



LINGUAGENS DO

DESAPRENDER,

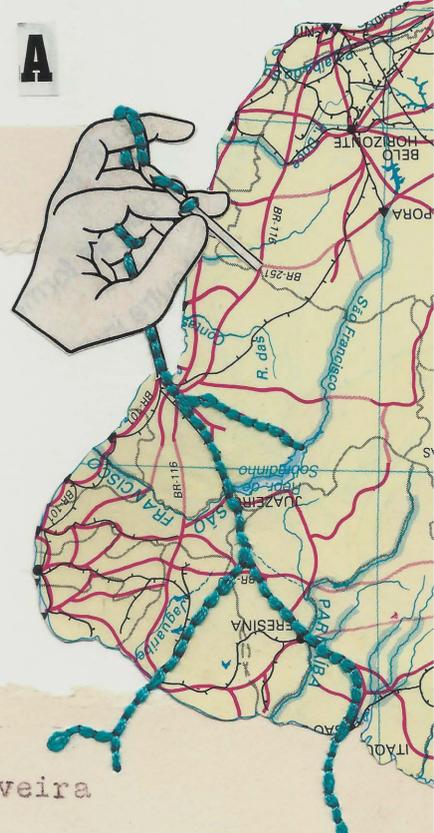


GESTOS INTENSIVOS E

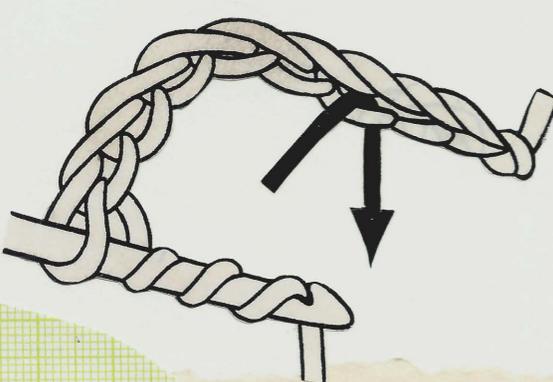
POLÍTICA

DOS

AFETOS



ORGS



Aldo Gonçalves de Oliveira

Ana Giordani

Antonio Carlos Quêiroz Filho

Élida Pasini Tonetto

Organizadores

Aldo Gonçalves de Oliveira

Ana Giordani

Antonio Carlos Queiroz Filho

Élida Pasini Tonetto

**LINGUAGENS
DO DESAPRENDER,
GESTOS INTENSIVOS
E POLÍTICA DOS AFETOS**

EDITORA
Evangraf
LTDA.

Porto Alegre, 2022

**Produção Gráfica
e Impressão:**
Evangraf

Capa e Contracapa:
Carol Zechinatto

Financiamento:
Edital PROEX/CAPES/POSGEA/UFRGS

Os textos desta coletânea foram submetidos
à dupla revisão por pares.

Denise Wildner Theves (UFRGS)
Larissa Corrêa Firmino (UFRGS)
Gabriel Renan Neves Barros (IFPA)
Rodrigo Bezerra Pessoa (UFCG)
Diego Carlos Pereira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens do desaprender : gestos intensivos e política dos afetos /
organizadores Aldo Gonçalves de Oliveira ... [et al.]. – Porto Alegre
: Evangraf, 2022.
168 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5699-196-2

1. Educação. 2. Afeto (Psicologia). 3. Docência. 4. Poética.
5. Professores e alunos. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de.

CDU 37.013.73

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)



Sumário

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO	13
LATOOUR, ESCRITOR <i>Leandro Belinaso</i>	17
TECNOLOGIA É GAMBIARRA <i>Élida Pasini Tonetto</i>	31
UMA CARTA PARA MAINHA sobre (minha) vida acadêmica – poéticas do desaprender e suas exclamações, interrogações e reticências... <i>Antonio Carlos Queiroz Filho</i>	51
TRAMAR GESTOS EXPERIMENTALMENTE: por uma educação babélica <i>Daiana Pilar</i> <i>Anelice Ribetto</i>	83
O PARADOXAL NO ENSINAR <i>Maria dos Remédios de Brito</i> <i>Dhemersson Warly Santos Costa</i>	101
DOCÊNCIAS, VIBRAÇÕES, BORDAS MOVEDIÇAS, E... <i>Ana Giordani</i>	119
VISUALIDADE ESPACIAL E SABER GEOGRÁFICO: uma investigação a partir da colagem digital <i>Aldo Gonçalves de Oliveira</i>	137
AUTORAS E AUTORES	163

**Aos professores e professoras
da educação pública brasileira,**
por constituírem políticas de afeto,
cotidianamente.

Prefácio

*“Há uma rachadura em tudo
e é assim que a luz entra”¹*
(Karen DoloreZ, 2022)

*“Mas e a vida? E a vida o que é?
Diga lá meu irmão!”*
(Gonzaguinha, 1982)

Neste momento temporal e espacial de pós-pandemia, em que as crises econômica e política se sobrepõem a diversos dilemas éticos no Brasil – é preciso sempre saber definir em apenas um clichê, geralmente ligado ao consumo, o que é a vida. Banalizada, expropriada entre conformismos, consumismos e tantos preconceitos, talvez a urgência seja saber mais reafirmar o que ela “não é” do que enquadrar em alguma definição.

Neste conjunto de escritos que envolvem as “Linguagens do desaprender, gestos intensivos e política dos afetos”, há rachaduras em uma educação que insiste em ser definitiva e, consequentemente, pragmática e superficial, para que, ao contrário, nela irradie lampejos de uma vida com esperança. A sua leitura é, ao mesmo tempo, estar ciente das inexistências de forças para uma vida que parece estar sempre sendo definida, mas também perceber que há um devir com infinitas possibilidades outras pulsando a partir das afetações que acontecem quando há o encontro na sala

¹ Arte têxtil e visual instalada na Mostra “Trama Artista” na Galeria Cândido Portinari da UERJ Campus Maracanã em Julho/Agosto de 2022. Acesse: <https://www.instagram.com/p/CgW-m76FxyG/>

de aula. Algo que é preciso reafirmar, mais do que nunca, como imprescindível.

Encontros que produzem distintas existências, mas que não exigem contiguidade espacial ou temporal para serem cartografadas e geo-grafadas de tantas vidas, apresentando novas perspectivas de viver. O encontro, como potência que já vivi presencialmente com diversos autores aqui, acontece por meio das palavras até mesmo com aqueles com quem nunca convivi. Vários encontros em vários espaços. Nas interseções há espaços fugidios, que não são obedientes à geometrização, à hierarquização, à definição, como tantas vezes são referenciados, nesta obra, a partir de Doreen Massey.

Logo, este livro é para aqueles que estão no espaço da sala de aula e buscam se deixar afetar pelos acontecimentos ali possíveis. A sua leitura, sem ordenamento e na abertura de qualquer página, pode ser o encontro para aquele momento em que há um sem-fim de angústias pelo desencontro. Situações cotidianas que desacomodam e que, embora momentaneamente angustiantes, pressente-se que se deixar afetar, ao contrário da indiferença, é o primeiro passo para que haja uma ressignificação com vistas a prosseguir na docência.

Um destes momentos – que poderia ser mais uma lembrança de professora em “*O paradoxal no ensinar*” aqui neste livro – a professora, com mais de trinta estudantes em tempos de quarenta e cinco minutos, intercalados cinco vezes durante uma manhã, tem o desacomodar daquele dia: uma estudante do sexto ano vai até o planifério colado na parede da sala e pergunta algo que ainda reverbera na memória como “Quem criou estas linhas aqui?”. Naquele instante, o mundo, aquele espaço se descola da temporalidade ocidental e por um segundo muitos pensamentos: “Nossa! Ela notou que estas linhas nem sempre existiram!” (força-se uma rachadura na educação?) e “Explico agora para o sexto ano toda história da definição e construção da ideia de nação, países. Como? Isso nem é conteúdo deste ano!”. Em uma

lógica pedagógica neoliberal, que requer o contínuo da inovação, caberia uma narrativa fabulosa sobre a aula que teria acontecido a partir do questionamento da estudante como protagonista do seu aprender. Mas, não. A memória ainda persiste de que não aconteceu nada além de uma resposta fugidia. E mais! Provavelmente, a estudante possa ter esquecido esta situação, por tantas outras dúvidas que devem ter sido caladas em sala de aula. O que continua ecoando é a busca pelo afetar-se a partir destes desencontros.

Desencontros que podem ser sentidos, também, quando ações neoliberais nas distintas esferas administrativas e individuais permeiam o fazer docente diariamente. Para estes momentos o texto “*Docências, vibrações, bordas movediças, e...*” poderia ter suas reticências substituídas por infinitos sentimentos que insistem em nos a(in)quietar. Desde “atos deliberativos” em uma rede de educação, que chegam na escola às 17h30min de uma sexta-feira pré-feriado instituindo mudanças severas no fazer docente, às situações cotidianas que presenciamos com estudantes que enfrentam batalhas para ter o direito à educação neste país, nos distintos níveis de ensino.

Entende-se o espaço educativo como um intervalo na lógica capitalista de criação como inovação, para que seja uma pausa que fomente o sentir e – por que não? – insistir no criar analógico, aquele que surge quando, talvez, nem tenhamos a intenção de criar algo novo. Como disserta o escrito em “Tecnologia é gambiarra”, a educação se faz (e sempre se fez!) com a insistência, com o improviso, com a necessidade e busca de vida nas mínimas rachaduras e frestas possíveis. Ao mesmo tempo que isso pode ser enaltecido como res(ex)istência daqueles que fazem a educação acontecer, também expõe a contradição dos aplausos a quem, praticamente, empreende todas as suas “forças de vida” de um corpo cada vez mais controlado, determinado, espelhado pelas tecnologias, agora, digitais.

É neste pensar de uma vida que se traduz neste corpo, que podemos entender os escritos em *“Tramar gestos experimentalmente: por uma educação babelica”*. Quando as diferenças são premissas, é porque não será preciso falar em “inclusão” de um corpo que é visto a partir da falta/excesso em relação ao outro. Não será necessário inserir corpo algum em espaço nenhum, porque este já será eventualidade e as diferenças participarão do devir que ali acontece, tal qual uma vida em Babel.

O aprender nesta obra pode ser visto através dos gestos de profanação pedagógica com a busca pela proximidade entre as pessoas. Em *“Uma carta para mainha”* há um portal que leva a caminhos que narram a abertura de mundos do estudante e do professor, em que suas trajetórias cruzam-se no emaranhado do lugar sala de aula e se multiplicam em outros espaços. Na leitura, fica um convite a participar deste caminho eterno de sede pelo saber que a docência se faz, mesmo quando acha que não o faz.

É neste sentido que transcriar e compreender pedagogicamente o espaço com suas trajetórias humanas e não-humanas é Geografia, mas também pode ser Ciências, o que dependerá do docente que intelectualmente faz a sua docência com o desaprender para reaprender com a escuta. Nos escritos de *“Latour, escritor”* o que é não-humano no espaço a partir da imaginação inerentemente humana e, por isso, diferenciada a cada estudante, recria-se em grupo como gesto profanativo pedagógico, solidário e poético.

Assim, os processos de criação que acontecem no espaço de encontro entre docentes e estudantes são narrados em uma forma de produzir saberes do viver e que não são para serem replicados como métodos prontos, mas como uma postura docente em um devir pesquisador, curioso, sensível a infinitas e constantes afetações. São pedagogias que não antecedem o fazer, mas sim, se reinventam simultaneamente com as múltiplas trajetórias que se entrecruzam ao mesmo tempo que insistem em acontecer. Por ter a possibilidade de se construir no fazer, buscam uma educação que tenha como premissa a solidariedade através do desaprender

e do reaprender para que, quiçá, haja a pretensão do reverberar de um aprender. Sabe-se, ainda mais pós-pandemia, que a única certeza é a vida ser finita neste mundo. Por isso, esta encontra-se neste livro através da educação com a necessidade de ser vivida pela docência, com o máximo de apropriação do que a torne bela, especial, única e, mais do que nunca, digna.

Débora Schardosin Ferreira

Apresentação ou um convite afetuoso

As vias da diferença na criação deste livro, implicam relevância para a educação, nas rasuras e nos agenciamentos de singularidades que propõem maquinar conceitos e vibrar modos de pensar ao tecer linhas de feitiçaria que fogem ao sistema dominante. Por isso, nossa proposta nasce do que sentimos quando pensamos sobre o pensar, sobre o experimentar, sobre o próprio sentir e, principalmente, sobre o gesto intensivo de compartilhar processos que nos constituem enquanto professores.

A isso, estamos aqui nomeando, ainda que temporariamente, de linguagens do desaprender, feita, sobretudo, de gestos intensivos e suas políticas dos afetos. Dito de outra forma, os textos aqui dispostos partilham, em sua inteireza e transbordar, modos de fazer, sobretudo, errantes e titubeantes, nossos rabiscos, nossas práticas de investigação, de ensino, de pesquisa feitas no alinhavar de saberes atravessados pelos gestos intensivos e pelas linguagens que agenciam política-poéticas dos e pelos afetos.

Para nós, portanto, desaprendizagem, numa clara alusão à poética de Manoel de Barros, implica em considerar aquilo que comumente deixamos de fora ou eliminamos de nossas práticas docentes e do nosso comunicar educacional. Comunicação como um presente que se oferece. Cada texto como um presente.

Presente oferecido, por Leandro Belinasso, por Daiana Pilar, por Anelice Ribetto, por Maria dos Remédios de Brito, Por Dherson Warly Santos Costa, além dos nossos próprios, enquanto “organizadores” do livro. Organização essa que funcionou mais

como um convite para trocar. Convite para, não somente poder dizer, mas principalmente, ser ouvido.

Escutem, pois, o partilhar de nossas confidências, desejos a alegrias, marcadas pelos muitos “e” que fazem eco e atravessamento em cada um daqueles que aqui decidiram dizer:

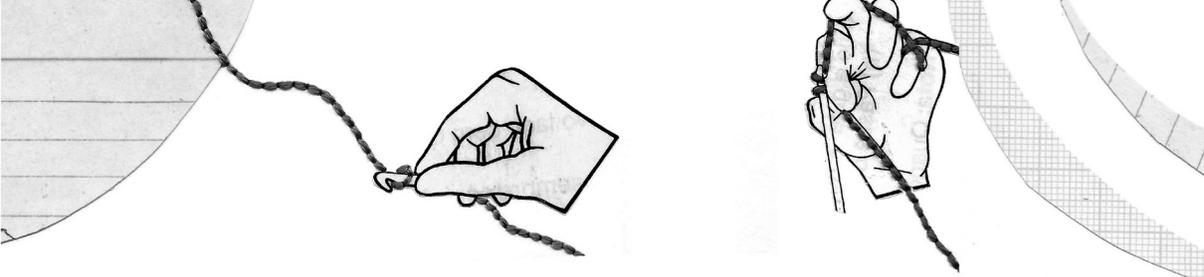
... e...
... e práticas de investigação...
... e ensino e pesquisa
... e saberes geográficos...
... e espaços escolares...
... e visualidade...
... e livros didáticos...
... e cultura visual contemporânea...
... e sentidos espaciais...
... e modos de fazer...
... e singularidades...
... e aprender no mundo...
... e crianças com deficiências...
... e sentir...
... e aprender...
... e corpo...
... e contato...
... e estar juntos...
... e alteridade...
... e afeto...
... e linguagem...
... e gambiarra...
... e imaginar...
... e tecnologia...
... e comunidade...
... e lugar...
... e educação ambiental...
... e desvios...

... e atalhos...
... e estudos culturais...
... e colagem...
... e prosa poética...
... e não saber...
... e errância...
... e deshierarquização...
... e arte...
... e pensamento ameríndio...
... e transcrição...
... e transvaloração...
... e desaprender...
...e...

Seguimos na expectativa de que as páginas a seguir possam, assim, continuar nas mãos, bocas e pés de vocês, vindouros leitores-autores.

Com afeto,

Aldo Gonçalves de Oliveira
Ana Giordani
Antonio Carlos Queiroz Filho
Élida Pasini Tonetto



LATOUR, ESCRITOR

LEANDRO BELINASSO

O resultado da construção de um fato é que ele parece não ter sido construído, *Latour e Woolgar* (1997, p. 272).

Escrevi este ensaio, inicialmente, para balizar minha fala nas Jornadas de Estudos Culturais em Educação ocorridas on-line ao longo do ano de 2022. A segunda Jornada foi intitulada “Estudos Culturais e os novos olhares para o campo científico”. Nela, participaram a professora Maria Lúcia Wortmann e eu, com a mediação de Mônica Knöpker¹.

Início o texto tecendo algumas breves considerações sobre a relação entre os Estudos Culturais e a escrita, para, logo em seguida, pensar um pouco mais detidamente sobre os *atos de escrita* de um dos mais proeminentes praticantes dos chamados Estudos Culturais da Ciência, Bruno Latour.



Os Estudos Culturais foi o campo, o terreno movediço, no qual me constitui escritor. Nele, seus praticantes têm a chance de se colocarem em movimento, como se fossem nômades inebriados

1 Para assistir à Jornada, acesse: <https://bit.ly/3dHmi99>

pelos percursos, pelos trajetos, pelas viagens. Quem sabe se poderia pensar nos Estudos Culturais, em toda sua heterogeneidade de modos de tecer uma investigação, como uma teoria viajante, uma teoria pouco afeita a um processo de pesquisa construído a partir de alicerces sólidos, fixos, profundos. O rigor ao qual um praticante de Estudos Culturais se agarra para tecer seus textos é conceitual, ou seja, está ligado a uma operação criativa e consistente das noções teóricas elegidas, mas é também ético e estético. E isso me interessa muitíssimo. Em como nossos textos se abrem efetiva e afetivamente ao leitor, sem vontades tirânicas de convencimento, de ensinamento, de colonização. Textos em busca da produção de estranhamentos, pois são eles, acho eu, que são capazes de abrir em nós, escritores e leitores, outras camadas de sensibilidade, outras perguntas, produzir alguns deslocamentos, algumas transformações, nem que sejam sutis, quase imperceptíveis.

No campo dos Estudos Culturais a escrita é contaminada pelas perguntas. Há muitas interrogações e poucas afirmações, sobretudo as taxativas, as que impõem verdades. Quem sabe, a escrita dos Estudos Culturais seja movida pelas incertezas. Se escreve sem saber muito bem onde se vai chegar com a escrita, pois ela é processual, tal como o próprio movimento investigativo. O ensaio de um praticante de Estudos Culturais talvez encontre proximidades, pela incerteza, com a escrita de ficção. É o escritor espanhol Enrique Vila-Matas (2010) quem afirma estar no próprio processo da escrita a descoberta do que se deseja tecer em palavras. Um ensaio pode até ter uma arquitetura previamente pensada, mas quando se senta e se começa a escrever a coisa parece ganhar vida própria e nos fazer perder o controle do planejado. É como se o texto ganhasse em certo momento a disputa com o autor e impusesse, ele, seus próprios destinos. Na ficção eu tenho poucas dúvidas de que isso aconteça o tempo todo, ou seja, um narrador assume em certo momento o ritmo e o tom da história. E na escrita ensaística também, sobretudo, em textos nascidos de uma pesquisa entregue ao processo, aos atravessamentos corporais da experiência. Eu escrevi

um ensaio tempos atrás pensando nessas coisas, Belinaso (2019), em como nasce em nós um interesse de escrita, um desejo de pesquisa. Para mim, é só escrevendo que somos capazes de descobrir isso.

E esse trânsito por entre as disciplinas acadêmicas, por entre os coletivos de humanos e de não humanos com os quais pesquisamos, impacta a escrita, pois solicita, ao praticante de Estudos Culturais, uma narrativa sobre os processos, sobre a viagem. E para isso, a escrita ensaísta se torna mais interessante, porque não tanto afeita, quem sabe, às solidificações, às fundações. Eu costumo dizer para os meus alunos que a metodologia em uma pesquisa por dentro dos Estudos Culturais em Educação está na narração sobre o processo. Eu não me preocupo com etiquetas metodológicas. Considero cada pesquisa singular em seus modos de fazer. Um texto de pesquisa em educação tem um autor, um corpo, se faz em um tempo e em um espaço, se produz em formação, em encontro. E nesta escrita cabem os abandonos, as perdas, os fracassos. Os artigos científicos costumam limpar o erro, escamotear traços de subjetividade. Nos ensaios de um praticante de Estudos Culturais as fragilidades dão o tom da escrita. O ritmo é o do corpo e ele nem sempre se mostra forte e confiante. Mesmo assim, escrevemos. Talvez seja por isso que escrevemos.



Conheci os Estudos Culturais da Ciência² em meados dos anos 1990, quando eu tinha vinte e poucos anos, escrevia poesias sofríveis em um caderno pessoalmente customizado com uma estética duvidosa e atuava, desde o terceiro ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, como professor de ciências e de biologia na educação básica. No momento do meu primeiro encontro com a es-

2 Para uma introdução a esse campo de estudos e de práticas ver Maria Lúcia Wortmann e Alfredo Veiga-Neto (2001).

crita de Bruno Latour, eu morava em Porto Alegre e havia pedido demissão no colégio particular em que trabalhava como professor de ciências para, com uma bolsa de estudos do CNPq³, cursar o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi a professora Maria Lúcia Wortmann, minha orientadora, quem apresentou naquela época aos seus estudantes o livro “A vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos”, que Bruno Latour escreveu com Steve Woolgar (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Um livro, uma leitura, que mudou a minha vida de professor, de pesquisador nas áreas da educação, da educação ambiental e do ensino de biologia.

Lembro de falar entusiasmado sobre esse estudo etnográfico da Ciência aos meus amigos, às minhas amigas, biólogos da USP-Ribeirão, incentivando-os a lê-lo, a conhecer a obra desse sociólogo e etnólogo francês, doutor em filosofia, chamado Bruno Latour. Naquela última década do século XX, seus livros começavam a ser editados no Brasil. Eles já circulavam, ao menos na Europa e nos Estados Unidos, há quase duas décadas. O primeiro a ser editado em nosso país foi a obra intitulada “Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica” (LATOUR, 1994). Um livro que oxigenava a crítica aos pressupostos iluministas da Modernidade defendendo a hibridação, a contaminação, a articulação e, portanto, a problematização, dos binarismos modernos balizadores das significações culturais circulantes pelas sociedades, tal como o que separava, e ainda separa, cultura e natureza. Latour dava a ver as monstruosidades de natureza e cultura criadas ao mesmo tempo em que práticas sociais e históricas insistiam na purificação, na separação absoluta entre estes polos.

“A vida de laboratório” foi publicada em 1979, tendo sua primeira edição no Brasil em 1997. Por que ele foi um livro tão impactante, tão revolucionário para um professor-pesquisador em começo de carreira? Acredito que para além dos assuntos con-

3 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

templados, das novas perguntas abertas, dos conceitos incomuns operados, dos argumentos tecidos, o impacto também estava relacionado aos seus *atos de escrita*. Diferentemente do que eu conhecia dos textos derivados de alguns pensadores da Ciência, tal como os tecidos por Thomas Kuhn, que estudei minimamente em uma disciplina da universidade dedicada à Filosofia da Ciência, os textos de Bruno traziam frescor, ironia, acidez. E mais, seu livro, e também de Steve, nos colocava dentro de um laboratório de Neuroendocrinologia, tornando-o palco de escrutínio de um trabalho etnográfico, de uma antropologia simétrica não mais interessada apenas em sociedades distantes, tomadas muitas vezes como exóticas, mas na Ciência que se processa, se produz, ao nosso lado, em um laboratório de uma universidade pública que pode estar a alguns quarteirões da nossa casa.

Como salientam Wortmann e Veiga-Neto (2001), Latour e Woolgar marcam o laboratório como o local onde a Ciência acontece. E mais, eles não tomam os “produtos da prática científica como algo dado” (p. 62), atitude que reforçaria a áurea de mistério que paira sobre tal atividade. Latour permitia aos seus leitores enxergar detalhes do que estava acontecendo no dia a dia de um laboratório, não apenas com as pessoas, como também, e isso era incrível, com os objetos. Em um dos seus livros mais recentes, Latour (2020) diz que se tornar “materialista não implica necessariamente reduzir o mundo a objetos, mas ampliar a lista dos movimentos a levar em conta”. Essa vontade de ampliação, de expansão, considero como uma aprendizagem importante conquistada pelos estudos dos textos de Latour, mas não só deles porque as práticas artísticas, literárias, visuais, sonoras, também nos colocam, ao nos *nutrirmos* delas, para salientar um termo de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), em um movimento de expansão de percepções, de entendimentos, de sensações.

“A vida de laboratório” nos *nutria* de uma certa concretude cotidiana vivida em um laboratório, palco principal, segundo Latour

e Woolgar (1997), da construção dos chamados fatos científicos⁴. Latour colocava atenção, volto a frisar, na vida dos objetos que o autor nomeia como actantes. E isso era uma novidade para mim. Não só a atenção aos objetos, mas a consideração destes como agentes imprescindíveis na construção dos conhecimentos científicos. Como pontuam Lucia Santaella e Tarcísio Cardoso (2015), a noção de actante em Latour não diz respeito somente aos objetos, mas também aos seres humanos, às legislações, à linguagem; a tudo que se associa, se combina, para produzir uma ação social. Latour se opõe “à noção sociológica clássica de *ator* social” (p. 171). Termo que liga a agência, a atuação, a decisão nos processos de construção dos fatos científicos apenas aos seres humanos, aos que assinam os artigos publicados em revistas com elevada credibilidade.

A Ciência passava a ser vista como criadora de seres (substâncias, organismos, palavras, materialidades diversas) que não existiriam sem ela. E a pergunta que se impunha, e segue se impondo, é como conviver com esses novos seres que só existem pelo trabalho da Ciência? E mais recentemente Latour (2020) amplia essa pergunta. “O que desejam ou podem outros actantes? Com quem estão dispostos a coabitar?” (p. 71). E afirma: “os pontos de vida, e não apenas os pontos de vista, multiplicam-se” (p. 71).

Os textos da Filosofia da Ciência que eu havia estudado antes de conhecer Bruno Latour eram, a meu ver, mais sisudos. Se vendiam como sérios, como fundamentais, como fundantes, como criadores de um chão, de uma epistemologia a partir da qual poderíamos examinar de forma macroscópica todo e qualquer processo científico. Longe de desconsiderar suas importâncias, suas relevâncias na constituição de lentes mais instigantes sobre a Ciência, porque atentas às questões sociais e históricas, do que as que eram

4 No campo do ensino de ciências, os trabalhos de mestrado e de doutorado de Loredana Susin reatualizam em nosso país as investigações a partir dos estudos culturais sobre os laboratórios de pesquisa científica. Ver, por exemplo, seu texto, Susin (2007), publicado em um instigante livro sobre a articulação entre os Estudos Culturais, a Educação e a Ciência.

concebidas, por exemplo, pelo empirismo-lógico catapultadas na primeira metade do século XX pelo Círculo de Viena⁵, eles seguiam sendo textos ordenadores, balizadores, estruturantes. E se imiscuíam na área do ensino de ciências tornando a epistemologia (não apenas a de Thomas Kuhn, mas também a de Karl Popper, entre outros), juntamente com a psicologia da aprendizagem (derivada dos estudos, sobretudo, de Jean Piaget e de Lev Vygotsky), o terreno mais seguro, mais sólido, mais confiável para se olhar para as práticas pedagógicas relativas ao ensino de ciências.

Mais do que uma crítica à Ciência em si mesma, que jamais foi desconsiderada, relativizada, por Latour como atividade imprescindível às sociedades, Bruno e Steve apresentavam nessa obra inaugural de uma etnografia científica, de uma antropologia simétrica, uma crítica à epistemologia tradicional, ao colocarem em primeiro plano de suas análises as condições e os processos *microscópicos* da produção dos chamados fatos científicos.

Na área da educação, a Epistemologia da Ciência desmobilizou na docência, ao menos na pesquisa sobre o ensino de ciências, certo rumor positivista, que buscava na verificação factual, sobretudo através de práticas pedagógicas demonstrativas, empíricas ou experimentais, o alicerce de uma ciência universal, única, metódica, definitiva. Por outro lado, os *atos de escrita* lançados por Latour, revolviam todo esse cenário narrativo e epistemológico. Latour puxava a toalha e como não se tratava de nenhum número circense de mágica ou de ilusionismo, nada permaneceu intacto sobre a mesa. Ele não oferecia, e segue não oferecendo, ao ensino qualquer caminho, farol, chão. Aliás, nem mesmo a epistemologia fazia isso, como talvez quisessem pensar alguns pesquisadores da área de ensino. Latour oferecia e oferece, isso sim, desejos de variação, de conexão, de ampliação, de articulação, de cotidiano, de sujeira, de gambiarra, de

5 Um livro que li sobre a Epistemologia da Ciência foi o publicado pelo filósofo Luiz Carlos Bombassaro (1992). Nesta obra se pode estudar sobre esse grupo de filósofos que, na primeira metade do Século XX, ainda antes da Segunda Guerra Mundial, se reunia em Viena com o objetivo de fomentar, defender e disseminar uma visão positivista e empirista sobre a Ciência.

vida. E toda essa gama de desejos inebriantes pode impactar, isso sim, as práticas pedagógicas criadas por seus leitores.

Neste ensaio, apresentarei a partir de agora dois *atos de escrita* que enxergo em Latour. Há muitos outros, mas desejo focar meu recorte em dois *atos* vislumbrados em seus textos desde o lançamento desse livro arrebatador chamado “A vida de laboratório”. Faço um esforço, em cada um dos *atos* nomeados como *humor* e *espera*, para tecer uma relação entre eles e, ao menos, uma prática pedagógica criada por mim em parceria com outros colegas e alunos. A presença da escrita de Bruno Latour nas práticas a serem comentadas a seguir não é evidente, visível. Ela diz respeito ao que salientei no início do texto. “A vida de laboratório” mudou minha vida porque, depois da sua leitura, nasci pouco a pouco um outro professor, conforme ia entendendo ou achando que estava compreendendo os textos de Bruno.

Os *atos de escrita* que vejo em Latour são mais do que um estilo singular, próprio. Eles são inscrições, modos outros de ver, de tecer mundos. Este ensaio é uma investigação da presença de um Latour escritor em mim, no que fiz em certos momentos da minha vida profissional dedicada à formação docente.

(1) Humor

Nos agradecimentos do livro “A vida de laboratório”, os autores escrevem: “Ao Instituto Salk e especialmente ao professor Roger Guillemin cujo desinteresse tornou possível essa pesquisa”. Esse humor, essa ironia, nem sempre sutil, percorre o livro e a literatura de Bruno Latour. Logo nas primeiras páginas de “A vida de laboratório” há transcrições de algumas passagens do caderno de campo de Latour. Nelas, encontramos textos que parecem embaralhar ficção e realidade. O que parece importar, a meu ver, para um Latour escritor, é o chamamento de atenção do leitor a detalhes que passariam, talvez, despercebidos pela leitura se não

fosse o humor trazido pelo texto. Latour marca, através de sua escrita irônica, um posicionamento político relativo ao desejo de ampliação dos agentes vistos como atuantes no laboratório. O escritor expande as articulações em rede que vão se tecendo entre diferentes *pontos de vida* partícipes na construção dos chamados fatos científicos.

Há, nesse livro, passagens hilárias, como quando Latour descreve um momento em que alguns actantes do laboratório vão sendo apresentados a um grupo de visitantes. Evidentemente que ficamos sem saber se tal cena, efetivamente, ocorreu, mas isso pouco ou nada importa. As significações e as sensações que se instituem sutilmente nesse modo de escrita é que são relevantes. “Aqui está nosso cromatógrafo de alta pressão, aqui, nosso filósofo residente, lá nosso espectrômetro de massa” (p. 17). Muitos leitores, tal como eu, devem ter caído na risada lendo isso. Neste singelo *ato de escrita* Latour chama a nossa atenção para um dos principais argumentos que o pensador defende ao longo de seus muitos trabalhos: a necessidade de expor, de multiplicar as tramas, os híbridos entre ciência, economia, técnica, ficção, entre humanos e não-humanos, entre cultura e natureza. Em “Jamais fomos modernos”, Latour (1994) sugere que o meio de transporte de sua escrita é “a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas” (p. 9).

Como criar confusão em práticas pedagógicas relativas à Ciência? Como convidar alguns actantes que habitam um laboratório científico a brincarem conosco, a se imaginarem viajando, se tornando outros? Estas foram algumas das perguntas que nos mobilizaram, Aline Krelling e eu, ao montarmos aulas para estudantes de pedagogia da UFSC sobre os objetos da Ciência. Fizemos este trabalho em 2014 em uma disciplina focada em discutir metodologias de ensino de ciências para as séries iniciais e a educação infantil.

Elegemos um laboratório de bioquímica da UFSC para visitar com as estudantes. Isso porque se trata de um laboratório repleto de vidrarias esquisitas, máquinas estranhas que as alunas tinham pouca ou nenhuma familiaridade. Fomos recebidos com muita gentileza por uma cientista que nos apresentou os espaços, os objetos, as pessoas e nos contou um pouco sobre as pesquisas que vinham sendo realizadas no laboratório. A tarefa que solicitamos às pedagogas em formação era, simplesmente, prestar atenção a tudo que era dito e, durante a visita, escolher um objeto do laboratório e fotografá-lo com seus celulares.

Em sala de aula, a partir das fotografias, solicitamos que os objetos fossem primeiramente desenhados tal como se apresentavam na imagem. Depois, as alunas poderiam intervir imaginativamente nos desenhos fazendo com que cada objeto se tornasse outra coisa. Nesta brincadeira, uma pipeta se transformou em bailarina, uma lupa em uma raquete de tênis, uma centrífuga em um suporte de galão de água⁶. Como escrevemos, Guimarães e Krelling (2014), no ensaio derivado desta proposição, “acreditamos que em nossas experimentações com os alunos os objetos das ciências foram *transtornados*, transformados em inutensílios, em poesia. E nesse movimento, arte, ciência, imaginação e ensino se encontraram, [se hibridizaram], efetiva e afetivamente” (p. 4684).

(2) Espera

Em “O deserto dos tártaros”, de Dino Buzzati (2018), o protagonista é levado a uma fortificação militar e, nela, passa a vida inteira aguardando uma invasão que nunca acontece. Neste movimento ininterrupto de espera o protagonista vai adquirindo os hábitos do lugar; “pouco a pouco, aprendeu as regras, os modos de falar, as manias dos superiores, a topografia dos redutos, os postos das sentinelas, os recantos onde não soprava o vento, a lin-

⁶ Para ver as imagens acessar o ensaio citado aqui: <https://tinyurl.com/ycyahyrh>

guagem dos clarins” (p. 67). Talvez eu possa argumentar, a partir deste romance, que pela espera um lugar se mostra em detalhes. Foi esperando, enquanto dele nada se esperava, que Bruno Latour pode perceber e sentir os hábitos forjados no cotidiano de um laboratório científico e, ao mesmo tempo, colocá-los em questão. Esperar, mas intuir o momento de pôr um fim nesta espera. Algo que Giovanni Drogo, protagonista do romance citado, não conseguiu fazer. Ele foi tragado pelos hábitos do lugar e, de repente, só se viu esperando, sem mais nenhum estranhamento, sem força para novas perguntas, sem poder nada escrever.

