

Revista Linha Mestra

Ano XII. Vol. 12 No. 34 (jan.abr.2018)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2018n34>



Imagem de Anna Carolina Barcelos

Realização:



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL.....	2
Marcus Novaes	
Alik Wunder	
APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ.....	3
TRANSTORNAR HÁBITOS EDUCATIVOS: O QUE AINDA É POSSÍVEL EM TERRAS ARRASADAS?.....	3
Valéria Cazetta	
Ana Maria Hoepers Preve	
Maria Helena Lenzi	
ARTIGOS.....	8
CARTOGRAFIAS E CRIAÇÃO DE MUNDOS FICTÍCIOS: LEITURAS OUTRAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	8
Deyse Cristina Brito Fabrício	
Valéria Cazetta	
GEOGRAFIAS DO ARTISTA QUANDO COISA. MARCELO MOSCHETA E MANOEL DE BARROS COMO INTERCESSORES GEOGRÁFICOS	18
Wenceslao Machado de Oliveira Júnior	
Gisele Girardi	
OFICINAS COMEÇAM À MANEIRA DAS RUDERAIS	35
Danilo Stank Ribeiro	
Ana Maria Hoepers Preve	
MAPAS DE UM ESPAÇO-TEMPO: UMA CARTOGRAFIA DO TERRITÓRIO ESCOLAR NA SOCIEDADE DE CONTROLE.....	47
Mirele Corrêa	
Gicele Maria Cervi	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SUA MECÂNICA DE SUBJETIVAÇÃO	65
Guilherme Corrêa	
Fernanda Monteiro Rigue	
Tascieli Feltrin	

SUMÁRIO

HANS BELLMER & DAVID NEBREDAS: ÓRGÃOS DESTERRITORIALIZADOS	77
Jonathan Mendes Tavares	
SOBRE PROJECCIONISTAS, IMAGENS E EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DO PENSAMENTO EM UM JOGO DE DADOS EDUCACIONAL .	86
Ingrid Rodrigues Gonçalves	
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO E DO CORPO BRINCANTE: RECEPÇÃO, CONTAMINAÇÃO E APRENDIZAGEM NA FESTA DO COCO	100
Petícia Carvalho de Moraes	
OLHAR, MOVIMENTO	112
Gavin Adams	

Revista Linha Mestra

Ano XII. Vol. 12 No. 34 (jan.abr.2018)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2018n34>

Expediente

Editores

Alik Wunder

Marcus Novaes

Comitê Científico

Alik Wunder

Ana Maria Preve

Marcus Novaes

Maria Helena Lenzi

Valéria Cazetta

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Novaes
Alik Wunder

*"Ah, que tu escapes no mesmo instante em que já
tenhas alcançado tua melhor definição"*
(Lezama Lima)

A Revista Linha Mestra 34 tem o prazer de publicar o dossiê "Transtornar hábitos educativos: que ainda é possível em terras arrasadas?", organizado pelas professoras Valéria Cazetta da Escola de Arte, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), Ana Maria Hoepers Preve do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (FAED-UDESC) e Maria Helena Lenzi do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (CFH-UFSC).

O conjunto de textos aqui apresentados são resultados de pesquisas concluídas em dois grupos de pesquisa, "Geografias de experiência" e "Miragem", e travam um duplo desafio: deslocar o território da educação de sua fixidez molar e apostar em uma experimentação que seja atravessada pela escrita. Inserem-se na fronteira entre experiências educativas e a necessidade de enunciá-las e, para isso, recorrem a cartografia como um potente conectivo comum para problematizar o tempo-espaço contemporâneo.

Desejamos-lhes uma ótima leitura no entrelugar das palavras, imagens e experiências desse primeiro número de 2018 da Revista Linha!

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

TRANSTORNAR HÁBITOS EDUCATIVOS: O QUE AINDA É POSSÍVEL EM TERRAS ARRASADAS?

Valéria Cazetta¹
Ana Maria Hoepers Preve²
Maria Helena Lenzi³

[...] a possibilidade de um outro mundo nunca ocultou os outros do mundo, invisíveis e incalculáveis, com os quais ela [a geografia] não acaba de se haver, cabendo-lhe decidir, a cada vez, se os subjugará, se obstruirá sua passagem ou se com eles fará potentes alianças, aquelas que mudarão completamente a natureza de nossas práticas.
(GODOY, 2013, p. 221)⁴

Neste dossiê apresentamos estudos concluídos em dois grupos de pesquisa: o primeiro intitulado “Geografias de experiência”⁵, e o segundo “Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas” (Miragem)⁶, coordenados, respectivamente, pelas professoras Ana Maria Hoepers Preve e Valéria Cazetta, cuja parceria vem se consolidando no sentido de um comum: a cartografia como potência de inventar mundos e a problematização das ambiências educacionais contemporâneas. Por um lado, a cartografia como qualidade de acompanhar processos para dizer o que ainda precisa ser dito em situações diversas a partir de nossas investigações em andamento e daquelas de nossos/as convidados/as para o dossiê; e, por outro, a cartografia da geografia, responsável por assegurar a produção de mapas ancorada na equivalência do espaço e sua apresentação como possibilidade de outros mundos. A Professora Maria Helena Lenzi, por sua vez, também integra o Miragem e possui conexões de estudo e publicações com ambas as professoras citadas.

