

## Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello,  ★ Rosimeri de Oliveira Dias 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### Resumo

A proposta deste trabalho é fazer ver e falar uma perspectiva ética-estética-política de formação realizada entre universidade e escola básica. Uma aposta expressa por meio de três eixos que se articulam, a saber: arte, ambiente e alteridade. Tais eixos emergem da própria ligação entre professoras da universidade e da escola, que optam por práticas inventivas em seus territórios de trabalho e criam um coletivo, propondo análises e intervenções em uma escola pública da periferia urbana do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Deste modo, este trabalho é expressão de tessitura coletiva implicada para expressar o que uma pesquisa-intervenção pode criar em dimensões coletivas e desindividualizantes. Para tanto, nossa tessitura acontece na articulação entre práticas instituídas e instituintes, para enunciar o que temos feito entre escola e universidade para formar professoras e estudantes perspectivados pela invenção, pela desnaturalização do habitual e pela possibilidade de produção de outros modos de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Palavras-chave: pesquisa-intervenção; psicologia educacional; formação inventiva; escola básica; universidade.

## Art environment alterity: inventive formation between university and elementary school

### Abstract

The proposal of this paper is to make one see and speak a ethical-aesthetical-political perspective of formation that happens between university and elementary school. A gamble expressed by three axes that articulate themselves, i. e.: art, environment and alterity. These axes emerge of the connection between professors and teachers from university and elementary school, who opt for inventive practices in their work territories and create a collective, proposing analyses and intervention in a public school in the urban periphery of São Gonçalo, in the state of Rio de Janeiro. Thereby, this paper is an expression of the collective tessitura implicated to show what a research-intervention can create in collective and unindividualizing dimensions. Therefore, our tessitura happens in the articulation between instituted and instituting practices, in order to enunciate what we have been doing between school and university to form teachers and students under the perspective of invention, by denaturalizing the usual and by the possibility of producing other ways of relating with others and with oneself.

Keywords: research-intervention; educational psychology; inventive formation; elementary school; university.

## Arte ambiente alteridade: educación inventiva entre la universidad y la escuela básica

### Resumen

La propuesta de este trabajo es visibilizar y hablar de una perspectiva ético-estética-política de la formación realizada entre la universidad y la escuela básica. Una apuesta que se expresa a través de tres ejes que se articulan, a saber: arte, entorno y alteridad. Tales ejes surgen de la propia conexión entre profesores universitarios y escolares, que optan por prácticas inventivas en sus territorios de trabajo y crean un colectivo, proponiendo análisis e intervenciones en una escuela pública de la periferia urbana del municipio de São Gonçalo, en el estado de Río de Janeiro. Así, este trabajo es una expresión de tesitura colectiva implicado para expresar lo que una investigación-intervención puede crear en dimensiones colectivas y desindividualizadoras. Para ello, nuestra tesitura se da en la articulación entre prácticas instituidas e instituyentes, para enunciar lo que hemos hecho entre la escuela y la universidad para formar a profesores y alumnos en vistas a la invención, por la desnaturalización de lo habitual y por la posibilidad de producción de otros modos de relacionarse con los otros y con uno mismo.

Palabras clave: investigación-intervención; psicología de la educación; formación inventiva; escuela básica; universidad.

Registrar pela escrita uma experiência é sempre outra experiência, uma experiência que intervém na realidade, pelos modos de escrever, pela interpretação, pelas perspectivas emergentes, pelo que nos afeta, pelo que nos transforma, mas também uma experiência que remete à criação de um novo elemento — o texto — dobrado e desdobrado em

\*Endereço para correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ – Brasil. CEP: 20550-013. E-mails: [analuiza\\_uff@yahoo.com.br](mailto:analuiza_uff@yahoo.com.br), [rosimeri.dias@uol.com.br](mailto:rosimeri.dias@uol.com.br)

Os dados completos das autoras encontram-se ao final do artigo.

possíveis autorias. A experiência, como Michel Foucault (2010) propõe, é algo de que saímos transformados. Aqui, nesta escrita-experiência, você leitor encontrará um exercício polifônico entre duas professoras para fazer emergir o que acontece entre escola básica e universidade. Sendo, o texto escrito, efeito de encontros e conversas, só faz sentido em devir, quando exposto a outras análises, ou seja, quando interferido pelo seu interlocutor em outras condições de produção, pelo seu leitor em interação, híbrido,



com o que o compõe, autor-leitor e suas condições de produção; não apenas signos, mas mistura de signos e corpos, agenciamentos maquínicos e de enunciação (DELEUZE, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Por isto, convidamos o leitor a pensar o texto composto com o seu contexto – formação perspectivada pela invenção (DIAS, 2012; KASTRUP, 2012) por entre universidade e escola básica – por meio dos muitos textos, escritos em diários de pesquisa, de alunas e de professoras da universidade e da escola básica, nos grupos de estudos, na presença efetiva da formação de professores realizada no contexto da escola básica, para problematizar e afirmar modos de fazer atentos ao que nos passa e acontece na formação e na escola básica. Uma formação inventiva requer permanentemente colocar questões em análise, afirmando processos de desnaturalização, incentivando a criação de práticas e modos de olhar e pensar os territórios escolares. Ler, estudar, encontrar, compor linhas de força e de passagens, construir intercessores, são apostas coletivas que dão espaço para o múltiplo.

Nossa intenção é, então, criar um texto-experiência fazendo ver e falar os modos de fazer do coletivo Arte Ambiente Alteridade – AAA, que acontece no CIEP 411 Municipalizado Dr. Armando Leão Ferreira, uma escola pública do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. Coletivo que toma forma quando o Subprojeto de Pedagogia da FFP/PIBID/CAPES/UERJ,<sup>1</sup> inclui o CIEP 411 como campo de pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), na emergência das pesquisas sobre formação inventiva de professores (DIAS, 2012; VASCO; DIAS, 2016). Aqui denominamos texto-experiência a tessitura estreita entre o que se diz e o que se faz, abrindo espaço-tempo para outra maneira de experienciar, de problematizar, de pensar o que nos passa e nos transforma (FOUCAULT, 1994). Neste sentido, usaremos a experiência com o coletivo AAA apostando que ele dará a ver uma formação perspectivada pela invenção. Por que coletivo? Porque um coletivo abre um flanco temporal no espaço-tempo da escola e da universidade, em que pese a sua organização em formação ética-estética-política (GUATTARI, 1992), acoplando elementos físicos, afetivos, humanos e não humanos, sensíveis para a produção de um plano comum (KASTRUP; PASSOS, 2014).