Em uma deliciosa novela confundida com um ensaio sobre a espera, Enrique Vila-Matas (2010) nos narra a viagem de um narrador-protagonista-professor espanhol à Lyon, cidade francesa onde ele ministraria uma conferência em um importante evento acadêmico. Ao chegar ao aeroporto ninguém o aguardava. No hotel, nenhum recado. E o narrador se acomoda, então, em seu quarto à espera de que alguém o procurasse, lhe trouxesse notícias sobre o evento para o qual havia sido convidado. Ali, no tempo da espera, ele escreve uma teoria sobre a ficção, sobre o romance. E diz, como se traduzisse os *atos de escrita* de Bruno Latour, que, para ele, só se pode escrever a partir da incerteza. É ela que permite ao escritor seguir adiante escrevendo, se divertindo e, ao mesmo tempo, se intrigando. “Pelo contrário, se tivesse tudo claro desde o princípio, provavelmente não teria escrito o livro”⁷ (p. 62). Se Latour soubesse o que desejava escrever sobre o laboratório que investigava, se conhecesse de antemão o que lá encontraria, talvez não escrevesse “A vida de laboratório”. Como diz Vila-Matas (2010), “não se começa uma escrita tendo algo para escrever e então se escreve, é o processo de escrever propriamente dito que permite ao escritor descobrir o que quer dizer” (p. 62)⁸.

7 Os trechos citados foram traduzidos por mim do original em espanhol. Aconselho lê-los como resultantes de uma tradução precária e amadora.

8 Sobre essa questão de como saber o que nos importa escrever teci comentários em um outro ensaio. Ver em Belinaso (2019).

No tempo de uma espera, parece defender Vila-Matas, para tentar por um fim nela, se escreve o que nem mesmo o próprio autor imaginava.

Quando em 2017 eu assumi, em parceira com outra colega, a coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, não sabia muito bem o que me esperava, nem o que aconteceria com o trabalho que desenvolveríamos. Mas não é a respeito do meu envolvimento com o Programa que quero comentar aqui e sim sobre um trabalho específico que fizemos em uma escola pública de Florianópolis, no qual um tempo de espera foi vital para que uma escrita acontecesse.

A escola queria que realizássemos um trabalho sobre o lixo. E nós montamos algumas práticas pedagógicas inusitadas sobre esta temática. Fotografamos os descartes encontrados pelo pátio da escola. Copos plásticos, uma geladeira enferrujada sem porta, cadeiras quebradas, latas, papéis de bala. Imaginamos a vida destes actantes antes de estarem ali, aparentemente sem vida, sem lar. E escrevemos, nós participantes do PIBID, narrativas como se eles nos contassem algo de suas vidas. Depois, montamos uma exposição na escola. Uma mostra das fotos e das narrativas e, nela, abrimos espaço para que os estudantes escrevessem, nos dissessem em palavras, o que para eles significava lixo. Quais seriam os efeitos das imagens e dos textos narrativos expostos na escola na escrita dos estudantes? Essa era uma das perguntas que nos mobilizava. Montamos a exposição em um lugar de passagem, em um corredor que leva às salas de aula e esperamos pelas palavras dos alunos.

O que nos chegou dos expectadores da exposição nos surpreendeu pelos xingamentos, pelas pichações, pelos deboches, pelo lixo ter sido associado a si mesmo, a colegas, a professores, à própria escola. O que fazer com essas palavras, com essas grafias tão negativas e surpreendentes?

Resolvemos criar outras imagens, agora trazendo para dentro delas, em uma série de colagens, trechos das nossas narrativas e, também, das grafias, das palavras, das pichações dos estudantes. Montamos uma nova exposição, com as imagens-textos criadas e também construímos outras práticas pedagógicas que não cabe, aqui, esmiuçar.

Gostaria de salientar, isso sim, que a abertura, em uma prática pedagógica, de um tempo de espera pela palavra do outro pode nos tirar o chão, nos desconcertar e, ao mesmo tempo, nos colocar em uma ação criativa mobilizadora de uma escrita até então impensada. Se não tivéssemos esperado pelas palavras dos estudantes, não teríamos, quem sabe, produzido novas imagens e as publicado em uma revista de divulgação científica⁹.



Latour adentrou o espaço de um laboratório e, com seu caderno e seu lápis em mãos, esperou, esperou e esperou. E, por dentro dessa espera, depois de vivê-la por um tempo impreciso e necessário, se sentindo, de repente, demasiadamente dentro dos hábitos do lugar, se esforçou para colocar um fim nela. Em um certo dia, Bruno disse até logo. Era um dia ensolarado de outono, convidativo a uma caminhada. Agradeceu por deixarem ele conviver, por um tempo longo, com os muitos actantes que viviam no laboratório. Se fez invisível e os cientistas agradeceram a ele por isso. Talvez tenha dado um abraço em alguém, em algo. Bruno juntou seus rascunhos, seus rabiscos, suas anotações, sua escova de dentes, suas coisas. Tinha conquistado um espaço no armário do laboratório só para ele. Precisou esvaziá-lo. Depois de um tempo, conversou com seu colega, Steve, e, juntos, decidiram escrever um livro sobre este tempo de espera. Um livro que jamais imaginaram que um dia escreveriam.

9 Para ver as imagens acesse aqui: <https://tinyurl.com/3fytrvpr>

Referências

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Como saber o que nos importa pesquisar e escrever?. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, UFSM/RS, v. 12, n. 2, p. 133-145, 2019. DOI 10.5902/1983734837791. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37791>. Acesso em: 13 set. 2022.

UFSC PIBID BIOLOGIA (Florianópolis, Santa Catarina). Narrativas intempestivas: quantos gritos cabem no silêncio?. **ClimaCom Cultura Científica** : pesquisa, jornalismo e arte, Campinas, São Paulo, ano 4, ed. 9, p. 157-166, 2017. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/outras-edicoes/>. Acesso em: 13 set. 2022.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 144 p.

BUZZATI, Dino. **O deserto dos tártaros**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. 244 p.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline. Os objetos das ciências: imaginações em uma experiência de ensino. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 7, p. 4679-4687, 2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 1994. 192 p.

_____. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

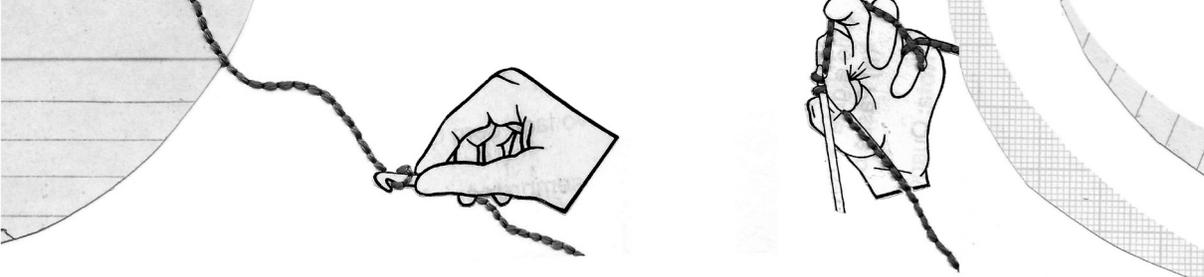
MARTINS, Celeste Mirian; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **MATRIZES**, v.9, n.2, p. 167-185, 2015.

SUSIN, Loredana. Como acontece a construção do conhecimento científico em um laboratório de pesquisa?. In: WORTMANN, Maria Lúcia; SANTOS, Luís Henrique Sacchi; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência**: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 273-296.

VILA-MATAS, Enrique. **Perder teorias**. Barcelona: Seix Barral, 2010.

WORTMANN, Maria Lúcia; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 135 p.



TECNOLOGIA É GAMBIARRA

ÉLIDA PASINI TONETTO

Queridos/a, leitores/as!

Este texto é fruto de algumas das minhas andanças “por aí” como professora de geografia, de trocas e de distintas experiências na educação pública. Preciso confessar que não consigo falar de universidade sem falar de escola, pois meu trânsito tem sido feito por elas desde 2005, quando ingressei na Licenciatura em Geografia. Por isso, ao falar sobre as tecnologias na educação, acabo me movimentando pelos espaços públicos da escola, da universidade e do Instituto Federal (IF), foi neles que, junto com professores/as e estudantes, aprendi sobre os casos de gambiarra que me proponho a escrever.

Para quem já circulou por algumas destas instituições, os casos descritos no texto provavelmente serão óbvios, mas falar do óbvio parece mais do que necessário no momento em que escrevo este texto, assim como Terto penso que “o óbvio é o protocolo de saúde mais importante dessa década, ou talvez até do século.” (2021, p.11). Assim, se justifica, em parte, a gambiarra como mobilizador para pensar as tecnologias na educação, como algo óbvio e que precisa ser problematizado. Mas tal escolha não parte apenas de um ponto central (meus interesses de pesquisa), ela se dá na costura de inúmeros processos, de uma confluência de experiências coletivas, que se sedimentam momentaneamente no texto e buscam abrir distintos modos de

imaginar encontros entre geografias e tecnologias em ações de ensino-pesquisa-extensão, nas instituições educacionais e suas comunidades – lugares.

A ideia de comunidades-lugares e do lugar-Brasil é operada a partir de um “sentido global de lugar” (MASSEY, 2000). Diante de tal sentido é possível compreender que não há uma identificação direta entre comunidade e lugar, as comunidades podem existir sem estar necessariamente no mesmo lugar, elas incluem desde rede de amigos com um interesse comum a comunidades étnicas ou políticas. As comunidades também não são estáveis e homogêneas, pois as pessoas ocupam diferentes posições no interior delas (MASSEY, 2000). Assim, quando me refiro as instituições educacionais (escolas, universidades e IF) e suas comunidades-lugares não é possível traçar uma fronteira, depende do ponto único de interseção em que cada uma delas se encontra, mas que se conecta a uma rede de relações sociais. Cabe a você leitor pensar na sua posição (professor/a, estudante/ outro) na comunidade e o lugar em que se encontra a escola, universidade em que você toma como referência ao ler este texto.

Já a gambiarra é acionada como coisa-experimento brasileira, mas que tem suas conexões em distintas partes do globo. Destaco algumas possibilidades de pensar na gambiarra, fruindo, especialmente pelas seguintes obras: o livro “Jacuba é gambiarra” de Sabrina Sedlmayer (2017) e pela “Série fotográfica Gambiarras” de Cao Guimarães (2000-2014), juntamente serão descritos procedimentos da gambiologia¹, a partir de diferentes usos e criações de tecnologias em escolas e universidades, além de indicativos pontuais dos processos de digitalização das nossas vidas e das tecnologias-gambiarras neles envolvidas.

1 Gambiologia é um coletivo mineiro que busca dar novos significados ao contexto tecnológico, eles definem a gambiologia como a ciência da gambiarra. Disponível em: <https://www.gambiologia.net/blog/biblioteca>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Gambiarra

Eu sou um prego no chinelo sim, eu sou sobrevida e sou eu que impeço o pé no asfalto quente. [...] sou até o gesto rápido de empurrar a catraca para trás e deixar o próximo passar, o gesto de segurar a porta é uma tecnologia de sobrevivência a que nos habituamos a manejar. Mas ela nasce do mesmo lugar em que deixamos o pé propositalmente para o outro tropeçar. (TERTO, 2021, p. 25).

Para contemplar um recorte temático tão audacioso, irei mobilizar a gambiarra como fio condutor do texto, não como um conceito pré-definido, mas como uma coisa-experimento, considerada muito brasileira e que incrivelmente parece nos conectar enquanto brasileiros. Não pretendo com isso defender uma identidade brasileira ou criar um essencialismo geográfico (MASSEY; KEYNES, 2004), pelo contrário, pretendo aguçar um sentido global para o lugar-Brasil. Nesse sentido, de distintos pontos na rede de relações que envolve o lugar-Brasil, é muito provável que quem estiver lendo este texto já tenha na sua cabeça uma série de imagens das suas próprias gambiarras, casos não faltariam para falarmos por horas e horas.

Mesmo sabendo que estou escrevendo para especialistas no assunto, como são os/as professoras/es e estudantes *gambilogistas* brasileiros/as, irei me arriscar a destacar casos de gambiarras, trazendo de forma concomitante, alguns exemplos delas nos usos e nas criações com tecnologias em instituições educacionais (escolas, universidades e IFs). As gambiarras são tanto coisas quanto situações comuns para quem nelas circula, são os pregos e são os gestos a que Terto (2021) se refere na epígrafe anterior, mas sempre me inquietam por sua naturalização, por isso entendo que precisam ser problematizadas, questionadas ou simplesmente observadas com mais cuidado.

Bem, como já foi dito, qualquer brasileiro sabe muito bem o que significa gambiarra e provavelmente até já fez algumas ao longo da sua vida. Em geral, a maioria da população brasileira aprende desde

muito cedo a fazer uso delas, seja através de um quebra-galho ou de um improviso qualquer para superar a falta de algum tipo de material/objeto no seu dia-dia, na maioria dos casos como forma de sobreviver. Mas, para o exercício do pensamento posto neste texto, iremos fazer o termo gambiarra deslizar por diferentes sentidos, certo?

Primeiro, poderíamos dizer que a gambiarra nos remete no sentido mais corriqueiro da palavra a: geringonça, a coisa provisória, a falta, a precariedade, a escassez, uma exceção, assim, “no cotidiano, o termo se refere a soluções improvisadas de problemas, em geral precárias e provisórias” (SEDLMAYER, 2017, p. 13), mas que muitas vezes se tornam a regra, por “n” motivos, mas em geral por falta de recursos.

No entanto, não há como negar que a própria gambiarra envolve pesquisa, conhecimentos e experimentos, pois, quando desprovida de um mínimo de conhecimento técnico, pode levar à morte. Pense, por exemplo, numa instalação elétrica mal feita e os riscos envolvidos, entre outros casos semelhantes. Inclusive a palavra gambiarra designa tecnicamente uma linha mestra de eletricidade com ramificações que alimentam lâmpadas, chamada de “quadro de gambiarras” (SEDLMAYER, 2017, p. 13). No entanto, chamar um profissional para fazer uma gambiarra a princípio não seria muito bem visto se admitido publicamente, imagine dizer para a comunidade escolar ou acadêmica que você é um/a professor/a experiente e especialista em fazer gambiarras?

Mas, admitindo ou não, em nossas instituições educacionais, na maioria das vezes, não há escolha, é fazer a gambiarra ou ficar esperando as tais condições e materiais para realizar o trabalho, que demoram para chegar, vem em número insuficiente ou nunca chegam.

Porém, não fazer a gambiarra significa deixar de realizar o trabalho e ainda ser punido por isso, afinal, sabemos bem dos cortes de salários, das violências e das ameaças quando fazemos uma greve, quando questionamos currículos oficiais e assim por diante. Sem falar da constante e pública acusação de não estarmos suficientemente preparados para exercer nossa função, geralmente

expressas em frases prescritivas como: *o professor deve fazer isso; o professor não está/não foi capacitado; o/a professor/a precisa se atualizar, precisa se reinventar, inovar, etc.* Dentre outros efeitos, o tipo de lógica expressa nestas prescrições é parte da tentativa de moldar nossa subjetividade para a competição, o empreendedorismo e uma formação individualista, através da “indústria da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV)” (BALL, 2013, p. 144).

Mesmo diante de tantas acusações e moldes impostos, apelamos para gambiarra, mas para quê? Para não deixar o/a estudante na mão; para fazer uma boa aula; para ter livros didáticos para toda turma; para fazer um trabalho de campo; para ensinar o/a estudante de inclusão; para atender a mãe desesperada da estudante com fome; para não deixar o prédio da sala de aula cair; para evitar que mais uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja fechada; para não deixar a escola do bairro fechar; para fazer uma hortinha (pedagógica) e quiçá complementar a merenda, enfim, complete a lista você leitor/a gambiologista...

Sei que você deve ter exemplos do problema e da gambiarra correlata para a sua resolução, pois qual o/a professor/a já não ajudou a fazer algumas delas, como: fazer uma festinha, uma vaquinha, organizar um bingo, vender uma rifa ou outras coisas, bem como se dispor a exercer inúmeros desvios de função para além de professor/a. Sim, nós vivemos em desvio de função, mas não por vontade própria, mas porque precisamos atender de alguma forma estudantes e comunidades. Se por um lado são ações solidárias e de afeto, por outro demonstram a precariedade da situação econômica do país que reverberam nos sistemas educacionais.

Na pandemia² as gambiarras aumentaram e ficaram evidentes em inúmeras profissões, mas para os/as profissionais da educação foi extenuante, foi o golpe derradeiro do mercado de tecnologias para impor sua presença no trabalho escolar/acadêmico em suas di-

2 “Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.” (OPAS, 2022, p. 01). <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

ferentes faces: docente, administrativo etc. Engana-se quem acredita que elas cessaram com o retorno das atividades presenciais, muitas delas foram incorporadas às rotinas de trabalho de escolas e universidades, modificando substancialmente as relações entre as pessoas.

Há inúmeras perspectivas para exemplificar a incorporação das gambiarras intensificadas pela pandemia, mas como recorte escolhi partir do exemplo mais naturalizado entre os/as brasileiros/as e que impacta substancialmente as relações entre as pessoas: a comunicação via aplicativos de mensagens. Dentre eles destaco o *WhatsApp*³, que teve e tem usos diversos e anteriores à pandemia, ele é um aplicativo muito presente nas práticas conversacionais no Brasil, especialmente pela diminuição dos custos no envio de mensagens em comparação com o *Short Message Service* (SMS) e a ampliação dos recursos hipermediáticos (PRIMO, VALIATI, BARROS, 2020).

As relações por meio de práticas conversacionais no *WhatsApp*, especialmente na pandemia, tornaram a vida de estudantes, pais/responsáveis, professores e outros sujeitos da educação um tormento diário, pois o trabalho que, enquanto professores/as sempre levamos para casa, translada-se literalmente para a palma das mãos, tornando-se onipresente. Uma série de questões emergem das práticas conversacionais de trabalho no *WhatsApp* e transformam a relação entre as pessoas, dentre elas, destaco a enxurrada de mensagens recebidas de distintos lugares permanentemente e a “sobrecarga comunicativa” que ela provoca (PRIMO, VALIATI, BARROS, 2020, p. 02). Por isso, esse tipo de gambiarra, aparentemente naturalizada, carece de mais atenção nas relações de trabalho, especialmente nas práticas conversacionais que geram trabalho contínuo, gerando nesse caso além da sobrecarga comunicativa a sobrecarga de trabalho.

Há muito o que discutir sobre a gambiarra *WhatsApp* e suas correlatas, como as relações estabelecidas em e-mails, *chats*, redes sociais online e outros. Inseridas gradativamente nas rotinas pes-

3 É um aplicativo constantemente presente nas práticas conversacionais no Brasil (PRIMO, VALIATI, BARROS, 2020).

soais por meio de práticas conversacionais, tais gambiarras transformam-se em espaços de trabalho ininterrupto que rompem as distâncias rapidamente, mudando as pessoas e os contextos da conversa em fração de segundos. Voltamos ao caso do *WhatsApp* no contexto educacional, em um segundo eu respondo uma mensagem de estudante, em milésimos de segundo depois alguém da família e logo em seguida volto ao/a estudante, a velocidade envolvida nessa comunicação tem implicações para a compreensão da espacialidade contemporânea, afinal, em que lugar estou quando respondo essa mensagem? Em que lugar o/a estudante, a família está? Isso interfere no que se fala e no que se compreende? Em termos de relações de trabalho, o que isso representa para os/as trabalhadores/as da educação?

Enfim, olhar para as gambiarras desperta muitas perguntas, por isso são potentes como mobilizadoras do pensamento para pesquisar e produzir tecnologias à brasileira, pois no Brasil é difícil falar de uma sem colocar a outra no meio, pois para nós Tecnologia é Gambiarra. Mas, voltando a deslizar pelo termo gambiarra, até o momento a consideramos no seu sentido de falta, escassez, ligadas a uma “*Arquitectura de la Necesidad*”, um conceito não binário, pois “*opera inicialmente como un término descriptivo y austero en su valor retórico que apunta a una arquitectura de la urgencia y la precariedad. Su segunda y más importante función es metafórica: enuncia una arquitectura que es su propio diagrama.*” (OROZA, 2013, p. 01). Deste modo, a gambiarra constrói uma arquitetura própria que permite, momentaneamente e no limite, a sobrevivência, como foi/está sendo o (ab)uso constante do *WhatsApp* e todas as outras gambiarras citadas até aqui, que criamos para fazer a educação pública seguir existindo no Brasil.

De gambiarra em gambiarra, vamos alimentando o trabalho na educação com jacuba, arroz e feijão, ou seja, com receitas simples que se modificam de acordo com a cultura regional e com a contingência, com certa dose de improviso e diante da escassez de ingredientes e das condições ideais para o seu preparo. Seguimos como Riobaldo, em *Grande Sertão: veredas*, quando revela que

“naquele dia eu estava de jejum quebrado só com uma jacuba” (p. 622), ou seja, como ele usamos as gambiarras emergencialmente, como arremedo para enganar a fome, como indica Seldmayer (2017) ao se referir ao termo jacuba como gambiarra. No entanto, parece que não é comum entre nós professores/as encarar e falar sobre tais arremedos abertamente em nossos textos, é mais comum esconder ou chamar as gambiarras por outros nomes.

E daí advém um segundo sentido para gambiarra, que é sua versão inovadora, atrelada a nomes pomposos, como uma espécie de gourmetização dela mesma. Nesses casos, sua origem é disfarçada, e a gambiarra é comemorada como se fosse uma inovação na educação, apelando-se a um forte teor afetivo por elas; exemplos destas posturas são expressos em frases como: “*professores/as e/ou o estudantes que, mesmo diante de toda a dificuldade, fizeram tal coisa e superaram seus problemas*”. Essa mesma gambiarra (*glamour*) aparece em indicações acadêmicas e/ou didáticas com um certo tom prescritional, como: “*deve se usar tecnologias assim, tem que aplicar as metodologias assado*”, o “deve” e o “tem” são palavras de ordem prescritional e que geralmente apontam as gambiarras (com nomes glamourosos) como resolução individual para problemas crônicos da educação brasileira. O *glamour* gourmetizado das gambiarras toma um tom ainda mais brilhante quando passamos para o terreno das tecnologias digitais nas pesquisas educacionais, elas surgem de forma mágica como solução para problemas antigos e complexos, desconsiderando a precariedade⁴ generalizada.

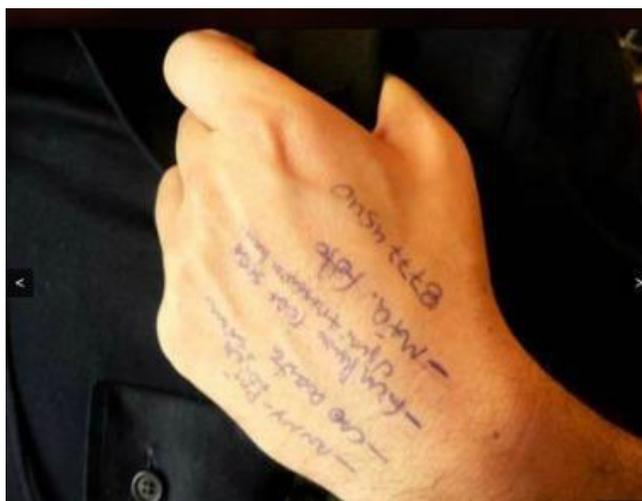
Inclusive, não vejo problema algum em reconhecer a precariedade e as gambiarras na educação pública, pelo contrário, tal movimento pode nos instigar a criar de modo mais poético (no sentido de proliferar sentidos) e político (reconhecendo as tramas de poder envolvidas na criação). Volto, então, a frisar que:

4 “Precariedade está se tornando cada vez mais uma situação que não é caracterizada apenas por deficiências materiais, insegurança, condições de trabalho adversas e falta de reconhecimento, mas sobretudo pelo declínio das possibilidades das pessoas fazerem planos de longo prazo.” (DORRE apud BALL, 2006, p. 155).

[...] como vimos, o termo “gambiarra” alude a uma série de práticas de improviso ou da falta de técnica e/ou capital econômico, operando também como uma performance no campo da literatura e das artes. Um acento brasileiro foi recuperado nesses gestos e uma espécie de política (no sentido de procedimento) foi localizada em trabalhos de determinados artistas contemporâneos [...] que experimentam e arejam a expressão almejando novo arranjo conceitual. (SEDLMAYER, 2017, p. 53).

Um dos artistas brasileiros a que se refere Sedlmayer (2017) é Cao Guimarães, cineasta e artista plástico mineiro, que, em sua obra “Gambiarras (2000-2014) Série fotográfica (*work in progress*)”, expõe 127 fotografias de dimensões variadas envolvendo gambiarras (Figura 1). Nesse caso a gambiarra também leva a um sentido muito interessante, pois trata-se de estratégia, tática e arranjo, que transforma sem pretensão de universalidade, revolução ou potencial emancipador, mas se apresenta como uma astúcia que supera momentaneamente uma necessidade.

Figura 1: Gambiarras: série fotográfica (*work in progress*)



Fonte: Guimarães, 2000-2014.

Disponível em: <https://www.caoguimaraes.com/foto/gambiarra/>

Assim, podemos fazer uma aproximação com Sedmayer (2017) e Guimarães (2000-2014) para observar, pensar e admitir as gambiarras que inventamos na educação brasileira e o quanto elas dizem sobre nós: precariedade, necessidade, improviso, astúcia, o que mais? Cabe, então, seguir fazendo e reconhecendo nossas gambiarras, sem perder de vista as diferentes relações que nos tocam diretamente em nossas escolas, universidades e comunidades-lugares, além das histórias que ajudamos a contar sobre elas (poéticas e políticas).

Tecnologias

*Uns anjos tronchos do Vale do Silício
Desses que vivem no escuro em plena luz
Disseram vai ser virtuoso no vício
Das telas dos azuis mais do que azuis.
(VELOSO, 2021).*

*[...] há uma história poderosa a ser contada em
torno da educação global, e o tamanho do mercado
educacional é irresistível para o Vale do Silício.
(WELLER, 2015, p. 01).*

Convido você leitor a seguir pensando sobre o uso corriqueiro das palavras nos contextos educacionais. Agora partiremos para a tecnologia, termo que vem sendo frequentemente associado a artefatos digitais, geralmente atrelados a um forte apelo afetivo (*luddita* ou solucionista). Então, não custa lembrar, as tecnologias não são apenas as tecnologias digitais. Mas seu fetiche é tão grande que se tornou sinônimo por si só de tecnologia no uso comum do vocabulário educacional. Além disso, no que tange a inserção das tecnologias na educação, especialmente as digitais, há um forte apelo por siglas, acrônimos e rótulos que mais nos confundem

do que qualquer outra coisa, apresentando-se como novidades/ inovações, mas que frequentemente reciclam velhas ideias (FERREIRA, 2020).

Neste caso, voltamos ao encontro da gambiarra gourmetizada e com tons de inovação, permeada pela “retórica do Vale do Silício”, baseada na ideia de que, para qualquer problema, “uma solução tecnológica é possível e existe, destacado por Weller (2015) e por Caetano Veloso (2021), na música “Anjos Tronchos”, expressas nas epígrafes anteriores. Essa retórica lembra ainda um velho programa de TV brasileiro – que apresentava as soluções tabajara – com a criação de uma solução para um problema que nem sabíamos que tínhamos, ou seja, que não existia.

Weller (2015) faz a leitura da retórica do Vale do Silício a partir da realidade norte-americana, mas ela se insere numa tentativa de produzir uma necessidade para a educação global, que, cada vez mais, está presente na visão de reformadores empresariais da educação brasileira, como aponta Freitas (2012) e Ferreira (2020). Para Weller (2015), a retórica do Vale do Silício aponta que existem dois aspectos gerais a serem considerados, o primeiro é o enquadramento do problema como “a educação está quebrada”, e o segundo é a narrativa dominante do Vale do Silício, que molda a forma das soluções para ela, especialmente pela introdução de mais tecnologias digitais.

Ao alertar para tudo isso, não quero assumir uma postura contrária às tecnologias digitais na educação, pois há, sem dúvida, muitas possibilidades e desafios de aproveitá-las, nem quero negar os problemas da educação, mas, como alerta Weller (2015), isso não justifica o rótulo de quebrado e nem da tecnologia como solução. Por isso, proponho tecnologia como gambiarra, já que, na maioria das salas de aulas que conheci, a retórica do Vale do Silício chegou, mas grande parte dos seus artefatos digitais ainda não (Figura 2).

Figura 2: mouse sobre restos de madeira devorada pelos cupins

Fonte: Tonetto, 2017.

E como vemos discutindo, na pandemia as gambiarras se ampliaram e se valeram de diferentes tecnologias, por meio do intenso trabalho de escolas, universidades e comunidades. Se por um lado elas contribuíram para um contato mínimo em tempos de distanciamento social, por outro ampliaram a introdução acelerada da tecnologia digital nas relações formais da educação. As empresas de tecnologia aproveitaram a situação para impor sua necessidade inevitável, coletar dados, gerar lucros e promover-se como detentoras da única tecnologia possível e viável para o futuro das instituições educacionais. Nesse sentido, o Manifesto sobre a Vigilância na Educação (2020, p. 01), escrito de forma colaborativa, sintetiza muito bem inúmeras questões desta problemática, exemplificando que:

[...] empresas que constituem um oligopólio tecnológico – a GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) – vão muito além da ideia de corporações que simplesmente detêm grande fatia do mercado. Elas “fagocitam” todas as pos-

sibilidades de inovação e criação por parte de outras empresas menores e/ou pessoas, restringindo a concorrência, copiando e inibindo o surgimento de novos produtos e serviços. Além disso, elas se beneficiam com a captura e armazenagem de dados de seus usuários. Apesar de parecer uma benfeitoria, muitas vezes, essas empresas oferecem serviços com a falsa ideia de serem gratuitos para nós, usuários. Na realidade essa é uma estratégia comercial utilizada por essas empresas para nos aprisionar aos seus hardwares, softwares e plataformas. Desta forma, quando aderimos a esses “ecossistemas” somos direcionados a acreditar que eles são únicos e insubstituíveis.

As instituições educacionais públicas, especialmente universidades e institutos federais poderiam ser o lócus da discussão, da problematização e da produção de tecnologias para a educação. No entanto, caminhamos para outra direção, de produtores/criadores para consumidores de tecnologia, que muitas vezes estão descoladas das necessidades dos nossos contextos pedagógicos e de trabalho. O Manifesto sobre a Vigilância na Educação (2020, p. 01) também toca nesta questão ao apontar que “um dos setores que atualmente se tornou dependente das corporações de tecnologia da informação foi a educação.” Fato que se agravou no contexto pandêmico e de redução dos investimentos na educação pública, dominado pela prestação de serviços do GAFAM, ditos “gratuitos”, que se impõe como solução e buscam eliminar possibilidades diversas de produção e uso de tecnologias.

Nesse sentido, além de ser vendida como solução, a tecnologia é promovida como inovação e se reveste da narrativa de um futuro inevitável. Na educação essa ênfase se trama em pesquisas acadêmicas como aporte científico direcionado à formação dos/as professores/as, já nos kits, apostilas e materiais didáticos como aporte pedagógico direcionados às escolas.

Em particular, rótulos da tecnologia educacional (SELWYN, 2015) – por exemplo, “aprendizagem adaptativa”, “metodo-

logias ativas” e “pensamento computacional”, apenas para mencionar alguns dos mais recentes – tendem a ocultar formas contestáveis de reducionismo (por exemplo, a redução da discussão sobre a educação a uma discussão sobre a aprendizagem) e determinismo tecnológico. Em muitos casos, trata-se não de “inovações” possibilitadas pela tecnologia, mas, sim, de ideias conhecidas por estudiosos, em particular, da História da Educação. (FERREIRA, 2020, p. 998).

Estar atento às tecnologias rotuladas como inovação é um desafio constante, ético e coletivo enquanto professor/a-pesquisador/a, tanto para quem neste momento está produzindo suas teses, dissertações, TCCs e iniciação científica na área da educação, quanto para quem está produzindo o conhecimento escolar por meio do seu trabalho docente na escola. Pois, como discutido anteriormente, aportes de pesquisas acadêmicas, produção de materiais didáticos e tecnologias educacionais se retroalimentam continuamente e cada vez mais estão condicionados aos interesses de um mercado voltado à educação.

De fato, uma parcela significativa da pesquisa na área da Educação e Tecnologia parece consistir em “comparações antes-depois” da inserção de artefatos em práticas pedagógicas, ou seja, tratam da mera substituição de suportes, quase sempre, com limitada atenção a questões pedagógicas fundamentais [...]. (FERREIRA, 2020, p. 997).

Outra ideia amplamente utilizada nas pesquisas em Educação e Tecnologia é a dos “nativos digitais” de Prensky (2001). Conforme Ferreira (2020), há estudos internacionais e brasileiros que questionam o termo. A referida autora destaca que Thomas (2010), com análise baseada em dados empíricos, diz que se trata de uma abstração infundada. Na literatura brasileira, Pischetola e Heinsfeld, (2018) discutem que a noção de nativos digitais figura, sem problematização, como aporte teórico de pesquisas com bases

empíricas frágeis, metodologias discutíveis e falta de perspectiva crítica.

No entanto, o intuito de trazer os questionamentos sobre as siglas, os rótulos e os acrônimos apontados por Ferreira (2020) e o questionamento dos termos, como: nativos digitais e inovação, não é o de apontar falhas ou desqualificar as pesquisas que se utilizam destas noções, mas apenas alertar para o sentido político do que elas produzem em termos de educação e tecnologias. Sem fechar a discussão, pense você leitor: no seu contexto educacional, a quem servem tais noções?

Por tudo isso, me parece um tanto cômodo jogar um turbilhão de problemas advindos das tecnologias, especialmente as digitais, rasgar palavras talhadas entre o amor/ódio/temor que envolvem os posicionamentos em torno desse debate, sem falar ao menos de algumas pequenas proposições. Mesmo que sejam pequenas táticas para amanhã, ou para daqui a 1h, quando tivermos que responder a pergunta do/a estudante, planejar a aula considerando: atividades impressas, digitais, síncronas e assíncronas, usando papel pardo ou restos de folhas de rascunho, corrigir trabalhos, participar de uma reunião pedagógica, responder os muitos e-mails que encheram nossas caixas de entrada nas últimas horas, sem perder de vista as trilhões de mensagens dos grupos de *WhatsApp*, terminar o texto cujo prazo já venceu, ajudar na vaquinha (para publicar um livro ou contribuir com os/a estudante que não tem computador e internet), etc.