Dos nossos encontros, esse compilado, constituído de estudos tributários tanto de pesquisas e trabalhos de orientação, como de outros/as pesquisadores/as não vinculados/as diretamente aos grupos suprarreferidos, para pensar uma educação situada nos limites entre o trágico, os aprisionamentos e aquilo que pede passagem no tempo-espaço dos dias atuais. Nessas fronteiras, nenhum horizonte avistado apresenta garantias, territórios seguros e tranquilizantes. No entanto, estamos cada vez mais imobilizados/as e apegados/as a um mundo de representações, a despeito do excesso de circulação dos corpos, humanos e não-humanos; e

¹ Professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) - Universidade de São Paulo (USP). E-mail: vcazetta@usp.br.

² Professora do Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: anamariapreve@gmail.com.

³ Professora do Departamento de Geociências - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: m.h.lenzi@ufsc.br.

⁴ GODOY, Ana. Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (Org.). *Grafiyas do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2013. p. 209-222.

⁵ Para mais informações ver: <<https://geosdeexp.wordpress.com/>>.

⁶ Para mais informações ver: <<http://miragemveg.blogspot.com.br/>>.

do excesso de informações que caracteriza nosso momento, isto é, na contemporaneidade tudo circula para estar sempre no mesmo lugar, e nossa subjetividade fica, assim, ameaçada de petrificar-se (GUATTARI, 1962)⁷.

Nosso desejo foi que os/as autores/as aqui reunidos apresentassem caminhos investigativos atravessados por experimentações, as quais pudessem constituir mapas de outros modos de viver, mapas de outros mundos, mapas de se relacionar, mapas de produzir e de se educar, envolvendo a produção de tantos outros mundos invisíveis e incalculáveis, dando sentido ao que ainda é possível em terras arrasadas. Assim, tratou-se mais de criar espaços nessas *terras arrasadas* tão gastas por repetições, protocolos, planos, diretrizes, do que apresentar soluções de como sanar um completo esgotamento dos meios educacionais ou do solo - pelo excesso de insumos agrícolas lançados sobre os cultivos. O que podem tais terras? Interessou-nos movimentos do pensamento que possibilitam uma composição com esse plano arrasado, com essa terra, que, de tão gasta, parece não evidenciar mais nenhum tipo de ocupação. Por isso, sugerimos aos/às autores/as que trouxessem à tona algo do que fazem e estudam e que pode ser novidade, no sentido daquilo que movimentou e transtornou o hábito, o costume, causando deslocamentos dos gestos educacionais corriqueiros. Tais terras, antes de se abrirem ao que pode, são majoritariamente apropriadas por grandes sistemas de plantações; estas esgotam os solos assim como fazem as grandes propostas educacionais atuais ao garantirem uma educação pela via da escolarização apenas. Desse esgotamento esperamos um novo habitar dos territórios educacionais, como evidenciaram os/as autores/as em seus textos ao apresentarem movimentos de pesquisa, sinalizando que a terra arrasada ainda pode alguma coisa.

Gilles Deleuze (2010, p. 59)⁸ diz: “toda a questão gira em torno do fato majoritário [...]. A maioria não designa uma quantidade maior, mas, antes de tudo, o padrão em relação ao qual as outras quantidades, sejam elas quais forem, serão consideradas menores” e, nesse sentido, acreditamos na potência desses textos como ativadores de uma ideia de minoritário, à medida que as problemáticas neles desenvolvidas desviam-se de modelos generalistas relacionados à educação. O que justifica nossa junção, bem como a dos/as autores/as diz respeito à aposta: para pensar em educação é preciso transtornar hábitos e acostumamentos. Operar com o minoritário trata-se de produzir desvios nos modelos; escavar algo que já estava lá no interstício do solo ou de uma dada ambiência educacional. Escavar não no sentido de descobrir algo novo, mas de atualizar o que brota das fraturas nos espaços, que “nunca ocultou os outros do mundo” (GODOY, 2013, p. 221)⁹.

A educação no contexto desse dossiê é concebida menos com o que se passa em contextos escolares, e mais com as possibilidades que escapam aos contornos e controles do que é escolarizante. Educar é tudo aquilo que transforma o pensamento, fazendo-o variar para além do convencionalmente dado como direção única. Esses textos, assim, esgotam o possível do que está dado e entram num campo de exaurir as palavras na forja de possibilidades outras, nosso mote aqui: trazer com os textos uma força que se avizinha do impossível em terras onde quase nada mais parece possível. O que pode uma terra arrasada?

Trabalhamos com a hipótese de que há importância na atualidade – tendo em vista as críticas feitas à escola e aos saberes que ali circulam, no nosso caso o saber como informação apenas – de uma análise de situações educacionais cotidianas como subsídios à formação de

⁷ GUATTARI, Félix. Práticas ecosófica e restauração da cidade subjetiva. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 1, n. 1, p. 9-25, 1962.