A ideia do coletivo AAA é a de fazer uma análise de implicação (LOURAU, 1993) nas ditas formas prontas e determinadas de funcionamento escolar. Com isso, nossa aposta, aqui neste trabalho, está vinculada a mostrar as possibilidades de desnaturalizar tais formas instituídas, problematizando-as por meio de textos, escritas, conversas, grupos de estudos. Ou seja, investimos nas possibilidades de estranhar e mudar modos de funcionamento naturalizados na escola e na universidade, atentos aos efeitos para fazer funcionar espaços-tempos mais coleti-

vos e autogestionários (LOURAU, 1993) nos contextos escolares e universitários. Para tanto, há duas linhas de tessitura em nosso texto-experiência: 1 – arte, como uma instalação contínua que marca a presença de um encontro; 2 – o efeito ambiente-alteridade, como a condição de possibilidade de colocar atenção no presente que abre espaço-tempo para uma composição entre nós. Com estas linhas, há uma composição polifônica e coletiva de um texto-experiência que dará a ver uma espécie de conversa encontro entre professoras e seus modos instituintes e inventivos de formar e instaurar práticas articuladas entre universidade e escola básica.

### **Arte – e o que pode um encontro entre escola básica e universidade? Ou as fronteiras ética, estética e política que nos movem**

Neste momento do trabalho, o texto-experiência quer fazer emergir, por meio de sua escrita coletiva, entre professoras da escola básica e da universidade, o poder dos encontros. De início, é importante manter viva a pergunta: O que pode um encontro entre escola básica e universidade mediados pela arte? Da tessitura estreita de escritas entre-nós pensamos que um encontro, como nos diz Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 22), propicia um conjunto de sons, gestos, ideias pulsantes, atenção extrema, “risos e sorrisos que se sentem como “perigosos” no exato instante em que se experiencia a ternura”, para que se possa atuar por potência positiva e afirmativa. Algo próximo de um duplo-roubo, um espaço-tempo de um encontro que se posiciona, entre-dois, em uma micropolítica negociada, pois os ritmos são distintos e há possíveis virtuais para forjar agenciamentos coletivos de enunciação, tomando a vida por aquilo que seja possível buscar, “encontrar, roubar, em vez de resolver, reconhecer e julgar. Porque o reconhecimento é o contrário de um encontro” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 19).

Então, começamos pelo meio, que nos convoca por territorializar e desterritorializar modos de trabalhar e de pensar formação, também, entre universidade e escola. Trabalhar no entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio. Não começa e nem termina, pelo meio, lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre lentidões e velocidades apontamos os sentidos para fugir dos registros certos e poder sentir o que se passa e nos passa nas experiências e tessituras escritas do que indicam as relações de cruzamento territorial e existencial da formação. “Estar entre não faculta o uso do ou, ou, ou, que exclui, nem do “e” como somatória de elementos sobrepostos, mas fala de um ‘e’ que é a aceção de se tornar outro, de um devir. Devir por conter a possibilidade de transformação permanente, de invenção” (DIAS; SCHEINVAR, 2012, p. 148).

Talvez, o que queremos dizer é que o nosso encontro por escrito – entre-dois - entre duas professoras – entre escola básica e universidade – vigora a força de um acontecimento. O que é um encontro que vigora a força de um acon-

<sup>1</sup> Os projetos parceiros na construção deste coletivo são “Uma aposta ética, estética e política para expandir territórios de pensamento entre universidade e escola básica/FAPERJ” e o Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/PIBID/CAPES/UERJ) - Projeto Institucional “Saber escolar e formação docente na educação básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”. A CAPES e a FAPERJ, dessa forma, aparecem como instituições de fomento na produção deste trabalho. Para maiores detalhes ver: [www.ofip.org](http://www.ofip.org) e <https://www.facebook.com/pibidcursodepedagogiaffpuerj/?ref=bookmarks>.

tecimento? Deleuze (2003, p. 152) afirma que “o brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. Quais seriam os operadores de um sentido, um acontecimento? Em Zourabichvili (2016) há a ligação estreita entre sentir e pensar a diferença pela força do fora, pelo que faz vibrar, intensivamente, seus operadores: pensamento e seu fora; encontro, signo e afeto; imanência; tempo e implicação; e devir. Operadores que dão a ver o que nos força a entrar em uma trama de pensamento comunicacional ancorada na exterioridade das relações da vida. Essas relações envolvem um sentir dimensionado como poder de afetar e ser afetado pelo fora.<sup>2</sup> São afetos que forcem o pensar a se envolver com a invenção de conceitos acontecimentais. Para tanto, é preciso estar atento ao alcance prático deste jogo de sobrevoos em superfícies sensíveis, e também à experiência de se sentir implicado com a diferença que nos coloca em movimento, mas que somente ele pode apreender. Por isso, seja possível dizer que o acontecimento do encontro entre duas professoras, da escola básica e da universidade, cuida diretamente da heterogeneidade no que acontece, e isso implica um grau ampliado de abertura do sensível às ressonâncias de encontros vitais. Um cuidado que se ampara na experiência dos encontros intensivos, e com isso assume o desafio de afirmar o acaso. “Ninguém sabe de antemão o que podem os encontros e como lidar com os afetos e dificuldades que deles emergem” (ORLANDI, 2016, p. 21).