Desconsiderar a arquitetura da necessidade e o tempo da urgência, me parece extremamente perverso, especialmente para professoras e professores, cobrados dia a dia a ser: mais inovadores, mais digitais, mais conectados, mais inclusivos, “*mais isso e mais aquilo*”, por isso repito: as gambiarras são fundamentais e urgentes no debate (acadêmico e escolar) das tecnologias na educação.

A gambiarra é uma proposição à brasileira, e certamente com suas correspondentes no sul-global, é o que sabemos fazer, é o que, enquanto professoras de geografia, podemos problematizar, já que

envolve e muito, o entendimento de uma política relacional que parte do lugar: lugar-sala de aula, lugar-escola, lugar-universidade, lugar-Brasil, lugar-América Latina, lugar-sul global, lugar-comunidade. Se operarmos com um sentido global de lugar, a partir de “[...] uma imaginação do espaço que incorpore as geometrias de poder que constroem este mundo altamente desigual” (MASSEY, 2017, p. 38), quem sabe, poderemos encaminhar alguns lampejos de luz numa educação pública que não está quebrada, mas que, para ser mantida, está deixando corpos esgotados de cansaço, de tanto que temos que carregá-la.

Diante de tanto cansaço: será possível olharmos coletivamente para as tecnologias na educação e quiçá pesquisá-la com um olhar menos binarista e descolado dos nossos corpos? Será possível pensar em tecnologias para a educação a partir de nós mesmos/as? Das necessidades? Será possível produzir tecnologias em escolas, universidades e IFs? Infelizmente não tenho repostas, mas certamente precisamos de tempo, debates e experimentações para reconhecer que tecnologia é Gambiarra!

Tecnologia é Gambiarra

Caro/a leitor/a!

Depois deste texto desabafo, preciso te contar que consegui retomar o ânimo para seguir adiante ao me deparar com os diferentes sentidos para as gambiarras, especialmente o que vem das artes. Por esse último sentido, comecei a entendê-las como forma de um “proceder diferente”, que burla o consumismo desenfreado e o mercado, como destaca Sabrina Sedlmayer em seu livro “Jacuba é Gambiarra”, ou como uma “tecnologia desobediente”, nas palavras de Oroza (2012), como fruto de uma solidariedade profunda de quem (com)partilha dores, amores, risos e a merenda na hora do recreio.

Em nossas instituições educacionais, somos especializados em fazer diferentes gambiarras, olhem com bom senso para os seus trabalhos em ensino/pesquisa e extensão dos últimos dois anos (2020-2022) ou desde 2016⁵, para usar um recorte temporal ainda curto, mas que abarca os cortes severos de verbas públicas que se acirraram no Brasil. Olhem para os trabalhos desenvolvidos por professores/as da educação básica, nas diferentes redes de ensino (estaduais e municipais) nos últimos anos, veremos que somos (todos/as) especialistas em gambiarra nos seus diferentes sentidos, mas especialmente como forma de proceder diferente, como burla ao consumismo e à produtividade (exacerbada) que nos pressiona por meio de índices e avaliações (externas), levando-nos à competição.

No entanto, poucos de nós professores-pesquisadores/as se encorajam a descrever nossas tecnologias-gambiarras com mais audácia. Animemo-nos a compartilhá-las, pois elas carregam consigo as marcas econômicas, sociais, políticas e educacionais que nos tocam no chão das nossas salas de aulas, corredores, pátios, grupos de *WhatsApp*, e-mails, Moodle e etc. Enfim, esse texto é um pequeno esforço nessa direção, falar sobre as tecnologias gambiarras que permeiam escolas, universidades, IFs e tantos outros espaços educativos, e que quiçá abrem distintos modos de imaginar conexões e encontros entre geografias e tecnologias em nossas pesquisas, em instituições educacionais e suas “comunidades – lugares”.

Para finalizar, espero que as inquietações postas possam encorajar mais professores/as a seguir se movendo para um sentido mais político sobre as tecnologias nas nossas vidas, no nosso trabalho e na educação, sem desconsiderar todas as gambiarras e outras coisinhas feitas pelos/as professores/as, desde os quadros de giz (lousas), os cadernos, os livros didáticos, os murais, os cartazes, os blogs e os demais processos de digitalização das relações da vida, presentes nas experiências diárias e que sustentam educação.

5 Mil desculpas por não citar o “povo dos anos 90” ou de décadas anteriores que também fizeram as suas gambiarras no Brasil.

Espero, por fim, que esse texto nos encoraje a seguirmos fazendo as gambiarras ao nosso modo, criando colaborativamente e compartilhando ideias/criações sobre elas, ou transformando-as em tecnologias desobedientes. Espero também que sejamos éticos ao escrever/publicar/falar delas, sem *gourmetização*, mas sim reconhecendo radicalmente seu nível de precariedade, reconhecer a precariedade não é um apego ou um lamento, e sim um sinal de não aceitar a falta de acesso e nem aceitar qualquer acesso. Que possamos colaborar, compartilhar saberes, desobedecer, criar a tecnologia como gambiarra na educação, que é processo, é produto, é coisa-experimento brasileira.

Referências

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 144-155, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em Educação e Tecnologia. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 994-1016, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43533>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GUIMARÃES, Cao. **Gambiarras (2000-2014)**. Série Fotográfica (*work in progress*). Disponível em: <https://www.caoguimaraes.com/foto/gambiarras/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MANIFESTO SOBRE A VIGILÂNCIA NA EDUCAÇÃO. 2020. Disponível em: <https://aberta.org.br/portfolio/manifesto-sobre-a-vigilancia-na-educacao/>. Acesso em: 02 set. 2022.

MASSEY. Doren. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio. **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papiurus, 2000.

_____.; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações. **GEOgraphia**, v. 6, n. 12, p. 7-23, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2004.v6i12.a13477>. Acesso em: 02 set. 2022.

_____. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v.19, n. 40, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13798/8998/53164>. Acesso em: 02 set. 2022.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. “Eles já nascem sabendo”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **RENOTE**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929/49310>. Acesso em: 02 set. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 02 ago. 2022.

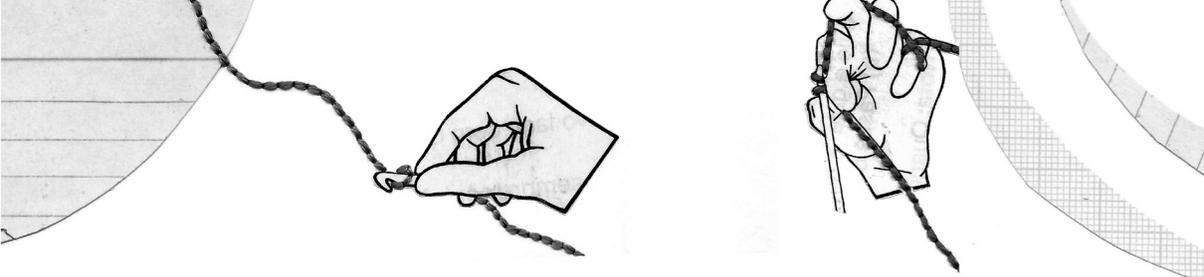
SEDLMAYER, Sabrina. **Jacuba é gambiarra**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TERTO, Ricardo. **Quem é essa gente toda aqui?** Internet e acessibilidade no Brasil da Pandemia. São Paulo: Todavia, 2021.

THOMAS, Michael. **Deconstructing digital natives**. Edição para Kindle. Abingdon: Taylor & Francis, 2011.

WELLER, Martin. MOOCs and the Silicon Valley Narrative. **Journal of Interactive Media in Education**, p. 5, 2015. Disponível em: <<http://doi.org/10.5334/jime.am>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

OROZA, Ernesto. **Desobediencia Tecnológica. De la revolución al revolico**. 2012. Disponível em: <https://www.ernestooroza.com/architecture-of-necessity-moral-modulor-19972012/>



UMA CARTA PARA MAINHA

**sobre (minha) vida acadêmica – poéticas do
desaprender e suas exclamações, interrogações
e reticências...**

ANTONIO CARLOS QUEIROZ FILHO

Vitória-ES, 10 de agosto de 2022.

Oi, Mainha, como está?

Faz certo tempo que não nos falamos. Resolvi escrever esta carta para compartilhar algumas coisas que venho pensando e praticando na minha seara de professor. Sei que a distância física não justifica o silêncio demorado. Quem sabe o que direi a seguir aproxime o filho que, vinte anos atrás, decidiu sair de casa e morar longe. Vou te contar um pouco de parte dessa trajetória.

Começo falando do exercício que tive de fazer quando recebi um convite muito especial, feito pela Prof.^a Natacha Antão Moutinho. Tive a oportunidade de conhecê-la por intermédio do Prof. Miguel Bandeira Duarte, ao qual fui apresentado pelo artista belga e amigo Geert Vermeire. Essas são três pessoas muito queridas, Mainha. Estou muito feliz pela oportunidade de poder trabalhar junto delas. Mas sobre o convite, Natacha perguntou se eu poderia ministrar uma aula (o que eu fiz questão de pontuar que seria muito mais como uma conversa) aos alunos da Unidade Curricular “Espaço, Território e Contexto”, no segundo ano da Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Arquitetura, Artes

e *Design* da Universidade do Minho, na cidade de Guimarães, em Portugal.

Essa aula-conversa aconteceu no dia 30 de maio deste ano. Demorei um pouco para escrever-lhe, mas como Natacha gostaria que eu compartilhasse com os alunos um pouco da minha trajetória como docente, pesquisador e artista, resolvi fazer esse exercício de sobrevoos da minha jornada. Creio, então, que vale a pena trazer para cá tais escritos, e assim o faço agora.

Naquela ocasião, iniciei com a seguinte pergunta: “Algum de vocês já ouviu algo do tipo: ‘Isso não é arte! Isso não é científico! Isso não é acadêmico’”? É desafiador para mim parar para pensar e, de certo modo, sistematizar num encontro rápido uma trajetória que, só como professor no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, tem um pouco mais de 13 anos. Mas se “desafio” foi a primeira palavra que eu escolhi para qualificar esse movimento – e se todos nós sabemos da fundamental importância do ato de nomear as coisas, de colocar e escolher palavras, no dizer propriamente dito, talvez faça sentido para vocês, assim como faz sentido e abrigo em mim, quando leio e escuto (atenção à palavra ‘escuto’ que sucede à palavra ‘leio’) Jorge Larrosa (professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona):

Nomear o que fazemos [...] não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento e desativação de outras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2015, p. 17-18, grifos meus)

Então meu desafio sempre foi, de certa forma, inventar outros modos de fazer e, portanto, dizer geo-grafias. Sempre me incomo-

dou o gesto amesclado, ensimesclado. Aí você me pergunta: por quê? E eu lhe digo: não sei. Nem os longos anos de terapia deram conta ainda de me fazer entender isso. O que sei é que fui seguindo aquilo que me parecia como um desejo, um perene desejo, e um desejo realizado sempre pela metade e de modo intuitivo. Vou explicar primeiro o porquê do “pela metade”.

Lembro-me da minha primeira experiência em sala de aula. No terceiro período da graduação, fui convidado a dar aula numa escolinha particular de uma cidade um pouco mais afastada de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no nordeste do Brasil. Lá eu assumi a responsabilidade de ministrar aulas para as turmas desde o 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. Com alguns meses, fui chamado à atenção na sala da direção. O motivo: os outros professores reclamavam porque, ao compararem suas aulas com as minhas, os alunos “cobravam” deles uma aula “diferente”, mais dinâmica, mais lúdica, mais qualquer coisa que não fosse aquele padrão de aula que a gente já conhece: puramente expositiva. Imagine o meu espanto quando recebi essa “reclamação” e, mais ainda, a demanda para mudar minhas aulas para acompanhar aquele “estilo”. Para resumir, ao final do meu contrato decidi sair da escola e me dedicar a outros tipos de engajamento na universidade, como participar de grupos de pesquisa, do movimento estudantil etc. Foi aí que surgiu minha primeira experiência com pesquisa.

Foi no Programa de Educação Tutorial – PET (para entrar nesse programa era preciso estar no segundo ou terceiro período do curso, não sofrer reprovação e passar por uma seleção). Na época eu tinha um interesse muito grande pelas questões ambientais e, como acabara de sair da escola, pensei em estudar algo relacionado à educação ambiental, algo, na época (1999-2000), bastante marginalizado pela Geografia, mas que eu entendia como um caminho para um estudo mais integrador entre aquilo que se denomina e diferencia como Geografia Humana e Geografia Física. Perceba que naquele contexto eu já não queria estar “num dos lados”. Não

queria escolher um lado da torcida, sabe? Queria estar no “entre”, inventar modos de travessia, de diálogo... Por quê? Bom, a primeira coisa que fiz, quando me deparei com a ideia de pesquisar algo relacionado ao tema, foi definir um local de estudo, e Fortaleza tinha na época um problema muito sério: as lagoas urbanas. Eram ambientes com a função de equilíbrio hídrico e drenagem urbana totalmente comprometida, além de outro fator, a habitação irregular nas margens desses ambientes. Definiram-se, então, a temática e o recorte espacial (eu estudaria uma lagoa específica, a Lagoa de Parangaba). E o que a gente faz quando começa um novo estudo? Um levantamento bibliográfico para saber o que já estudaram sobre o tema, certo? Aí veio a questão: todos os trabalhos que encontrei, todos, sem exceção, tratavam de análise de qualidade de água. Geografia mais próxima da química, mas eu queria outra coisa. Não adiantava para mim apenas dizer em números que aquela água, por exemplo, era imprópria para o uso. Eu queria algo mais próximo das pessoas ou que, pelo menos, as considerasse como parte fundamental daquele processo.

Então pensei: e agora? Procurei meu orientador para compartilhar com ele minhas angústias e desejos, e ele, muito humilde e generosamente, reconheceu não poder me acompanhar naquela seara e me indicou outro professor, que me deu total liberdade para seguir. Aproveito para deixar aqui o meu muito obrigado a esses professores: Prof. Paulo Pessoa, Prof. Fábio Perdigão e Prof.^a Arlêude Bortolozzi. E foi a partir daí que eu comecei essa jornada.

E o “intuitivo”? O intuitivo veio justamente porque esses mentores me deram algo como aquele primeiro impulso quando aprendemos a andar de bicicleta, sabe? Você pega embalo, acha que alguém está ali de dando segurança e, quando percebe, está andando sozinho. Então inicialmente foi isto: um aprender pelo tatear e pelo titubear, pela intuição e pelo desejo. E foi assim durante toda a minha graduação e mestrado. Eis que chego ao doutorado, ainda com a sensação de que faltava algo na Geografia que eu buscava fazer. No final do primeiro ano, um colega de turma e

grande amigo, Eduardo Marandola, disse-me: “Tem um professor na Faculdade de Educação que vai ministrar uma disciplina que é a tua cara. Você precisa ir lá conhecer”. E eu fui.

A disciplina, ministrada pelo Prof. Wencesláo Machado de Oliveira Jr., debateria “o que seriam as geografias de cinema”. E aquilo foi arrebatador. Senti que havia encontrado um caminho efetivo a ser trilhado. Para Wencesláo, as geografias de cinema seriam **“uma proposta de pesquisa com as imagens e os sons do cinema, apontando para a criação de geografias oriundas do encontro entre os universos culturais de cada um de nós e as imagens e os sons de cada filme”** (OLIVEIRA JR., 2005, p. 27, grifos meus). Daí nasceu minha tese de doutorado, para a qual estudei o filme *A vila*, do diretor Shyamalan. A tese era intitulada *Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no espaço fílmico*, um dos primeiros trabalhos investigativos no campo da Geografia brasileira, que buscou fundamentar tanto no âmbito teórico como no metodológico uma aproximação entre os estudos do cinema, da educação visual, da cultura visual e o debate da dimensão espacial e territorial simbólica e física (porque já havia outros, mas feitos em outras faculdades, como na Educação e nas Artes). Desenvolvi, à época, o argumento de que “a experiência de ver filmes é uma experiência geográfica”, na qual “o percurso se dá por meio do encontro interpretativo entre a dimensão espacial do e no filme e o universo cultural existente para além dele, feito por meio das alusões – pontes de significado – entre os lugares criados pelo discurso sobre a natureza e pelas práticas sociais nos locais existentes no filme” (QUEIROZ FILHO, 2009, p. vii).

Pois bem. Defendi a tese em 16 de fevereiro de 2009. Fiz o concurso para professor na Ufes, acredito que em maio de 2009. Em junho saiu o resultado e no dia 21 de julho de 2009, dia do meu aniversário de 29 anos, fui nomeado. Lembra, Mainha? Foi realmente uma alegria e um presente. Mas aí vieram novos desafios, agora como docente responsável por uma disciplina “nova” no campo, intitulada “Geografia da Mobilidade”.

Quando a Geografia mudou o nome da disciplina de “Geografia da circulação e dos transportes” para “Geografia de Redes e Fluxos” e, posteriormente, para “Geografia da Mobilidade”, não foi apenas uma questão semântica. Houve, claramente, um entendimento epistemológico desse campo disciplinar de tentar acompanhar as mudanças e transformações que vêm ocorrendo no mundo, em suas diferentes escalas. Tanto (antropólogo) Marc Augé (2010), quanto (sociólogo) John Urry (2007) consideram um aspecto contextualmente novo na constituição desse horizonte que ora se configura: **a profusão das informações e das imagens.** (QUEIROZ FILHO, 2016, p. 10, grifos meus)

Então, qual era o desafio? Lidar com a expectativa dos alunos: entender mobilidade como transporte, associado ainda à mera logística. Um transporte sem gente. Esse pressuposto apenas funcionalista e desumanizado não me apetecia e não me apetece. Foi então que guardei no bolso a ideia de trabalhar com cinema e comecei a trabalhar com outras formas de produção de imagem, como o desenho, a fotografia e o vídeo (especialmente comerciais de televisão), com o objetivo de, antes de tudo, produzir uma espécie de tomada de consciência e percepção dos sentidos já pré-estabelecidos e tão consolidados conferidos à Geografia e, conseqüentemente, do modo como esses pensamentos espaciais eram naturalmente carregados e reproduzidos automaticamente.

No texto “Poéticas urbanas e suas geograficidades: desaprendendo a gramática visual do mesmo”, eu mostro um dos trabalhos desenvolvido nesse sentido. Foi pedido aos alunos que desenhassem “livremente” o que eles entendiam por “mobilidade”. Por meio da repetição identificada nos desenhos, organizei-os (ou seja, a organização, a sistematização, a tipificação, a mensuração, tudo isso vem depois da experiência e do exercício de liberdade), em “pontos de vista”, como se lidássemos com um olho-câmera ou um olhar-fotografia. Então ali, todos – desenhos, olhos, câmeras

e fotografias – seriam, portanto, interpretações (e não representações) do mundo. Do artigo mencionado, destaco:

O exercício consiste em fazer um diagnóstico (ou seja, uma constatação) de como uma dada **gramática do ver** produz uma imaginação espacial que se repete, o que significa dizer, dentre outras coisas, que pelos desenhos realizados pelos alunos, nós podemos identificar, não apenas indícios, mas traços firmes e consistentes: **tanto “sobre o que vale a pena olhar, sobre o que temos direito de observar”** (SONTAG, 2004, p. 13), **como também, o modo como realizamos isso.** (QUEIROZ FILHO, 2013, p. 83, grifos meus)

O que me interessou na época – e ainda me interessa – discutir com os alunos, em primeira instância, diz respeito à seguinte reflexão: de onde vem essa associação tão instantânea e naturalizada entre certo tema e determinada iconografia? E passei praticamente os cinco, seis, sete primeiros anos como professor me dedicando a construir esse processo de fazer a Geografia reconhecer que estudar imagens era Geografia. Foram inúmeros trabalhos, não cabendo aqui mencionar um por um. Não teríamos tempo para isso. Mas o fato é que precisei, primeiro, criar esse ambiente de entendimento e confiança, que diz exatamente dessa busca de compreender como o estabelecido se estabelece, desnaturalizando, portanto, o que supostamente é assim porque é assim. Aos poucos fui construindo a ponte para o outro lado do rio ou da rua, incentivando a produção autoral dos próprios alunos.

Darei agora um salto, de 2014 e 2015 para 2020, 2021 e 2022. Esse salto se deve mais especificamente à reforma curricular no nosso curso de Geografia, em que a disciplina “Geografia da Mobilidade” foi retirada da grade e criada outra, intitulada “Linguagens Geográficas”. A disciplina tem como escopo os temas “Linguagem e pensamento; Regimes estéticos e políticas da espacialidade; Geografia visual e imaginação espacial; e Elementos técnicos, tipos, leitura e produção em diferentes linguagens na produção geográ-

fica”. Sou muito grato aos meus colegas por esse reconhecimento. Foram dez anos construindo esse caminho e a criação dessa disciplina (obrigatória no novo currículo) institucionaliza um espaço de formação em que finalmente eu poderia dispor na vitrine essas premissas para mim sempre muito valiosas. E por que compartilhar esses processos construídos com os alunos em sala de aula é importante? Porque é ali que tudo começa. É ali que começamos a delinear conjuntamente um horizonte de possíveis. Não à toa uma das frases que mais escutei nesses anos iniciais foi:

“– Professor, isso é possível? Não sabia que podíamos estudar isso na Geografia.”

O desdobramento de tudo isso recai na criação de condições para que esses alunos criadores (na Geografia, vejam bem: na Geografia) passassem de figurantes ao protagonismo. Um protagonismo ancorado na aposta na força criativa como poder afirmativo e na oportunidade de protagonizar uma produção autoral. Nesse período (o primeiro em que essa disciplina foi ofertada, 2020), experimentei a imensa alegria de fruir trabalhos autorais em vídeo, música, poesia, crônica e colagem.

Depois disso, Mainha, ainda na ocasião dessa aula, mas que não cabe detalhar aqui, comecei a compartilhar brevemente os porquês de como tudo aponta para meu modo de atuação, escritos num texto intitulado “Estamos em aula: Geografias de afeto, encontro e devir”, a ser publicado ainda este ano, num livro sobre “Geografias e Educação”. Concluo a aula falando de minha prática artística, ressaltando o quanto ela se assemelha a isso. As fotografias que faço, as poesias e ensaios poéticos que escrevo, os vídeos que produzo, o encontro deles, nada mais são que grafias de encontro, reverberação e atravessamento. Essas três palavras me são muito caras, Mainha. Por isso escolhi compartilhar na aula um trabalho oriundo de uma seleção para ser documentador no “Linha de Fuga – laboratório e festival internacional”, ocorrido

em 2020 na cidade de Coimbra. Dessa experiência saiu o trabalho “Grafias de atravessamento: arquivo-afeto de um corpo-mapa e sua desdocumentação minúscula”, publicado como capítulo para o livro *Arquivo das memórias possíveis – documentação linha de fuga 2020*, sobre o debate e experimentação artística ancorados nas questões que envolvem a documentação de eventos efêmeros:

Sempre tive especial interesse na observação atenta e minuciosa. Especialmente quando se trata de analisar processos e fluxos do cotidiano urbano, essa é uma postura que considero fundamental para um pesquisador. A cidade, nesse sentido, é um grande caldeirão de eventos repetitivos e efêmeros acontecendo a todo instante. No meu entendimento, participar de um laboratório que lança mão dessa premissa e, mais ainda, busca na constituição de um comum partilhado seu escopo de trabalho consoma-se como algo de fundamental importância para meu trabalho como professor, pesquisador e artista, especialmente no âmbito das reflexões que venho desenvolvendo sobre espaço, cultura e linguagem. Tenho buscado, a partir do debate posto na filosofia pós-estruturalista, nos estudos culturais contemporâneos e nos estudos pós-coloniais e decoloniais, investigar e produzir conteúdo acadêmico-artístico que trate de provocar o senso comum, questionar “verdades”, suspender qualquer tipo de pensamento automático e superficial. (QUEIROZ FILHO, *in*: LINHA DE FUGA, 2021, p. 121)

Enfim, o que me interessa mesmo é voltar a compartilhar as questões de sala de aula em que tenho pensado, tudo bem? Vou falar agora de alguns detalhes e dos ajustes que fiz nos períodos seguintes na disciplina que carinhosamente chamamos de “geolinguagens”, bem como de outra disciplina, criada e ministrada pela primeira vez no primeiro semestre de 2022, que nomeei “Cidade como Linguagem, Práticas Artísticas e Urbanismos Contemporâneos”, voltada a debater a cidade como linguagem poética e os novos urbanismos contemporâneos, utilizando práticas artísticas híbridas (especialmente do campo das artes visuais e performativas)

como ferramentas de desenvolvimento da percepção, colaboração e engajamento para a promoção de um habitar mais resiliente, afetivo e proximal. Espero que a Mainha não esteja já enfadada, pois vou continuar.

Acho que me esqueci de mencionar, mas as primeiras vezes que ministrei “geolinguagens” foram durante a pandemia. Ou seja, trabalhar os encontros como parte fundamental do processo teve de ser repensado e adaptado ao modo *online*. No segundo semestre de 2020, o trabalho autoral, parte final da disciplina, constituiu-se de um ensaio. Do programa da disciplina, constava:

Produzir uma obra autoral (ensaio) contendo palavras e imagens (5 a 10 páginas, sem considerar as imagens. Máximo de 15 páginas, considerando as imagens). Essa obra deve considerar o diálogo entre a perspectiva do seminário teórico (especialmente a linguagem enfatizada na escolha dos textos utilizados. Ex.: dança, fotografia, etc.), do seminário analítico (aspectos da linguagem fílmica e a categoria geográfica analisada) e um componente escalar (espaço-temporal) que trate da realidade cotidiana do grupo (a rua, o bairro, um lugar, um acontecimento, etc.). Para isso, os grupos devem utilizar do processo de “apropriação criativa” (rasuras, montagens, colagens, derivações, etc.).

Dois aspectos fundamentais nessa mudança merecem ser destacados. O primeiro diz respeito à realidade cotidiana como um dos elementos fundamentais desse processo. Já o segundo refere-se justamente à própria ideia do ensaio na perspectiva apontada por Jorge Larrosa, que explica esse gênero literário como constituído de “formas híbridas, impuras, ambíguas... Dissolução de fronteiras... Liberdade temática e formal... Lugar da incerteza e da experimentação” (LARROSA, 2003).

Então, Mainha, o ensaio tem esse objetivo de lidar e fazer movimentar exclamações em direção a uma interrogação (ou interrogações), sem necessariamente implicar a resposta definitiva para

ela. Como esse momento de escrita ocorre na última etapa da disciplina, em que vários encontros, trocas e diálogos já ocorreram, um dos ajustes que fiz foi situar como estímulo de escrita justamente a reflexão sobre o percurso de cada um até aquele momento, e para isso, são fornecidas três questões:

- Que Geografia é essa?
- De que ela é feita?
- Para que ela serve?

É importante dizer que elas não são o fim do percurso, tampouco são como o destino a ser alcançado. Na verdade, tais perguntas são o ponto de partida de uma jornada a se iniciar, que pode ser tanto o conjunto dessas três questões quanto somente uma delas, ou duas. Escrever um ensaio – poético, crítico e sensível – portanto, serve mais como partilha. Então, que se faça eco:

Que Geografia é essa que está ali naquele conjunto de experiências, narrativas, relatos, vivências e partilhas que vocês se permitiram atravessar? Ou seja, na produção autoral de vocês, que Geografia é essa que está lá? Ela é feita de quê? Para que ela “serve”? Serve?

Para ajudar a pensar nisso, estabelecemos um diálogo a partir do entendimento do ensaio como outra forma de escrita acadêmica passível de ser feita de diversas formas. Mas aí a Mainha pode se perguntar: por que a escolha do ensaio? E eu digo: basicamente, consiste em duas grandes questões. A primeira é motivada pela percepção de que o processo de produção de saber aproxima-se e assemelha-se cada vez mais intensamente ao processo de produção industrial, aquela produção em série.

Nesse sentido, é como considerar o projeto, o projetista e a maquinação que gera essa produção em série. Então, Mainha, há

uma questão que considero fundamental por trás dessa lógica, especificamente se olharmos para o nosso contexto, digamos assim, periférico, de Brasil, latino-americano: pensando nessa metáfora da indústria, da fábrica, é como se na Europa e EUA estivessem os projetistas e aqui na América Latina, a mão de obra barata, mimetizando, reproduzindo, importando o algo pensado lá do outro lado do oceano e no além-fronteira. Essa é uma crítica contundente que tal tipo de trabalho e de abordagem faz. Então, escolher o ensaio é, de certa forma, resistir a isso.

Há também outro aspecto que apenas pontuarei adiante: se vivemos diante de uma lógica de produção em série, de repetição e avalanches de automatismos, começamos a perceber como a atividade acadêmica, sob esse modo de fazer, tem adoecido as pessoas envolvidas nesse processo. Assim, a vida acadêmica como algo que adoce também me é questão fundamental. Refletir, portanto, sobre o modo como a escrita participa desse processo e como a escolha do ensaio é também resistência a isso, permitindo-nos lidar de outras maneiras com a produção do saber que não seja esse, da acumulação e da repetição amesmada e ensimesmada. No prefácio para o livro *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções* (2016), a professora Célia Linhares propõe as seguintes questões:

- Como escrever sem nos deixarmos acimentar pelos padrões da vida acadêmica?

- Como potencializar a vida e sua capacidade de diferir e criar enquanto pensamos, conversamos, escrevemos, vivemos?

A vida acadêmica como algo não descolado da nossa própria vida, Mainha, é algo que eu sempre pontuo e pratico desde o princípio das minhas disciplinas. Isso se evidencia quando partimos do argumento conceitual desenvolvido pela geógrafa Doreen Massey, deque “a teoria surge da vida” (MASSEY, 2008). Ou seja, é do caldeirão da sua própria vida cotidiana que ela propõe e seus arranjos

teóricos. A vida acadêmica me é algo muito maior do que essas padronizações, repetições, essa produção fabril. Então, o termo “vida acadêmica” não deve estar aí à toa. Essa “vida” precisa ter ânimo mais amplo do que somente a mesmice que tem, entre outras coisas, nos adoecido.

Quando escrevemos sem dogmatismos – como quem pesquisa os movimentos contraditórios da vida, abrimos mão da sisudez das certezas que precisariam ser ensinadas, do tom magistral de quem é o dono da verdade, da defesa do que já aprendemos [...]. (LINHARES, *in*: CALLAI; RIBETTO, 2016, p. 8)

Essa, Mainha, infelizmente, é uma lógica bastante comum na vida acadêmica. As certezas, os egos vestidos de verdade e o aprender resumido à execução de tarefas pré-estabelecidas são algo que realmente me entristece e a que, de algum modo, tenho tentado resistir. Afinal, o que considero interessante no fazer acadêmico é exatamente a possibilidade de existência de outras formas de fazer. Por isso o título do livro que mencionei há pouco não é “a melhor escrita acadêmica” ou “a verdadeira escrita acadêmica”, “a correta escrita acadêmica”. Não é. O título do livro menciona “outra” como qualificador, o que, no final das contas, indica precisamente a possibilidade das muitas formas de geração desse processo.

Então, na verdade, lido aqui com o caráter plural da produção de conhecimento. Essa é a grande defesa que tenho buscado fazer. A vida acadêmica é tão apaixonante exatamente por contemplar esse caráter plural. É por isso que eu sou apaixonado pela vida acadêmica. Esse apaixonamento faz meu processo de escrita contemplar o pleno exercício de liberdade também no que desejo produzir e partilhar, mas principalmente no modo como isso será feito.

Por esse motivo, me chama atenção a citação que a professora Célia utiliza como epígrafe do seu prefácio (mencionado há pouco). Ela cita Pablo Neruda: “Escrever é fácil. Você começa com maiúscula e termina com um ponto final. No meio coloca ideias”.

Há nessa sentença, penso eu, uma espécie de fórmula de como fazer que indica uma maneira “fácil” de escrever. Reside aí, talvez, justamente um dogmatismo, aquele mesmo ponderado pela professora no texto do seu prefácio. No entanto, o princípio do ensaio está exatamente no mesmo esteio daquilo que mencionei há pouco sobre a beleza da vida acadêmica, o seu caráter plural. Então, parafraseando Neruda, com toda a licença poética, nós poderíamos, por exemplo, dizer assim: pode! Pode?

Escrever pode ser fácil. Pode?

Você pode começar com letra maiúscula
e pode terminar com um ponto final. Pode?

No meio, pode colocar ideias. Pode?

Mas também pode começar com uma ideia, sensação, emoção. Pode começar com uma vírgula, a exemplo de Clarice Lispector. Pode terminar com parênteses. Pode terminar sem terminar: reticências. Ou seja, Neruda propõe uma forma possível. Uma forma. Uma! E não “a”. Na escrita de um ensaio, então, a proposição que faço e considero talvez a mais interessante e importante a ser feita é pensar na “forma”, no “como” vai ser dito aquilo que se quer dizer. Essa indicação também é uma forma (os surrealistas, por exemplo, são dotados de técnicas e processos dos mais variados para provocar o início de uma escrita o menos racionalizado possível).

A questão talvez seja, portanto, pensar menos nessa estrutura à qual estamos acostumados ao pensar e escrever, de começo, meio e fim, e pensar mais nas possibilidades de entradas e saídas. Ou seja, pensar nos começos e não necessariamente no final. Qual daquelas questões ditas anteriormente será a escolhida como porta de entrada? Ou será o conjunto delas uma quarta questão imaginada? Faz toda diferença pensar nesse processo de escolha. Porque o ponto por onde você entra altera a saída. No fundo, o que me

interessa é compartilhar com os alunos essa ideia de “se permitir” exercitar outro modo de escrita-fazer-vida acadêmica, considerando a aula esse lugar de “encontros de trajetórias” (para usar uma expressão de Doreen Massey) que se inicia sempre pelo meio.

O suposto “fim” é justamente esse “emaranhado de possíveis” que pressupõe, dentre tantas coisas, o desapego a essa nossa formação intelectual de pressupor, desejar, planejar e executar a jornada de acordo com um fim pré-determinado, a exemplo dos projetos e seus “resultados esperados”. A ideia aqui é experimentar outras formas de lidar com o conhecimento. Por isso gosto da ideia de experimentar possibilidades e processos, sem necessariamente pensar no fim. O fim é sempre abertura. O início é a questão-problema. As experimentações são as formas de atravessar essa questão e a saída é a explosão de aberturas. O ensaio seria, portanto, algo que tanto valoriza como faz questão de deixar à mostra esse “meio”.