⁸ DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos; o esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Roberto Machado e Ovídio de Abreu Filho. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2010.

⁹ GODOY, Ana. Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (Org.). *Grafiyas do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2013. p. 209-222.

educadores/as na contemporaneidade. Pensamos, desde nossos estudos e andanças pelo contexto acadêmico, que a organização desse dossiê alcançará outros/as pesquisadores/as que já estão no percurso exaustivo da composição com as terras arrasadas, movimentando, desse modo, problemáticas educacionais vivas que podem catapultar potenciais forças de composição com nosso mundo.

Apresentemos, então, cada um dos textos.

Cartografias e literatura fantástica: leituras outras na educação geográfica, de Deyse C. B. Fabrício e Valéria Cazetta, versa acerca de estudo no âmbito da cartografia escolar, especialmente, mapas históricos e literatura épica no contexto de aulas de geografia para o Ensino Médio da Educação Básica. Mapas de mundos imaginados e fictícios são frequentes, inclusive quando se acessa o sítio Youtube com vídeos e tutoriais acerca da confecção de mapas com temáticas épicas, os quais não são concebidos por profissionais da cartografia institucionalizada, asseveram as autoras. Ademais, o aumento na publicação de livros e jogos infantojuvenis fez com que o interesse desse público para a temática épica, permeada pelas cartografias de mundos fictícios, também fosse ampliada. O eixo empírico do estudo, delineado por meio de atividades educativas, foi pensado com a finalidade de implicar os/as estudantes para a literatura épica e os mapas históricos, resultando em mapas elaborados por eles/as, os quais possibilitaram conhecer as carto-falas que os/as impeliram a produzi-los. Esse tipo de cartografia atesta para a diversificação dos atores que realizam mapeamentos no mundo contemporâneo, dialogando com mapas escolares que apresentam ideias muito padronizadas do que é cartografia. Os mapas de mundos fictícios confeccionados pelos/as estudantes, demonstraram um repertório cartográfico bem mais vasto do que aquele comumente imaginado por nós, trazendo maior amplitude à cartografia escolar, quando se leva em consideração o que pode a cartografia no encontro entre a cartografia convencional e a literatura épica.

Em *Geografias do artista quando coisa: marcelo moscheta e manoel de barros como intercessores geográficos*, Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Gisele Girardi problematizam que tanto geógrafos/as como professores/as de geografia perceberam, já há algum tempo, na arte e nos artistas, potências para o fazer e o pensar geográficos. Ao partirem do entendimento do processo criativo de artistas, quando apropriam-se dos produtos da ciência como matérias-primas para produzirem suas próprias obras, Oliveira Júnior e Girardi argumentaram: obras de arte que tomaram produtos da ciência, no caso a “geográfica” e a “cartográfica” como elemento de composição, conduziram o pensamento científico (geográfico) a mover-se, a pensar na diferença e, quiçá, em outras políticas e poéticas espaciais. Para compor pensamentos e argumentos sobre educação, linguagens e geografias a partir do campo problemático esboçado, os autores empregaram obras do artista Marcelo Moscheta como forças intercessoras, pois nelas são recorrentes temas do escopo científico da geografia: terra, fronteira, espaço, território, paisagem e imagens cartográficas. Moscheta articula, assim, fazeres clássicos das mediações da ciência geográfica com o real na composição de suas obras, tais como: mapas, imagens de satélite, fotos de paisagens, perfis topográficos, coleções, trabalhos de campo. Tais fazeres são reconhecíveis e desestabilizados a um só tempo, abertos que estão a outras possibilidades expressivas. Nesse jogo de intercessores mútuos, entre ciência e arte, Oliveira Júnior e Girardi buscaram matéria-prima para conversar sobre como hábitos geográficos-científicos, ao virarem matéria-prima de obras de arte, podem transtornar hábitos educativos e expandir as possibilidades para a Geografia, a partir das linguagens audiovisual e cartográfica.

*Oficinas começam à maneira de ruderai*s intitula-se o texto de Danilo Stank Ribeiro e Ana M. H. Preve, no qual abordam a oficina na díade: lugar físico ou fictício e forma de ocupar um dado território educativo, implicado com o modo de habitá-lo, de fazer algo nele por meio do encontro - com o outro, com uma ideia, com um material -, que é sua potência. Ao

conceberem a oficina dessa maneira, ou seja, como lugar e forma de realização dos encontros educativos, Ribeiro e Preve operam com a ideia de ninho ou toca para pensar as características do lugar onde a oficina acontece, tida como território móvel, feito com materiais muito simples, e que “brotam” à maneira das erva-daninhas. O escopo empírico do estudo foi circunscrito por uma experiência audiovisual, na busca de dar a ver modos de habitar *um* lugar: do fazer, da atenção, do interceder, do olhar, do colher e do recolher. Variações de um lugar: para vê-lo de outra maneira, para dizer de outro modo, para habitá-lo na sementeira, mesmo correndo o risco de sucumbir a estas mesmas terras, outrora arrasadas.