No AAA produzimos encontros entre alunos, bolsistas, professores e funcionários nos quais tensionamos relações de poder/saber e controle, problematizamos hierarquias e normatividades, propondo um olhar autogestionário (LOURAU, 1993) no interior da instituição escolar e da formação. Aqui é importante parar um pouco para pensar: o que seria uma formação autogestionária? Em que sentidos nosso texto-experiência pode expressar o que temos feito de nós? René Lourau nos diz que a autogestão, a nossa e a sua, leitor, é necessário explicitar. Ela não está dada e nem é realizada por outros, como na heterogestão.

Parafraseando Lourau (1993, p. 14), escola é uma instituição que funciona, em grande parte, por prescritividades e racionalizações, sob o domínio da heterogestão, ou seja, gerida por outrem: “E a vivemos, geralmente, como coisa natural”. Pretendendo-se científica, aceita o instituído como natural, como se alunos, professores e comunidade tivessem uma natureza de dominados, como se estivessem submetidos a outrem (direção, coordenação, secretarias). Como se houvesse uma instância superior que naturalmente detém a propriedade privada da gestão escolar.

As racionalizações da heterogestão, em geral, as pensamos insuperáveis. Talvez porque não tenhamos, ainda conseguido

efetivamente inventar a autogestão. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro da contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão (LOURAU, 1993, p. 14).

Neste sentido, seguindo uma aposta autogestionária, experienciamos a escola como um local privilegiado para problematizações e acontecimentos. Em meio à micropolítica escolar e às alteridades que dividem este espaço-tempo emergem os campos de forças. Estabelecem-se hierarquias e reproduzem-se conceitos. Com este modo de habitar e experienciar a escola, estranhamos, questionamos, inventamos, para não simplesmente reproduzir modelos e lógicas pré-definidas. Atentas a estas problematizações e modos de funcionamentos singular das tessituras escolares e formativas, optamos em escrever o que nos afeta e nos deixamos afetar para a produção de movimentos não consensuais. As escritas diferentes nos aproximam a forjar um coletivo perspectivado pela invenção, o AAA.

O AAA, desde 2014, vem se compondo de várias frentes, das quais podemos citar: a Banda, a Horta Viveiro de Experiências, o Jornal do Tal do Agora, a Contação de Histórias, a Musicalização Infantil, o Projeto Reticências, o Projeto Cartas entre Nós, o Esportes e Brincadeiras, Música e Dança. Oficinas e projetos desenvolvidos pelas alunas do curso de Pedagogia e pela professora do CIEP 411, no espaço-tempo da escola básica. Em cada um deles nos encontramos semanalmente com as(os) estudantes, na maioria das vezes na sala disponibilizada para o PIBID na escola, equipada com ajuda de um edital de Apoio à Escola Pública da FAPERJ. Conversamos, tocamos, plantamos, rimos, brincamos, trocamos ideias e afetos, aprendemos uns com os outros, escrevemos. A potência está nos nossos encontros. Está no que fazemos no presente, e nos nossos registros em diário de campo (LOURAU, 1993).

Para permitirmos que a experiência aconteça, é preciso muitas vezes nos desvencilharmos da tradicional demanda por produtos, por resultados. Da banda, esperam-se apresentações. Da horta, produtos cultivados, crianças aprendendo a plantar. Do jornal, edições impressas, produções textuais... Se orientamos nossas atividades a fim de alcançar os resultados é possível dizer que podemos perder a experiência, a possibilidade de estranhar, de desnaturalizar, de encontrar e de ensaiar outros modos de ser e estar no mundo - e na escola. Como temos feito este modo de formação que dá menos atenção aos produtos e acolhe a processualidade? Semanalmente, nos encontramos para conversar, trabalhar, escrever, afirmar modos sensíveis de fazer atentos ao presente, e a acompanhar os processos (POZZANA; KASTRUP, 2009) em curso nos espaços tempos das oficinas.

Nesses encontros, a arte constitui-se como dispositivo de sensibilização, disparador de deslocamentos e de abertura para a experiência, como uma maquinaria de problematização e desnaturalização dos postulados. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 227-228), a arte pode ser definida como criação de perceptos e afetos:

<sup>2</sup>Fora é um conceito forjado por Blanchot e utilizada por G. Deleuze. Não se refere à exterioridade ou a uma realidade em conformidade com uma verdade transcendente, crença num mundo verdadeiro, ou num pensamento natural voltado para a verdade. O fora afirma a diferença, a heterogênesse e a multiplicidade, é um devir do pensamento que se faz criador na medida em que afirma o acaso e a multiplicidade. É tempestade de forças não-estratificadas, é informe, espaço de singularidade onde as coisas não são ainda, pois é sempre abertura para um futuro, algo a se realizar. Trata-se de um real virtual. A realidade aí presente não está sob o domínio das formas e sim do indeterminado, imprevisível. Como um não lugar está sempre resistindo ao poder, é um fora do poder, é resistência. As forças do fora indagam as verdades estabilizadas, fazendo-as tremer.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto.

Composição, composição, composição, eis aí toda a definição de arte, como nos diz Deleuze e Guattari (1992) no livro *O que é a filosofia?*. A oficina Reticências, um dos projetos do AAA, trouxe esse nome para reafirmar sua construção permanente, pelas múltiplas composições trazidas por cada um presente em nossos encontros. Na salinha do projeto, depois que a aula acabava, cada um ia chegando, uns em grupo, outros sozinhos. Muitos já pegavam uma folha de papel em branco e começavam a desenhar, pintar ou continuar uma composição iniciada em um encontro anterior. Alguns aguardavam ou perguntavam por uma proposta nossa. Algumas vezes trazíamos um artista para que eles conhecessem as obras e a história, o que inspirava conversas e novas composições feitas por eles. Outras vezes ensinávamos uma técnica de artes visuais. As bolsistas traziam das suas aulas de Artes na universidade trabalhos prontos e ideias, que circulavam, propondo novos olhares e arranjos. Entre o som dos lápis desenhando e pintando, conversas, risos, brincadeiras, discussões, música, brigas, debates. No papel, expressões singulares do olhar de cada um. Outras trocas se estabelecem e desestabilizam hierarquias. Na mistura de turmas e idades, fora do consagrado espaço de sala de aula e suas regras, conceitos se estranham, diálogos são produzidos e a empatia vai sendo trocada. A arte nos convida a estar no agora. Imersos nela, ensaiamos outras formas de estar no mundo, menos amarradas aos *a priores* que aprendemos a reproduzir.