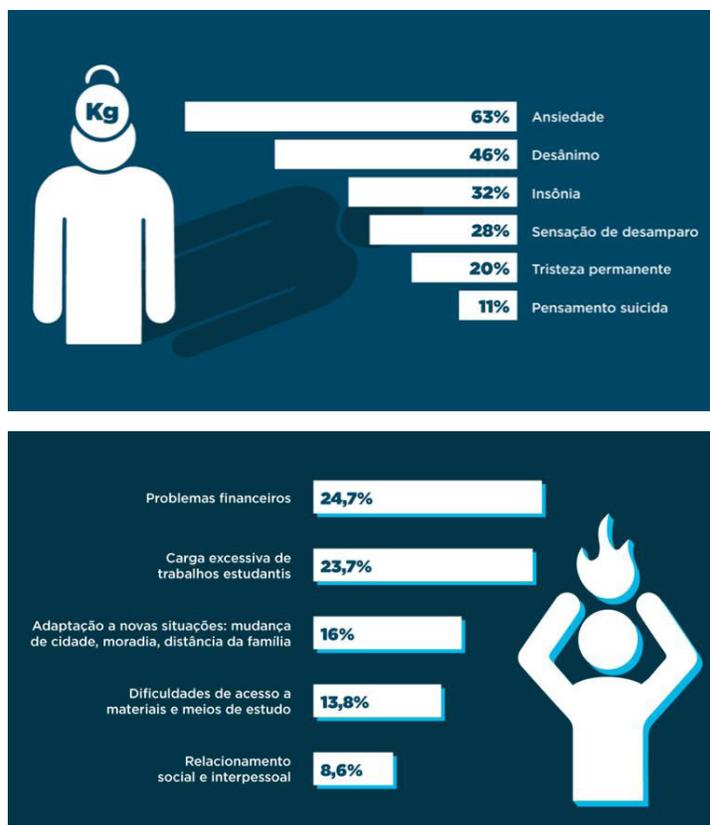
Então, se pensarmos que a escrita é o *métier* da vida acadêmica, podemos livrá-la de ser esse lugar de aprisionamento e adoecimento. O grande desafio, então, é fazer do *escrever* exercício de liberdade. Liberdade criativa, da nossa sensibilidade, nossas particularidades e emoções. Porque no fundo isso é uma forma de resistir a essa ideia de que a ciência é neutra, de que não é feita por pessoas. Não existe neutralidade no mundo.

Isso me leva a outra questão que considero importante e mencionei anteriormente. Questão essa que ficou ainda mais escancarada nos tempos da pandemia de Covid-19, que ecoa e ressoa pelos corredores e corações dos muitos colegas e estudantes, de como a vida acadêmica tem nos adoecido. Novamente citando o prefácio da Professora Célia, em que ela cita uma expressão dita por sua colega, ao ser perguntada sobre o processo de escrita da tese: “*Estou doente de tese*”.

É triste reconhecer que a pesquisa e aquilo que contempla o fazer científico provoque esse tipo de acometimento. Isso me fez lembrar de uma pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil – Andifes, publicada em 2019, segundo a qual pelo menos 83% dos estu-

dantes de universidades federais brasileiras já enfrentaram alguma questão de ordem emocional – um aumento de 3% em relação ao mesmo estudo elaborado em 2016. Essa informação está disponível na reportagem escrita por Júlia Costa dos Santos, no Portal Humanista – Jornalismo e Direitos Humanos, um “jornal laboratorial produzido por estudantes do Curso de Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Fabico/UFRGS”.¹

Figura 01 – Saúde mental dos estudantes de universidades federais brasileiras.



Fonte: Portal Humanista – Jornalismo e Direitos Humanos

¹ Cf.: <https://www.ufrgs.br/humanista/quem-somos/>

Não podemos naturalizar isso, especialmente se observarmos a correlação entre os problemas financeiros e a carga excessiva de trabalho, ocupando praticamente a mesma porcentagem como causa dos problemas mencionados na Figura 01. Esse é, sem dúvida, um dado que me deixou sem palavras quando o vi pela primeira vez. A questão financeira é um fato mais complexo e ocupa um lugar distante da nossa esfera de atuação e possibilidade de interferência. Já com a carga excessiva de trabalhos estudantis nós podemos e devemos lidar, se nos permitirmos começar a pensar em outros entendimentos para o fazer e a vida acadêmica. E é isso que tenho tentado incorporar às minhas disciplinas.

Talvez, Mainha, eu seja um romântico e o fato de ser apaixonado pelo meu trabalho evita que esse tipo sombrio de atmosfera emocional tenha enuviado meu semblante quando penso no meu movimento intelectual e investigativo. Justamente porque, para mim, a escrita é um exercício de liberdade. Assim, o que desejo e busco realizar na minha prática docente é estender tal afeto ao que se dispõe experimentar essa possibilidade outra.

Tudo isso lembrou-me novamente Clarice Lispector e Manoel de Barros, leituras que me salvaram como pesquisador, se assim posso dizer. Ler esses autores me acolheu nesse meu movimento de buscar fazer, não somente da escrita, mas de tudo aquilo que compõe a vida acadêmica, um lugar de liberdade, de apaixonamento. Clarice, por exemplo, como bem cita a Professora Célia, diz: “Escrever. Como se fosse salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida”.

E eu não poderia pensar de outro modo. É isso: a escrita como esse lugar de liberdade porque, no fim das contas, quando assim o fazemos, salvamos a nós mesmos. De quê? Desse aprisionamento, desse adoecimento. E nos oferecendo aquilo com que a Professora Célia arremata, ao dizer de uma escrita feita do gesto de nos expormos “ao risco e à aventura de travessias surpreendentes” (p. 8). O ensaio, portanto,

é um modo de escrita que se assume como metodologicamente inventivo e epistemologicamente rasurante, figura do desvio, divagação e descoberta como processo e efeito (e não causa). Não busca a síntese, mas o meio, o que, por sua vez, dá-lhe caráter fragmentário e parcial. (QUEIROZ FILHO; BORGES; FERREIRA, 2022, p. 31)

Isso implica que, se propomos uma escrita acadêmica outra e com ela lidamos, também propomos um sujeito acadêmico outro, que só existe porque a ela se dispõe. Afinal, só existe escrita porque alguém escreve. Ensaiar, assim, é lançar mão de

um modo de escrita que permite a heresia e a liberdade, ou uma razão poética híbrida e impura. E o que todos esses aspectos implicam para uma geo-grafia ensaísta é exatamente essa relação entre o sujeito, a experiência e a linguagem-sujeito da experiência. (QUEIROZ FILHO; BORGES; FERREIRA, 2022, p. 31)

Essa reviravolta transforma uma prática já naturalizada e normativa, do acadêmico como “aquele que lê por obrigação e, ao mesmo tempo, aquele que lê julgando, colocando-se a favor ou contra, mostrando seu acordo ou desacordo, dizendo *sim* ou *não*”. (LARROSA, 2003, p. 109). E é, continuando com Larrosa, que me amparo numa vida acadêmica em que o “a partir de nós mesmos” encontra o “para além de nós mesmos”, permitindo romper com as cordas que impulsionam o movimento controlado, como se fôssemos o boneco do ventríloquo.

Eis então uma vida acadêmica feita de delicadeza e lentidão, de profundidade e intensidade, aspectos que atravessam todo esse processo, que se fundamentam numa composição de três movimentos: a exclamação, a interrogação e as reticências. Os dois primeiros estão pontuados no livro “Que emoção! Que emoção”, de Didi-Huberman, para quem a exclamação indica a intensidade da experiência, aquilo que o autor qualifica como um “espanto” dian-

te de algo, alguém ou uma situação, acontecimento, experiência, algo que não necessariamente pode explicar isso, mas aponta para o início de uma jornada em direção à interrogação (ou às interrogações), no fim das contas, o grande esforço de reflexão. (DIDI-HUBERMAN, 2016)

Dessa forma, um dos exercícios que propus aos alunos consiste na observação seguida da descrição de determinada imagem. Dividida em três partes, a atividade consiste em:

- PARTE 1 (3 min)
 - Que exclamação se estabelece ao observar essa imagem?

ATENÇÃO: não escrever ainda. Apenas observar.
- PARTE 2 (3 min):
 - Continuar o processo de observação, utilizando músicas para criar atmosferas emocionais a fim de mediar a observação.
- PARTE 3 (10 min):
 - Descrever a imagem.

Para estabelecer essa exclamação, a proposição feita a partir do questionamento e das reflexões sobre o processo, considerando as questões, é: Por onde a gente começa? Como a gente pode observar? O que significa esse observar? E sobre o “como começar?”. Esse é um debate que ocorre no “depois”. É com e a partir do que foi feito que nascemos apontamentos e o diálogo acontece. A “explicação”, portanto, vem depois e não antes. No antes, ela é protocolo a ser executado. No depois, ela é potência de variação alinhavando experimentações e atravessamentos. Pauto, pois, que para o processo de observação, cada um poderia começar por descrever objetivamente o que vê, sem denotar ainda, nessa descrição, como essa imagem nos afeta, como nos atravessa.

O primeiro movimento, portanto, diz dessa observação como algo necessariamente lento, atento, minucioso e detalhado, seguido

de sua descrição. É preciso se demorar diante da imagem. Fazer uma caminhada pela imagem. Entrar em contato com ela experimentando a lentidão. Depois disso, refletimos também sobre o próprio processo de escrever essa observação e sobre como, por exemplo, ele foi intencionalmente mediado e modulado, a exemplo das músicas e da atmosfera emocional por ele pautadas. É, pois, o desencantamento pela suposta beleza da neutralidade, que sequer existe.

Feito isso, a pergunta que passa a conduzir os encontros desdobra-se no contexto dos estudos urbanos e culturais contemporâneos, bem como nos estudos sobre linguagem, cultura visual e práticas artísticas: e a cidade, como ela participa desse processo? Como podemos pensar essa ideia da exclamação no processo de entendimento da vida urbana contemporânea? Os dois movimentos explicados anteriormente, bem como o terceiro, que ainda explicarei, funcionam como uma sugestão de processo (para não usar o termo “metodologia”).

O encaminhamento dessas perguntas toma como baliza aquilo que também já mencionei, considerando os apontamentos da geógrafa Doreen Massey sobre o modo como ela chega a novos entendimentos teóricos, em suas palavras, “frequentemente através da reflexão sobre um acontecimento comum [...] [algo] aparentemente insignificante” (MASSEY, 2008, p. 16). E quando a autora arremata dizendo que “a teoria surge da vida” e propõe o entendimento de espaço como encontro de trajetórias, isso implica pensar justamente no caráter plural dessas muitas vidas e trajetórias constituintes daquilo que ela qualifica como “multiplicidade” (MASSEY, 2008).

Massey utiliza o percurso cotidiano que ela fazia de trem entre Londres e Milton Keynes para articular, numa de suas reflexões, um trecho escrito por Raymond Williams sobre uma mulher de avental observada a partir da janela do trem (MASSEY, 2008). Temos aí, então, uma trajetória da própria Massey como pessoa comum que circula pela cidade; temos aí o seu repertório estético cultural trazido para dialogar com a sua experiência cotidiana e o

que de exclamação foi nela suscitado; e temos uma terceira trajetória, o movimento em direção à interrogação e, por conseguinte, sua proposição teórica autoral.

O fato é que todos nós somos e podemos, a exemplo de Massey, perfazer esse processo. Processo que semelhantemente busquei compartilhar no livro que escrevi como resultado da minha pesquisa de pós-doutorado, em 2017, na Universidade do Minho, em Portugal. Intitulado *Corporema: por uma geografia bailarina* (QUEIROZ FILHO, 2018), o livro partilha uma série de narrativas poéticas referentes à minha experiência com a cidade. Uma delas tratava da solidão, do isolamento e da indiferença comumente vivenciados por migrantes, contou com músicas como elementos culturais-estéticos para compor a “paisagem sonora de um corpo triste”, nome dado à partilha desse processo.

Foi, pois, desse entendimento que surgiu a proposição de outra atividade, intitulada *Cartografia dos Afetos: registro fotográfico e narrativa do cotidiano*. A tarefa consistiu em fotografar, ressoando o poema “O Fotógrafo”, de Manoel de Barros, considerando uma série de trajetórias cotidianas, com os termos Espaço / Ritmo / Ouvir / Paisagem / Silêncio / Emoção / Lembrança. Para isso, cada pessoa teve que:

- Rota 1: Escolher uma rota diária;
- Rota 2: Escolher uma rota semanal ou maior;
- Rota 3: Escolher uma rota que nunca fez.

Foi indicado utilizar o aplicativo Wikiloc para gravar a rota, fazer as fotos (10 a 20 para cada rota) e descrever o que quis registrar, bem como o motivo daquele registro. Após isso, foi elaborada uma dinâmica, intitulada “dinâmica dos destaques”, pensada a partir daquilo que é considerado o primeiro processo filosófico por excelência, a exclamação. Nesse sentido, cada pessoa precisou:

- Selecionar, no máximo, seis fotos do conjunto total fotografado, sendo pelo menos uma foto de cada trajeto;
- Descrever sucintamente (no campo de descrição da foto, dentro do aplicativo), o motivo dessas escolhas;

Ao fim desses encontros e reflexões, inicia-se a etapa final da disciplina, que consiste em escolher, no conjunto de todos os destaques, dois deles, de qualquer rota que não seja a sua. Essa escolha deve ser feita considerando o princípio da exclamação. Após isso, deve-se empreender o processo de interrogação dessas imagens destacadas, articulando os fundamentos conceituais dos textos indicados, bem como os três aspectos fundamentais das imagens: emoção, localidade e contexto. Em seguida, deve-se escrever um texto ensaístico que problematize a produção autoral dos estudantes (as rotas e suas imagens e narrativas), escolhendo como temática norteadora (guarda-chuva) um dos tópicos indicados: Cidade e Gênero / Cidade e Lúdico / Cidade e Criança / Cidade e Imagem / Cidade e Cultura / Cidade e Arte / Cidade e Emoções / Cidade e Linguagem / Cidade e Corpo. Para isso, o ensaio deve considerar: a temática norteadora escolhida como guarda-chuva do processo de escrita; o debate contido no texto pesquisado sobre a temática escolhida; o debate contido nos textos de fundamentação; a escolha das imagens e o processo de exclamação e interrogação com elas conduzido; e os momentos reservados para a orientação do processo de escrita.

Sobre esse último aspecto, é importante esclarecer que as orientações são um momento fundamental do processo, especialmente na perspectiva com que trabalhamos na disciplina, em que o saber é construído a partir do “aprender fazendo” (em vez do percurso já conhecido de todos nós, que diz respeito ao processo de executar o roteiro pré-pronto). Nesse sentido, os encontros presenciais, os textos, as aulas em vídeo, as dinâmicas e exercícios, os filmes, etc., funcionam como disparadores de estímulo.

Esses encontros (aulas) são pensados com o intuito de criar condições para o que vem depois disso: serão os alunos os autores do percurso investigativo e criativo, considerando especialmente esses encontros-estímulos. Por isso mesmo a importância da presença e do estar presente. Por isso mesmo a importância do mergulho na intensidade e de se permitir o processo. As orientações não são apenas “tira-dúvidas”, mas “pensar junto”, feito de pausa, trama, fragmento, desaceleração. Feito, ainda, de uma política dos afetos, sempre aquela que produz criações no estar junto.

Porque não interessam a indiferença e o individualismo. Interessa dizer daquilo que suscita modos de fazer que buscam o desfazimento dos automatismos cotidianos, na casa, na rua ou na sala de aula. Desaprender modos que privilegiam a informação torrencial, fazendo transbordar imediatismos e superficialidades, acelerações e temporalidades instantâneas. Mergulhar nos possíveis de um “pensar gotejante” (MACHADO; ALMEIDA, *in*: CALLAI; RIBETTO, 2016), outra baliza conceitual importante que fundamenta o percurso de aprendizagem desses encontros-aulas.

Uma gota vai se fazendo aos poucos, ela reúne mais água junto a si, ela se prepara para seguir adiante desacelerando seu curso. Só após ter reunido junto a si certa condição, a gota se entrega ao salto. O fluxo de água contínuo não forma gotas. Ele escorre de si a água fazendo-a correr. Uma ética do gotejamento diria do desejo de gotas, da força das gotas, do seu vagar, do seu vaguear, da experimentação do tempo e do espaço sob certa perspectiva mais distanciada do escoamento contínuo e frenético e mais próxima da preparação, de um espaço-tempo de concentração que cria interrupções no que se faz moto-contínuo (MACHADO; ALMEIDA, *in*: CALLAI; RIBETTO, 2016, p. 75)

Disso retiramos por meio da explicação um “como fazer”, espécie de estrutura de processo, que não se pretende que seja obviamente uma amarração fechada, mas uma baliza a conduzir e organizar um movimento de experimentação ainda nos momentos

iniciais. Ela funciona, portanto, como estrutura aberta passível de ser invertida, ajustada, alterada. Assim temos:

- Nossa experiência cotidiana, a experiência num dado momento e contexto, diante de um recorte espaço-temporal dos muitos percursos (ou ausência deles) que fazemos regularmente. Por exemplo: o que fazemos todos os dias? Onde? O que fazemos semanalmente? Onde? E mensalmente? Onde? Qual percurso nunca fizemos? Onde? Esse é um exemplo de sistematização possível, pois quando dizemos “cotidiano” parece algo muito abstrato.
- Nosso repertório intelectual e estético-cultural, que participa como eixo desse arranjo conceitual a ser delineado por um sujeito que toma a sua própria escala existencial como matéria-prima de observação, descrição e reflexão.

O que se deve questionar, então? E como? Gonçalo M. Tavares diz que o “questionar é a tradução do espanto em ação. Não basta, pois, o espanto imóvel, o espanto contemplativo, precisamos de um espanto que questione” (TAVARES, 2013, p. 25). O questionar, portanto, não pode se resumir a ficar apenas na sucessão de exclamações. É essa ideia do movimento que nos impede de cair na armadilha sedutora para promover certezas precipitadas, gestadas normalmente quando encerramos o movimento ainda no espanto, no primeiro movimento, o da exclamação. Então o processo seria questionar as exclamações estabelecidas no primeiro movimento, considerando como matéria-prima de observação a escala cotidiana e, como arranjo de adensamento dessas mesmas exclamações, o repertório intelectual e estético-cultural de cada um.

Esse processo contribui de modo a possibilitar um movimento em direção à interrogação, que consiste na ideia do questionamento como problematização fundada muito mais num gesto de confiança (DIDI-HUMBERMAN, 2016) e não no que nos acostumamos

a ver como a boa ciência – inquisição em busca da verdade e seus protocolos, como algo que está escondido por trás, como um revelar de essências. Questionar com confiança é, pois, apostar na possibilidade da incerteza, de abertura de possíveis, de protocolos; não de verdades, mas de experiências. (DELEUZE; GUATTARI, 2002).

Com esse balizamento é que propus outra realizada, assim descrita:

Jogo dos Destaques e Correlações

● Primeira rodada (30min)

- Cada grupo deverá estabelecer um conjunto de destaques e estabelecer correlações entre a questão e o correspondente material sorteados. Cada pessoa do grupo deverá fazer um destaque individual e o grupo decide, pela metade (ou aproximado), quais destaques irão para a cartolina. Os destaques devem ser feitos a partir de cada material sorteado correspondente. Para estabelecer as correlações, os grupos devem utilizar o dado das correlações, onde contam uma série de questões e uma série de materiais textuais e audiovisuais estudados anteriormente;

● Segunda rodada (15min)

- Estabelecer, por meio da fita crepe, “conexões” entre os destaques e correlações. Cada grupo pode estabelecer até 3 conexões entre os destaques e as correlações. Cada grupo pode estabelecer até 3 conexões, considerando primeiramente, **as correlações por semelhança** entre o que cada grupo identificou;

● Terceira rodada (15min)

- Estabelecer, por meio da fita crepe, “conexões” entre os destaques e correlações. Cada grupo pode estabelecer até 3 conexões, considerando agora, as correlações **por diferença** entre o que cada grupo identificou;

- **Quarta rodada (15min)**
 - Escrever uma exclamação, utilizando precisamente a dimensão da fica crepe utilizada para as conexões;

- **Quinta rodada (15min)**
 - Destacar, dentro das exclamações, processos de interrogação a partir das constatações dos pensamentos estabelecidos manifestos;

- **Sexta rodada (30min)**
 - Diálogo sobre o processo;

Esse é, pois, o desafio que lanço aos meus alunos: o caráter emancipatório e autoral que eles podem experimentar com esse exercício. O excluir, entendendo-o como um convite para ir em direção à interrogação, por sua vez convite para seguir em direção às reticências, que são, no fim das contas, a possibilidade de transformação, de criar horizontes possíveis para aquilo que está sendo questionado. Possibilidade de se desenhar, delinear, sonhar com uma transformação daquilo que se quer discutir, numa espécie de “linha exaltada, que se entusiasma, que vai atrás de uma certa intensidade sentida” (TAVARES, 2013, p. 26).

Encanta-me essa ideia de intensidade, de linha exaltada dita por Tavares, porque também está muito próxima do que mostra Massey, para ela, seu caldeirão de eventos cotidianos, ali diante dela, com o qual ela se espanta e que lhe gerar esse movimento de ir em direção a tais interrogações, que não são, por sua vez, uma linha reta, mas uma linha exaltada. Há momentos em que algo nos atravessa de modo mais arrebatador, provocando algum tipo de explosão de emoções. Há momentos de calma, de pausa, de lentidão. E há o momento da aceleração. Então, trata-se dessa coisa ritmada, que vai mudando. É como uma dança mesmo, com que se brinca com as possibilidades musicais de mover o corpo a partir de tudo aquilo que compõe a experiência sonora.

O interessante é, portanto, o pôr-se em movimento, sem saber o que vem a seguir, nessa relação de penumbra e sombra, sem a luz provedora de tanta clareza. Afinal, quando em situação de pouca luminosidade, nossos sentidos corporais ficam muito mais apurados. Então, é tornar esse nosso corpo, corpo sensível, mais intenso na sua “capacidade” de se expor e, por sua vez, se espantar. O movimento, nesse sentido, está mais próximo daquilo que Tavares diz de um avanço num trajeto pressentido e não pré-definido. (TAVARES, 2013). Em suas palavras:

Avanço [...] que não tem já um trajeto definido, mas sim um trajeto pressentido, trajeto que constantemente é posto em causa. Quem avança, hesita porque não quer saber o lugar para onde vai – hesitar é um efeito da ação de descobrir. Só não hesita quem já descobriu, quem já colocou um ponto final no seu processo de investigação. (TAVARES, 2013, p. 27)

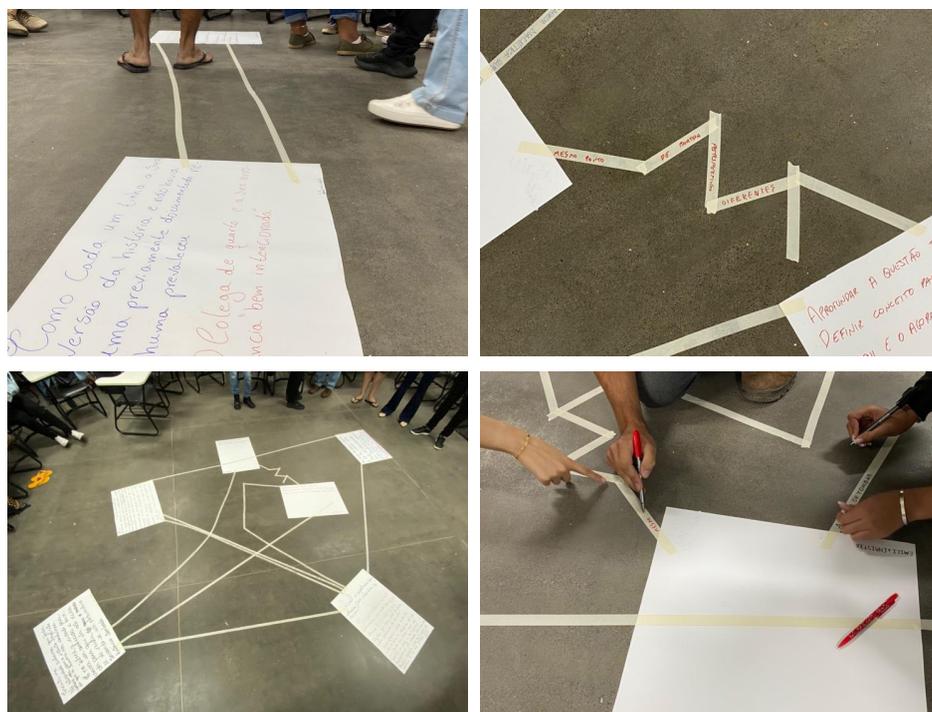
Escrever, então, como quem não deseja saber o destino, tendo em vista que o destino é abertura de possibilidades. E tal abertura de possibilidades é o terceiro elemento, aquele que incluí a partir da explicação de Didi-Huberman (exclamação e interrogação). Eis, portanto, as reticências. Elas funcionam como as tais linhas, que também são linhas **de fuga**, que sugerem um

Permitir-se traçar e rasurar sentidos e emoções, diante desse jogo poético de criar mundos possíveis. No aqui e no agora, no amanhã e depois: brinquemos... Com as palavras, imagens. Com o espaço-tempo do acontecer. Inventar e desinventar regras, agir” (QUEIROZ FILHO, *in*: LINHA DE FUGA, 2021, p. 128-129).

Propô-las é criar condições de transformação como consequência de uma jornada feita de correspondências e composições, de alinhavos e atravessamentos, numa perspectiva menos acadêmica e mais criativa, o que nos termos de Ana Godinho, implica

estar menos preocupado com a reprodução de um sistema de verdades e mais comprometido com aprender como criação: “Criação que é a gênese do acto de pensar no próprio pensamento” (GODINHO, 2007, p. 32). A autora explica que: “é fundamental ver e escutar, reconhecer. No caso dos signos sensíveis, é preciso especificamente, observar e descrever” (p. 33) e arremata afirmando, ancorada na filosofia deleuziana, que “aprender é experimentar” (p. 33).

**Figura 02 – Mosaico de fotos da atividade
“jogo dos destaques e correlações”.**



Fonte: acervo pessoal.

Obrigado aos que fizeram dessa jornada algo mais que um exercício de executar protocolos, cumprir tarefas e assumiram, por inteiro, esse desafio de “pensar com o coração” e que reconhece e presentifica a multiplicidade de elementos que nos compõem

como sujeitos de experiência, de linguagem, que efetivamente poeticamente qualificam o acadêmico como efetivamente deveria ter e ser: vida... vida!!!

E é com o desejo de compartilhar um pouco dessa minha longa jornada, Mainha, que concluo esta carta. Você teve fundamental participação nisso tudo. Sempre acreditou que esse sonho de ser professor seria possível. Lembra todos os perrengues que passei quando fui morar em Campinas para fazer meu mestrado e depois o doutorado? Foram anos difíceis, a Mainha sabe bem. Depois dos seis primeiros meses, recebi pela primeira vez a visita do pensamento de desistência. Isso porque, com a mudança, findava um relacionamento que eu tinha em Fortaleza. O meu luto teve que ser cumprido no meu segundo local de morada: uma quitinete 3 x 3, que dividia com um calouro de uma das engenharias (não lembro mais qual). É mesmo pedagógico dividir um espaço desse tamanho com um total estranho, e ainda mais, ter que estabelecer laços a partir dos seus destroços. Eu ia chorar escondido no banheiro. Não consegui ficar nem seis meses nesse local e decidi novamente me mudar.

Fui acolhido numa república onde moravam umas quatorze pessoas. Guardo com saudade a lembrança desse que talvez tenha sido meu primeiro momento de verdadeira acolhida. Quando Mainha ficou doente e a empresa a demitiu depois do retorno ao trabalho, foi quando a situação financeira mais apertou. Graças à generosidade da República do Adulão, ainda tive um teto por mais alguns meses, pois eles me deixaram ficar lá sem pagar o aluguel, dividindo apenas as contas de água, luz e internet. Mas apesar disso tudo, preciso dizer que sou mesmo filho das políticas de assistência da Unicamp.

Se não fosse pela moradia estudantil e pelas duas refeições no restaurante universitário, a mim concedidas por causa de minha circunstância financeira, talvez eu tivesse retornado ao Ceará mais cedo. A moradia é um projeto magnífico, resultado de muita luta. É um espaço com várias casas e apartamentos para abrigar vários estudantes, assim como eu. Nessa época eu já não dava mais aulas

de *kung fu*, mas eventualmente fazia bicos como garçom e comecei a participar de alguns projetos de ensino que meu orientador no doutorado, Wences, conseguiu para mim.

Um deles foi o “Teia do Saber”, que me proporcionou conhecer diversas cidades do interior de São Paulo, ministrando aulas para professores das escolas públicas. Lembro-me com alegria e saudade dessa experiência. Foi com o dinheiro desse curso que comprei meu primeiro *notebook* e finalmente deixei de virar a noite no laboratório para escrever minha tese. Noites de contrafluxo. Pegava o último ônibus da moradia, que saía para a Unicamp perto das 23 horas (eu acho). Muitos iam curtir as baladas no *campus* (o que eu também fiz algumas vezes), muitos iam aos laboratórios acompanhar seus experimentos. Eu ia escrever o que fervilhava na minha cabeça e nas minhas anotações, fruto de horas de biblioteca e de uma estrada tortuosa vagarosamente vencida. Como eu amo bibliotecas! Nelas encontramos alguns livros nos quais passamos a morar, como várias dessas pessoas que tive a grata oportunidade de conhecer em toda a minha trajetória acadêmica.

É preciso dizer então, Mainha, que foi por meio de tuas muitas ações, como bater de porta em porta nas melhores escolas de Fortaleza, carregando debaixo do braço meus boletins e garantindo que o seu filho tinha não apenas um sonho, mas coragem, dedicação e integridade, que consegui o privilégio que muitos, até hoje, não têm. Eu apenas tentei e continuo tentando aproveitar tudo isso da melhor forma possível e honrar seu amor.

E é com amor que me despeço...

Seu filho,
Carlos.

Agradecimentos

Ao caríssimo Herbert Farias, pela cuidadosa revisão.

Referências

CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

GODINHO, Ana. **Linhas do Estilo**: estética e ontologia em Gilles Deleuze. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes; Tradução: João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. O que seriam as geografias de cinema? **Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos. Vol 1. N. 2. 2005.**

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. Vila-floresta-cidade: território e territorialidades no filme *A vila*. **Tese de Doutorado**, Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2009.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. Poéticas urbanas e suas geograficidades: desaprendendo a gramática visual do mesmo. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 79-90, 2013.

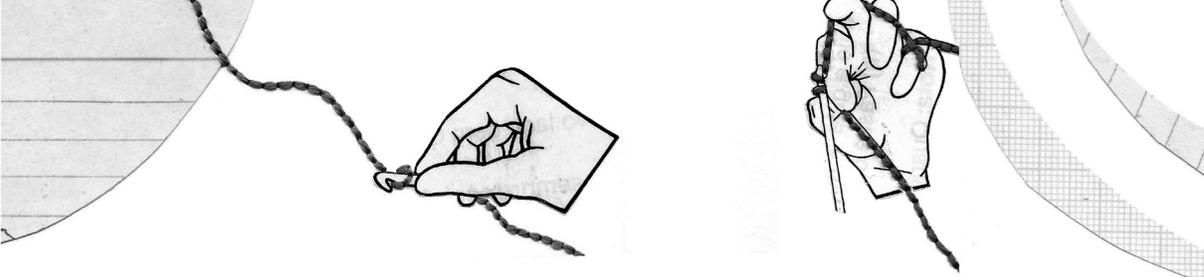
QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. A cidade e a fabricação do sensível na modernidade. **Mercator (Fortaleza)**, v. 15, p. 7-17, 2016.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. Grafias de atravessamento: arquivo-afeto de um corpo-mapa e sua desdocumentação minúscula. In: **Linha de Fuga Ed., arquivo das memórias possíveis – Documentação Linha de Fuga 2020**. Coimbra: Fig - Indústrias Gráficas, SA, 2021.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos; BORGES, Rafael Fafá; FERREIRA, Gabriela Camargo. Agir em escala: corpo-imagem, linguagem-ensaio e experimentações de geo-grafias possíveis. In: NUNES, Flaviana Gasparotti; GOETTERT, Jones

Dari; MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Geografias e(m) artes**: diálogos e afetações mútuos. Porto Alegre, RS: TotalBooks, 2022.

TAVARES, Gonçalves M. **Atlas do corpo e da imaginação**: teoria, fragmentos e imagens. Alfragide, PT: Caminho, 2013.

The illustration at the top of the page shows two hands in a simple, line-art style. The hand on the left is holding a thread taut, while the hand on the right is actively weaving it. The thread forms a series of loops and curves, extending across the top of the page. The background features faint, curved lines and a grid pattern, suggesting a circular or spherical object.

TRAMAR GESTOS EXPERIMENTALMENTE

por uma educação babélica

DAIANA PILAR
ANELICE RIBETTO

Resumo

Esse ensaio pretende ser uma experiência de tecer tramas experimentais (HEBERTE, 2022) como aracnianas (DELIGNY, 2018), professoras tecelãs que se abrem para uma pesquisa que se faz de gestos tecidos entre professoras e crianças múltiplas, desnormalizadas e desmedicalizadas. As tramas e urdiduras nessa escrita são linhas que compõem a paisagem tecida numa pesquisa em andamento, seus modos de fazer e ser no processo, assim como os dispositivos de composição de suas texturas. Trata-se de uma paisagem entre tramas rizomáticas, entrelaçadas no território da pesquisa. Sentimos as linhas de composição deste rizoma e as colocamos em questão, problematizando os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo. Modos que transformam o que podemos chamar de singularidades em sujeitos ditos anormais, ditos deficientes, vistos a partir da falta, que tem como referência um padrão legitimado. Nesse sentido, vamos tecendo algumas texturas que não só levam a nomear as crianças, com as quais nos encontramos, como crianças com deficiências múltiplas, mas também estão implicadas nos

nossos modos hegemônicos de ver, sentir e aprender agindo no mundo. Ao problematizar, buscamos sair dessa nomenclatura para pensar nas singularidades, nos gestos, modos (babélicos) de ver sentir e aprender.

Cala, encontros... aberturas

Um encontro “designa um efeito um zigzague, algo que se passa entre dois (...) assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre <<fora>> e <<entre>>” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.17).