Em *Mapas de um espaço-tempo: uma cartografia do território escolar na sociedade de controle*, Mirele Corrêa e Giceli Cervi problematizam as potencialidades do corpo em espaço de escolarização, objetivando discutir a relação entre corpo, currículo e território escolar na atual sociedade de controle descrita por Gilles Deleuze. Por meio da cartografia, entendida pelas autoras como reversão metodológica ao consistir numa experimentação do pensamento e no acompanhamento de processos inventivos, o texto aborda as experiências realizadas numa escola pública estadual do município de Blumenau (SC) e falas de professores/as e estudantes que fazem parte de um currículo específico conhecido como Ensino Médio Inovador - política pública de educação em tempo integral, instituída pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009 (BRASIL, 2009). Corrêa e Cervi também analisam os documentos regulamentadores da operacionalidade desse currículo na instituição pesquisada.

Guilherme Carlos Corrêa, Fernanda Rigue e Tascieli Feltrin abordam n’A *formação de professores no Brasil e sua mecânica de subjetivação*, a emergência da Química como disciplina escolar, bem como sua consolidação e permanência no Sistema Nacional de Educação. Nesse estudo, o autor e as autoras realizam um panorama sobre o percurso de instauração da Química escolar, desde o período colonial até a Ditadura Militar, e, a partir dessa linha cronológica movediça, apresentam o jogo de forças que configurou os cursos de formação de professores nos dias atuais. O ensino de Química no contexto escolar constituiu-se a partir de um conjunto de saberes desarticulado, que, com a vinda da Família Real para o Brasil, passou a ser enunciado sob a chancela científica, ganhando importância estratégica no campo educacional devido a sua relevância em decisões econômicas, sociais e militares de todos os países considerados desenvolvidos, os quais forneceram o modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil.

Em *Hans Bellmer & David Nebreda: órgãos desterritorializados*, Jonathan Mendes Tavares apresenta dois conjuntos de objetos artísticos: um produzido pelo escultor alemão Hans Bellmer (1902 – 1975), e o outro de autoria do fotógrafo espanhol David Nebreda de Nicolas (1952). Buscando estabelecer meios de compreender a mutação física efetuada nos corpos, Tavares usa as obras dos respectivos artistas para pensar quando um corpo deixa de se adequar ao modelo de organização anátomo-científica. Para Tavares os corpos criados por Bellmer e Nicolas pervertem a anatomia orgânica para extrair dela, não suas formas, mas as forças capazes de perturbar definições ordinárias que se dedicam a estratificar o corpo nas formas provisórias por meios das quais é apresentado. As obras desses dois artistas foram tomadas pelo autor como “evidências” de regimes visuais artísticos que se opõem à estratificação do corpo produzida pela imagem anatômica - apoiada no decalque de formas sedentarizadas passíveis de se efetuarem via matéria morta.

Sobre projeccionistas, imagens e educação: movimentos cartográficos do pensamento em um jogo de dados educacional, Ingrid Rodrigues Gonçalves aborda o trabalho dos operadores cinematográficos (ou projeccionistas), no contexto de transição do suporte padrão de exibição cinematográfica das películas fílmicas para os formatos digitais. Ao serem tomados de assalto por demandas operacionais relacionadas ao aparato tecnológico de projetores e players digitais, dezenas de projeccionistas perderam seus empregos, descompassados na operação das novas

máquinas e, envoltos numa espécie de *delay*, pois seu movimento de partilha de saberes não acompanhou o ritmo das novas demandas. Entre 2009 e 2016, Gonçalves realizou diversas entrevistas com projecionistas como parte de um processo de pesquisa vinculado ao seu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação; e, por conta de vivências na Cinemateca Brasileira, entre 2009 e 2013, conviveu e trabalhou com os operadores cinematográficos. Nesse processo, apostou num modo de pesquisar cartográfico, compreendendo o método como parte do percurso, ou seja, as decisões não estão dadas *a priori*, mas, construídas *ad hoc*, de modo que os movimentos e as rupturas foram tomados como imanentes ao processo da pesquisa. Em sua análise, apropriou-se da ideia de *ondas de destruição* do crítico francês Raymond Borde, com a finalidade de discutir como as mudanças tecnológicas afetaram historicamente as decisões relativas ao descarte dos materiais fílmicos e como os operadores cinematográficos se inserem em tal contexto. Por fim, a análise desdobra-se no que a autora denomina de um jogo de dados educacional, no qual expõe detalhamentos e diferenças percebidas nos modos de condução das conversações com os projecionistas.