Para Deleuze e Guattari (1992), arte é um ser de sensação, ela, seja qual for o gênero (literatura, pintura, escultura, música, etc.), se expressa através de sensações. Para os autores, a sensação remete a um devir, um transformar-se. Uma possibilidade de abrir-se para a experiência do presente e deixar-se afetar. Como um fenômeno de dupla captura, pois, quando alguém ou algo se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio.

Algo como o que aconteceu no AAA, durante seus dois primeiros anos, 2014 e 2015, com a oficina da Banda. Antes do projeto, em 2012 e início de 2013, o CIEP 411 teve uma banda marcial, com bons instrumentos e que ensaiava regularmente. Muitos queriam participar. Havia uma fila para entrar para a banda, a gestão escolar chegava a tratar como prêmio/castigo. Até que, um dia, o maestro se desligou da escola. Sem a mediação dele, não era possível ensaiar. Em 2014, quando o Subprojeto de Pedagogia do PIBID amplia seu campo de análise e de intervenção para o CIEP, surge o AAA e uma de suas propostas é a retomada da banda, com a mediação da bolsista e percursorista Ayama Prado (PRADO, 2015). A proposta dela, no entanto, era bastante diferente da antiga banda. O maestro anterior tinha uma postura imponente, era um senhor de idade e pastor, e mantinha uma proposta de banda marcial tradicional, onde as crianças tocavam marchando. Ayama, além de jovem e mulher, trazia uma cultura alternativa, subsidiada pela experiência em blocos de Maracatu, e a

proposta de cartografar uma vivência musical. Nesses encontros semanais, fomos todos, estudantes, bolsista e supervisora, modificando nossas propostas, diluindo nossas perspectivas e produzindo um vasto e vivo coletivo. Era muito comum que conversássemos sobre dinâmicas de funcionamento (como limitar o número de alunos e anos envolvidos ou não usar certos instrumentos) que logo se desconstruíam, pois o grupo dava outros direcionamentos (nunca conseguimos limitar o número de alunos ou as turmas envolvidas nem evitar instrumentos que eles faziam questão que estivessem, como a escaleta). O desafio era manter-se no presente, para garantir a possibilidade de diálogo (ainda mais quando se tem dezenas de alunos com instrumentos musicais) e a abertura para a experiência. Para “sentir” o que fazer.

A Banda (que nunca perdeu esse nome) ensaiava na biblioteca, que fica no meio de um gramado, e no próprio gramado. Os alunos não aprendiam um único instrumento, mas estes circulavam entre os que se sentissem a vontade de tocar. Era divertido. O som nos ajudava a nos mantermos no agora. Para tocar, precisamos nos concentrar no presente, no tempo da música, nos demais. Não podemos estar preocupados com o passado, com o futuro, com nossa imagem, temos que focar no agora para conseguir tocar em conjunto. Assim, a música se torna um dispositivo de abertura para a experiência.

Da mesma forma como os instrumentos que circulavam sem ordem pré-definida, as músicas e as práticas também variavam. Tirando o gospel (por entendermos que a escola é um espaço laico), costumávamos tocar músicas propostas por todos. Ayama sempre levava às oficinas instrumentos próprios (xequerê, ganzá, agogô, alfaia, zabumba, apito), que não faziam parte do acervo da banda, mas que compunham os ensaios. Também trabalhávamos ritmos como maracatu, coco, cavalo marinho, ciranda, desconhecidos até então para muitos alunos. Como a maior parte da comunidade escolar se declara evangélica, esses instrumentos e ritmos muitas vezes eram vistos como algo ligado às religiões como a Umbanda ou o Candomblé e algumas crianças manifestavam preconceito e repúdio ao uso dos referidos instrumentos e ritmos. No início da banda, e quando entravam novos alunos, a manifestação da intolerância era muito forte, mas, com a continuidade dos nossos encontros e constante problematização, era possível acompanhar processos e sentir deslocamentos, no sentido da abertura para as diferenças.

A produção e feitura da Banda nos mostra que a pesquisa-intervenção (DIAS, 2011) ocorre no tensionamento entre as linhas de um plano macropolítico, com sua organização previsível e controlável, junto com uma micropolítica, em seu plano dos afetos, nos detalhes, nas experiências que ocorrem nas brechas do que é instituído. Para o AAA, junto com a macro e a micropolítica, a noção de experiência possui uma dimensão acontecimental, como aquilo que nos passa e ao passar, nos forma e nos transforma. Muitas vezes o momento de maior potência do encontro ocorre numa conversa antes da oficina, numa intervenção que ti-

nha outro objetivo, nas trocas estabelecidas em um ensaio não planejado. Se nos focamos nos resultados, perdemos a experiência que ocorre no presente.