Falamos da cala como possibilidade para entrar neste tecido ensaiado, pois no processo de tecelagem ela expressa justamente uma abertura, que permite o passar de uma linha tramada no entre da urdidura, que são as linhas esticadas no tear. A trama é um acontecimento que nos passa, que se difere do previsível, daquilo que já está dado. E como “no se puede programar lo que nos va a pasar, como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros” (BARCENA, 2014, p. 19), necessitamos dessa abertura chamada cala que se faz num gesto de passar a trama. Pensamos que, talvez, um encontro seja isso, esse movimento de abertura que nos acontece, sempre fora e entre o encontro tem a ver com a abertura: a cala do tecido. Essa abertura, por vezes invisível, se faz necessária no processo de produção do tecido, e também nos encontros, sendo em alguns momentos necessário, um movimento mais intensivo para que as linhas passem e o processo do tecer aconteça, o encontro aconteça. Tramar, pesquisar exige sempre uma abertura. Portanto, as tramas e urdiduras, nesse ensaio são linhas que compõem o processo de tecitura de uma pesquisa, intitulada “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benja-

min Constant (IBC)¹, na pandemia”, dando a ver seus modos de fazer e ser no processo, assim como os dispositivos de composição de suas texturas. É tramando, como professoras tecelãs, que nos abrimos a possibilidade de pensar a composição de uma pesquisa como um texto, tecido, inacabado, uma tese.

Trata-se de uma tese em andamento tecida em meio aos encontros experimentados na Educação Infantil do IBC, entrelaçados ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rede na qual, temos problematizado - junto às professoras, gestoras, famílias de pessoas ditas com deficiência, estudantes de graduação, mestrado e doutorado - a produção da normalidade como política presente no campo da educação e que, de algum modo, contribui para a exclusão de pessoas que se afastam da norma criada como forma de padronização. Assim, direcionamos nosso olhar para a relação educativa enquanto acontecimento ético que não depende apenas de conhecimentos técnicos previamente definidos, mas primeiramente de uma disponibilidade, uma abertura para o encontro. Nesse sentido são os encontros na escola do IBC, no espaço da Educação Infantil, entre crianças – estudantes - e - professora que movimentam a referida pesquisa.

Nos encontros o gesto de pesquisar, se faz tecido, texto urdido e tramado: tese. Na cala, no passar da trama, nos gestos, as linhas se entrelaçam produzindo algumas texturas que se agenciam na pesquisa. Assim, na composição deste ensaio propomos compartilhar algumas das linhas, texturas, gestos experimentados no tecer, tais como as “tramas experimentais” do artista Alexandre Heberte (2022) como modo de tecer agenciado ao exercício carto-

1 O IBC é uma Instituição Federal, localizada na Urca, RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos, destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille onde se edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

gráfico como princípio rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e a educação babélica, apresentada por Larrosa e Skliar (2011), como possibilidade para se pensar o modo como nos relacionamos com o mundo. Para tal, fazemos o uso do caderno de anotações de uma das autoras deste ensaio como exercício de escrita pessoal que expressa os efeitos dos encontros, assim como o movimento cartográfico do tecer uma pesquisa.

São texturas em que pretendemos dar a ver o gesto de pesquisar como gesto de quem se coloca a tecer. Gesto experimental que expressa um modo de ser e estar no mundo, colocando a condição babélica da vida como possibilidade para pensarmos uma educação que afirme as singularidades, para quem sabe talvez produzirmos texturas outras, pensamentos, aberturas...

O gesto de tecer tramas experimentais: um modo de ser



Fonte: autoras

Ando tentando tecer no entre dos galhos secos de uma planta. Mas para que tecer nesse lugar? Não há talvez uma funcionalidade. Quero sentir... O que escolho é sentir... sentir o processo! É galho, é tear, é planta, é tecido, é linha, é mão que experimenta outras texturas.²

(Caderno de anotações: 01 de junho de 2021).

² As citações referentes ao caderno de anotações foram escritas em fonte 11- *itálico*, destacando-se das demais citações que compõe o texto.

A arte de tecer diz respeito aos delicados traços que se passam por entre os fios do tecido: trama e urdidura. A urdidura é o conjunto de fios esticados ao longo do tear, enquanto a trama é formada pelas linhas transversais que são traçadas por entre a urdidura dando forma ao tecido. Para Barthes (2015):

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (p.75).

Foi pensado no processo artesanal de produção do tecido agenciado ao pensamento de Barthes (2015) que nos colocamos no movimento de uma pesquisa tecida, entrelaçada pelos fios da vida abertas a nos transformar, tal como uma aranha se dissolve em sua teia. Talvez seja também a vida, a pesquisa, uma arte que nos permite um movimento constante de quem se coloca a tecer, criando e se transformando a cada instante.

Nesse movimento que buscamos entrelaçar as inquietações, produzidas no tornar-se professora da Educação Infantil no IBC, relacionadas às conversas produzidas no encontro com crianças que não fazem o uso da oralidade de “modo funcional” - como demanda a sociedade - propondo-nos a pensar os efeitos destes encontros. Mas no entrelaçar dessa intenção, e no fazer do texto como um tecido, vamos nos dissolvendo, qual uma aranha implicada no processo de produção do próprio desejo da pesquisa: dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender com crianças no Instituto Benjamin Constant.

O desejo em tecer uma pesquisa nos movimentou a experimentar o tecer como uma tarefa manual, buscando sentir não só

as texturas de uma escrita, mas também o processo de composição de suas linhas até a feitura de um tecido, ou seja, da sua materialidade, como enunciado na anotação abaixo:

Em um tear improvisado de papelão, estiquei algumas linhas e fui passando por entre elas minha trama. É a primeira vez que faço algo assim. O movimento das minhas mãos por cima e por baixo, ao tramar, ia formando um tecido ordenado, sendo possível nessa primeira e superficial experiência, identificar suas linhas. Olhei fixamente para o que fazia e me perguntei: será assim a vida tão ordenada? Mas fui percebendo que em sua aparente ordem havia algo singular ali... sim o meu modo de tramar! A escolha das linhas, o movimento do passar...

(Caderno de anotações: 05 de abril de 2020).

Essa experiência de um tecer enquanto tarefa manual nos fez pensar no tecido como texto: se como tarefa manual, descobrimos, produzindo uma infinidade de texturas, talvez, possa ser assim também o texto. Assim fomos experimentando esses dois modos de arte: tecido como texto e como tarefa manual. Em meio a esses movimentos, conhecemos as “tramas experimentais”, nomeadas pelo tecelão Alexandre Heberte (2022) em que o passar das linhas envolve vários movimentos, por cima, por baixo, entre os nós, sem seguir uma aparente ordem.

Na experiência das “tramas experimentais” me movimento por entre as linhas, não há uma ordem pré-definida possível de se obter em um manual que diga: essa linha vem por baixo e a outra por cima. Não, isso não acontece! Não há movimento posterior e anterior, apenas movimentos. As posições das linhas não são visivelmente definidas em tramas e urdiduras. Para senti-las é preciso acompanhar o processo. As linhas estão ali misturadas se compondo na sua desordem. Talvez até haja uma ordem, se é que posso chamar de ordem, mas se for, só é possível saber experimentando o processo.

Uma ordem criada num processo que se difere sempre pela sua desordem entre trama e urdidura. Entre trama e urdidura, ordem e desordem. O que me importa é sentir esse processo! Talvez seja isso a vida!

(Caderno de anotações: 03 de junho de 2020).

As tramas experimentais de Heberte exigem uma sensibilidade, um sentir a trama acontecer na impossibilidade de pensar o tecido previamente, pois é na medida que se trama que sentimos e produzimos as texturas, na medida que se escreve e trama anotações se tem uma pesquisa, um tecido: uma tese. Esse modo de compor torna o tecido único em suas texturas e múltiplo em suas possibilidades de feitura, visto que se pode tecer em um papelão, na parede, numa tela com linhas finas, grossas, duras, de diferentes texturas. Texturas possíveis de serem sentidas... desse modo os textos tecidos podem ser sentidos e não apenas escritos e lidos, possibilitando uma multiplicidade de sensações que nem sempre são visíveis no tecido, mas estão ali.

Sentindo a escrita, o traçar das linhas, nos colocamos a mapear cartografando os movimentos das linhas urdidadas, tramadas e suas texturas na composição do tecido. A cartografia diz respeito a uma geografia não estática das paisagens, um mapeamento das paisagens em movimento. Assim, a cartografia é afirmada como uma atitude na pesquisa, na vida, nos encontros, que consideramos um modo de ser em “rizomas” como nos propõe Deleuze e Guattari (2011), que não limita e nem nos direciona a uma verdade, pautada na cópia ou na reprodução. Trata-se da tecitura de um mapa relacional, uma geografia política da vida, em que estamos envolvidos sempre por linhas em movimento. Uma vida que não se separa da pesquisa.

O movimento cartográfico nos permite sentir as linhas que nos atravessam, traçando um mapa relacional, na medida que as linhas se fazem acontecimento e somos movimentadas a tramar. Na composição de linhas, vamos sentindo, cartografando o que

cada linha proporciona do ponto de vista da experiência, do acontecimento, no experimentar de suas texturas. Esse modo de fazer rizomático nos permite uma desterritorialização do método, pensado há anos, como um modelo universalizado de um determinado modo de fazer.

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*,. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraificar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção de viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

O rizoma afirma o processo, o acontecimento, o meio. O verbo ser aqui perde seu sentido vertical de imposição dado pelo pensamento cartesiano e ganha, em sua forma horizontal, uma multiplicidade de possibilidades. Nesse sentido, as “tramas experimentais” expressam um modo rizomático de produzir pesquisa que permite o entrelaçar das linhas, lembrando uma rede ou mesmo uma teia de aranha. Um fazer tecido como tarefa manual que vai de encontro a produção de um tecido como pesquisa, um tecido traçado...

Não se pode negar que escrever é traçar, e traçar está ao alcance de toda e qualquer mão, havendo ou não projeto pensado e sem que o aprender tenha intervindo; aí estão incontáveis mãos escolares, portadoras de traços traçados como testemunhas de primeira mão (DELIGNY, 2018, p.34).

O encontro com Deligny (2018) se afirma no tecido, de modo a se compor nas entrelinhas dessa “trama experimental”, por ser um educador que teve sua trajetória feita num exercício cartográfico, dedicando sua vida à prática de traçar, mapear e pensar as linhas produzidas por crianças autistas com as quais viveu por muitos anos. Ao traçar, Deligny (2018) expressa um modo de ser em rede, o qual nomeia como modo aracniano de existir. “A aranha não tem necessidade alguma de pensar no inseto que será pego em sua teia” (DELIGNY, 2018, p. 38), assim como o artesão pesquisador não tem necessidade de pensar de antemão numa funcionalidade para o seu tecido, sendo seu projeto tecer. Segundo Deligny (2018), o “projeto pensado” de um pesquisador é pesquisar.

Desse modo, as tramas e urdiduras tecidas acontecem no processo, sendo impossível uma hipótese prévia no sentido preditivo do processo. Essa impossibilidade nos movimenta ao exercício do pensamento: um exercício cartográfico. Trata-se de um fazer que comporta o movimento, entendido em sua dimensão processual que “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73). A cartografia como propõe Deleuze e Guattari (2011), segue os princípios de funcionamento do conceito de rizoma, isto é uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões.

O exercício de tecer “tramas experimentais” evidencia o modo rizomático, como nos colocamos na pesquisa, em seu movimento cartográfico, onde o que importa não é o início e nem o fim, mas o meio, o processo em que o tecido se compõe.

Nesse processo cala, caneta, trama, urdidura, teclado, linhas, tear, passadeira, lápis, caderno, encontros, escrita, que se misturam entrelaçados a uma multiplicidade de texturas, cores, sons e formas que juntas pretendem dar a ver as texturas tecidas no fazer de uma pesquisa.

Encontros: por uma educação babélica



Fonte: autoras

Uma sala de aula pelo espelho, há mesa, cadeiras, estante, mural, almofadas, atividades penduradas num varal. São muitas texturas, nela também tecemos... tecemos encontros a muitas mãos.

(Caderno de anotações: 18 de outubro de 2018).

É na escola do IBC, no espaço da Educação Infantil, que nos encontramos, crianças – estudantes - e uma professora. Ambos já chegamos a esse espaço nomeados, por uma linguagem normativa, que aparentemente diz quem somos, nos define. Nesse discurso as crianças são crianças ditas com deficiências múltiplas, e uma professora dita normal. Poderíamos seguir assim, em conformidade ao discurso que nos nomeia, mas há uma interrupção pelos afetos produzidos no encontro, sensações que permitem romper com o já dito. No encontro que sentimos algo... algo nos passa... segue uma das anotações que nos permite produzir o tecido, experimentando suas linhas e texturas:

A sensação que tenho é de que tudo dá errado todos os dias. Nunca nada acontece como espero: entre puxões de cabelo, beliscões, sons e silêncios, amassos, rasgos, objetos pelo ar... uma música, um sorriso, uma gargalhada... uma pausa para a professora respirar. Sinto-me frágil... as vezes cansada, me recomponho e

retornamos, numa nova tentativa de colocar em prática o que foi planejado. Nunca consigo do modo como esperava. Por vezes tenho uma aparente sensação de que tudo seria mais fácil se fálássemos um mesmo idioma. Não falamos um mesmo idioma. Mas logo me pergunto: será? Mais uma vez me vejo presa ao que espero... reconheço-me frágil, numa busca por terra firme em meio ao mar. Por que insisto nessa busca?

(Caderno de anotações: 06 de fevereiro de 2020).

O sentir-se frágil aparentemente pode expressar uma sensação de impotência, mas aqui é assumido em sua potência, em sua capacidade de se quebrar... se transformar. Skliar (2019) nos permite pensar na fragilidade em sua potência, como possibilidade de ruptura, uma abertura que permite um movimento outro para além do estático, daquilo que está estabelecido, do previsto. Possibilidade esta que impede toda palavra automática, prevista, de ordem e controle, encontrando em si uma potência única de pensar e de sentir: uma vida. Tornar-se frágil, fragilizar, nesse sentido expressa uma abertura, um encanto, um modo singular como nos colocamos diante de nós mesmos e do mundo. Acreditamos que, na duração da fragilidade, encontra-se a possibilidade de dizer, falar, nos contar algo (SKLIAR, 2019). Comumente entende-se que fragilizar é tornar-se frágil, diz-se que frágil é aquilo que se despedaça ou quebra facilmente, delicado, que se danifica com facilidade, pouco estável sem solidez. Tomemos a ausência da /solidez em sua potência de não enrijecer, não tornar estável e pensemos no que há de possibilidades nisso. Segundo Skliar (2019):

...a única propriedade do frágil é encontrar-se com outras fragilidades no reino da paixão ou da imaginação ou bem da ficção, quer dizer: fazer outras vidas, livrar-se da linguagem infectada dos poderes, sublimar toda absurda convenção de normalidade, evitar a cruel sensatez das cronologias (p.42).

Pensamos também, no que se espera, por que se espera algo? Talvez o esperar apenas afirme o representável: a representação de uma textura previamente produzida... uma marca deixada pelo discurso que nos nomeia. Em meio a fragilidade, somos movimentados a sair da linguagem normativa, que pretende nomear, definir, categorizar, dizer o que é para pensar o que há entre nós, “através de cada combinação frágil, há uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 5). São as texturas tecidas na diferença: uma atitude ética. Uma ética como possibilidade de inventar, improvisar, fazer escolhas que não sejam guiadas pelo que está dado, por aquilo que se espera, por um código de condutas, leis, regras, etc.

A fragilidade “é sobretudo, a duração de um instante imensurável que abisma as relações premeditadas, impede a palavra automática e encontra no efêmero seu único poder de pensar e de sentir” (SKLIAR, 2019, p.43). A ausência do mesmo idioma que torna frágil na medida que se pensa tal condição, se escreve, se problematiza esse pensar se permitindo sentir. Mas por que a aparente sensação de que tudo seria mais fácil se falássemos um mesmo idioma? Talvez tal pensamento expresse um modo antibíblico no qual somos acostumados a habitar o mundo.

O mito da torre de Babel, apesar de ter uma origem religiosa, se faz presente na sociedade de modo geral sendo utilizado para explicar o motivo de não falarmos uma mesma língua, não termos uma mesma cultura, não termos uma mesma cor... enfim não sermos iguais. Trata-se da história de um povo que quis construir uma torre que os fizesse chegar ao céu, uma torre que os elevasse, que os fizesse soberano, mas Deus não se agradou dessa atitude e dispersou os povos dando-lhes idiomas diferentes, culturas diferentes, de modo que não pudessem mais se organizar para tamanha ousadia. “Deus os castigou!”. Assim, a palavra babilônica é definida primeiramente pela confusão de línguas, seguido

de outros significados, tais como: algazarra, desordem, agitação, bulício, pandemônio, podendo significar complexidade excessiva, diversidade, multiplicidade e variedade. Mas independentemente de seus significados ou definições, o que consideramos aqui são os sentidos de Babel em nós e de que forma esses sentidos podem nos ajudar a entender os modos como nos relacionamos e agimos no mundo. Segundo Larrosa e Skliar (2011):

Em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e das ausências de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento. E se Babel é o nome de alguns de nossos temas, é também, e sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes (p.9).

Os autores fazem o uso do mito babélico, não no sentido de expressar algo universal, a condição humana, mas sim como dispositivo para pensar os modos como nos entendemos no mundo em que vivemos, “o que é que dizemos ou fazemos com esse mito, quais são os efeitos de sentido... como e para que que os transportamos ou o traduzimos em nosso presente...” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 9). É nesse contexto que explicam como a ideia de castigo, presente no mito bíblico, possibilita uma interpretação de busca por um retorno ao mesmo, que foi perdido, como se a condição babélica tivesse de ser superada, dando fundamento à tendência que temos de pensar antibabelicamente, na busca por um mesmo, uma ordem em meio à confusão.

Tem -se a impressão de que se deve conjurar os perigos de Babel e voltar a reunir os homens, não agora em torno de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, mas a partir da diversidade bem ordenada e bem comunicada de diferentes cidades, diferentes torres, diferentes nomes e diferentes línguas. Tem -se a impressão de que a questão é ad-

ministrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 11).

O antibabelismo se configura na impossibilidade de se retornar ao estado primário de mesmice, que foi rompido com Babel, então se cria um antibabelismo, um estado de busca por uma ordem dentro da desordem de babel, criando-se sempre um padrão a ser seguido em meio à confusão. Vive-se Babel de modo antibabélico, isto quer dizer que vivemos num mundo confuso, porém essa condição é administrada de modo que se mantenha a harmonia, uma ordem: um antibabelismo. Temos como exemplo a valorização de determinados idiomas em relação a outros, de determinados povos, culturas, valores que são universalizados. O tempo todo somos movimentados a habitar um mundo babélico de um modo antibabélico.

Viver na condição antibabélica implica um esquecimento de si, a anulação de uma multiplicidade de singularidades, visto que não importa a potência da diferença que há como relação, mas sim o diferente que se opõe ao modelo do mesmo. Um mesmo que devemos nos tornar. Em contrapartida é, em virtude da singularidade que somos chamados a agir, a assumir a condição babélica. É nesse sentido que Larrosa e Skliar (2011) nos ajudam a pensar em como habitar esse mundo babélico, reafirmando essa condição babélica: “habitar Babel babelicamente” (p. 12). Isso implica em um movimento de problematização das políticas de construção, representação e governo da diferença. Desse modo a pesquisa se tece como um movimento de problematização, em que somos chamadas a agir, nos lançando como quem toma gosto pelas maneiras de ser, assumindo a condição babélica da vida, tecendo tramas experimentais.

Gestos inacabados: texturas outras talvez...

No tear não visualizamos a trama toda, vemos em partes, só quando o tecido fica pronto é que vemos o todo. O tecido da vida nunca fica pronto, é uma trama contínua. O tecido da vida é como como uma manta que não fica pronta nunca... (HEBERTE, 2022, p. 66).

Talvez a vida seja um tecido sempre inacabado, que vamos produzindo nos encontros, e a pesquisa se faça na vida, nas entrelinhas desse tecido, que vai sendo composto por muitas texturas. Viver tramando é isso... Talvez seja no exercício docente que esteja nosso urdume, como potência de vida, ao encontrar com cada estudante, estamos ali dispostas a tramar, pensar, desejar, conhecer, produzir tecido. Assim, vamos sentindo o processo do tecer, seus entrelaçamentos nos permitindo experimentar as linhas na sua multiplicidade e habitar territórios não habitados anteriormente... assumindo a condição babélica da vida. No encontro, que vamos aprendendo ou desaprendendo, passamos a sentir, tocar, se afetar.

Hoje fui convidada a ver! Quando recebi o convite pensei muito rapidamente “mas estou vendo”, mas não deu tempo de pensar “Vem, vem ver”, era tanta a alegria que eu imediatamente respondi “sim eu quero ver”, pegaram minhas mãos e as direcionaram pelas paredes. Em todas as paredes havia uma faixa de textura aproximadamente da altura das crianças, porém precisei me abaixar para ver do modo como elas (as crianças) queriam me mostrar. Assim fui direcionada a sentir com as mãos as texturas de faixa, em cada parede daquela sala. Sensação muito diferente de ver como eu achava que estava vendo, ali eu passei a ver não só com os olhos! Talvez ver seja muito mais que isso que andava pensando. Lindo esse meu primeiro encontro com as crianças. Será que estou aprendendo a ver? Reaprendendo? Desaprendendo? (Caderno de anotações: 17 de outubro de 2016).

No encontro, a cegueira passou a ser percebida não como falta ou ausência, mas sim como uma condição, ou seja, um modo singular de ser, sentir, estar no mundo. Os efeitos dessa desterritorialização, possibilitam pensar que para ver é necessário aprender a olhar, pois para aprender a olhar não precisaria necessariamente estar na condição de vidente que enxerga com os olhos, para ver precisaria estar aberta, permitir o encontro entre nós, problematizando todas as formas universalizadas e representadas do olhar. Isso implica certo desaprender, talvez seja necessário desaprender para apalpar as intimidades do mundo como nos ensina a poesia de Manoel de Barros (2016), “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear” (p. 15), estar aberta, dar outros sentidos ao ver e problematizar. Assim tramamos experimentalmente a pesquisa tecida:

Para que se tece? Perguntei-me hoje ao ouvir Alexandre Heberte falando em uma live de suas tramas experimentais: ao ser indagado no que diz respeito a função do seu tecido ele disse que apenas tece e a finalidade vem depois. Às vezes vejo os tecidos de Alexandre pendurados no teto, em paredes, em araras e quando roupas ganham outras formas que fogem a função dada de modo universal a uma vestimenta. Tecer para além da roupa que cobre o corpo, tecer para além do tapete que se pisa, tece formas outras que não formate, tecer modos singulares de viver. Tecer com as tramas experimentais é isso, sair da forma, experimentar, não colocar o funcional a frente da experiência, tramar, pensar... Eu aqui aprendendo tramas experimentais!

(Caderno de anotações: 08 de março de 2020).

No tecer de sua trama experimental Alexandre Heberte (2022) desinventa os objetos, como Manoel de Barros (2016), ele dá ao tecido outras funções ou nenhuma função, afinal não é o produto tecido, que nos move numa trama experimental, por isso sua função não antecede sua produção, não dita o seu modo de compo-

sição, e é essa composição que nos interessa, somos movidos pelo tecer como experiência. É o tecer de uma trama experimental, que permite dar outros sentidos, perceber que o modo como o ver era pensado, restrito às concepções biologicistas, envolve a produção de uma política de normalização, que se faz presente, historicamente, nos discursos médico, jurídico e outros, nos quais as pessoas são classificadas como normais ou anormais. Tais discursos são estabelecidos por concepções biologicistas que ao produzir um padrão de corpo, coloca todos que se distanciam do padrão como anormais. “É do normal instituído nas comunidades que se pode apontar o anormal e definir a normalidade para aquele grupo” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 45). A produção da normalidade é algo que está posto, colocado para além dos nossos olhos e que nos impulsiona a olhar o outro segundo padrões, classificando, categorizando e limitando as singularidades, nos apropriando dos sentidos universais que se materializam nos nossos gestos, como aconteceu em relação ao sentido de ver relatado nas anotações.

Talvez seja necessário esse movimento, de reinventar sentidos, desconfiar do instituído, dos discursos homogeneizados e homogeneizadores que de modo oculto ou não, tendem a controlar e capturar nossos olhares, modos como vemos, pensarmos o outro e nos relacionamos com aquilo que dizemos de diferença. Isso implica um viver que assuma Babel como condição da vida. Nessa condição de babilônios que seguimos como professoras tecelãs, que tecem tramas experimentais, pesquisam como forma de dar sentido ao que nos passa. Reafirmando que há de potente na diferença que nos junta, acreditando que esse, talvez, seja um caminho possível para habitar o espaço educacional, de modo a afirmar a diferença como potência da vida.

Portanto o que se pretendeu nesse tecido ensaiado, foi compartilhar esse gesto experimental de quem se coloca a tecer tramas experimentais, conversando e insistindo no que há de ilegível, de incompreensível na relação, no encontro entre nós, professora e crianças quando habitamos Babel (sala de aula) babélicamente. O

gesto aqui será sempre inacabado, permanecendo na sua intenção de produzir texturas outras, de modo a afirmar o não dito ainda, mas que pode ser pensado, escrito, tecido, tramando experimentalmente, na pesquisa.

Referências

BÁRCENA, Fernando. **La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad** (Spanish Edition). Miño y Dávila editores. Edição do Kindle, 2014.

BARROS, Laura Pozzana de; KATRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças / Manoel de Barros**. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. 2ªed. São Paulo: Editora 34, 2011.

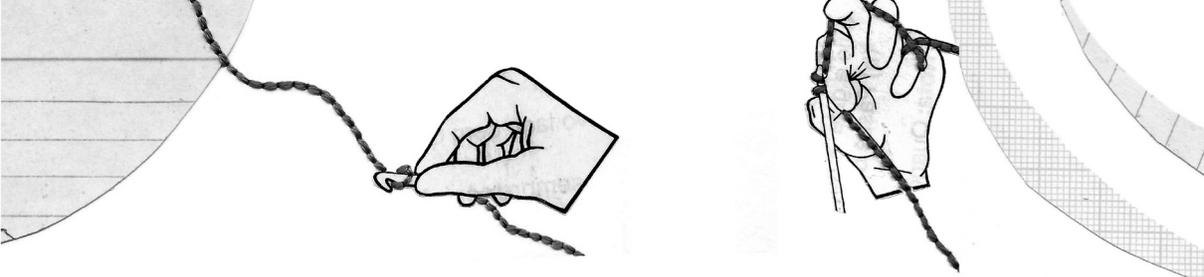
DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo, n-1 edições, 2018.

HEBERTE, Alexandre Mendes de Sousa. **Performatividade do corpo-tecelão: tramas e dispositivos**. Revista Cidade Nuvens - Centro de Artes-Urca, volume 1, nº 5, mai/jun, 2022, p. 64-75.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semirámis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.



O PARADOXAL NO ENSINAR¹

MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO
DHEMERSSON WARLY SANTOS COSTA

Queria aprender para mudar de sol. [...] Em vez de sentar no poente do meio-dia. Que a gente não dormisse. Enfim saber ler e escrever para mudar as faces das coisas².

Toda educação [é] alguma coisa amorosa, mas também mortal³

Lembranças de um Professor I

O filme *A língua das Mariposas*⁴, além da guerra e a política fascista penetrando nos modos de vida espanhola, possui uma paisagem de um professor, chamado Don Gregório, que ensina tocado por sua paixão revolucionária. Foi um encontro para a pequena

1 O presente texto, escrito a quatro mãos, foi atravessado por um vento, por um encontro, por provocações Deleuze-guattariana. Fomos tomados por uma onda, um ar. Dessa forma, optamos em arriscar nesse encontro uma escrita experimental, quase caótica, em suspiros ou mesmo em fragmentos. A ideia, mais do que criar um problema, é abrir passagem, atravessar uma ventania, ainda que dela possamos encontrar grandes perigos. Por uma questão estética, decidimos fazer deslocamentos pela filosofia, literatura e educação, sem a intenção de dizer o que esse ou aquele autor queria dizer, mas seguir certas inspirações, como uma flecha que corta o ar, as quais são citadas nas referências bibliográficas para aqueles que desejam acessar tais obras.

2 Dalcídio Jurandir (2019, p. 80).

3 Deleuze (2006, p. 48)

4 O filme *La lengua de las mariposas* (*A língua das mariposas*) é um filme espanhol de 1999, dirigido por José Luis Cuerda.

criança, Moncho, que tinha consigo a curiosidade e o desejo de aprender. Esse professor que não ensina pela violência, mas pela abertura ao outro, atravessa os portões da escola, apresentando um mundo para o menino que criou a sua própria linguagem, sua maneira de tocar o mundo. Nessa paisagem, a comunicação é atravessada por um campo singular, um encontro, uma intensidade que desabrocha na vida da criança e do professor. Ambos são transformados nesse processo imanente das forças intensivas que estão em volta do que se costuma chamar de ensino.

Nesse encontro, é possível notar em suas singularidades (professor e aluno) que cada um atravessou o outro, sem ser o outro, mas a representação do ensinar é transmissão de um sujeito para o outro, ou, ao menos se acredita que se pode explicar ou resolver conflitos que estão imersos nessa função. Isso porque parece que se assume uma prática homogênea entre as pessoas. Ou mesmo em uma relação, ou em uma comunicação quando dela se vulgariza, a partir de um plano comum que esteja ressaltado pelo acordo, ou mesmo pela compreensão do que se demanda dizer ou falar. Então, parece haver um entendimento que se passa pelo processo educativo, pois, para ensinar é preciso comunicar algo a alguém (professor e aluno). Contudo, há certa impossibilidade de comunicar quando subjugado a significações fechadas, o que se pensa padronizar nas instituições escolares representativas com a ideia de uma transmissão linear, empobrecendo a própria ideia de ensino.

Diz-se que um professor é aquele que deve comunicar alguma coisa para alguém, embora na montagem de uma aula que deverá ser comunicada, sua operação é configurada por rastros e restos, e muitas vezes não há comunicação, ao menos da forma direta, em que o professor fala e o aluno compreende a sua transmissão de conteúdo. Então, um professor, no processo de ensinar, abre fissuras, faz indícios, constrói mecanismos de expressividades, deixa a sua intuição vigorar, seu esforço de ver ou sentir um traço em seu aluno, mas nem sempre tem sucesso, por isso, é alguém que não cessa de estar à espreita no seu trabalho docente, vigiando

a si mesmo para não permitir a separação com o vivido, é o que se pode esperar desse trabalho, visto que por vezes o chão parece estar sempre distante dos pés, embora se diga o contrário, quando o professor se coloca na condição de suposto saber, petrificado, muitas vezes, por sua arrogância.

Lembranças de um Professor II

Pergunto: a não comunicação poderia impedir que se ensine? O não comunicar (nessa perspectiva de que se transmite harmoniosamente sem ruídos, uma mensagem é sempre decifrada pelo outro, ou compreendida) não pode impedir encontros interessantes e ensinamentos entre as pessoas, quem pode dizer que um professor em uma aula esclarece e suprime os mal-entendidos? Em uma comunicação real, no espaço-tempo de uma aula ou de um encontro a troca de diálogos, não pode ser esperada por um tom comum, o que não quer dizer que o professor não ensine e não aprenda sobre si mesmo e sobre sua matéria.

Lembranças de um Professor III⁵

Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar ⁶.

Narro a lembrança de um acontecimento, ainda que ele possa aparecer em buracos de memórias: “Eu não sei dizer exatamente

5 O fragmento é uma inspiração do livro “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” de Clarice Lispector (1998). Não é nossa intenção reproduzir uma imagem ficcional desenhada por Clarice, mas criar, a partir de fragmentos, uma paisagem, uma leitura experimental que funcionaria como meio de experimentação, na qual a escrita está aquém ou além dos disciplinamentos impostos pela razão e pelo conhecimento.

6 Lispector (1998, p. 157).

quando foi que eu o vi pela primeira vez, mas lembro que estava chovendo. A noite caía, o trânsito do Rio de Janeiro, naquela época, já era caótico. Com uma mão eu protegia da chuva a minha bolsa cheia das atividades dos meus alunos da escola primária, com a outra tentava, sem qualquer chance em meio àquela multidão, pedir um táxi. Já estava quase a desistir quando uma porta, finalmente, se abriu, revelando no interior a presença de homem desconhecido que insistia em me oferecer carona. Relutei por um instante, mas dadas as minhas poucas chances, aceitei o convite.

O homem apresentou-se como Dante, disse que era professor de Filosofia na Universidade. Durante todo o caminho até minha casa fomos conversando, falamos sobre filosofia, sobre o amor, sobre a vida, sobre Deus, sobre a culpa, sobre a felicidade e até sobre o que é ser mulher. Continuamos a conversar muitas vezes mais, pelos bares da cidade, na praça, no íntimo da sua casa. Nossos diálogos sempre começavam e terminavam com uma pergunta, quanto mais eu tentava encontrar respostas, mais elas pareciam inalcançáveis. Havia um certo mistério nas palavras de Dante, algo de enigmático que eu tentava a todo custo decifrar. Estaria aí o segredo do aprender ou mesmo do ensinar?

Quando me dei conta, percebi que o amava, não a sua imagem de homem, mas a sua presença madura e equilibrada, a sua capacidade de mexer com as minhas funduras existenciais. Dante, contudo, rejeitava meu amor, acreditava que primeiro eu deveria aprender sobre o amor e a felicidade para então nos entregarmos um ao outro. Por isso, Dante passou a me ensinar, à luz da filosofia, sobre a vida e sobre o sintoma do perecível humano: a angústia de existir. Desejava que aprendesse como raspar o fundo da identidade, escavar nas funduras existenciais um eu, uma pessoa, uma identidade para encontrar minha individualidade em meio a tantos rostos que pairavam sobre a minha imagem de mulher. Dante acreditava que me ensinava sobre filosofia, que eu aprendia com suas lições. Aprendia, sim, devo dizer, mas aquilo que ele nem sonhava ensinar. Isso porque o professor Dante acreditava

que o ensinar, assim como o aprender, passava pelo domínio das formalidades e do direcionamento do desejo. Eu era vista como a matéria, cuja sua função pedagógica era informar, dar uma forma, através do ensino transmitido de um para o outro. Dante defendia que havia forma para se aprender, assim como para ensinar. Há forma para se conhecer, assim como para se chegar à verdade, ao conhecimento claro e distinto. Suas lições tinham como finalidade a modelagem, a condução - seguindo orientações hierárquicas de cima para baixo - por meio do ensino e da disciplina. A dinâmica de troca era, praticamente, inexistente; a mim cabia a passividade e a escuta, enquanto o mestre Dante se incumbia da transmissão. Com efeito, Dante se portava como o professor, o detentor da forma e do conteúdo que comunica ao sujeito-aluno: “Eu”, que, por sua vez, não tinha qualquer controle durante esse processo.