No texto *Processos de construção do espaço e do corpo brincante: recepção, contaminação e aprendizagem na festa do coco*, fruto da dissertação de mestrado de Petícia Carvalho de Moraes, aborda-se a Festa do coco, que acontece todo último sábado de cada mês nas comunidades quilombolas do Ipiranga e Gurugi, localizadas no município paraibano do Conde. O foco da autora é discutir as relações de aprendizado entre os brincantes no decorrer da festa; aprendizado denominado por ela de contaminação, que se inicia quando o brincante entra na roda desejando aprender a execução do passo básico: o participante observa os movimentos das pessoas na brincadeira e contamina-se das características desses movimentos. Por meio da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, a autora argumenta que os líderes da Festa do Coco encontraram, não por orientação pedagógica, mas pela lógica da própria brincadeira, um caminho para produzir arte.

Em *Olhar, movimento*, Gavin Adams apresenta a construção de sujeitos observadores e sua relação com a realidade das imagens a partir de provocações suscitadas por um artigo de Jan Masschelein (*E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*); construção esta cruzada com elementos de seus estudos sobre a estereoscopia. Partindo de “três tipos de sujeito”, Adams esboça uma interação destes com o problema do sujeito observador no contexto dos estudos estereoscópicos. A busca de autores como Masschelein e Frederic Gros (*Caminhar, uma filosofia*) envolve a crítica de um tipo de olhar que mira uma realidade dada e definida à sua revelia, com separação entre sujeito e objeto, entre observador e observado. Ao ponderar como definir o movimento sem incorrer em espacialidade, isto é, como (re)definir o movimento sem recorrer à ideia de espaço previamente dado, o autor sustenta que precisaremos definir o movimento não como “uma sucessão de posições no espaço”. Nesse sentido, o tipo de observador que realiza parcialmente este tipo de incorporação é o observador binocular (estereoscópico), e o presente texto busca aproximações entre o observador estereoscópico e o olhar “em movimento” de Masschelein.

Esse dossiê resulta, portanto, de tentativas, à maneira de ervas daninhas que crescem esparramando-se, transtornar hábitos educativos para repensar e recriar práticas educacionais, transformando problemas em novas situações ou, melhor, transformando problemas em outros problemas e questionando seus/nossos olhares com o intuito de compor possibilidades de deslocamento na experiência da docência e da pesquisa de cada um/a.

ARTIGOS

CARTOGRAFIAS E CRIAÇÃO DE MUNDOS FICTÍCIOS: LEITURAS OUTRAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Deyse Cristina Brito Fabrício¹
Valéria Cazetta²

Apresentação

As aulas de Geografia na educação básica geralmente lidam com a cartografia a partir de enfoques que primam por quantificações e posicionamentos, como cálculos de escala e coordenadas de latitude e longitude. Esse tipo de abordagem, que abarca a cartografia cartesiana (SEEMANN, 2011, p. 165), evidencia determinado aspecto das práticas cartográficas, deixando como legado imaginações espaciais (MASSEY, 2008) que estabelecem relações diretas e “transparentes”³ entre espaço e representação.

A necessária e importante abordagem da cartografia pelo viés cartesiano, no entanto, carece de elementos que insiram a criação de mapas em contexto escolar e trabalhem aspectos processuais ligados aos fazeres artístico e performático. Os/as alunos/as estão inseridos no contexto do ciberespaço, em que cada vez mais os mapas são confeccionados por diversos atores, trazendo a possibilidade de estudantes-mapeadores (SEEMANN, 2013, p. 102).

A partir da colaboração de mapeamentos *online*, de intervenções artísticas, dos jogos de interpretação de personagens etc., todos podem ser cartógrafos. Nessa circunstância, Wood (2003) escreve acerca da extinção do cartógrafo, tal como comumente o conhecemos: um especialista detentor do saber sobre a confecção de mapas, geralmente defendendo os interesses estatais de apropriação e conhecimento do território.

Este texto parte da premissa de que os mapas se diversificaram e estão no contexto dos/as estudantes da educação básica. Verifica-se que há outras cartografias além daquela tradicional encontrada em contexto escolar, como os mapas de jogos e livros relacionados aos mundos fictícios. Por isso, o cotidiano dos/as estudantes é permeado por mapas não convencionais, que podem ser inseridos nas atividades de Geografia.

As representações do espaço abarcam, também, o espaço imaginado. No caso de nossa pesquisa, mapas de jogos estiveram intensamente ligados ao cotidiano dos estudantes, em que a criação de mundos fictícios é recorrente. Na atualidade há uma série de livros na modalidade da fantasia épica⁴, provocando um *boom* nas livrarias, principalmente na seção de livros estrangeiros, cujas temáticas mesclam “trilogias mitológicas, vampiros e bruxos” (CURIA, 2012, p. 2).

Nesse arcaçouço, os mapas sobre fantasia épica muitas vezes fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, a partir de jogos, livros e filmes *teenagers* (OLIVEIRA, 2016, p. 86), mas

¹ Instituto de Geociências/ Universidade Estadual de Campinas. E-mail: deysecbf@gmail.com.

² Escola de Artes, Ciências e Humanidades/Universidade de São Paulo. E-mail: vcazetta@usp.br.

