**Errando o caminho: a prática de exercícios errantes como abertura para uma Educação Básica atravessada pela experiência**

Mariana Pereira dos Santos[[1]](#footnote-1)

Mayara Ramos da Cunha[[2]](#footnote-2)

**Resumo**

A partir do conceito de errância, pensamos, por meio desta escrita, novas perspectivas para o ensino e o aprendizado na Educação Básica, bem como alternativas para tornar possível um cotidiano escolar atravessado pelo saber da experiência. A fim de alcançar esse objetivo, propomos a prática de exercícios errantes como um caminho potencializador para uma educação que, ultrapassando a lógica da transmissão, aquisição e acúmulo de competências, seja marcada por uma multiplicidade desestruturante e por uma participação mais ativa dos estudantes.

**Palavras-chave:** Errância, Experiência, Educação Básica, Saberes.

**Resumo Expandido**

Começamos pensando a partir da definição de Jorge Larrosa (2002) sobre a experiência. Para o autor, a experiência é aquilo que nos passa, que chega e nos atravessa, que nos acontece ou acomete. Apesar da passividade verbal, é preciso estar aberto e disponível para que a experiência nos aconteça. É preciso criar espaço e tempo, planejar momentos desplanejados, abrir mão das nossas opiniões e respostas, nos despirmos da pressa, habitarmos o mundo de outra forma, com outro olhar. A partir disso, pensamos a escola; mais especificamente a educação básica, onde o saber da experiência muitas vezes aparece nos currículos e diretrizes, mas com um significado distinto. Se a experiência é aquilo que nos acontece, o que foge do esperado e do planejado, o que nos passa, deixa marcas e nos muda de alguma forma, saber pela experiência é aprender fazendo, é tentativa e erro, é estar aberto ao mundo e, por isso, ser afetado por ele.

No entanto, em um cotidiano escolar de currículos tão estritamente definidos, de "brincadeiras" estruturadas, não há espaço para que nada nos aconteça. Qualquer possibilidade de experiência é cessada pelas aulas cronometradas, pelas cantorias funcionais – canta-se para escovar os dentes, para ir para o recreio, para guardar os brinquedos, para voltar para a sala, mas não canta-se livremente. O saber da experiência se perde no meio da busca pela rotina e planejamento perfeitos, na busca pelas respostas certas. Como criar, então, nas escolas, um espaço e um tempo para que o imprevisto aconteça? É importante ressaltar que experiência difere de atividade escolar pois, muitas vezes, na tentativa de criar algo que se assemelhe a uma experiência, acabamos caindo na didatização-do-que-não-deve-ser-didatizado. Laboratórios, oficinas, "brincadeiras pedagógicas", atividades pensadas com objetivos e planejadas para que saiam conforme o esperado. Atividades que, por mais que busquem um tipo de experiência, revelam uma experiência guiada, coordenada e estruturada. Mas como planejar o que não pode/deve ser pré-visto? É possível planejar sem ver? Por esses questionamentos chegamos ao conceito de errância.

Em primeiro lugar, pratica-se a errância “com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar” (KOHAN, 2013, p. 14). Assim, na errância, mais vale se esvaziar das respostas e das opiniões para habitar a abertura que traz o questionamento, as perguntas. Larrosa (2002) também diz que o excesso de opinião torna impossível a passagem da experiência, pois no movimento de opinar, nos fechamos para ouvir e perceber atentamente o que está acontecendo. Mas sendo a errância exercitada de forma coletiva, à medida que suas trocas se estabelecem, preserva-se no pensar – além do espaço da pergunta – também o espaço da escuta. Pergunta-se mas em diálogo, a partir das afetações e dos atravessamentos que aparecem no momento mesmo dos exercícios. Assim, o convite do exercício errante aponta para o objetivo de fazer deslocar o pensamento a partir de um pensar com. Errando o pensamento, coloca-se em risco as certezas, as posições, as estabilidades e os planejamentos prévios. Se a informação, o excesso de opinião e a produtividade impedem a experiência, na errância, o resultado importa menos que o processo da atividade em si.