Outra tessitura escrita que nos faz ver o que nos encontramos tecidos no AAA vigora a força de um acontecimento, é uma experiência de 2016. Neste ano, utilizamos outro dispositivo da arte, a literatura. Uma das frentes do AAA, a oficina de Música e Dança, estava trabalhando com uma turma de aceleração (dois anos letivos em um, no caso 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Um grupo com acentuada distorção idade-série e variadas histórias de vida que levaram a essa situação. Tendo dificuldades de mediar as atividades da oficina, que envolviam a música e a dança, por conta dos inúmeros conflitos entre os alunos, resolvemos mudar de dispositivo. Começamos a leitura de um livro de literatura juvenil – *Tosco*, de Gilberto Mattje (2009) –, que narrava a vida de um jovem de periferia, seus sentimentos, atitudes e superações. Uma parte do livro também foi lida em sala de aula. A processualidade do encontro com a arte literária aconteceu por meio da leitura coletiva, ampliando um campo sensível envolvendo estudantes e professora da escola básica e alunas de graduação em pedagogia da universidade. Às vezes, a aula acabava e pediam que continuássemos lendo. Em algumas turmas, normalmente muito agitadas nas aulas, era possível ouvir a respiração dos presentes, tamanho o silêncio, interrompido apenas em momentos onde os comentários prevaleciam à vontade de continuar a história. Sendo um bairro também de periferia e uma escola de difícil acesso, muitos conheciam bem os problemas e frustrações narrados no livro, e este se tornou uma forma de dar visibilidade àquelas questões. Durante a leitura, comentávamos casos parecidos, debatemos e procuramos desnaturalizar certos olhares que aprendemos e reproduzimos.

Outra oficina que faz parte do AAA desde a sua criação em 2014 até os dias de hoje (2018), é a do Jornal O Tal do Agora.<sup>3</sup> O nome foi sugerido e escolhido em um dos nossos primeiros encontros pelas (os) estudantes presentes, que também apontaram as seções e temas que poderiam aparecer no jornal. As oficinas ocorrem semanalmente, no contra turno, com estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nem sempre eles podem ficar além do horário, por motivos diversos (sendo a frequente falta de alimentação na escola um deles) e o grupo assim varia bastante. Nesse tempo, os alunos se dispõem a fazer textos (matérias), ilustrações, conversar, digitar no computador, em grupos ou individualmente, tudo dependendo da iniciativa de cada um. Nós, supervisoras e bolsistas, circulamos, conversamos com eles(as), debatemos alguns temas abordados nos textos, fornecemos materiais, ajudamos em questões estruturais e técnicas. Eventualmente produzimos um jornal impresso com ilustrações e matérias escritas pelos(as) estudantes e revisadas por nós. Nosso objetivo, entretanto, não é a produção desse material, mas sim o encontro, a troca, o debate, a escrita, a concentração na produção de um texto ou de

um desenho. O encontro, ora silencioso, ora de conversa calorosa, onde podemos experimentar a construção de novas relações e conceitos.

Nossos encontros no AAA nos ajudam a ampliar o grau de abertura para a experiência-presente, evidenciando que expectativas devem ser frouxas o suficiente para não limitar nossas práticas nem entristecer nosso espírito. Quando falamos em afrouxar as expectativas, não queremos com isso negá-las. É claro que se propomos algo com os alunos esperamos que algo de positivo se concretize a cada atividade. A palavra frouxo aqui carrega uma ideia de algo aberto, não fixo. Temos expectativas, mas elas não devem ser o eixo principal a orientar nossas ações, pois com isso corremos o sério risco de limitar nossa percepção e nossa experiência.

### **O efeito ambiente-alteridade, como a condição de possibilidade de dar atenção ao presente que abre espaço-tempo para uma composição entre nós, ética-estética-política...**

De forma parecida com o que a arte pode provocar, o ambiente, a interação com outras espécies, é capaz de desestabilizar as lógicas dominantes, produzindo estranhamentos e processos de diálogo com a alteridade (humana e não-humana), sem a subjugação do outro. Assim como a arte, o ambiente também pode ser um dispositivo de abertura para a experiência, para o agora. Optamos por usar a palavra “ambiente” para tratar principalmente das relações estabelecidas com as outras espécies. Poderíamos usar a palavra “natureza”, porém esta poderia remeter a uma dicotomia seres-humanos X natureza, dominante no nosso senso comum cartesiano, a qual justamente queremos desnaturalizar.

Os seres de outras espécies, estão, na maioria do tempo, no presente. Independentemente da capacidade de produção de subjetividade que varia de espécie para espécie e de indivíduo para indivíduo, todos estão vivendo e lidando com o que a vida os apresenta. É possível que haja exceções, como por exemplo, animais extremamente traumatizados ou que vivem aprisionados, impedidos de exercer seus comportamentos naturais, desenvolvendo frustrações e estereótipos. Mas, de uma maneira geral, a maioria dos seres se mantém no agora. Dessa forma, o ambiente também pode ser uma criação de perceptos e afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), uma sensação que remete a um devir, desestabiliza as lógicas dominantes, produzindo estranhamentos e processos de diálogo com a alteridade (humana e não-humana), sem a subjugação do outro. Como o ambiente está no presente, com toda sua diversidade, podemos estabelecer com ele uma dupla captura, um espaço-tempo que escapa das representações e hierarquias. Nesse devir produzimos um deslocamento, um tornar-se algo, imprevisível e indeterminável.

Seguindo as linhas dos estudos da filosofia da diferença, trabalhamos por uma aposta ética-estética-política, entendendo-a como uma atitude, como a própria prática no cotidiano. Como explica Dias (2011), ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas, de desformar, de se transformar. Estética pelo percurso de

<sup>3</sup> Para maiores detalhes ver: <https://www.facebook.com/O-tal-do-agora>

problematização, pelo mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, permitindo a construção de outros modos, possibilitando uma formação bela e livre. E política pela atitude de propor novos encontros e deslocamentos.

“Nesse sentido, formar [...] muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo” (DIAS, 2011, p. 270). Distinto deste modo de pensar, nossa formação moral é signatária de uma tradição aristotélica, antropocêntrica e hierárquica, típica da racionalidade escravocrata (FELIPE, 2009). Certos postulados, como antropocentrismo, especismo, objetivismo, utilitarismo e o egocentrismo, inundam nossas relações cotidianas com o restante da natureza, incluindo com os membros de nossa própria espécie. Mesmo que a Ciência Moderna tenha reconhecido que animais não-humanos são constituídos de aparato neuromental que viabiliza a experiência da dor e do prazer, as emoções positivas e negativas, prazerosas e dolorosas (FELIPE, 2009), continuamos negando sua sensibilidade e tratando-os como coisas ou partes do ecossistema. Animais, diferentemente das plantas, dos fungos, dos micro-organismos e de muitos invertebrados, que não possuem as estruturas mentais referidas, sofrem. E se um ser sofre, como pode existir justificativa ética para desconsiderar seu sofrimento?