³ A ideia de “transparência” nas representações cartográficas está ligada aos objetivos de mapeamento do Estado, configurados na Modernidade. Bauman (1999, p. 38) nomeia esse processo de “guerra pelo espaço” ao ressaltar a busca por objetividade e padronização na cartografia, que se atrelaria às finalidades utilitárias do Estado, levando a certa “desqualificação” da variedade de mapas confeccionados no período chamado pré-moderno.

⁴ A “fantasia épica” é considerada um subgênero literário, tendo como precursor o escritor romântico William Morris, que exerceu influência nas obras de John Ronald Reuel Tolkien. Segundo Souza (2013, p. 64), o subgênero mencionado pode ser caracterizado pelas histórias “impregnadas por um tom grandiloquente, em que há a presença de grandes forças malignas, que precisam ser combatidas pelos heróis guerreiros, em grandiosas batalhas e corajosas façanhas”.

acabam sendo desconsiderados a partir de uma única concepção de cartografia, que prioriza os mapas convencionais escolares, encontrados geralmente em livros didáticos. A tarefa de integrar vivências fora da sala de aula às rotinas escolares é um desafio que pode permear as “práticas cotidianas” (ESNAOLA, 2006, p. 12).

Por que não assumir os mapas de mundos fictícios também como a “realidade do aluno”, entendendo que podem estar ligados às experiências dos estudantes? O Outro, e aqui incluo os estudantes de educação básica, não pode ser “alijado do direito ao estabelecimento de leituras acerca das espacialidades vividas” (KATUTA, 2005, p. 7241). Dessa maneira, pretendíamos extrapolar a cartografia como “técnica inútil e distante da nossa realidade” (SEEMANN, 2012, p. 29) a partir da confecção de mapas pelos/as estudantes de uma escola pública de Campinas-SP.

Realizamos uma série de atividades voltadas ao primeiro ano do Ensino Médio da Educação Básica, inserindo mapas de mundos fictícios. Para reflexões sobre as atividades junto aos/às alunos/as, estabelecemos entrevistas, delineadas enquanto carto-falas (SEEMANN, 2013). Para este texto escolhemos alguns mapas confeccionados, com suas carto-falas, como forma de apresentação das atividades desenvolvidas, a partir do critério da aderência aos jogos e às formas de narrativa verificadas na atualidade, visando o estabelecimento de um panorama do repertório e do contexto vivenciados pela turma de estudantes.

Também faremos apontamentos sobre o conceito de medievalidade (MACEDO, 2009), por estar relacionado a algumas noções que os/as alunos/as têm sobre a Idade Média, período inserido na ambientação de vários filmes, jogos e livros, que se relacionam à cartografia na criação de mundos e enredos fictícios.

Carto-falas e narrativas não-lineares

As atividades descritas neste texto contaram com três momentos. Primeiramente apresentamos aos estudantes a proposta de confecção de mapas a partir da mostra de vídeos e mapas relacionados à criação de mundos fictícios, com base na saga “O Senhor dos Anéis” (TOLKIEN, 2001). Como a tarefa da confecção de mapas não é recorrente, principalmente no Ensino Médio, os vídeos e mapas auxiliaram na clareza da proposta perante os/as estudantes. No segundo momento contamos com a confecção de mapas de mundos fictícios pelos/as estudantes, tendo como base folhas em tamanho A4, com uso lápis de cor e giz de cera. Após essa atividade, os/as estudantes foram entrevistados/as a partir da ideia de carto-falas (SEEMANN, 2013).

As carto-falas são abordadas enquanto “sério objeto de pesquisa” (SEEMANN, 2013, p. 101), visando captar narrativas estabelecidas a partir da confecção de mapas e criação de mundos fictícios pelos/as estudantes. Como as narrativas são abertas e múltiplas, no âmbito das carto-falas, Seemann (2013, p. 88) utiliza o termo “histórias da cartografia” propositadamente no plural, afirmando que se referem aos “conteúdos narrativos que chegam à luz do dia nos processos de produção e uso de mapas.” O autor acrescenta: “não existe uma única versão possível ou uma metanarrativa sobre a cartografia, mas há a coexistência de muitas histórias que se completam, complementam ou contradizem” (SEEMANN, 2013, p. 88).

É justamente a multiplicidade de narrativas estabelecidas que abre espaço para reflexões sobre a forma como se delineia a criação de histórias na atualidade. A tecnologia possibilita uma série de narrativas, caracterizadas por Esnaola (2006, p. 72) como “multiformes”, ou seja, que rompem com a linearidade de uma leitura “monolítica e hegemônica da realidade”, através de hipertextos.

A linearidade que nasceu com a escrita teve papel determinante no pensamento ocidental e tem, nesta nova realidade em que vivemos, o

momento de seu declínio, agora que os artefatos tecnológicos - os games - permitem mergulhar nas malhas da rede, perder-se e libertar-se dos caminhos proibidos. (MOITA, 2007, p. 58).