Dante estampava a imagem de um rosto detentor do saber filosófico, enquanto eu não o possuía, mas me emocionava. Dante detinha não apenas o saber, mas também as ferramentas de ensino que me fariam aprender sobre o amor, sobre Deus, sobre a felicidade, sobre a identidade, sobre a ética, sobre o sublime. Dante, ainda que inconscientemente, reproduzia uma educação dogmática, em que sobre o ensino é tatuado a mentalidade da transmissão. Em uma aula, o professor transmite os conteúdos aos seus alunos e pede para que reproduzam seus movimentos. Ele caminha pela sala de aula, comunica aos alunos o caminho das letras, solicita que deem respostas. No quadro, copia o conteúdo para ser reproduzido, repetido infinitas vezes. Demonstra aos alunos como escrever, como resolver problemas matemáticos, como encontrar soluções para os problemas científicos e convoca que os alunos façam como ele, seguindo seus passos, sugerindo formas e fórmulas prontas para se encontrar o saber.

A transmissão dos conteúdos parece ser orientada pelos princípios da linearidade e da hierarquia. De fato, entre o professor e o aluno, entre o ensino e a aprendizagem, encontramos um movimento linear e, conseqüentemente, hierárquico, uma relação de

causa e efeito, o professor comunica e o aluno recebe, nunca o inverso, sempre nessa direção, sempre na linearidade, de cima para baixo, um ensina e o outro aprende. Talvez por isso Dante tinha tanta fé que eu aprenderia, como ele, aquilo que ele dizia, que sonhava ensinar. Eu mesma, em minhas aulas com as crianças do primário, reproduzia com certa passividade a lógica do ensino como transmissão. Acreditava que comunicava aos meus alunos a língua da matemática, da ciência, da história e da geografia enquanto os alunos compreendiam aquelas expressividades.

Dante, eu, e muitos outros professores reproduzimos a fórmula do ensinar, ela é repetida até tornar-se um hábito, uma verdade. É desejável que a tarefa do ensinar seja alimentada por formas metodológicas: aulas expositivas com o uso de projetor, debates, seminários, jogos virtuais e de tabuleiro, atividades lúdicas, estudo de campo, reprodução de experimentos científicos, aulas em laboratórios, observação de fenômenos, investigação de fatos, entre outros. Cabe ao professor escolher a melhor forma, o método perfeito, o caminho ideal para fazer com que os alunos aprendam. Há nessa intencionalidade a ideia de que ensinar é conduzir o aluno para o aprender por meio de formas metódicas de assimilação do saber. A educação fomenta então essa relação entre “ensino e aprendizagem” como elementos indissociáveis entre si: “é preciso que alguém ensine” e “aprende-se aquilo que é ensinado”, tal como Dante tentava a todo custo direcionar o desejo, ensinar aquilo que eu deveria aprender, como se nada mais passasse entre o significante e o significado, como se essa comunicação fosse estritamente direcionada, como se não houvesse vazamentos e variações.

Toda a maquinaria do ensinar pelas linhas duras é agenciada para garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ela revela toda uma pretensão de Dante de tentar controlar os processos vitais, como se fosse possível exercer o total controle daquilo que se aprende. Ora, podemos montar planejamentos detalhados, observar cada habilidade e competência, as

fórmulas do mercado, incluir atividades divertidas, lúdicas e integrativas, executar cada etapa com extrema precisão, mas, ainda assim, é possível que um ato ou gesto passe despercebido, fazendo com que algo fuja do controle, escape das mãos bem planejadas do professor. Não há como prever a efetividade desse empreendimento, pois, enquanto Dante achava que me ensinava sobre a filosofia da felicidade e do amor, do sublime, eu desaprendia a ser mulher, isto é, desaprendi o rosto da culpa e da vergonha de ser mulher, de sentir prazer, direito único e intransferível do homem. Aprendi, sim, com Dante, não como ele estava a transmitir sobre a vida, sobre a ética, sobre o amor. Aprendi o que nem ele imaginou ser ensinado.

Lembranças de uma Professora IV

Há sempre algo que circula o espaço-tempo de uma aula, e há também sempre algo que circula para além do comunicar, do dizer, seja pelo professor, seja pelo aluno, e certamente é um algo estranho, ou mesmo uma paisagem desconhecida que lança o corpo ou a memória, ou até mesmo nossos sentidos, para alguma coisa que só se pode sentir, mas não se pode falar, só se pode pensar, mas não se pode dizer ou escrever, ou narrar, nos levando muito mais a sermos atravessados por zonas intensivas do que necessariamente traduzir em uma linguagem suficiente e burocrática a ação pedagógica desse processo que se faz, tão viciados em práticas não pensadas. Nessas zonas que chegam a atravessar o corpo do aluno e o corpo do professor, parece haver um nebuloso ou certas intensidades variáveis que nos lançam para o deserto, porém, o professor não cessa de abrir em seu corpo a necessidade de controlar questões implícitas ou crenças educativas que se incorporam em seu fazer, se tornando uma imagem fixa, difícil de se transformar. Decerto que estamos imersos em um grande problema quando isso diz respeito ao ensinar sob o olhar das inteligências objeti-

vas e não imanentes, implicando, portanto, colocar o ensinar no interior de um problema. Mas, não entrarei nas clássicas questões como o ensino, e o quê ensino, pois, entendo que nessa tarefa pedagógica há sempre uma interpretação singular.

O ensinar é posto em um encontro entre professor e aluno, porém, não pode ser reduzido a eles, visto que, neste encontro, as experiências são distintas, não sendo reduzidas a homogeneidades entre um e outro, entre corpos comuns, mas que estes corpos (professor e aluno) se implicam e se pressupõem reciprocamente, pois, objetivamente, o ensinar solicita relação, um estar com o outro, captar uma objetividade de um e de outro. Mas, ao mesmo tempo, o capturar algo do outro deve implicar uma objetividade? Captar o meu próprio corpo e o que penso, tendo aí uma espécie de um devir⁷ que passa entre um e outro, que passando por uma relação há também de passar por uma separação, se passa com certas convergências e deve passar por divergências ou problemas paradoxais.

A experiência que pode resultar dessa estranha relação sobre o ensinar é que a experiência precisa do outro, mas não se confunde com o outro. É isso, o ensinar é experimentar, entrar em uma certa disposição para se aprender também, o professor, voltando para si, educando a si mesmo, se lançando a desenhar outras linhas, desabrigoando seu corpo, o seu pensamento, seus valores, seus hábitos, suas convicções, produzindo um nascimento ou gestando mundos outros. Os afetos que estão nesta paisagem são heterogêneos e nunca estão em nós e nós. Não sendo uma mera tensão, nem contradição ou muito menos um conflito, mas nessa paisagem do ensinar

7 Para imersão no tema, indicamos a leitura do texto “Mil Platôs”, volume III, escrito por Deleuze em conjunto com Guattari. O termo “devir”, que originalmente vem do francês *devenir*, significa “tornar-se”. Nada tem de metafórico, não se trata de atingir uma forma, “ora, devir não é mudar, já que não há término ou fim para o devir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23), mas escapar de uma forma dominante, fissurar os códigos disciplinadores, criar para si linhas de fugas inventivas. Devir é um portal que nos convida a velejar por rios nunca navegados, ele não quer “imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade, não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), o devir não quer projetar uma essência. Trata-se de variações, mudanças constantes.

passa uma força intensiva do não dito, do não possível de expressar, embora aí esteja o expresso e dessa forma há um gesto para com o outro sem se fechar nele e com ele. Então, no processo de ensinar, passa uma zona que se opõe ao exercício das faculdades subordinadas ao senso comum do reto pensamento, portanto, contraria a ideia de que há uma comunicação objetiva, linear, passando por uma codificação e decodificação, significante e significado.

Não é uma unidade de comunicação entre professor e aluno que possa descrever a primazia do que seja o ensinar, nem muito menos o saber que essa ação deva ter. Talvez se tenha que encontrar algumas regras ou finalidades para se objetivar e determinar esse processo difícil e experimental que diz respeito a cada um (professor e aluno), que passa pela singularidade, atravessados por esses encontros que vêm de fora (a atenção à heterogeneidade dos corpos). Esse processo educativo, porém, passa por diferenciação daquilo que diz respeito ao conhecimento ou suas possibilidades. Tantas linhas passam por essa experiência que exige daquele que ensina criar toda uma forma de linguagem ou mesmo técnicas de aprendizagem, explicações, encadeamentos, saídas, da matéria que assume para seus estudos cotidianamente. Uma repetição, um aprendizado individual, mas, mesmo assim, parece passar alguma coisa secreta de disposição do espírito do aprender que escapa ao professor que passa pelo mais simples, pela vida, pelos embates cotidianos fundamentais da existência do que as cartilhas prontas ou didáticas gerais, ou as tácitas práticas tatuadas nos corpos dos professores e dos alunos.

Arrisco dizer que passa por uma zona de interesse singular que nem sempre é percebida, como se um processo inconsciente estivesse irmanado com essa estranha experiência pedagógica e lançasse o professor em mundo não habitado ou desconhecido, fazendo desse gesto um devir. Quase um cartógrafo deva nascer nesse jogo experimental de ensinar uma matéria, que exige que faça dela uma ação cotidiana de exercícios transversais para que daí possa aparecer algo a se dizer, mesmo que possa surgir em nuvem, em

tentativas; um grande ensaiar passa pelo corpo do ensinador, exigindo que faça desse ato um processo criador não acabado, mas em tentativas, sempre por retornar de outra forma, recolhendo e aceitando suas fissuras, o não dito, o que pode ser dito de outra forma ou o que ainda deve ser produzido.

Uma aposta em um pensamento movente do professor, mas também daquele que se coloca na condição de um aprendente: parece haver nisto tudo uma fragilidade ou irresponsabilidade, mas não é isso, pois, não é uma questão de saber e não saber, mas tudo que *entre* o saber e o não saber pode emergir.

Lembranças de uma Professora V⁸

Alguma coisa acontece e a narrativa que se segue pode surpreender. Era mais um dia como outro qualquer. Levantei-me da cama cedo, preparei o café, acordei as crianças, coloquei o lanche na mochila de cada uma, separei o material escolar, tomamos café, levei as crianças até a escola. De lá, segui para a feira, comprei o de sempre e voltei para casa para preparar o almoço. Entrei no primeiro bonde e, como sempre, sentei-me na mesma janela. Foi aí que avistei aquele homem, foi aí que fui quebrada em tantos pedaços que não havia qualquer chance de juntar os estilhaços. Da janela, olhei para o homem sentado no banco, ele segurava uma bengala que denunciava sua suposta cegueira, ele mascava chicletes, ritmados, enquanto olhava para o horizonte, de olhos abertos, sem qualquer sofrimento.

De modo enigmático, aquela paisagem me capturou, os meus olhos o fitavam em transe, não conseguia desviar, procurar outro horizonte. A sacola de compras que estava em meu colo caiu no chão, as frutas se espalharam, os ovos quebraram revelando toda a viscosidade do mundo. Também fui quebrada. Esse acontecimen-

8 O fragmento é uma inspiração no conto “Amor” de Clarice Lispector (1982).

to, quase que banal, estilhaçou tudo aquilo que entendia como mundo, como se um monstro que habita meu interior tivesse despertado um animal feroz, insólito, até então adormecido. O meu corpo passou por uma espécie de agitação. Enfurecida, abandonei as compras e passei a andar pelo mundo, sem destino certo.

De alguma forma aquele homem cego, olhando sem sofrimento para o horizonte, sem qualquer intencionalidade, ensinou-me coisas tão profundas sobre humano, sobre minha condição de mulher, de mãe, de senhora de casa, de esposa, sobre o meu amaldiçoado destino de mulher, instaurando uma espécie de mal-estar que estilhaçou toda a redoma de vidro que se fazia estruturante em minha vida. Por muito tempo tentei me manter organizada, estável, mas aquela paisagem me tirou do controle, estava diante de mim, confrontando a mim mesma, sem sentido, sem nenhuma lei.

Aprendi naquela manhã mais sobre mim mesma do que durante toda a minha existência, aprendi sobre coisas que estavam muito além da educação escolar, era um aprender que empossa a vida toda e se encarna no corpo. Aprendi que ensinar tem alguma coisa assombrosa, estranha, que salta e que nos toma (parece que aí se possa ter algo a dizer), mas também nem sempre o que se ensina se aprende. Entre uma coisa e outra há sempre uma nebulosidade que salta o dito, o visto, o sentido, o pensado, o lembrado. Como se daí só se pudesse dizer: “então!”. Mas isso o que digo, são (de)formações, o que teria essas questões de valor para se pensar o ensino? O que tudo isso poder dizer para os corpos dos professores tão docilizados pela burocracia das práticas educativas? Há chance de certas insurreições?

Lembranças de uma Professora VI

Que características são essas que dão ao ensinar um caráter paradoxal? Não se pode negar a heterogeneidade radical, não ocorrendo nenhuma troca comum entre os termos, ou nenhuma forma de transmissão de um para o outro como uma linha do senso comum

que pudesse circular entre o professor e o aluno, nenhuma forma de permuta, que o professor possa se colocar no lugar do aluno ou vice-versa. Isso não quer dizer que não há sensibilidade ou mesmo afetividade no processo e nas relações de ensino. Contudo, não se pode entender como uma relação simples entre um e outro, entre um termo ou outro, pois, as relações se complexificam, um e outro não é o mesmo que o outro com o um. Toda a economia interna desse processo se faz imanente, contingente e diferencial, passando, portanto, por um devir, pois, não é mais uma questão entre os termos e outro, mas cada termo, o que há de captura do outro ou o que cada termo se torna neste encontro com o outro (professor-aluno-professor). O que se passa? Ora, seria a fusão ou mesmo a comunhão arruinadora das potências da diferença? Imagino que nesse processo o professor deva estar à espreita, atento aos movimentos, envolvendo aí uma certa ética, prudência na abertura desse encontro, que sempre acontece, pois, é sempre uma experiência.

Lembranças de um Professor VII ⁹

Alfredo tinha era camaradagem pelos cajueiros. Eles ensinavam mais que o seu Proença¹⁰

A chuva por toda a noite cresceu sobre *Campos de Cachoeira*. O som da chuva caindo no telhado de barro se confundia com a voz de D. Amélia, ecoando em meus ouvidos com ordens para levantar e me vestir para ir à escola. Naquele dia, como em quase todas as manhãs, eu não queria ir à escola do seu Proença. Não era a chuva que me afanava o desejo de aprender, mas as aulas de seu Proença. Naquela época só havia o colégio de seu Proença, ele abria as portas da sua casa e nos ensinava português, matemática, ciências,

⁹ O fragmento é uma inspiração do livro “Chove nos Campos de Cachoeira” de Dalcídio Jurandir (1991, 80).

¹⁰ Dalcídio Jurandir (2019, p. 80).

história e geografia, pelo menos ele tentava ou achava que ensinava. Seu Proença era um homem sério de poucas palavras, fazia-nos decorar toda a tabuada. Os sábados eram os piores dias, pois nos chamava à frente, um a um, e nos perguntava toda a tabuada. O erro era castigado com a palmatória.

Ainda lembro do som da colher de madeira encontrando a minha mão, era um barulho perturbador, mas ao mesmo tempo libertador, era o fim da angústia e do silêncio sufocante aprisionado naquelas paredes. Naquela manhã eu não queria ir à escola, agora a chuva caía calma e lentamente se opondo ao tom de voz ameaçador e irritado de D. Amélia. Juntei meu caroço de tucumã e sai correndo pelos campos até o colégio. A chuva ainda caía, eu observava cada movimento, eu acompanhava as gotas escorrendo pelas palmeiras, como se pudesse de alguma forma adiar a chegada na escola. A paisagem triste, opaca e sem vida das paredes de tábua do colégio era indissociável do que acontecia ali dentro.

A voz autoritária de seu Proença ecoava pelos campos e recobriam as tábuas da escola como uma espécie de armadura sem vida em que o pensamento, assim como o olhar, não conseguiam atravessar. Olhei para a minha mão, agarrava forte o meu caroço de tucumã, meu pequeno talismã. Parecia que aquela pequena semente me olhava de volta, que me chamava para brincar pelos campos de Cachoeira, para me banhar nas águas marajoaras. Olhamo-nos e, na volúpia do olhar, as tábuas frias e assombradas das paredes do colégio se dissiparam, abrindo um horizonte de possibilidades inventivas pelos campos e pelas águas marajoaras. Eu encontrava no caroço de tucumã as palavras, as coisas desconhecidas, a educação que eu sonhava, o mundo que existia fora dos campos escolares, o mundo que existia segundo a nossa própria linguagem. Caminhando eu jogava o caroço de tucumã para o ar, lançava ao destino a sorte de uma nova história que iríamos inventar.

Nós brincamos pela manhã, aprendi tantas coisas, não porque o caroço desejava me ensinar algo, mas porque fazíamos jun-

to, brincávamos partilhando momentos e experiências, em devir, compondo um com o outro uma existência singular. Aprendia com o carço de tucumã mais do que com as aulas do seu Proença, talvez porque não houvesse qualquer intencionalidade naquele objeto, porque a experiência, nossas brincadeiras não eram submetidas a padrões e modelos, mas tinha algo de acontecimental, uma experiência inédita que potencializam forças ativas imanentes aos modos criativos de vida. O ensinar agita mundos impensados, assim como o aprender. Mas parece que todas essas variações são ditas quase em silêncio.

Lembranças de um Professor VIII

O problema poderia passar pela identificação, pela semelhança ou mesmo de uma comunicação que não tivesse partilha. Quando o ensinar passa pela partilha, pela afirmação da heterogeneidade dos termos, pela efetividade da afirmação com os encontros, com os outros, sendo operado pela diferença, a instância paradoxal, que não implica o mesmo, nem para um e nem para o outro, um mundo acontece. Teria, a escola, a educação e a capacidade de caminhar por essas insurgências paradoxais?

Lembranças de uma Professora IX

O que seria essa estranha paisagem que ronda o problema do ensinar e do aprender quando se dobra pelos signos?¹¹ Quando parece acompanhar certas erupções incontroláveis, como se no ato de uma aula estivesse pairando uma nuvem? Mas é exatamente

11 Deleuze promove leitura radical sobre o tema na obra *Proust e os signos* (2010). Em breves linhas, o aprender aparece em conexão com os signos, uma crítica a uma imagem dogmática do pensamento, promovida por uma filosofia da representação, que concebe o pensamento como sendo naturalmente reto, constituído de faculdades concordantes, assentado sob a imagem de um sujeito pensante e se exerce sob a imagem dele, interrompendo os fluxos de criação.

isso que se pode oferecer, todas as aberturas para a criação, para o pensamento, o que atravessa o instrumental. Então, passaria um certo fracasso, esse em que se configuraria a mais sincera abertura para o pedagógico, para o formativo, para o ensinar e para o aprender? Uma positiva desilusão das inteligências claras e distintas das objetividades e, serenamente, o professor abraçasse essa linha desviante que percorre a ação educativa? Seria isso um jogo? Quanto mais se procura entender essa passagem, se tenta, por todas as formas, encontrar meios para dar conta desse processo em sua objetividade.

O professor parece se esforçar para ter o controle de sua ação educativa, e tal controle lhe oferece sempre o *quase*, sendo um presente que demanda um trabalho constante, pois, quanto mais o entendemos em sua abertura, menos se tem verdades, mas é isso que nos convoca empenho ao heterogêneo. Então, não há salvação, não há certezas, garantias, fundamento nesse processo (ensinar-aprender)? Como seria o ensinar? Como seria o aprender? Não conheço uma resposta que possa dar conta para o momento dessas perguntas que não estejam roçando abstração, pois, quando desejo pensar uma certa perspectiva de ensinar e de aprender, me vem a execução, o vivo, o ativo, a experiência, mais do que o estado programático, embora aí resida sua importância.

Isso que não quer dizer uma habitação do horror nessa leitura, mas, uma força positiva que passa pelo professor, pelo meio, pelo aluno, pela vida, pelo desejo. Essa insuficiência é a sua potência de ensino e de aprendizado, sendo fundamental que nesse processo (ensinar-aprender) não haja recomeçar, retornar, corrigir, apagar, mas passar, fazer a linha de invenção. No aparente fracasso, os meios os são, na companhia do professor, um esboço, uma tentativa, um fragmento, uma aula bonita, uma prática alegre, um encontro potente, repetições, o que não quer dizer: farei melhor na próxima aula, no próximo encontro, na próxima conversa, ensaiarei melhor a prática do ensinar e do aprender, isso não pode ser dito e nem realizado, pois, o ensinar é um trabalho diário, todos os

dias, sendo sempre um dia, embora também passe nesse processo paradas, às vezes duras, mas o devir lhe desassossega, e sempre será um dia, uma aula, um encontro, não quer dizer que não esteja presente o preparo, a dedicação e a emoção, fundamentais para o ritual de ensinar e para as suas modulações inesperadas.

Lembranças de um Professor X

Na tradição pedagógica, ensinar e aprender são contaminados pela imagem do sujeito voluntarioso, implicando em uma boa vontade e disposição do professor e do aluno para ensinar e aprender, pois, há todo um direcionamento do desejo para tal propósito. Com isso, ensinar e aprender passa por uma concordância harmoniosa das faculdades¹² de um sujeito que deseja a verdade e o conhecimento. Contudo, ensinar e aprender é uma aventura do pensamento mais próximo do involuntário e do inconsciente, cujas faculdades são despertadas quando violentadas pelo encontro com os signos. Ensinar e aprender, portanto, depende do envolvimento com um signo que força o pensamento.

O signo não é dado pela inteligência – ela vem depois, mais pela casualidade e coação dos encontros, por um precursor sombrio, pelo enfrentamento em meio à estrada que por nós é desconhecida, estranha, que antes de serem capturadas pela compreensão lógica, são decifrados, quando os signos são despertados por um encontro violento. Aprender passa por movimentos corporais de decifração dos signos que encontramos, o aprendiz é uma espécie de “egiptólogo”, aquele que decifra hieróglifos. Qual a função do ensinar nessa operação? O professor é um emissor de signos, é aquele que emite enigmas mortais que poderão ser decifrados, encarnados no corpo do aprendiz, sem qualquer pretensão de comunicação objetiva nesse sentido.

12 Em Proust e o signos (2010), para aqueles que desejam aprofundamento, é possível encontrar digressões interessantes sobre a teoria das faculdades e o aprender.

Lembranças de um Professor XI

Todo o exterior está no mundo e não tem similaridade ou qualquer tipo de semelhança, toda a comunicação se encontra entre os seres e o meio. Sendo assim, as relações externas são encontros e, são estes, que forçam o ensinar e o aprender. Não há modelo e nem fórmula o que coloca cada ser vivente no meio desse ritornelo vital de experiências em que, não sendo uma mera ideia de uma comunicação harmoniosa, pode gerar essa perspectiva imanentista dessa ação. Não tenha medo, professor! O que vem primeiro é a violência, a fratura, o enigma, o que não pode ser quase dito, ou quase pensado, o estranho da contingência de uma força intensiva, pois, há algo no mundo que força o pensamento, que força o corpo, abrindo cada indivíduo para um exercício aberto do sentir e nada tem com o reconhecimento. E o sensível não é o que pode ser sentido e sim aquilo que se relaciona com os sentidos por meio de um objeto que pode ser imaginado e concebido. Se isso pode fazer algum sentido, que tal sentido seja para nos livrar do que nos atravança, e que nos desperte das ideias fixas, das formas feitas e dadas, quem sabe pode tocar em asas, liberar voos, desenhar em nuvens ou pensar auroras ainda por vir.

Referências

BOUDINET, Gilles. *Deleuze et l'anti-pédagogue: vers une esthétique de l'éducation*. Paris: L'harmattan, 2012.

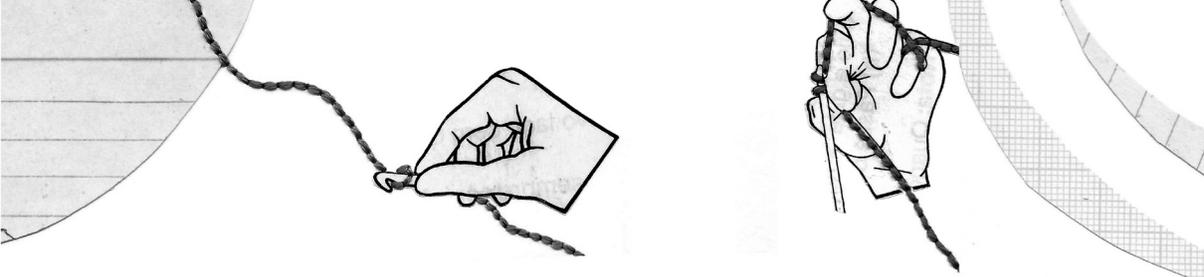
BRITO, Maria dos Remédios; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção. *APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 25, p. 84-93, 2021.

CHARBONNIER, Sébastien. *Deleuze pédagogue: La fiction transcendentale de l'apprentissage et du problème*. Paris: L'harmattan, 2017.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 1, abr. 2006, p. 37-51.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

- _____. Sobre a Filosofia. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- _____. *A Filosofia Crítica de Kant*. Lisboa, Portugal, edições 70, 2009.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. *Diálogos*. São Paulo: Editora escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, Sívio. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- _____. Aprender em múltiplas dimensões. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 22, jun. 2017, p. 103-114.
- GALLO, Luz Elena; MARTÍNEZ, Leidy Johana. Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, n. 157, jun. 2015, p. 612-629.
- GODOY, Ana. Nas bordas do mar: esboço de uma aprendizagem experimental [como desfazer uma educação ambiental]. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 11, 2007.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos de cachoeira*. 8ª ed. Bragança: parágrafo editora, 2019.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, v. 6, n. 1, jun. 2001, p. 17-27.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora: 1982.
- _____. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- ORLANDI, Luiz. *Arrastões na Imanência*. São Paulo: Editora Phi, 2018.
- RAMOS, Maria Neide Carneiro; BRITO, Maria dos Remédios de. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 20, N. 2, jun 2018, p. 1-24.
- RANCIÈRE, Jacques. Existe uma estética Deleuzeana? In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- ZOUTABICHVILLI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.



DOCÊNCIAS, VIBRAÇÕES, BORDAS MOVEDIÇAS, E...

ANA GIORDANI

A composição desta escrita registra encontros e tece linhas sobre docências, vibrações, bordas movediças, e [...]. Tais linhas se entrecruzam no horizonte de políticas educacionais¹ e nos rastros de políticas territoriais. A impositividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa as perversidades neoliberais² à educação. Logo, pensar, a partir de ações insubordinadas, da deformação de professores³, de singularidades e de experiências tor-

-
- 1 Na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (BALL, 2014, p. 222).
 - 2 [...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (BALL, 2014, p. 229).
 - 3 Deslocando a leitura de Deleuze sobre a ideia de deformação para a educação, pode-se dizer que o propósito é tornar sensíveis as forças que atravessam um corpo que não aguenta mais a subordinação, o cansaço negativo asfixiante da educação fria, sem vida e moribunda. Uma educação por esses modos não está subordinada à representação, à adequação da verdade, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem deformar a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo alegre, desejante, movimentado por seus devires reais, percorrido por sensações nervosas e por desejos revolucionários (BRITO, 2016, p. 8).

na-se um exercício de criação indispensável para espaços escolares lisos⁴.

[...] eu sempre trabalhei nas margens ocasionalmente coletando colagens ou reminiscências, a ideia de que o que define as condições para pensar e escrever nunca é o tempo ou a situação como são descritos pelo discurso dominante. Há uma textura perceptível da experiência que precisa ser encontrada e só o pode ser afastando de vez as hierarquias entre diferentes níveis de conhecimento, política, sociedade, intelecto ou cultura popular (RANCIÈRE, 2016, p. 67).

Há uma geografia escolar que devaneia em seus desassossegos. E, em suas fissuras provoca encontros arriscados, ocupa, rasura, rabisca, esboça inéditos de ser e estar na escola e no mundo. Na composição de cartografias, visualizo linhas de um mapa a ser reverberado de outros tempos, de outros espaços e de outras relações. Nesse movimento, o mapa feito de intensidades devora traçados impositivos. Encontrar os movimentos da sala de aula, do desaprender dos professorandos e de saber-fazer Geografia é o objetivo desta escrita. Exercitar o pensamento nômade nas linhas da docência segue os rastros esboçados por Deleuze sobre a pintura. “A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis” (DELEUZE, 2007, p. 62).

4 As noções de espaço liso e seu contrastante espaço estriado dizem sobre como pensamos e agimos em muitos modos da vida social e mental. Seja a matemática, seja a física, seja a tecnologia, a música, seja a vida política ou os modos de funcionar o coletivo sob forças de Estado ou nomadicamente, sem o aparato de qualquer soberania. Mas numa distinção ligeira se pode adiantar que o espaço estriado faz as linhas e os trajetos estarem subordinados aos pontos. Se vai de um ponto a outro. No liso o ponto se subordina ao trajeto. O lugar onde se está, um habitat, se conforma com o espaço de fora, exterior. Num barco, numa tenda. No espaço liso o movimento, o trajeto provoca a parada, um intervalo, e essa intermitência faz um ritmo, repouso-movimento. No liso a linha é um vetor, uma direção, enquanto no estriado a linha é uma dimensão ou algo determinado por medidas, por métricas. Há aí evidências que se passam em territórios escolares, em que se processam métricas que estriam, enquanto simultaneamente crianças confrontadas alisam esses espaços por movimentos afetivos que dissipam as formas. O espaço liso é feito de afetos livres, acontecimentos, e se confrontam com espaços estriados cheios de propriedades. Enquanto lisos esses espaços são intensivos ao estriá-los eles se tornam extensivos, dimensionados. Nos lisos há distâncias e intensidades, no estriado há medidas e propriedades. Intensidades em confronto com extensividades. Nota inspirada no texto intitulado 14. 1440 – O Liso E O ESTRIBADO (GILLES; GUATTARI, 1997).

1. Linha Docências

As docências podem estar em ressonância com diversas linhas. Importa que os rastros das singularidades, e nunca os modelos impositivos, podem alargar o pensamento educacional para as formações de professores. Assim,

aos processos de subjetivação a linha de fuga está na possibilidade de singularização. Se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, a produção desejante colocada no âmbito da produção e do mercado, a singularização é uma resistência a este processo, o investimento em um fluxo singular, em uma produção desejante que escape ao território, abrindo novos fluxos (GALLO, 2010, p. 241).

Sublinho uma questão proposta por Brito (2016, p. 4): como pensar uma educação, então, “que não estivesse permanentemente em atuação na conduta, que não estivesse sob o julgo da gestão das vidas, dos bens e das riquezas”? Nas linhas da diferença, das intensidades, das criações e dos afetos podem-se produzir novos espaços de liberdade⁵.

As questões centrais como planejamento, currículo, avaliação e formação de professores demandam explicitar os conflitos e as disputas sobre concepções de docências, movimentando a criação de novos possíveis para não nos sufocar nas concepções docentes neoliberais globais. Negri & Guatarri (2017) expõem o capitalismo mundial integrado como ponto de partida para o conceito de Império, agrupando a unidade do mercado mundial, planificando

⁵ Guattari, Rolnik (2007) ao formular a revolução molecular está aludindo ao desejo, tirando-lhe da condição submissa de representar, como na psicanálise, e o pondo no papel ativo de produzir. Produção desejante. O desejo como máquina produtiva se afirma, pois esse processo de singularização desafia os mecanismos de interiorização de valores subordinantes. Ao se escapar então das escalas que subjagam, os desejos constroem espaços intensivos de liberdade. Há aí uma recusa à modelização da subjetividade capitalista. O desejo não pode ser vivido senão por vetores de singularização, audácias de singularizar o desejo, e que, por isso, são por si mesmos produtores de espaços de liberdade.

os instrumentos de produção e tecendo um controle monetário e político com características que podem, até mesmo, se assemelhar às estatais. Os resultados de sua ingerência consistem em alargar a dimensão produtiva integrada a níveis sociais e geopolíticos. Nesse sentido, as políticas educacionais também tornam-se disputas para a produção de novos espaços de liberdade ou a planificação do mundo.

Qual a concepção de docência? Miguel Arroio, Paulo Freire e vários estudiosos da educação brasileira (não foram recepcionados em nenhuma das políticas neoliberais de educação atuais) nos fazem refletir a dimensão da intelectualidade docente. Assim, precisamos desenvolver a profissão docente como uma profissão intelectual por excelência, com autoria, com autonomia e afeto. Necessária é, portanto, a docência como condição de pesquisa, de criação, de política alargadas para projetos de sociedades democráticas e inclusivos.

As linhas das docências estão em correlação com as linhas dos estudantes. Dessa forma, indago sobre os estudantes que não estão em espaços escolares? Qual a sua cor, o seu gênero e a sua classe social?

Segue em anexo, o trabalho final, tentei deixar ao máximo dentro das normas, porém estou sem computador e fiz tudo pelo celular que não me permite ter uma visão macro da estrutura do trabalho. Informo também que não tenho sido frequente nas aulas ao vivo, abandonei muitas disciplinas esse período, por conta de vários problemas pessoais, que me acarretou em alguns problemas psicológicos, no qual consegui acompanhamento profissional recentemente, e a falta de ânimo não está me permitindo prosseguir dentro do curso. **A situação da educação me desanima a cada dia**, sinto que estou perdendo tempo, e simultaneamente sinto que não devo desistir. Porém já são dez anos na área da educação, sem que eu tenha feito de fato uma evolução acadêmica significativa, não por falta de interesse, embora eu sinta que não faço o suficiente porém **dentro do contexto da minha realidade existem muitas adversidades que me impossibilita a dedica-**

ção plena ao meio acadêmico. Cheguei a conversar com a senhora período passado, não sei se lembrará. Porém vou seguir com o pouco de força que me resta até o fim do ano. Após trancarei o curso, e pretendo reorganizar minhas ideias e decidir se sigo por esse caminho ou não, pois não quero concluir mais uma graduação **sem me sentir de fato envolvida na vida acadêmica**, só passando pela universidade **no processo fragmentado de aquisição de conteúdos e entrega de avaliações como pré-requisito para aprovação.** Eu preciso achar um caminho, quero evoluir, fazer um mestrado e nesse sentido preciso focar, definindo prioridade e pensar em como fazer chegar nesse objetivo. Me sinto muito perdida e achando que nada mais está fazendo sentido. Abraços (DEPOIMENTO DISCENTE, 2021)⁶. Grifos meus.

A educação da gente miúda, dos ninguéns, da ningüendade, como nos provocam Eduardo Galeano e Darcy Ribeiro, contida em depoimentos como o enxerto anterior, expõe a condição, territorial e espacial, da luta diária que é para os nossos estudantes se manterem tanto na universidade pública quanto na escola pública. Vale dizer que a aluna que fez o depoimento perpassa cotidianamente os atravessamentos da mobilidade urbana, entre outros, de uma região metropolitana como a do Rio de Janeiro.