O que garante que possamos ignorar toda dor e agonia dos animais é o especismo, o preconceito que temos contra outras espécies, julgando-as inferiores (FELIPE, 2014). Assim como o racismo e o machismo, é muito arraigado em nossa cultura e modo de viver. É um desses microfascismos presentes em nós (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Ele transborda em hábitos tidos como sagradas tradições, envolvendo alimentação, moda, lazer, pesquisa etc. Mesmo em espaços que se dizem contra hegemônicos, o especismo muitas vezes continua dominante e sem qualquer problematização.

Na escola básica, a reprodução desse senso comum antropocêntrico é bastante evidente. Em nossos encontros e oficinas, procurávamos perceber e estranhar o especismo, assim como outras opressões, que, não por acaso, operam por mecanismos semelhantes, onde a dominação é justificada pelas diferenças. Por diversas vezes problematizamos práticas machistas, homofóbicas e racistas, assim como manifestações de intolerância religiosa e repúdio aos que fogem a um modelo de normatividade. A proposta desse trabalho envolve, a partir da desnaturalização destes postulados, a criação de circunstâncias que produzam modos de subjetivação, referindo-se à própria força das transformações, ao devir.

É importante dizer, para manter vivo os efeitos ambiente-alteridade, que O CIEP 411 fica localizado nas margens da Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro (APAEP). A região se caracteriza pela precariedade de infraestrutura e serviços e também pelo grau de preservação ambiental, já que mantém o último remanescente florestal em área urbana do município. A história de criação da Área de Proteção

Ambiental (APA) é parte da história da comunidade e da escola *locus* desta pesquisa-intervenção. Na década de 80, iniciou-se um projeto de instalação de um aterro sanitário na região, que receberia o lixo de São Gonçalo e Niterói. Para tal, uma grande fazenda foi adquirida, diversas ruas foram abertas e calçadas (inclusive a rua onde hoje se localiza o CIEP) e foram instaladas redes de fornecimento de água e de eletricidade. No entanto, antes de entrar em vigor, uma ampla e histórica mobilização de moradores e ambientalistas locais impediu a continuidade do projeto e em 1991, foi decretada a Área de Proteção Ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro (APAEP) (SÃO GONÇALO, 1991). O CIEP 411 tem o nome do Dr. Armando Leão Ferreira, que, como prefeito em exercício em 1991 (na ausência do então prefeito Édson Ezequiel de Matos, que se encontrava viajando), e atendendo a pressão popular local, decretou a criação da APAEP. História de resistência que se mantém na oralidade e é desconhecida por uma grande parte da comunidade escolar do CIEP (MELLO, 2014). O trabalho no CIEP 411 e na APAEP envolve tessitura coletiva situada nas dimensões territoriais que facultam uma formação atenta ao presente e que escapa das representações, como podemos explicitar na passagem do diário de campo a seguir:

Ir com as crianças na APA é sempre uma experiência fantástica. Só por sair da escola, da segurança (ou do desconforto) de seus padrões, já ficamos todos mais abertos, entusiasmados e atentos a tudo que acontece. Acredito que estar na floresta, mesmo que uma floresta com alto grau de degradação, traz novas linhas de fuga aos conceitos coisificantes e objetivadores da natureza. As crianças sentem a floresta que vive. Ao mesmo tempo, ali, para muitos, é um lugar familiar, cotidiano, dono de mil histórias e mitos. Para muitos, território de brincadeiras, de práticas religiosas, familiares, esportivas, de aventuras, de encontros e de respiro. Buscamos manter um espaço de diálogo fluido e as crianças querem conversar o todo tempo e os assuntos comumente têm a ver com a natureza. Assim alguns demonstram em suas falas uma grande amorosidade pelos elementos do ecossistema, intercaladas, muitas vezes, pela reprodução de concepções utilitárias da natureza. A contradição frequentemente é percebida por outra criança e uma discussão logo se instaura. As crianças convivem em um clima de problematização de conceitos e de relações cristalizadas. Assim as interações estabelecidas nesse contexto, natural e social, favorece incrivelemente o processo de educação (MELLO, 2014, p. 84)

Além da APA, outro espaço-tempo onde temos a oportunidade de ter mais contato com o ambiente ocorre nas oficinas da Horta Viveiro de Experiências. No CIEP temos uma grande área de horta, com canteiros de concreto e área livre, porém sem nenhuma manutenção ou cuidado regular. Habitamos esse espaço em nossas oficinas com alunos de diversas turmas de 1º e 2º segmentos de Ensino Fundamental, capinando, regando, conversando, varrendo com ancinho, recolhendo folhas e galhos com carrinho de mão, plantando, limpando os canteiros. Um trabalho coletivo, nem sempre fácil, pois o ambiente é propício para que as crianças se machuquem ou machuquem os colegas. O desafio, mais uma vez, é manter-se no presente, valorizar o encontro, o respeito e desvincu-

lar-se de objetivos como plantar e colher. O espaço ao ar livre, tomado de seres de variadas espécies, faculta a produção de outras linhas de fuga, a construção de outros modos de ser e estar no mundo. Ajuda a desacelerar, a estar no agora e abrir-se para a experiência, para a negociação de conflitos, para perceber o outro, em suas múltiplas e singulares formas de viver.