Wertheim (2001, p. 163 e seguintes) explica como as concepções de espaço e as relações sociais tendem a sofrer modificações com o advento do ciberespaço, incluindo a criação de mundos fictícios. O ciberespaço potencializou a criação desses mundos a partir de jogos *online* conhecidos como *multiuser domains* (MUD). Diferente da leitura de um romance, em que o leitor “encontra um mundo plenamente formado pelo escritor”, nos jogos *online* há um envolvimento ativo dos jogadores “num processo de fabricação de mundo” (WERTHEIM, 2001, p. 171).

Claval (2010, p. 61) escreve: “a atitude que permite construir outros mundos, além deste que é visível, é fundamental para compreender a vida dos grupos”. A potencialidade do ciberespaço na criação de mundos virtuais atesta para uma linha mais tênue separando o real e o imaginado, pois jogadores dos MUD adquirem papéis de atores, criando situações, cenários, e alter egos (WERTHEIM, 2001, p. 175). “Denominar é criar, e nos mundos MUD o simples ato de denominar e descrever é tudo que é preciso para gerar um novo alter ego ou ‘cibereu’” (WERTHEIM, 2001, p. 171).

Verificamos narrativas multiformes em histórias e textos produzidos e compartilhados via *web* (MURRAY, 2003) e, nessas novas abordagens para a literatura, os jogos colaborativos, principalmente aqueles de *Role Playing Games* (RPG)⁵, ganharam outras dimensões qualitativas pelas facilidades no estabelecimento de conexões com outros/as jogadores/as, proporcionadas pelo ciberespaço.

As conexões das narrativas não-lineares ficam claras quando os mapas acabam assumindo papel importante na concepção dos jogos eletrônicos, que compartilham histórias criadas coletivamente, geralmente pelos próprios jogadores. Por isso, citando os jogos do tipo RPG, além da possibilidade de criação de alter egos, com interações a partir da interpretação de personagens, esses jogos atribuem ao espaço papel fundamental, inclusive no *design* dos jogos virtuais, ao “definir a forma e o enquadramento da experiência narrativa” (GUERREIRO, 2014, p. 12). Semelhante ideia é proposta por Pearce (2002, apud MUSSA, 2011, p. 2) e Jenkins (2004, apud MUSSA, 2011, p. 2), trazendo a importância do espaço para “arquitetar narrativas” (MUSSA, 2011, p. 2) no sentido da criação de histórias nas quais o espaço participa ativamente, assumindo papel dinâmico (MUSSA, 2011, p. 5). Além disso, podem existir mapas de tesouros ou representações destes mundos fictícios, gerando maiores interações dos jogadores com o espaço, engendrado em determinado enredo:

[...] um jogo pode conter informações “escondidas”, tesouros enterrados que se espalham pelos seus diversos mapas e que, quando descobertos ou decifrados, podem vir a acrescentar uma informação a mais sobre aquele mundo, ou apenas despertar mais dúvidas, mas, ainda assim, tendem a significar algo para a estrutura interna do seu universo. (MUSSA, 2011, p. 6).

Essas questões teóricas irão se conectar ao ensino de Geografia, no âmbito da cartografia escolar, indicando elementos que podem estar em transformação no cenário contemporâneo, como a recorrência de mapas no cotidiano dos/as estudantes, referentes à criação de mundos fictícios.

⁵ A sigla inglesa RPG (*Role Playing Games*), pode ser traduzida como “jogo de interpretação de personagens”. Esse tipo de jogo cria interação entre personagens num cenário fictício, privilegiando a temática da “fantasia medieval” (CARDOSO, 2008, p. 78).

Ao propormos a criação de mapas de mundos fictícios em contexto escolar, utilizamos o recurso das entrevistas enquanto narrativas, em que os estudantes relataram o processo da confecção de seus próprios mapas, abrangendo as carto-falas. Apresentaremos, a seguir, dois tipos de recorrência nas entrevistas: os mapeamentos em jogos e as temáticas medievais.

Carto-falas sobre mapeamentos em jogos

O aluno José⁶ estabeleceu carto-falas, dizendo que seu mapa foi confeccionado com base no jogo de videogame *Destiny*⁷ (Figura 1):

“José: – O meu [*mapa*] foi mais inspirado num jogo que eu jogo com meu pai... Por exemplo este Castelo Desperto é o reino deles...[*inaudível*] A Ilha Decaída é onde eles vão para salvar as pessoas... Porque lá tem um bicho... e eles recebem um tipo de chamado para salvar essas pessoas...”

Mário: – É um Reino de Proteção?

José: – Sim... tem essa Ilha Caçadora, Terra de Titãs...[*inaudível*]

Pesquisadora: – São jogos de videogame?

José: – Esse jogo é de videogame e se chama *Destiny*...

Pesquisar: – Outras pessoas da classe conhecem esse jogo?

José: – Tem um grande grupo jovem jogando *Destiny* e pessoas mais velhas... tipo o meu pai e os amigos dele... Um amigo do meu pai lá do *Destiny* tem 58 anos (grifos nossos) ”.

⁶ Os nomes dos/as estudantes são fictícios.