Para além da experimentação da errância do pensamento, os exercícios errantes também propõem um deslocamento do corpo – que pode envolver mas não se limita ao deslocamento físico pelo espaço – por meio de forças que desestruturam as formas fixas e pré-estabelecidas que estabilizam o processo educativo. Assim, à medida que os participantes de um exercício se dispõem ao esvaziamento dessas formas e, consequentemente, a uma experiência de (des)formação, essa disposição – exigindo uma qualidade de atenção diferente aos espaços – encontra formas outras de se relacionar com o mundo, com os saberes e com a própria educação. Desse modo, abre-se espaço para novas maneiras de pesquisar, pensar e estudar. Pensamos, então, a presença da experiência errante na Educação Básica como a criação de um espaço suspenso da vida cotidiana que, ao desnaturalizar nossas percepções, tira o corpo do lugar-comum e nos distancia do que é familiar. Nesse sentido, a proposta é de que todo e qualquer espaço, bem como o próprio mundo, se torne desconhecido, inédito, livre de nossas referências, já que o “errante é aquele que não se conforma com um estado de coisas, o alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo” (KOHAN, 2012, p. 39). Diante disso, que novas relações surgem de um corpo que habita de forma extra-cotidiana a escola, as ruas e a si próprio? O que pode uma escola em deslocamentos?

Nesse sentido, os exercícios errantes são por nós concebidos não apenas como práticas isoladas e limitadas a um determinado tempo de aula, mas como parte integrante de toda a experiência escolar, de todas as práticas, atividades e interações desenvolvidas no interior da escola. Dessa forma, a educação – marcada por uma estética da experiência – ultrapassa os limites da sala de aula e se estende pelo conjunto de acontecimentos que se dão no ambiente escolar como um todo. Assim, incorporando essa concepção de experiência na educação, os exercícios produzem movimentos errantes que desorganizam as forças estruturantes que perpassam a escola para, então, reorganizá-las em diferença. Além disso, partem sempre de uma valorização do questionamento, do pensar em conjunto, da escuta atenta ao outro e ao mundo, da experimentação e da afetação. Se para Larrosa a experiência aponta para algo que nos passa, uma educação aberta à experiência leva em conta uma prática estética, contaminada pela afetação, pela vulnerabilidade de quem se deixa ser atravessado pelo mundo. Girardello (2016), ao falar sobre a contação de histórias, diz que o educador precisa, antes, ver: a altura da torre, para que saiba como olhar para ela; o tamanho do dragão; o movimento do mar, para conseguir descrever com exatidão o balanço do navio. Assim também, é preciso que o professor se permita, antes, ser atravessado pela experiência, abraçar a errância, para que então consiga proporcionar o mesmo para seus alunos.

Dessa forma, acreditamos em uma educação marcada por um modo de abertura ao mundo, para por ele ser afetado. A partir da experiência e dos deslocamentos que os exercícios errantes potencializam, buscamos uma maior e mais ativa participação dos estudantes no processo educativo, que coloque em prática uma pedagogia da pergunta (Freire; Faundez, 2011) e que aponte para uma educação pensada e vivenciada de forma coletiva, com corpo e mente, com o pensar e o sentir. Assim, o exercício errante aparece como um potencializador para a criação de espaços-tempos que garantam a experiência no interior do cotidiano escolar. Propondo novas formas de habitar, acessar e perceber o mundo, os exercícios estimulam a invenção de outras relações possíveis com a escola – relações essas nunca previstas. Assim como é possível criar e buscar achadouros de infância, como nos ensina Manoel de Barros, será possível cavar, no chão da escola, achadouros de experiência?

**Referências**

BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 7. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 75–92, 2016. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263. Acesso em: 31 maio. 2024.

KOHAN, Walter Omar. O mestre inventor: Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Em Torno ao Pensamento como Nomadismo e à Vida como Errância: entre Deleuze, Maffesoli e Rodríguez. In: KOHAN, Walter Omar; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores – Vol. 2. Campinas: Editora Alínea, 2012.

1. Graduanda em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) [↑](#footnote-ref-1)
2. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) [↑](#footnote-ref-2)