Portanto, as territorialidades importam para a educação da ningüendade. Não territorializar as políticas educacionais gera políticas de abandono e de exclusão. Como os professores conseguem olhar os corpos territorializados, racializados, com questões de classe e de gênero?

As linhas docências, na correlação com as linhas do currículo, expõem as condições de formação e de trabalho docente. Qual currículo contextual, em cada unidade escolar podemos produzir quando o professor, para fechar sua carga horária, trabalha em cinco, seis escolas, a fim de garantir o mínimo da produção e da

6 Depoimento de estudante, mulher, negra e periférica durante o ensino remoto (2021). Turma da disciplina de Práticas Educativas 3, vinculada ao Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

reprodução da vida? Por que essa questão do território é tão importante? Então, quando o grupo de professores, o grupo de docentes consegue pertencer a uma comunidade escolar, e os arredores espaciais da escola dialogam com o espaço escolar, essa produção contextual do currículo possibilita as questões territoriais na produção e apropriação do pensamento.

Para defendermos um currículo contextual, a partir e desde as escolas, é preciso a docência nas escolas em diálogo com o projeto pedagógico. No Brasil, a educação em diferentes modalidades, como da EJA, Quilombola, Indígena, com territorialidades distintas em favelas, de escolas do campo, de escolas ribeirinhas constituem exemplos da diversidade de trajetórias que compõem a singularização docente.

Então, pensar o currículo, desde as escolas, significa radicalizar a política de currículo, juntamente com a política de condição de trabalho docente. Radicalizar é isso. Por que não pautamos a dedicação exclusiva para professores da educação básica? Logo, pensar na proposta contextual do currículo, desde a escola, envolve essa radicalização das condições de trabalho docente.

Desse modo, quando a política educacional territorializada nos municípios, um dos principais vetores, são os fundos de educação, a própria política educacional é mercadoria para os municípios. Portanto, as políticas desde a formação continuada, o material didático, a avaliação, a formação e o trabalho docente estão arquitetados em todas essas camadas que se desdobram nas diversas atuações da licenciatura.

As experiências centralizadoras curriculares, no mundo, não têm produzidos resultados democráticos e de inclusão nas políticas educacionais em interface com as políticas territoriais. Recorrendo à obra intitulada “A morte e a vida do sistema educacional americano”, podemos observar a tentativa de um currículo similar à BNCC que, nos EUA, já se mostrou ineficaz e injusto.

A centralização curricular é voltada para o controle e para a privatização educacional que, muitas vezes, é acionada pela filan-

tropia. Centralizar o currículo é um dispositivo de controle curricular das escolas que atualmente disputa também a docência. Então, o controle da educação permite os fundos de mercadorias que são desdobradas, como os grandes pacotes de avaliação, os grandes pacotes das aulas que são vendidas de acordo com cada código da BNCC, e cada competência da BNCC. Logo, centralizar o currículo é um dispositivo de controle e de privatização disfarçada de filantropia que promove caminhos tendenciosos à exclusão, ao aumento da desigualdade social e aos trabalhos precarizados.

Por sua vez, Alice Casimiro argumenta sobre o currículo sem fundamento, justamente buscando esses fundamentos em cada espaço escolar, como se não houvesse um fundamento único para um currículo padronizado. A composição de forças que a educação enfrenta vem com os processos de militarização das escolas, o fechamento das escolas do campo e urbanas, das forças ideológica (“mães do agro”, entre outros), do *homeschooling*, do neoliberalismo. Então, as forças reacionárias da educação tendem a defender a centralização e uma proposta comum de currículo como dispositivo de controle.

Figura 1: Paisagem urbana em Porto Alegre-RS



Fonte: Giordani, Ana (2019)

Figura 2: Paisagem urbana em Porto Alegre-RS

Fonte: Propaganda BNCC (2019)

A figura 1, retratando a população em situação de rua em frente aos grandes bancos, capturada na cidade de Porto Alegre-RS, revela as desigualdades das paisagens urbanas contemporâneas geradas pela extrema concentração de renda. A imagem é de Porto Alegre, mas pode ser facilmente identificada em qualquer cidade brasileira. É, sem dúvida, provocativa, uma vez que é possível relacionar a paisagem com a ação de empresas no processo de neoliberalismo na educação, como o Banco Itaú, um dos principais grupos financiadores da BNCC no Brasil. Nessa figura, cumpre ressaltar, que as espacialidades contidas podem alargar a leitura das políticas educacionais em interface com as políticas territoriais, expressando a BNCC como dispositivo de gestão punitiva da pobreza.

Já a figura 2 expressa o cinismo das propagandas vinculadas à BNCC, apresentando uma aula em duas escolas, completamente iguais, com o mesmo tema: Cidadania. A disputa, o dissenso ocorre também por meio do acionamento dos discursos.

Se tomarmos a palavra cidadania no contexto neoliberal, notaremos que é largamente utilizada em matérias didáticos, planos de aulas, apostilas, avaliações e na formação docente. A ressalva precisa ser realizada e colocada em perspectiva o trabalhador precarizado, o homem endividado que essa “cidadania” das políticas educacionais neoliberais endereça e produz. Torna-se, portanto, urgente adjetivar cidadania, porque, como podemos, observar a cidadania foi apropriada pelos discursos e pelas narrativas neoliberais.

Cabe aqui notar que tanto Vanderlei dos Santos, ao cunhar a “Cidadania Regulada”, quanto Milton Santos, com ‘Cidadania Mutilada’, alargam nossas disputas para concepções de gestão punitiva da pobreza e a constituição de desejos inventivos, de vida, de alegria, de comum, de vibrações educacionais.

2. Linha Vibrações

***Figura 3: De toda cólera farei poesia/ nenhuma beleza será destruída.
Pichação de poema sobre muro.***



Fonte: COSTA, Luana. Niterói, 2012.

Figura 4: Delírio & poesia. Pichação de poema sobre muro.

Fonte: GIORDANI, Ana. Porto Alegre, 2019.

Acionamos as Figuras 3 e 4, capturadas em espaços urbanos, para pensarmos as vibrações que constituem e são constituídas na docência. A cartografia desliza no caráter poético e político de problemas: Quais os múltiplos e coetâneos encontros da pichação de poema sobre muro provocam na geografia escolar? Como proliferar sentidos e fazer poesia no currículo? Ou fazer do currículo poesia? Como não destruir a beleza? E a fome, a violência, a precariedade, a necropolítica, a cólera que habitam nossas cidades e nossos espaços escolares?

Margareth Rago nos provoca em diferentes questões sobre a cidade e as subjetividades para além da lógica capitalista. Quanto a nós, ousamos fazer encontros e deslocamentos conceituais para os espaços escolares, uma vez que é evidente que

o crescimento da participação dos grupos em reivindicações de direitos, dos coletivos que lutam pelo uso de bicicletas e construção de ciclovias na cidade, que ocupam parques e praças e que se voltam contra a gentrificação força a repensar a configuração do espaço urbano, subordinada aos interesses capitalistas das grandes empresas e não às necessidades da população,

assim como os usos do tempo livre. Nessa luta pela transformação da cidade, sem dúvida, evidenciam-se novos territórios livres, “zonas autônomas”, com a ocupação de inúmeras áreas, de prédios abandonados a parques esquecidos, com outras propostas de uso e ocupação. Não é apenas a cidade filógena que se volta contra a cidade fálica, mas a cidade dos prazeres, mais erotizada e alegre, que **busca espaço no mundo higienizado e asséptico do capital**. A cidade das artes, musical e colorida ganha espaço, ao enfrentar a cidade cinza do trabalho e da racionalidade econômica. Nesses movimentos, também está em jogo **a invenção ética e libertária da subjetividade**, que só se torna possível a partir de experiências individuais e de formas de sociabilidade mais inteiras e mais equilibradas, que possibilitem **a expansão dos afetos e desejos**. Não se trata apenas dos “sujeitos de direito” que clamam por se fazerem ouvir e serem reconhecidos perante o Estado, mas de novas subjetividades que acenam em busca da ética e do sentido de suas próprias vidas: da renúncia de si e da culpabilização dos desejos, passa-se à **afirmação de existências estetizadas**, construindo declarada ou imperceptivelmente suas artes do viver e suas heterotopias (RAGO, 2015, p. 59-60).

Buscando fazer dos espaços escolares o mundo higienizado e asséptico do capital, as políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional Comum de Formação de Professores, a militarização das escolas, o fechamento das escolas públicas e a diminuição da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscam consolidar a escola neoliberal. Diante disso, os encontros entre a cidade e as escolas constituem outras geografias, que rasuram essa tentativa de imposição de um raciocínio geográfico único, da “verdade”. Larrosa (2017), sublinha o caráter plural da verdade, o caráter construído da realidade e o caráter poético e político da linguagem. No texto intitulado *Agamenon e seu porqueiro. Notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios comunicacionais*, o autor provoca a cada um de nós a

aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar tudo de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é frágil e atenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 2017, p. 206).

A expansão dos afetos e desejos operam outras linhas para além da escola e da cidade neoliberal. Tecida nos e com os encontros, a imaginação geográfica possibilita a afirmação de existências estetizadas e plurais. Pelbart (2015) afirma que é preciso multiplicar as zonas de autonomia temporária e aguçar a sensibilidade social para acolhê-las, sustentá-las, criar entre elas linhas transversais, partindo do princípio de que, por menores que sejam, elas sinalizam um desejo maior que atravessa nossa metrópole e mesmo nossa contemporaneidade. Cabe destampar a imaginação biopolítica para que a cidade deixe de ser mero Parque Humano, de controle e seleção, de segregação e domesticação; é bom que seja também laboratório libertário, catapulta para formas inauditas de vida.

E se abandonarmos a suposição de que espaço e tempo são opostos que se excluem mutuamente? E se o espaço for a esfera não de uma multiplicidade discreta de coisas inertes, ainda que completamente inter-relacionada? E se, ao contrário, ele nos apresentar uma heterogeneidade de práticas e processos? Então ele não será um todo já-interconectado, mas um produto contínuo de interconexões e não-conexões. Assim, ele será sempre inacabado e aberto. Esta arena do espaço não é um terreno firme para ficar. Não é, de forma alguma, uma superfície (MASSEY, 2009, p. 160).

Os encontros entre a cidade e as escolas importam, na perspectiva especial. Buscar compreender as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada constituem aproximações promovidas na geografia escolar, embaralham limites, instauram questões: e se fosse possível? Atuam nas fendas das imaginações geográficas com as incoerências e fragmentações do espacial, como uma arena de possibilidades.

Encontros nas escolas potencializam os intercessores na instauração de outras espacialidades e na intensificação da vida. É, como propõe Foucault (2011),

a ideia de que a própria arte, quer se trate da literatura, da pintura ou da música, deve estabelecer com o real uma relação que não é mais da ordem da ornamentação, da ordem da imitação, mas que é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, da decapagem, da escavação, da redução violenta ao elementar da existência. Essa prática da arte como desnudamento e redução ao elementar da existência (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Lispector (1998), nos provoca para ouvir o silêncio. Assim, ouvir os docentes silenciados nas políticas educacionais neoliberais e nas perversas “pesquisas” que se apropriam de seu trabalho como objeto é aprender a ouvir esse silêncio docente presente molecularmente nos desassossegos, nos encontros, nos lugares de docências. Eis um esboço de relações horizontais e plurais.

Ouve-me, ouve meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa. Quando digo “águas abundantes” estou falando da força do corpo nas águas do mundo. Capta essa outra coisa de que na verdade falo porque eu mesma não posso. Lê a energia que está no meu silêncio (LISPECTOR, 1998, p. 29).

No exercício de ouvir o silêncio das estratégias pedagógicas, das existências escolares, da molecularidade educacional, do espa-

ço escolar liso, precisamos sentir os rios que nossos alunos mergulham, fluindo às vibrações docentes nas multiplicidades dos acontecimentos coetâneos das escolas.

O rio que as crianças veem na Campina não é o mesmo rio que as enciclopédias definem. Não é um rio universal, é um rio dobrado em suas almas, é um rio singular. Elas, as crianças que se banham nas águas daquele rio, sentem suas transformações. Sentem que as águas não são as mesmas, o rio não é o mesmo a cada novo salto. Para quem não está acostumado a entrar no rio, ele apresenta um movimento e um fluir universal, uno e identitário. Mas, para as crianças da Campina, ele é singular, repete-se todos os dias, mas é diferente a cada mergulho. E as crianças, seriam as mesmas? A cada novo encontro com o rio, uma nova experiência, uma nova criança se constitui (MALDONADO, 2014, p. 129).

3. Linhas Bordas movediças

A Geografia do aluno trabalhador: Caminhos para uma prática de ensino, obra de Márcia Resende, sublinha “Sobre a importância da educação formal para as classes populares”. A primeira edição do livro é de 1986, e, quase quatro décadas depois, estamos nas bordas movediças do direito à educação como um direito territorial, constituindo múltiplos e ininterruptos fluxos de atravessamentos da docência.

A singularidade da distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos ocorre na arena política educacional. Não há atores hegemônicos que possam definir códigos e tipos de raciocínios que desenvolveremos em nossas salas de aula, sem as bordas movediças territorializantes da educação e a resistência da autonomia docente.

A revelância espacial da escola para as famílias trabalhadoras está apresentada na obra intitulada *Torto Arado* de Itamar Vieira. Há uma passagem no livro sobre a luta para a construção de uma

escola. Depois, em outra passagem, é demonstrado que existe a importância de um currículo com autonomia dessa escola, e, somado a isso, é preciso refletir sobre o quanto um currículo pode afastar o desejo dos nossos alunos da escola, o quanto tece depoimentos, como aquele da minha aluna.

“Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa”, conforme Vieira Junior (2019). Quais assuntos dizem muitas coisas para os nossos alunos? Sejam esses alunos professores em formação, de formação continuada, em atuação docente, sejam esses nossos alunos as nossas crianças e jovens da educação básica. Enfim, quais assuntos dizem muitas coisas para os nossos alunos?

É fundamental que nossos alunos consigam trazer para as escolas e para as universidades aqueles assuntos que digam muitas coisas para eles. Assim, fazer um currículo de formação de professores e um currículo para educação básica que tenha sentido para os nossos alunos é também buscar a produção de afetos da diferença e da singularidade.

As relações são uma das implicações potenciais. [...] essa é uma das características do espaço potencialmente disruptiva: precisamente sua justaposição, o seu arranjo-casual-em-relação-um-com-o-outro, de narrativas/temporalidades não previamente conectadas, sua abertura e condição de estar sempre em construção. É esta característica crucial do espacial que o faz um dos momentos vitais na produção de desarticulações que são necessárias para a existência do político [...] (MASSEY, 2009, p. 68).

Portanto, as bordas movediças da docência podem experimentar linhas curriculares nas proliferação de sentido das escolas, das

existências, das singularidades, das intensidades e multiplicidades que compõem o alisamento do espaço escolar.

4. Linha E...

Para pensar cada currículo e cada escola territorialmente, é necessário que as linhas da docência estejam ativas. Vibrações e bordas movediças alargam horizontes possíveis para as múltiplas formas de existências e espacialidades escolares. Sendo assim, sublinho a precisão de Massey (2009, p. 161), ao afirmar que “há sempre conexões ainda a fazer, justaposições ainda a florescer em interações, ou não, elos potenciais que podem jamais ser estabelecidos. Resultados imprevisíveis e histórias em curso”.

A composição expressa a concepção de docência. Portanto, qual é a concepção de docência quando defende um currículo centralizado? Qual é o papel do professor em um currículo centralizado, em uma aula roteirizada, em uma aula apostilada? Aí vem o conceito de aula. O que pode uma aula? Será “aplicar” o código da BNCC, a competência e a habilidade? A avaliação será sinônimo de exame?

Continuadamente, cumpre dizer, o currículo sem fundamento, contextual e territorial é também uma linha da profissão docente na reverberação da educação democrática, plural que afirma a presença, a autoria, a autonomia, a intelectualidade, a política e a poética que os miúdos constituem nos espaços lisos escolares. E...

Referências

- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRITO, Maria dos Remédios de. Da formação à deformação: para além da fundamentação. IXTLI - **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.** Volúmen 3 - Número 5 - 2016, pp.85-104

COSTA, Luana Cardoso da. **A poetisa vai à guerra**: heterotopias para uma estética da (r)existência. Disponível em: <http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2014/2014-luana-costa.pdf> Acesso em 29 mai. de 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 184 p. Tradução de: Roberto Machado (coordenação).

GILLES, Deleuze, GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5 tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2073/1249>. Acesso em 04 abr. 2021.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolitiques**. Le Seuil, Paris, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MALDONADO, Maritza, M. C. Saberes ribeirinhos: o pantanal dobrado na alma das crianças que o habitam. IN: RIBETTO, Anelice. **políticas, poéticas, e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 2 Ed. TRAD. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

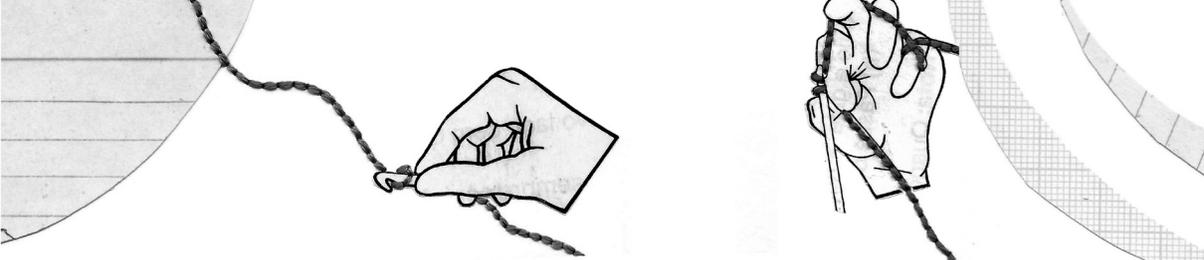
NEGRI, Antonio; GUATTARI, Felix. **As verdades nômades**: por novos espaços de liberdade. Traduzido por Mario Antunes Marino, Jefferson Viel. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

PELBART, Peter Pál. Laboratório libertário. Disponível em: <http://feeds.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/210833-laboratorio-libertario.shtml>. Acesso em maio de 2022.

RAGO, Margareth. **Inventar outros espaços, criar subjetividades libertárias**. São Paulo: ECidade, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. 2ª edição. Trad. Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Ligia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017b.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. 1a Reimpr. São Paulo: Todavia, 2019.



VISUALIDADE ESPACIAL E SABER GEOGRÁFICO: uma Investigação a partir da Colagem Digital

ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA

*To bem de baixo pra poder subir
To bem de cima pra poder cair
To dividindo pra poder sobrar
Desperdiçando pra poder faltar
(ZÉ e MEDEIROS, 2000)*

Desejo que antes de buscar o objetivo desse texto e suas motivações conceituais, acadêmicas e metodológicas, o leitor retorne aos versos da epígrafe desse texto. Que perceba a articulação de palavras centradas não na busca de justificativa para as ações do sujeito nas orações; mas simplesmente nas mudanças de posição para enxergar seus objetivos; ao se subjetivar as suas escolhas e as consequências delas como rebatimento da própria ação. Inspirome na genialidade de Tom Zé para metaforizar a noção de **perspectiva**¹ a partir da qual pretendo conduzir as reflexões que esse

¹ “A palavra “perspectiva” tem a sua origem no latim “PERSPECTIVA”, que significa ‘relativo ao que se vê’. O vocábulo latino, por sua vez, é formado pelo prefixo PER- (através, por completo), SPECERE (observar, ver) e, por fim, o sufixo -TIVO (relação ativa ou passiva). A perspectiva como ciência, nos ensina a representar, num plano, os objetos visto a olho nu, de forma que eles se apresentem guardadas as distâncias e situações”. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-perspectiva/>. Acesso em: 30 de setembro de 2022.

texto propõe, articulada a poética do desaprender proposta como fio condutor pelos organizadores e organizadoras desse livro.

Ao posicionar ambivalências e aparentes contradições para as ações do sujeito da canção, que se coloca na primeira pessoa do singular, para enxergar e tentar compreender as posições que ocupa; parece buscar em cada verso, sentidos para tais ações a partir da construção de outros significados sobre as experiências que motivam seu movimento. Diria inclusive que seu movimento de vida, corpóreo, suas escolhas, seus medos e seu cotidiano funcionam como um pano de fundo para uma vida que não cessa em desafiar, desorganizar, desacomodar. Vida que não está separada das questões de pesquisa, das investigações e dos recortes metodológicos e pedagógicos que realizei na função professor² em diferentes espaços e contextos temporais; e, evidentemente, no diálogo com outros sujeitos.

Nesse sentido, a canção se encaminha para a busca de uma compreensão das razões que motivam a existência de um sujeito que se movimenta pelas suas escolhas. O enredo funciona como um espelho para meus próprios descaminhos como professor de geografia atravessado por um conjunto de discursos e imagens que motivam não apenas a docência, mas as amizades, os afetos, os lugares e o movimento do próprio corpo para acomodar-se num espaço cada vez mais envergado e num tempo cada vez mais achatado; e em parâmetros de docência cada vez mais funcionalizados.

Assim, a noção de perspectiva da canção impulsiona o objetivo geral desse texto, centrado na revisitação com conceito de “visualidade espacial do saber geográfico” (OLIVEIRA, 2019)³, que tomou como ferramenta metodológica a construção de colagens digitais a partir de imagens digitalizadas de livros didáticos de Geografia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – Edição

2 “A hipótese aqui considerada é a de que o sujeito, na posição de educador, no registro foucaultiano, pode mudar de estatuto ao mesmo tempo em que seus campos de experiência histórica se transformam: da sujeição às experiências de constituição de si” (CARVALHO, 2014, p. 27).

3 A reflexão que consta nesse capítulo é parte da tese intitulada “O livro didático de Geografia como estratégia de governamento”, defendida e aprovada em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189840/001090162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2018 e destinados a uso nas escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, entre 2019 e 2021. Nesse sentido, o reposicionamento de uma investigação realizada em outra temporalidade, intenciona buscar outros sentidos, a partir das características do presente, para o pensamento gestado naquela experiência analítica com a intenção de mantê-lo em movimento e produzir outros efeitos nas investigações que tem se desdobrado sobre o papel da imagem na subjetivação de saberes geográficos na contemporaneidade.

Como desdobramento das práticas de virtualização da imagem a partir da cibercultura⁴ e materializada na espacialidade dos aplicativos para dispositivos móveis de conexão contínua (celulares, tablets e computadores conectados a internet) que mobilizam, continuamente, processos de manipulação imagética para a construção de sentidos sobre as mais diferentes temáticas, inclusive as geográficas, com um apelo imagético e discursivo ancorado nas culturas juvenis⁵; o que amplifica seu potencial de subjetivação, ou seja, de incorporação dessa lógica de mediação discursiva na construção de saberes sobre o espaço geográfico em diferentes escalas.

Para me movimentar no itinerário proposto, partirei inicialmente de uma reflexão sobre o papel da imagem, em seus mais diferentes formatos e materialidades e seu potencial de subjetivação na construção de sentidos espaciais, comumente problematizadas pelos saberes geográficos em diversos contextos espaciais; mas especialmente nos livros didáticos de Geografia destinados ao uso no Ensino Médio. A seguir, apresento a colagem digital como possibilidade analítica e reconstrutiva das narrativas geográficas presentes nesses manuais. Por fim, como considerações finais, apresento alguns desdobramentos contemporâneos das práticas de colagem considerando o aprofundamento da virtualização a partir da utilização de aplicativos em dispositivos móveis de conexão contínua para realizar tal prática.

4 “[...] a cibercultura nasce nos anos 1950 com a informática e a cibernética, começa a se tornar popular na década de 1970 com o surgimento do microcomputador e se estabelece completamente nos anos 1980 e 1990: em 1980 com a informática de massa e em 1990 com as redes telemáticas, principalmente com o boom da internet” (LEMOS, 2015, p. 16).

5 OLIVEIRA e KAERCHER (2016).

Imagem, cidade e subjetivação na contemporaneidade

*Devagarinho pra poder caber
 Bem de leve pra não perdoar
 'To estudando pra saber ignorar
 Eu 'to aqui comendo para vomitar
 (ZÉ e MEDEIROS, 2000)*

A Contemporaneidade carrega como marca, uma série de práticas voltadas à intensificação da produção imagética. A espacialidade ativada pela governamentalidade neoliberal⁶ induziu a utilização de uma complexa rede de transporte material, mas principalmente de dados que têm mediado a circulação e o acesso a uma quantidade cada vez maior de imagens. O ritmo de produção dessas variáveis visuais é traçado pela demanda e como estratégia de consumo. Na mesma proporção, e talvez de outro ponto de vista, a cadência também é marcada pelas possibilidades de circulação dessas produções imagéticas em função do potencial de subjetivação que elas comportam.

Posiciono, nesse sentido, a ascensão da cidade como centro político, artístico e cultural das sociedades ao longo do século XX e XXI, como um catalisador, um acontecimento, uma transformação, uma virada nas práticas de espacialização do sujeito via códigos visuais. As possibilidades técnicas suscitadas pela popularização da imprensa, pelas tecnologias reprográficas e pela manipulação digital do computador funcionaram como um ponto articulador do posicionamento da cidade como espaço de subje-

⁶ Governamentalidade é uma ferramenta analítica desenvolvida por Michel Foucault para operar com as formas de conduzir a sociedade a partir da lógica neoliberal de organização do Estado. Os dispositivos de segurança, que “fabricam” um meio para as populações existirem; os saberes estatísticos, que dimensionam as características desse meio e criam justificativas para intervir nas populações; e o mercado e as práticas de lucro e comércio enquanto horizonte de organização das práticas sociais dessas populações. Tomando como referências os debates aqui propostos e o contexto espacial contemporâneo, assumo que em cada uma dessas táticas a subjetivação imagética é protagonista.

tivação, especialmente visual. Essa “virada” posiciona “o visual” como código de acesso ao visível, ou seja, ao que faz sentido, produz saber, subjetiva. A captura da subjetividade ocorre a partir da “luminosidade”, da configuração espacial do lugar onde ocorre o contato com o objeto visual que media a relação entre o sujeito e a coisa vista.

Considerando o papel privilegiado das imagens digitais nos processos de subjetivação mediados pelas tecnologias de comunicação contemporânea, não é de se estranhar que tais práticas de comunicação via imagem estejam cada vez mais presentes nos livros didáticos. Parece-me interessante, nesse sentido, a observação de Foucault (2008) sobre a atuação do capitalismo na modificação dos padrões de comunicação entre os indivíduos, tendo como pano de fundo o fomento ao consumo. Contextualizando esse entendimento com as práticas contemporâneas de comunicação via dispositivos móveis, é possível um vislumbre vertiginoso da apropriação da imagem como bem consumível, voltado a normalizar múltiplas subjetividades, na maior parte, excessivamente baratas.

No sentido da discussão aqui proposta, propagandas, grafites, pichações, pessoas, prédios, lixo, árvores passam a constituir, articuladamente, uma sobreposição de formações discursivas e não-discursivas na espacialidade da cidade contemporânea. Essa complexa rede de imagens incita padrões de comportamento predominantemente ligadas ao consumo e a capitalização da existência. “Camadas de informação aparecem justapostas/sobrepostas [...] fragmentos heterogêneos de imagem e tipografia disputam com as atraentes vitrines das lojas a atenção do passante” (IWA-SSO, 2010, p. 39). Sujeitos e populações moldam a cidade, na medida em que são produzidos por ela, operam a partir do espaço ao mesmo tempo em que são objetificados pelo posicionamento que se impõem. É evidente que cada estrato histórico guarda suas peculiaridades em relação aos mecanismos a partir dos quais as práticas de saber e das relações de poder operam nas relações entre visível e enunciável. Ao refletir sobre o tema, Deleuze pontua que

[...] uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (2013, p. 58).

Uma vez que essa mecânica não é linear, nem homogênea, ela não se processa da mesma maneira, em diferentes contextos espaço-temporais em que se desenrolam as relações de poder. É a partir desse olhar, que se projeta na problematização das visibilidades, que enxergo uma potência para compreender os mecanismos pelos quais as imagens atuam na espacialização do sujeito. Funcionando por mecanismos similares, a espacialidade dos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio contemporâneos, também é povoada das mais variadas composições imagéticas. Sua materialidade é marcada pela incidência de práticas de comunicação gráfico-visual, tomadas a partir da compreensão de Michel Foucault como práticas não-discursivas e ligadas simbioticamente a um conjunto de discursos que as atribuem sentido e por elas são alimentados.

Considerando a indissociabilidade das práticas de saber das relações de poder, entendo que as imagens atuam nos livros didáticos como arcabouço visual para subjetivação do rol de saberes presentes nesses manuais e possíveis para um determinado contexto temporal. A utilização de diferentes gêneros imagéticos varia, nesse sentido, em função de demandas específicas do contexto espaço-temporal e logo educacional em que são acionados a partir das relações de poder-saber que os animam. Elas fazem parte de estratégias que agem sobre os corpos dos sujeitos em dois contextos: a) individualmente, uma vez que cada aluno manuseia e imprime práticas específicas ao livro, inclusive a de não se relacionar com aquele material. Fazer anotações ou não, portá-lo nas aulas em função das demandas de ensino, dividir com colegas em dupla ou em grupo em função da disponibilidade, etc.; b) coletivamente, enquanto política de Estado

para a Educação, tendo como campo de inserção as diferentes etapas da escolarização e, nesse sentido, impactando as populações em suas variações culturais, regionais e logo espaciais.

Na imersão dessas questões e a partir das leituras realizadas sobre a bricolagem de metodologias como perspectiva analítica dos Estudos Culturais, tomei contato com a prática da colagem digital. Muito utilizada no campo da Arquitetura e das Artes Visuais, a colagem digital propõe uma sobreposição de diferentes referências iconográficas, de horizontes e em perspectivas que os fazem dialogar. Nesse movimento, espacializa o pensamento, produz discursividade, impulsiona a reflexão e fomenta a diferença em função de, intencionalmente, ser multifacetada.

Na medida que posiciona a iconografia, que define suas escalas, que opera conexões entre planos, que faz dialogar com as cores, que cria camadas que possibilitam profundidade as imagens, que recorta e cola diferentes referências a partir dos quais o pensamento se organiza, a colagem digital potencializa posicionar as relações políticas. Na sua linguagem cínica, questiona os referenciais ergonômicos e cartesianos de organização do cientificismo moderno e das linguagens a partir das quais se organiza.

“Quebrando as coisas”: sobre livros, imagens e operações analíticas

*Eu 'to te explicando
Pra te confundir
Eu 'to te confundindo
Pra te esclarecer
'To iluminado
Pra poder cegar
'To ficando cego
Pra poder guiar
(ZÉ e MEDEIROS, 2000)*

Para subsidiar a análise das imagens presentes nos livros didáticos, procedi a individualização dos elementos visuais dos livros didáticos, a partir da implementação de uma análise individualizada de cada “página-arquivo”⁷. Os procedimentos de seleção e recorte de imagens foi seguido de um aperfeiçoamento na qualidade das imagens⁸. As incisões sobre a cor, o contraste e a nitidez ampliam as possibilidades de significação, o que potencializa a análise da atuação desses elementos na organização dos saberes. Especialmente no que se refere a implementação de procedimentos de subjetivação de uma espacialidade inerente aos saberes que levaram a imagem a ser posicionada em tal escala, perspectiva ou nitidez na página. Inspiro-me, nessa direção, nas assertivas de Deleuze sobre a perspectiva de análise de Foucault.

É preciso rachar as coisas, quebrá-las. As visibilidades não são formas de objetos. Nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações (DELEUZE, 2013, p. 62).

Porém, embora relacionado aos textos, e nesse sentido as formações discursivas, as imagens não podem ser entendidas como reflexo direto e decorrência dos enunciados que circulam a partir dos elementos linguísticos dessas obras. Elas atuam complementando a função enunciativa, mas articulam outras estratégias de subjetivação de saberes. Foucault (2016), num exercício de análise das relações entre o visível e o enunciável a partir da obra de René Magritte, intitulada “Os dois mistérios” (MAGRITTE, 1979); opera uma série de análises

7 A alteração da materialidade dos livros didáticos, via digitalização, fez surgir uma série de imagens individualizadas das páginas dos livros. Cada uma das dessas páginas, tornou-se um arquivo no interior da pasta correspondente ao livro digitalizado; daí a denominação “página-arquivo”, para se referir ao objeto onde o recorte incidiu como corte caligramático.

8 As imagens foram digitalizadas numa máquina escaneadora, com tratamento posterior em programa de edição de imagens que permite a criação de camadas nas quais os desenhos podem ser posicionados em várias perspectivas, tamanhos e características gráficas para se tornarem outra tipologia imagética, uma colagem de várias imagens, um caleidoscópio discursivo que pode funcionar como um disruptor de diferentes práticas de saber.

sobre a espacialidade traçada no desenho a partir da relação entre os elementos discursivos e não-discursivos que o constitui.

Em sua tradição milenar, o caligrama tem um tríplice papel: compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia. Ela aproxima, primeiramente, do modo mais próximo um do outro, o texto e a figura; compõe-se de linhas que delimitam a forma do objeto e daquelas que dispõem a sucessão das letras; aloja os enunciados no espaço da figura, e faz dizer ao texto aquilo que o desenho representa (FOUCAULT, 2016, p. 23).

A obra em questão compõe a *Alvorada dos Antípodas* e foi publicada em 1966. Constituída por um conjunto de desenhos, em que *Magritte* tenciona a relação entre imagem e palavra, tendo como referência a técnica do desenho em perspectiva. Foucault faz uso da noção de “caligrama”, ou seja, de uma espacialidade em que se associam texto e imagem na construção de sentidos, para refletir as operações de saber que sustentam a obra de Magritte. A desconstrução ocorre no nível da espacialidade inerente ao caligrama e opera por diferentes camadas de recobrimento enunciativo que Foucault escava. O procedimento multiplica os sentidos da obra, possibilitando entendê-la a partir da reversibilidade entre enunciados e visibilidades que a constituem.

Gonçalves (2013) espelhou as análises de Foucault (2016) para problematizar a relação entre visível e enunciável inerente às representações cartográficas correntemente utilizadas nas aulas de Geografia e parte significativa do regime de visibilidade espacial dos livros didáticos em diferentes contextos de escolarização. Propõe o “desfazimento de caligramas” como caminho para compreensão dos enunciados espaciais mediados pela linguagem cartográfica “[...] desfazer os enunciados cartográficos significa desfazer a dependência imediata entre os enunciados verbais que identificam o espaço mapeado e os enunciados visuais que compõem a imagem cartográfica” (GONÇALVES, 2013, p. 53-54). Segundo a autora, em função da configuração de caligrama de pode assumir, os ma-

pas exercem três funções primordiais: operadora de sínteses, rede conceitual e condensador visível e enunciável de saberes geográficos. “Pontos, linhas, áreas, signos e palavras tentam expressar limites, espaços e fenômenos espaciais descritos em textos” (GONÇALVES, 2013, p. 59). É a partir de tais mecanismos que o mapa espacializa subjetividades e fornece contornos às populações.