Para que o ambiente se configure como dispositivo de produção de subjetividade e de uma ética que leva em consideração o outro como legítimo outro no cotidiano (MATURANA, 2009), é preciso produzir práticas de desnaturalização do especismo e do antropocentrismo, profundamente instituídos em nossa educação e cultura. A coisificação da vida, o utilitarismo para o qual nos permitimos adotar ao pensar nas outras espécies, submetendo-as a regimes de escravidão e a todo tipo de sofrimento para satisfazer nossas *pseudo* demandas, recalca as potências e limita a experiência com os outros seres. Segundo Deleuze e Guattari (1997), para garantir o controle e que as pessoas vendam sua força de trabalho, o capitalismo produz um sujeito neurótico, pela via da edipização. Assim, no mundo das representações edipianas, os outros animais, assim como o restante da natureza, ganham significados humanizados e utilitários. Alguns animais são como membros da família (o que não significa que tenham sua dignidade respeitada, muitos são submetidos a caprichos antropomórficos e uma vida carregada de privações às necessidades de sua própria espécie), enquanto outros, tendo outras representações, podem ser encarados como mercadoria, como comida, roupa, transporte, entretenimento, como algo que pode ser apropriado da forma que convier (MELLO, 2015). “Todo mundo sabe que terríveis e insuportáveis quadros uma pintura realista poderia fazer da violência industrial, mecânica, química, hormonal, genética, à qual o homem submete há dois séculos a vida animal” (DERRIDA, 2002, p. 53).

Para Derrida (2002, p. 54), a ética animal/ambiental não pode se basear apenas em uma questão de consistência teórica e racionalidade:

É pensando na fonte e nos fins dessa compaixão que alguém como Bentham, como sabemos, propôs há dois séculos mudar a própria forma da questão animal, tal como ela domina também o discurso da tradição, tanto no seu catálogo filosófico de argumentos mais refinados quanto na linguagem corrente do senso comum. A questão, dizia aproximadamente Bentham, não é a de saber se o animal pode pensar, raciocinar ou falar etc. como se finge em suma interrogar-se continuamente (de Aristóteles a Descartes, de Descartes e sobretudo a Heidegger, a Lavinas e a Lacan - e esta questão determina aquela de tantos outros poderes ou haveres [...]). A questão aqui não seria saber se os animais podem falar ou raciocinar [...]. A questão prévia e decisiva seria a de saber se os animais podem sofrer.

Assim, segundo o autor, quando se trata de outras espécies, a questão não diz mais respeito apenas ao logos, a uma faculdade ou a um “poder” (poder de raciocinar, poder de falar etc.), mas a uma certa passividade, a um não-poder. “Eles podem sofrer?” consiste em perguntar: “Eles podem não poder?” (DERRIDA, 2002). É nesse não

poder que Derrida articula uma impossibilidade, uma vulnerabilidade e, portanto, a possibilidade do encontro ético. A ligação ética fundamental que temos com os não humanos reside em partilharmos com eles nossa finitude, nossa vulnerabilidade e nossa mortalidade (PAIXÃO, 2013).

Dessa forma, no AAA, propomos pensar o ambiente e a animalidade pela via da diferença, da alteridade e do devir-animal, de Deleuze e Guattari (1997). Devir que não deve ser tomado como semelhança, identificação ou representação entre animal humano e animal não-humano, como alerta os autores, mas sim, como um movimento entre humano e não-humano, como uma dupla captura. O devir-animal é possível quando, através dessa zona de vizinhança, nos modificamos, nossas partículas entram em outra relação de movimento e repouso. O devir é como uma aliança, não filiativa, mas coletiva, um entre, sempre em movimento aberto à produção do comum.

Em nossas atividades na APA, na horta, nos gramados, interagindo com os cães que frequentam a escola (inclusive tratando miíases – bicheira por larvas de moscas), com os insetos que penetram na sala sem convite, com os filhotes que eventualmente são abandonados na escola, o efeito ambiente-alteridade se faz presente e nos convida à experiência. Tal como a arte, o ambiente age como um prolongador de instantes, capaz de inspirar transformações e outros modos de se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

### **Considerações finais: o que pode um encontro entre escola básica e universidade mediados pela arte ambiente alteridade?**

Arte ambiente e alteridade tensionam o que temos feito de nós para afirmar modos outros de formar, colocando em evidência que o AAA e seus modos de funcionar tocam direto na constituição dos coletivos, na criação de um plano comum.

Seria preciso agora pensar a questão do comum, tão importante quando se considera um grupo, uma sociedade, um conjunto humano. Uma constatação trivial é evocada com insistência por vários autores contemporâneos, entre eles Toni Negri, Giorgio Agamben, Paolo Virno, JeanLuc Nancy, ou mesmo Maurice Blanchot. A saber, a de que vivemos hoje uma crise do “comum”. As formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais. Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados, mas igualmente as recaídas étnicas ou religiosas, a invocação civilizatória calçada no pânico, a militarização da existência para defender a “vida” supostamente “comum”, ou, mais precisamente, para defender uma forma de vida dita “comum”. No entanto, sabemos bem que essa “vida” ou “forma de vida” não é realmente “comum”, que quando compartilhamos esses consensos, essas guerras, esses pânicos, esses circos políticos, esses modos caducos de agremiação, ou mesmo esta linguagem que fala em nosso nome, somos vítimas ou cúmplices de um seqüestro (PELBART, 2008, p. 3).

A ideia do comum analisada por Pelbart nos ajuda a colocar em análise os modos usuais de explicação no campo da formação, que totalizam modos de produzir aulas, sequestrando e colocando estudantes e professores como cúmplices de políticas representacionais que mantêm vivas práticas de solução de problemas (KASTRUP, 1999). Tais práticas essencializam formas únicas de fazer a vida na formação e na escola, propagando a ideia de competências e habilidades em manuais, currículos, metas, no próprio Plano Nacional de Desenvolvimento. Este modo de fazer a formação limita nos formando e nos professores seus territórios de pensamento.

Diferente desta dimensão explicadora (DIAS, 2011), é possível tecer territórios de formação implicados com um espaço-tempo de pensamento. Com a experiência de escrever entre nós, lutamos para forjar escola e formação como usuárias e usinas do conhecimento. Criando pequenos espaços-tempo de resistência, capazes de achar brechas no endurecido sistema para produção de experiência e de outros modos de viver. O que queremos dizer com isso é que as práticas do AAA no CIEP 411 lutam, em especial, para produzir processos que desindividualizam, para forjar um comum, na liga estreita com a universidade, algo próximo de uma produção de subjetividade.