Espelhando a compreensão de caligrama sobre as visibilidades do livro didático de Geografia, foi possível afirmar que, numa escala macro, as imagens que constituem os livros didáticos estão amarradas aos textos, aos discursos que vão colando as palavras nas coisas. Isso pode ser verificado nas chamadas recorrentes que o texto do livro produz em relação às ilustrações, evidenciando sua positividade na relação com os saberes geográficos que media.

Partir desse princípio, implicou, inclusive, a possibilidade de entender cada página como um caligrama. Uma associação disruptiva e intencional entre elementos gráficos e léxicos na espacialidade dos livros didáticos do Ensino Médio. É nessa espacialidade que os enunciados criam correspondência com as visibilidades, articulam-se, entremeiam-se, mas jamais se confundem no processo de espacialização de que são coparticipantes. No que diz respeito essa espacialidade, a partir da qual visível e enunciável articulam-se nas práticas de saber, Foucault (2016, p. 30) ressalta que é necessário “[...] admitir entre a figura e o texto toda uma série de cruzamentos ou, antes, de um ao outro, ataques lançados, flechas atiradas contra o alvo adverso, trabalhos que solapam e destroem, golpes de lança e feridas, uma batalha”.

Assumindo que entre texto e imagem não há uma derivação assimétrica, linear e significante, que cria uma correspondência entre discurso e visibilidade, é possível dobrar uma vez mais a noção de caligrama para problematizar, numa escala micro, como essa “colação” é reafirmada em cada uma das imagens, em suas diferentes tipologias, a partir dos enunciados das legendas. A análise realizada sobre as minúcias avaliativas implementadas pelo PNLDEM ao longo da sua existência, como campo enunciativo de

saberes geográficos, permitiu problematizar, como os mecanismos criados pela dita política pública operam nas visibilidades, na sua amarração com as legendas, na reafirmação de códigos de saber. Mapas, gráficos, tabelas, ilustrações, fotografias, obras de arte e mesmo recortes de outros textos são assombrados continuamente por enunciados que se apropriam das suas margens, por vezes, mutila as imagens com referências de autoria, setas, glossários e uma outra série de violências visuais.

É a partir desses caligramas, formado pelas imagens e legendas das obras, que a operação de recorte operou no “desfazimento”, na quebra, no talho dessas relações entre imagem e legenda. Desfizeram-se as associações entre texto e imagem, maculou-se a simbiose de sentidos que se reafirmam e consolidam a discursividade que mediam, página a página do livro didático. Anarquizou-se a tão sistematicamente organizada construção de sentidos espaciais preconizada na organização lógico-linear de saberes, evidente nas coleções didáticas objeto de análise. Quebrou-se o esquadramento espacial, marca dos saberes geográficos em suas diferentes regiões enunciativas.

A operação analítica de espacialização do material imagético ocorreu em dois níveis: 1) no nível da digitalização, a partir da intersticialidade em que a problematização das visibilidades passou a figurar; e 2) no nível do recorte, que possibilitou posicionar as imagens em outra disposição, seguindo outros critérios e, nesse sentido, constituindo outros sentidos para as ditas visibilidades. Deslocadas mais uma vez da espacialidade dos livros, desfeito o laço com textos e legendas, foi possível posicionar as imagens a partir de outros pontos de vista, dando margem para multiplicar as práticas espaciais correlatas. A cada clique do teclado, uma surpresa! Uma imagem atrás da outra. Não há mais encadeamento lógico-discursivo-iconográfico. Cidades sem lugares, mapas sem títulos, gráficos sem variáveis, apenas um amontoado esquizofrênico de cintilações luminosas.

O recorte, nesse sentido, permitiu jogar luzes nas imagens descontextualizadas dos textos, especialmente das legendas, que as aprisionam a determinados sentidos espaciais, permitiu a criação

de outra espacialidade analítica, em que as formações não-discursivas puderam ser problematizadas pela visibilidade de saber que elas carregam. Essa compreensão implicou posicionar o conjunto de visibilidades que foi digitalizado, e depois recortado, como um território analítico. Um espaço delimitado por uma série de figuras, fragmentos de um discursividade despedaçada. “Aqui um fragmento é uma imagem, uma figura, um objeto recortado de um todo maior mas que passam a ganhar corpo (FUÃO, 2011, p. 14), na medida em que os olhos passam a percorrer freneticamente a tela do computador, eles passam a constituir “[...] uma unidade, algo dependente do todo a que estava ligado inicialmente e, independente por possuir características próprias, esteja ele íntegro ou despedaçado em suas formas” (FUÃO, 2011, p. 14).

Um “mar de imagens”, retrato esquizofrênico de uma sociedade cada vez mais vinculada à comunicação por elementos gráficos, em que os léxicos, eles mesmos, se fazem imagem e dobram-se a comunicação instantânea. Afinal, quem nunca recebeu uma mensagem com textos, em formato de uma imagem digital? Gifs, emotions e videoclipes, em suas diferentes variações contemporâneas, demonstram que os textos assumem um papel cada vez mais secundário nas práticas contemporâneas de comunicação, educação e cultura. “Nenhum entendimento da mudança social e cultural é possível sem saber de que forma as mídias operam como ambientes” (MCLUHAN E FIORE, 2018, p. 26).

A afirmação acima, feita na década de 1960, nunca foi tão contextual. Ela auxilia na compreensão de estratégias neoliberais de subjetivação de práticas voltadas à produção, reprodução, compartilhamento e consumo de imagens. Essas referências iconográficas são traçadas no espaço digital, geralmente em redes sociais, e passam a constituir verdades sobre diferentes práticas culturais. Fuão (2011) chama atenção para o fato de que as práticas cotidianas, cada vez mais intensas de subjetivação, terem causado uma certa indiferença na relação dos sujeitos com as imagens. A imagem parece funcionar, nesse sentido, como prova de verdade,

algo já dado, não questionável e efetivamente útil na produção de saberes. Nesse sentido:

O homem, em vez de servir-se das imagens em função do mundo, vive em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idôlatra, a realidade reflete imagens. Imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens (FUÃO, 2011, p. 13).

Como desdobramento das “destruições analíticas” da materialidade dos livros, possibilitada pela digitalização, em nível substancial, escalar e de perspectiva, realizei mais uma operação analítica das visibilidades. Tal operação não objetivou produzir um “desvendamento”, “decifração” ou mesmo interpretação dos fragmentos imagéticos catalogados nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, avaliados e aprovados no PNLDEM – 2018. Afinal, seria possível constituir narrativas infinitas a partir da observação de um pequeno número dessas imagens e da descrição pormenorizada dos saberes que elas suscitam.

A operação de recorte e quebra caligramática, produzida por essa movimentação de pesquisa, gerou um quadro visual de aproximadamente 14.415 (catorze mil quatrocentos e quinze) imagens. Dos mais variados tipos, tamanhos, tonalidades e resoluções, cada uma dessas imagens marca uma possibilidade de análise espacial. Elas guardam uma tecnologia que projeta enunciados destinados a ligar o sujeito a lugares, paisagens, contextos e pessoas. A imersão nesse quadro de visibilidade dos livros didáticos do Ensino Médio foi intensa, permanente e desconcertante. A quebra caligramática possibilitou implementar uma série de processos analíticos para descrever o dito quadro, sem se apegar a organização dos saberes previamente desenhada na composição com as legendas, individualmente, e com a página, considerando a relação com os textos que as amarram. Foi possível, nesse sentido, a organização

das imagens em 5 tipologias. Elas de corporificaram em elementos multilinguísticos predominantes que reverberam enunciados e atuam na organização de práticas de saber.

A primeira dessas tipologias foi categorizada sob o rótulo de **paisagem**. Foram catalogadas, nesse grupo, as variáveis visuais dos livros que se apresentavam como fotografias de recortes espaciais. Em perspectiva frontal, panorâmica ou oblíqua, as imagens que se enquadram nessa tipologia posicionam o observador como um dado externo a espacialidade fotografada. Essa externalização também se materializa na multiescalaridade utilizada para apresentar diferentes e múltiplas frações do espaço que povoam os livros. As imagens de paisagens ampliam as possibilidades de capturar as subjetividades, já que criadas numa superfície entre elementos sociais e humanos, reafirmam a pretensão de totalidade e a forma dual de abordar o espaço, que caracteriza o saber geográfico moderno, conforme descrito por Gomes (2007).

Os **mapas**, segunda tipologia, marcam a presença significativa da linguagem cartográfica nos livros didáticos do Ensino Médio. Também assumindo múltiplas escalas e perspectivas de representação, eles atuam, do meu ponto de vista, na territorialização de subjetividades. Os enunciados de fronteirização, regionalização e as apropriações espaciais correspondentes funcionam, nas visibilidades dos mapas, como uma forma de naturalizar as relações de poder que levaram as respectivas delimitações espaciais. Além do problema clássico da ênfase das projeções e da centralidade das representações com ênfase nas regiões do planeta que apresentam os maiores índices de desenvolvimento econômico, o que produz uma modelização cartográfica do espaço liga as subjetivações do corpo a determinadas territorialidades, espacializa os sujeitos escolares.

Posicionei numa terceira tipologia **gráficos, tabelas e quadros**. Como correspondentes da linguagem estatística e instrumento amplamente utilizados nas pesquisas geográficas, essa variável visual torna ainda mais relevante o papel do conhecimento e da linguagem científica na constituição dos saberes nos livros. Enquanto “prova de

verdade”, essa prática de visibilização do espaço cria um campo lógico de correspondências espaço-temporais que permitem a materialização de determinados fenômenos. Atua como instrumento de articulação do tema das populações, permite visualizar, dividir, agrupar, selecionar as subjetividades em função de uma infinidade de interesses.

As **ilustrações** sintetizam a quarta tipologia. Dizem respeito ao conjunto de produções visuais que assumem a função de ilustrar processos, contextos, fenômenos, questões sociais e temáticas. Charges, quadrinhos, infográficos e fotografias de objetos que assumem a função ilustrativa. Assumem a prerrogativa de elevar o grau de correspondência entre o tratamento textual da temática e sua configuração enquanto fenômeno observável. Para isso, fazem uso da ironia, do humor, da crítica e da modelização digital para multiplicar as possibilidades de alcance das narrativas espaciais, para torná-las mais palatáveis a diferentes grupos e populações escolares.

Por último, isolei as imagens que posicionam o “homem espécie” na centralidade das representações. Denominei essa variável de **gênero, geração e etnia**, uma vez que ela reúne diferentes tipologias imagéticas que dizem respeito à multiplicidade de contextos que essas temáticas podem assumir nos livros didáticos. Foi possível reunir as imagens de sujeitos em suas práticas culturais, econômicas, religiosas, políticas, etc. Esse grupo de imagens acentua as diferenças entre os sujeitos e força a assunção de pontos de vista que capturam o corpo dos sujeitos pela cor, credo, sexo e região dos estudantes. Aciona recorrentemente capturas da dimensão biológica desses sujeitos para submetê-los as estratégias de uma espacialização visivelmente compartimentada.

Atuando por associação, sobreposição e reordenação visual, utilizei a colagem digital como ferramenta analítica que incidiu sobre as figuras, os fragmentos, as imagens recortadas dos livros. Esta postura analítica buscou também manter certa coerência entre a ferramenta analítica e o objeto de investigação, a saber: as visibilidades espaciais nos livros de Geografia do Ensino Médio. Nessa direção, me pareceu imprescindível situar a colagem digital

como variante da collage enquanto procedimento criativo e descrever algumas de suas nuances técnicas. Por último, a partir de uma colagem digital, problematizei as visibilidades espaciais e posicionei o livro didático como dispositivo de espacialização animando por relações de poder que, nesse sentido, o faz objeto estratégico de tecnologias disciplinares, biopolíticas e reguladoras.

A colagem enquanto estratégia analítica: visibilidades contra-hegemônicas

*Suavemente pra poder rasgar
Olho fechado pra te ver melhor
Com alegria pra poder chorar
Desesperado pra ter paciência
(ZÉ e MEDEIROS, 2000)*

Foi a partir da realização da colagem digital com as formações não-discursivas que povoam os livros didáticos de Geografia que pude perceber como as imagens operam como articuladoras de saberes voltados para a espacialização de uma forma contemporânea de existência. Uma forma marcada por uma espacialidade fragmentária, contaminada pelas articulações da disciplina e da biopolítica nos saberes presentes nas visibilidades do livro. O choque produzido pela colagem digital, ao aproximar lugares, modificar a escala das paisagens, recodificar mapas, criar outras etnias, múltiplas, diversas e, definitivamente, miscigenadas. Fronteiras impensadas passam a povoar essa nova espacialidade, onde as imagens vão constituindo um jogo de relações que necessita de uma experiência demorada. Uma experiência que não se guia pela leitura lexical, que não é instantânea em significados e definições. Que não se dobra a observação desinteressada, mas intenta povoar o pensamento de pontos de vista, anteriormente, impensáveis.

A produção de colagens, como ferramenta analítica das visibilidades espaciais nas coleções didáticas de Geografia do Ensino

Médio faz uso da potência analítica da imagem indicada por Gru-zinski (2012). Segundo esse autor, a imagem atua na “transmissão”, “fixação” e “visualização” de saberes. Um meio, um caminho, uma rota (transmissão) a partir da qual é possível fixar, ligar, prender alinhavar (fixação) um conjunto de elementos, contextos, práticas visuais (visibilidades). Considerando sua indissociabilidade das práticas discursivas, mas ao mesmo tempo atuando por outros mecanismos, a problematização da imagem abre espaço para outras práticas de subjetivação. Potencializa, nesse sentido, uma outra diversidade de capturas para além daquelas sintetizadas nos textos escritos. Na perspectiva de Lazzarato (2017, p. 2017):

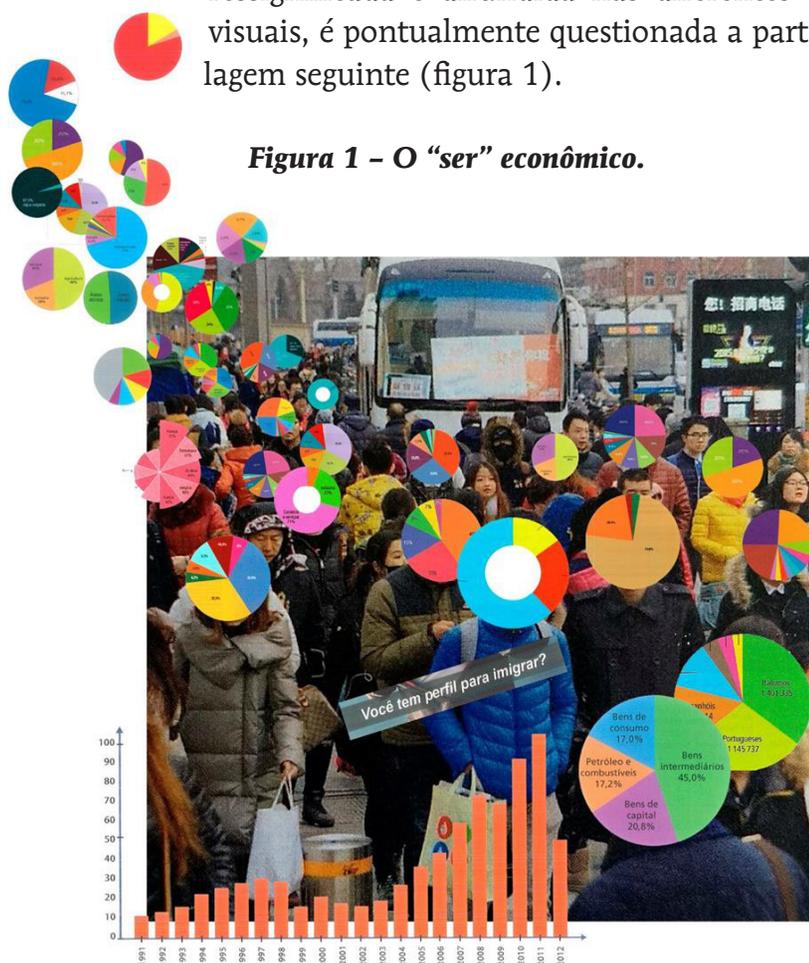
Se as máquinas não falam, elas funcionam como vetores de subjetivação e como focos de enunciação. Que as máquinas (e os signos, os objetos, os diagramas etc.) constituam focos de protoenunciação e de protosubjetivação, significa que elas sugerem, tornam possíveis, solicitam, incitam, encorajam e impedem certas ações, pensamentos e afetos e favorecem outros.

A colagem, por sua vez, criou outros espaços para enunciação e reverberação de saberes. Imprimiu outros sentidos a imagens anteriormente organizadas em torno de determinadas práticas. Essa descontextualização/recontextualização imagética promovida pelos encontros da colagem demanda um certo nível de cinismo por parte daquele que realiza a colagem. Isso porque a multidimensionalidade que alimenta essa prática possibilita refletir como somos governados pelo consumo de visibilidades, e como nossa relação com o espaço se organiza cada vez mais a partir de práticas neoliberais de subjetivação imagética.

A realização da colagem digital a partir da sobreposição de diferentes imagens num mesmo campo visual, operando com as diferentes tipologias imagéticas para criação de uma narrativa visual. A utilização da colagem digital, como ferramenta analítica, amplia as possibilidades de refletir a multiplicidade de espacialidades que o livro de Geografia do Ensino Médio carrega. Nos cruzamentos

reflexivos para a busca e produção de sentidos, a fuga do absurdo e a sedimentação de um campo de entendimento da espacialidade ali representada, a colagem possibilita visibilizar o estratagema neoliberal que opera a partir da política nacional de livros didáticos e reverbera na visibilidade espacial inerente ao saber geográfico.

Entre os instrumentos ativados pela governamentalidade contemporânea, que age moldando as subjetividades e conduzindo as populações, tomo como exemplo a mobilidade espacial. Não por acaso, o tema das migrações humanas, absurdamente naturalizada, ressignificada e difundida nas diferentes variáveis visuais, é pontualmente questionada a partir da colagem seguinte (figura 1).



Fonte: Organizada pelo autor, 2018.

É possível refletir como a disposição dos gráficos na colagem, conjugados com as variáveis humanas, atua na Contemporaneidade como a possibilidade conjugar uma série de habilidades e competências na resolução de problemas cotidianos. O gráfico pessoal de cada indivíduo tem relação com o espaço ocupado por ele no quadro das relações de poder. O sujeito precisa se deslocar ou não em função das possibilidades de sobrevivência suscitadas pela posição, o score do seu gráfico no quadro de demanda e oferta para realização de tarefas. Essa configuração produz uma fluidificação das subjetividades na Contemporaneidade, operada na figura do homem econômico, do sujeito que capitaliza a existência a partir da definição de um “capital humano”.

A migração é um investimento, o migrante é um investidor. Ele é empresário de si mesmo, que faz um certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria. A mobilidade de uma população e a capacidade que ela tem de fazer opções de mobilidade, que são opções de investimento para obter uma melhoria na renda, tudo isso permite reintroduzir esses fenômenos, não como puros e simples efeitos de mecanismos econômicos que superariam os indivíduos e, de certo modo, os ligariam a uma imensa máquina que eles não dominariam; permite analisar todos esses comportamentos em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesmo como investimentos e renda” (FOUCAULT, 2008, p. 317).

Do ponto das variáveis visuais que constituem o livro e que puderam ser organizadas a partir dos procedimentos de digitalização e recorte, a colagem acima reflete: 1 – a espacialidade de uma paisagem ocupada por sujeitos, seres humanos, membros de diferentes grupos populacionais; 2 – as possibilidades de identificar relações de gênero, geração e etnia a partir das quais eles se organizam, considerando os elementos visuais da colagem; e 3 – a sobreposição de uma série de gráficos, que ironiza o lugar do economicismo nas práticas de vida e nas práticas de subjetivação neoliberais. O sujeito-migrante, desterritorializado, retirado de sua

espacialidade, castrado do contexto cultural e afetivo que significa sua existência, é tomado como mão-de-obra barata num outro território, que o expelle, exatamente por ele não ser, nesse momento, de lugar algum. O gráfico desse sujeito, seu capital-humano, passa a ser subvalorizado. Segundo Veiga-Neto (2002, p. 174), essa perspectiva espacial contemporânea se materializa na

[...] vontade de percorrer e ocupar, sempre transitoriamente, mais e mais lugares o que nos empurra para um mundo cada vez mais transitório. No caso do hiperconsumo – e seu correlato, o descarte –, a questão é a mesma: é a vontade de pertencer a um novo espaço simbólico, em que se reúnem os que já consomem isso ou aquilo, que leva ao abandono do espaço simbólico do qual, até então, se fazia parte.

Alienados de sua espacialidade, expulsos pelas macrodisputas econômicas, sedimentadas pelo capitalismo financeiro, seres humanos de variados gêneros, gerações e muitas etnias vagam pelas cidades e campos de concentração em várias espacialidades. Os migrantes estão quase sempre em movimento, em deslocamento, perdem-se nas páginas dos livros, são capitalizados e descapitalizados em função de seu posicionamento geográfico, acionado como componente subjetivo da mecânica atual das relações de poder. Cabe, nesse sentido, as reflexões de Foucault, segundo as quais

[...] considerar o sujeito como homo economicus não implica uma assimilação antropológica de todo o comportamento, qualquer que seja, a um comportamento econômico. Quer dizer, simplesmente, que a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável, que só vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é economicus (FOUCAULT, 2008b, p. 345).

Na Contemporaneidade as subjetividades são reduzidas a instrumentos de capitalização e geração de dividendos financeiros para as grandes empresas. Os dispositivos de segurança foram flexibilizados e tomados como convencionais em função da capacidade do Estado em ambientar a geração de capital. Ele se aplica às relações e às práticas de trabalho, que passam a ser cada vez menos regulamentadas pelo Estado. A economia de liberdade funciona aqui como justificativa para o traçado de relações de poder cada vez mais assimétricas, entre os que detém um capital financeiro e funcionam como articuladores políticos; e os que necessitam submeter-se a um jogo cada vez mais competitivo, em troca de uma existência que beira sempre o limite da ida, uma “quase vida” ou uma “quase morte”. Nas palavras de Lazzarato (2017, p. 132-133),

[...] relação capital-trabalho foi deslocalizada (mudança de território) e flexibilizada (mobilizada no interior do território nacional); os serviços do Estado social foram indexados de maneira diferencial à mobilidade imposta à força de trabalho e à população e privatizados; o Estado-nação e sua governamentalidade foram abalados e enfraquecidos pelos movimentos de capitais, pelos movimentos migratórios e pelas transferências e tecnologias que, à sua maneira não conhecem fronteiras; os fluxos de comunicação e informação estruturados pelo Estado foram desestruturados e transferidos aos capitais privados etc. (LAZZARATO, 2017, p. 132-133).

Não é por acaso que a visibilização dessas subjetividades são enunciadas nos livros didáticos. Ocorre, porém, que o isolamento, a compartimentação e a amarração textual das imagens no livro impossibilitam a reflexão integrada das variáveis visuais. Mediadas por relações de poder, as disputas pelos saberes que são acionados pelos livros didáticos do Ensino Médio fornecem elementos para pensar como as práticas contemporâneas de governamentalidade neoliberal têm conduzido a “precarização” das instituições como

as conhecíamos no capitalismo industrial e projetam, inclusive para as políticas públicas em educação, um terreno de instabilidade, em que diferentes insurreições emergem como reação as estratégias de desterritorialização de práticas locais de currículo e sua substituição por tendências globais.

Para concluir...por enquanto.

*Carinhoso pra poder ferir
Lentamente pra não atrasar
Atrás da vida pra poder morrer
Eu 'to me despedindo pra poder voltar
(ZÉ e MEDEIROS, 2000)*

Na contemporaneidade as práticas sociais têm sido mediadas, cada vez mais, pelos dispositivos digitais. A emergência de um leque novo e diversificado de práticas culturais baseadas pelas tecnologias de comunicação e informação demanda uma reflexão voltada para a identificação das características das práticas educacionais desenvolvidas no espaço digital. Tal caracterização permitirá descrever as estratégias de apropriação dos corpos dos sujeitos e problematizar as relações de poder que incidem sobre a construção de subjetividades a partir da multiplicidade de imagens que circulam na espacialidade dos aplicativos para dispositivos digitais. Esse ponto de vista torna-se relevante quando observamos os dados apresentados por Kaliu (2017, p. 47), segundo os quais:

[...] o Brasil é o terceiro na lista de países que mais passam tempo utilizando a internet. De acordo com o relatório, 29% da população mundial tem perfil nas mídias sociais. Quase metade dos brasileiros está ativo em alguma plataforma social: são 47% das pessoas. Na Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, na qual 18 mil pessoas foram entrevistadas, os dados apontam que quase metade delas utilizam a internet

regularmente e, entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, como Facebook (83%), WhatsApp (58%) e YouTube (17%).

Celulares, tablets, notebooks e relógios de pulso são alguns dispositivos que materializam o acesso a informação em tempo real e, nesse sentido, atuam na ampliação do papel da cibercultura na modelagem de subjetividades. Fazendo uso, principalmente, de formas de comunicação imagéticas (fotografias, vídeos, mapas, gráficos e infográficos) as redes sociais *Instagram*, *Facebook* e *Youtube* alcançam um número cada vez maior de subjetividades. Na perspectiva de Lemos (2015, p. 127) “Toda a economia, a cultura, o saber, a política do século XXI vão passar (e já estão passando) por um processo de negociação, distorção, apropriação, a partir da nova dimensão espaço-temporal de comunicação e informação planetárias que é o ciberespaço”.

Os novos meios de comunicação que coletam, manipulam, estocam, simulam e transmitem os fluxos de informação criam uma nova camada que vem a se sobrepor aos fluxos materiais que estamos acostumados a receber. O ciberespaço é um espaço sem dimensões, um universo de informações navegável de forma instantânea e reversível. Ele é, dessa forma, um espaço mágico, caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e pelo espaço não-físico. Esses elementos são característicos da magia como manipulação do mundo (LE-MOS, 2015, p. 128).

A mobilidade da informação no ciberespaço associada a mobilidade dos sujeitos na espacialidade material cria uma lógica peculiar de construção dos saberes. Tais saberes encontram-se diluídos numa série de plataformas digitais que aglutinam e disseminam informações sobre o espaço geográfico voltadas para fins pedagógicos. Esse contexto implica a necessidade de uma leitura crítica e política de textos e imagens veiculados nos pontos

de inflexão de saberes geográficos, constituídos pelas plataformas digitais.

Talvez o espelhamento das análises da dimensão imagética dos livros didáticos possa ser espelhada para compreender a lógica de organização das imagens na mediação de saberes geográficos no ciberespaço. A possibilidade de realização de colagens a partir da sobreposição de camadas para inserção de imagens, textos e sons que criam narrativas espaciais a partir da manipulação da visualidade do saber geográfico; parece potencializar a compreensão multifacetada do saber geográfico. No entanto, essas práticas precisam estar articuladas com a leitura política do contexto em que são acionadas, considerando a prerrogativa de desorganização de imagens hegemônicas do saber geográfico.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filorde de. **Foucault e a Função-Educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, 2ed.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo, Martins Fontes, 2008 (Coleção Tópicos).

_____. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FUÃO, Fernando Freitas. **A collage como trajetória amorosa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da. **Geografia e Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GONÇALVES, Amanda Regina. Desfazimento de caligramas do espaço. In: CAZETTA, V. e OLIVEIRA JR. W. M. de. **Grafias do Espaço – Imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens**: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IWASSO, Vitor Rezkallah. Copy/paste: algumas considerações sobre a colagem na produção artística contemporânea. **ARS** (São Paulo) [online]. 2010, v. 8, n. 15 [Acessado 30 Setembro 2022], pp. 36-53. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn1981-1725ars.v8n15p36-53>>

org/10.1590/S1678-53202010000100004>. Epub 12 Nov 2010. ISSN 2178-0447. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202010000100004>.

KALIUI, Samara. Ubiquidade, mobilidade, conexão e selves: os softwares estão entre nós. **Paradoxos**, v. 2, n. 2, 2017, p. 46-57.

LAZZARATTO, Maurizio. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015, 7ed.

MAGRITE, René. **L'Arte de la ressemblance**. Écrits complets. Paris: Flammarion, 1979.

MAGRITE, René. **L'Arte de la ressemblance**. Écrits complets. Paris: Flammarion, 1979.

MCLUHAN, FIORE. **O meio é a mensagem**. São Paulo: UBU, 2018.

MEDEIROS, Elton. ZÉ, Tom. **Tô**. Rio de Janeiro: WEA, 2000. Disponível em: <https://open.spotify.com/search/t%C3%B4%20tom%20z%C3%A9>. Acesso em 1 jun. 2016.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O Livro Didático de Geografia como estratégia de Governo**. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019.

OLIVEIRA, Vitor Hugo Nedel, KAERCHER, Nestor André. DE JOVENS E DE GEOGRAFIAS: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação a Geografia Escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 12, jul/dez 2016, p. 36-52. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/325>

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 163-186.

Autoras e Autores

Leandro Belinaso

Sou professor da Universidade Federal de Santa Catarina. Biólogo formado pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutor em Estudos Culturais Latinoamericanos pela Universidade de Amsterdã. “Do tamanho do mundo” (Editora Nave, 2021) é meu romance ficcional de estreia. Contato: lebelinaso@gmail.com

Élida Pasini Tonetto

Sou professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório, especialista no curso “O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”, Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora pela Universidade de Valência. Integra o Núcleo de Estudos em Geografia e Educação - NEEGeo/UFRGS. Coordena o projeto de pesquisa, ensino e extensão WikiEscolas. Contato: elidapasinitonetto@gmail.com

Antonio Carlos Queiroz Filho

Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Coordenador do Grupo de Pesquisa RASURAS - Geografias Marginais (Linguagem, Poética, Movimento) e do GRAFIAS - Laboratório de Geografia Criativa. Fundador

do RASURASLab, seção do Grupo de Pesquisa RASURAS com foco em soluções criativas através da arte-mídia-tecnologia; e da Editora RASURAS (<https://rasuraspesquisa.weebly.com>). Pesquisador-Artista interdisciplinar, interessado no debate e na prática artística com narrativas híbridas através do uso de imagens, sons, performances corporais, visuais e poesia, abordando questões especialmente dos temas: imaginação espacial, política-poética das linguagens, geografias do corpo, geografia da diferença e epistemologia da geografia contemporânea, cidade contemporânea e novos urbanismos, design de interação urbana e metodologias de percepção, colaboração e engajamento (idealizador da Metodologia PCE, cujo propósito é aplicar intervenções lúdicas e artísticas voltadas para o desenvolvimento da Percepção, Colaboração e Engajamento comunitário resiliente, sustentável e emancipatório). Contato: queiroz.ufes@gmail.com

Daiana Pilar

É Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant/IBC. Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ FFP-UERJ. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luis /FESL. Especialista em Literatura Infantojuvenil pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Faz parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação (UERJ/FFP), onde pensa com outros sujeitos da educação, entre políticas, práticas e poéticas, como educadores, negociam cotidianamente os diferentes modos de ser e estar no mundo para se relacionar e trabalhar coletivamente numa perspectiva ética do encontro. Contato: professorapilar@gmail.com

Anelice Ribetto

É professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora procientista da mesma instituição. Lotada no Departamento de Educação da Faculdade do Formação de Professores (UERJ/FFP/DEDU) participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura em Pedagogia e atua como professora efetiva na Linha Políticas, Direitos e Desigualdades do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais. Faz parte, na condição coordenadora do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação e integra o Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). Se interessa pelas políticas, poéticas e práticas na/da diferença, alteridade e experiência na educação, e na produção de políticas narrativas outras para contar a prática e a pesquisa em educação. É membro da Red Interuniversitaria Latinoamericana y de Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos e coordina dois convenios internacionais com a UPC/ Argentina e com a UTP/ Colômbia. Graduada em psicologia pela Universidade Nacional de Córdoba/Argentina (1991) e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/Brasil (2009). Contato: anelatina@gmail.com

Maria dos Remédios de Brito

É professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Filosofia, atua nos programas de Pós-graduação em Filosofia e Arte da mesma instituição. Contato: mrb@ufpa.br

Dhemersson Warly Santos Costa

É professor da Secretaria Municipal de Educação Altamira-PA, doutorando em educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (IMCI-UFPA). Contato: dhemerson-santos@hotmail.com

Ana Giordani

Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Geografia (UFSM), Mestre em Geografia (UFSM), especialista no curso “O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”, (UFRGS) e Doutora em Geografia (UFRGS). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia Escolar, principalmente nos seguintes temas: cibercultura, políticas educacionais, ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Realizou a assessoria pedagógica no Curso de Formação de Professores para a Produção de Material Didático para a Diversidade (UFRGS). Professora visitante no POS-GEA/UFRGS. Coordena, juntamente, com Diego Carlos Pereira o grupo de pesquisa, ensino e extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF). Integra o Grupo de pesquisa Rasuras (UFES). Contato: anagiordani@id.uff.br

Aldo Gonçalves de Oliveira

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Desenvolve pesquisas sobre a dimensão visual-visível dos saberes geográficos nos livros didáticos de Geografia em suas relações com as práticas de governamento mediadas pela política nacional de livros e materiais didáticos do Ministério da Educação. Atualmente é Professor Adjunto IV, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - CFP/UFCG, Cajazeiras - PB, onde é líder do Grupo de Pesquisa Artesanias Geográficas e Educacionais - AGE/UFCG. Contato: aldogeografia@gmail.com

Estamos dentro de una interioridad a la intemperie, intocados, intocables, sin contacto, y los cuerpos son una incógnita que revelan todo el arte y todo el dolor de la proximidad y la lejanía. Pero antes, mucho antes del distanciamiento social, la cuestión del estar-juntos, se había vuelto un problema que remitía demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes, y mucho menos a la contingencia de la existencia misma: parecía ser apenas una negociación comunicativa, una presencia literal, física, material de dos o más cuerpos específicos puestos a dialogar y, entonces, a converger y consensuar obligatoria, irremediablemente. Quizá la expresión estar-juntos obligue a una primera diferenciación: no disimular la distinción entre seres ni la contrariedad que ello provoca; si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia; y la convivencia es tal porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Estar-juntos supone, al mismo tiempo, ser afectado y afectar; porque estar en común, estar entre varios, estar entre distintos, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”.

Carlos Skliar



EDITORA
Evangraf
LTD.A.

ISBN 978-65-5699-196-2



9 786556 1991962