Dessa forma, é importante retomar nossa questão inicial: O que pode um encontro entre escola básica e universidade mediados pela arte, ambiente e alteridade? Talvez, abrir espaços para construção de outros sentidos e modos de viver. Para a produção de uma ética que perceba as diferenças como parte fundamental desta enorme e diversificada rede de seres vivos a qual pertencemos, e não como justificativa para hierarquias e práticas de dominação (MELLO, 2015). Talvez esses dispositivos, a arte e o ambiente, possam nos ajudar a perceber a multiplicidade do presente e as correntes que limitam nossas fronteiras éticas. A aposta é desnaturalizar modelos representacionais idealizados, a partir dos estranhamentos no cotidiano. Dando visibilidade ao que está em uma certa zona cinzenta, através de uma formação perspectivada pela invenção (DIAS, 2011).

Porém, nada disso está dado no início de um projeto feito entre escola e universidade, e nas nossas escritas professorais, apenas temos os elementos fixos das instituições de formação. Talvez, seja possível dizer que o padrão institucional especificado nos modos de análise e de intervenção começam com os processos que acompanhamos incorporados aos elementos do ambiente e expostos nos exemplos que tecemos coletivamente aqui no texto, a banda, a horta, a literatura, as cartas, a mata, que funcionam como operadores deste plano comum ético-estético-político. Ao explicitarmos alguns encontros do AAA e suas oficinas, incorporamos alguns elementos da arte, do ambiente e da alteridade produzidos simultaneamente, e forjados em comum: experiências entre si desencontradas, propondo sentidos que tendem à dispersão, na medida em que um não sabe do outro, oficinas constituindo entradas múltiplas para sentidos múltiplos provenientes

de perspectivas diferentes, que passam a circular, coexistir no ambiente escolar, experiência compondo um começo de tessitura, um devir-coletivo-comum professoras.

#### Informações sobre as autoras:

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

 <https://orcid.org/0000-0002-5207-3696>

 <http://lattes.cnpq.br/6478220006506828>

Doutora em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) da UFRJ/UFF/UERJ/FIOCRUZ. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da UERJ. Possui Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (UERJ-FFP-2015); especialização lato sensu em Educação Básica - Ensino de Biologia (UERJ-FFP-2013); graduação em Medicina Veterinária (UFF - 2008); graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura Plena (Universo - 2011); graduação em Pedagogia (UNIRIO - 2021) e formação Técnica Profissional em Conservação e Gerenciamento Ambiental pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ (2003). É professora de Ciências nas Redes Municipais de Educação de São Gonçalo (RJ) e Saquarema (RJ).

Rosimeri de Oliveira Dias

 <https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

 <http://lattes.cnpq.br/4701136188544538>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Fez Estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (2017). É Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ. Procientista da UERJ desde 2012. Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ (2016/2019). Editoria da Revista Interinstitucional Artes de Educar. É autora dos livros Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição; Formação inventiva de professores; Entre analisar e intervir na formação de professores; Escritas de si e Ordens do discurso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em estudos foucaultianos, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas cognitivas, aprendizagem de adultos, produção de subjetividade, experiência, arte, estética da existência e formação inventiva de professores. Coordenou a Regional Sudeste do Fórum de Editores de Periódicos de Educação - FEPAE/ANPED (2019/2021). É vice-coordenadora do FEPAE-Nacional/ANPED (2021/2023). Coordena o Grupo de Pesquisa "Oficinas de formação inventiva de professores" (OFIP/CNPq) desde 2009.

#### Contribuição das autoras:

As autoras colaboraram ao longo do processo, desde a elaboração até a revisão final do manuscrito. Ambas aprovaram o manuscrito final para publicação.

#### Como citar este artigo:

##### ABNT

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 34, e6057, 2022. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/6057>



## APA

Mello, A. L. G. D., & Dias, R. O. (2022). Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 34, e6057. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/6057>

## Copyright:

Copyright © 2022 Mello, A. L. G. D., & Dias, R. O. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2022 Mello, A. L. G. D., & Dias, R. O. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

## Referências

- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; SCHEINVAR, Estela. Posfácio. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 147-150.
- FELIPE, Sônia Teresinha. Antropocentrismo, senciocentrismo e biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. *Revista Páginas de Filosofia* [online], v. 1, n. 1, p. 1-30, jan-jul/2009. <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v1n1p2-30>
- FELIPE, Sônia Teresinha. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Mulheres, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Coleção Ditos & Escritos, v. 6, p. 289-347.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Encontros e deslocamentos em uma experiência de educação ambiental no CIEP 411 e na APA do Engenho Pequeno e Morro do Castro. In: SANTOS, Marcelo Guerra (Org.). *Área de proteção ambiental do Engenho Pequeno e Morro do Castro: conservação e educação ambiental*. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2014. p. 81-96.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. *Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. Prefácio: Elogio ao pensamento necessário. In: ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 9-22.
- PAIXÃO, Rita Leal. Sob o olhar do outro: Derrida e o discurso da ética animal. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 272-283, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5507>. Acesso em: 24 set. 2020.
- PELBART Peter Pál. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, Fátima; GARCIA, Silvana. (Org.). *Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea*. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. Disponível em: [https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart\\_peter\\_elementos.pdf](https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart_peter_elementos.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.
- POZZANA, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- PRADO, Ayama Vera Araújo. *Devir oficina musical: uma experiência de análise e de intervenção com o CIEP Municipalizado 411. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.*
- ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>
- SÃO GONÇALO. Prefeitura Municipal. *Decreto nº 054, de 19 de julho de 1991*. Decreta a Área de Preservação Ambiental do Engenho Pequeno. 1991.

VASCO, Daniele Santos; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, Flavia Cristina Silveira et al. *Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política*. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-332.

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