⁷ O jogo *Destiny* foi desenvolvido pela Bungie, com lançamento em 2014. Abrange versões para jogos *online* e videogame. A ambientação do jogo, em linhas gerais, contempla a criação de um universo de ficção científica. Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/destiny.html>>. Acesso em 17 ago. 2016.



Figura 1 - Mapa do aluno José: “A terra Destinada”

Como é verificado nos jogos *online*, José confecciona seu mapa a partir de um conjunto de *hiperlinks*, passíveis de acesso. Como já comentado, o ciberespaço possibilita certa variedade de narrativas, inclusive aquelas consideradas não-lineares, inseridas em *hiperlinks*.

Alves (2005 apud Moita 2007, p. 58) escreve sobre a não-linearidade da narrativa configurada em experiências de jogos eletrônicos que compõem narrativas inseridas em hipertextos. Xavier (2007, p. 107) estuda esse fenômeno como parte de um “gênero da literatura eletrônico-digital”, nomeada *Ficção Hipertextual*. A ideia básica é o rompimento com narrativas lineares por meio do acesso *online* a vários *links* de forma concomitante, além da fabricação de enredos e o controle de personagens (XAVIER, 2007, p. 108).

Ele [*hiperleitor*] topologicamente escolhe os links pelos quais deseja se mover, saltando de um lugar a outro no espaço digital da *web*, transitando livremente pela narrativa hipertextual de estrutura aberta. Flutuando sobre o hipertexto ficcional, o hiperleitor organiza o enredo de acordo com suas vontades e expectativas, consolidando sua participação real no desvelar da trama virtual. (XAVIER, 2007, p. 107, grifos nossos).

Dando continuidade às carto-falas e aos mapas resultantes das atividades em contexto escolar, passaremos para a apresentação e discussão de enredos com temáticas medievais, característicos de muitos jogos *online*.

Medievalidade e cartografia

Quando os/as alunos/as passaram a exprimir suas ideias acerca da criação de mundos fictícios, a referência de parte da turma foi a Idade Média, vista como época de heróis, princesas,

castelos e aventuras épicas. Essas noções sobre o medievo se conectam à própria história dos jogos eletrônicos, principalmente quando inseridos no contexto da interpretação de personagens, com a criação de enredos e mapas.

Dessa maneira, Jenkins (2004, apud MUSSA, 2011, p. 6) escreve sobre jogos que possuem histórias “evocativas”, inspiradas em livros ou filmes. Acrescentamos que, muitas vezes, essas histórias são ambientadas na Idade Média ou num mundo épico com características medievais. Embora na atualidade os já citados MUDs apresentem diversas temáticas, esses jogos se originaram na década de 1970 com clara ambiência medieval, a partir de *Dungeons and Dragons*, um jogo de interpretação de personagens (WERTHEIM, 2001, p. 171).

Macedo (2009) segue linha de pensamento semelhante, enfatizando que essa ambiência medieval tomou proeminência na década de 1980, época em que “diversos jogos executados em videogames incorporam formas pretensamente medievais aos guerreiros que combatem em reinos distantes, às fortalezas, templos e palácios habitados por guerreiros, magos e feiticeiros” (MACEDO, 2009, p. 17-18).

Com referências da semiótica, Vasconcellos (2005, p. 1) escreve que os “signos medievais” engendrados a partir de filmes e jogos, herdaram elementos do medievo a partir da ótica romântica, como ocorre com a temática de “O Senhor dos Anéis” (TOLKIEN, 2001). Aliás, o universo criado por Tolkien será considerado uma inspiração para outros jogos, principalmente aqueles que apresentam dragões e monstros no enredo (MACEDO, 2009, p. 18). Dessa maneira, a “fantasia medieval” ou os mundos medievais virtuais, apresentam leituras românticas da Idade Média.

Macedo (2009, p. 14) distingue o estudo da Idade Média, concebido a partir dos medievalistas, daquelas ideias gerais, muitas vezes confirmadas pelo senso comum, que colocam o medievo “em retrospectiva”, como o cinema. Desta última abordagem o autor caracteriza o termo “medievalidade” (MACEDO, 2009, p. 15), englobando os filmes e jogos que inserem a temática medieval apenas como referência, muitas vezes não apresentando rigor histórico.

Nesse sentido, o aluno Mário estabeleceu carto-falas em que a ideia de “medievalidade” está presente:

“Mário: – O meu mapa [*Figura 2*] ia ficar bonito, sabia? Ia ficar bonito, só que eu não terminei... O meu mapa, por exemplo, eu me inspirei em um dos mapas que você tinha mostrado e é uma mistura das coisas que eu assisto, tal. Eu não consegui terminar mas estava pensando em fazer um reino, estilo uma mistura de *Game of Thrones*⁸ com outras coisas mais antigas, uma coisa mais... medieval”.

⁸ Alusão à homônima produção televisiva norte-americana, baseada na série de fantasia épica “As Crônicas de Gelo e Fogo”, escrita por George R. R. Martin. No site <http://wiki.gameofthronesbr.com/index.php/Geografia> é possível visualizar a espacialização do mundo fictício proposto pela série. Acesso em 25 out. 2016.

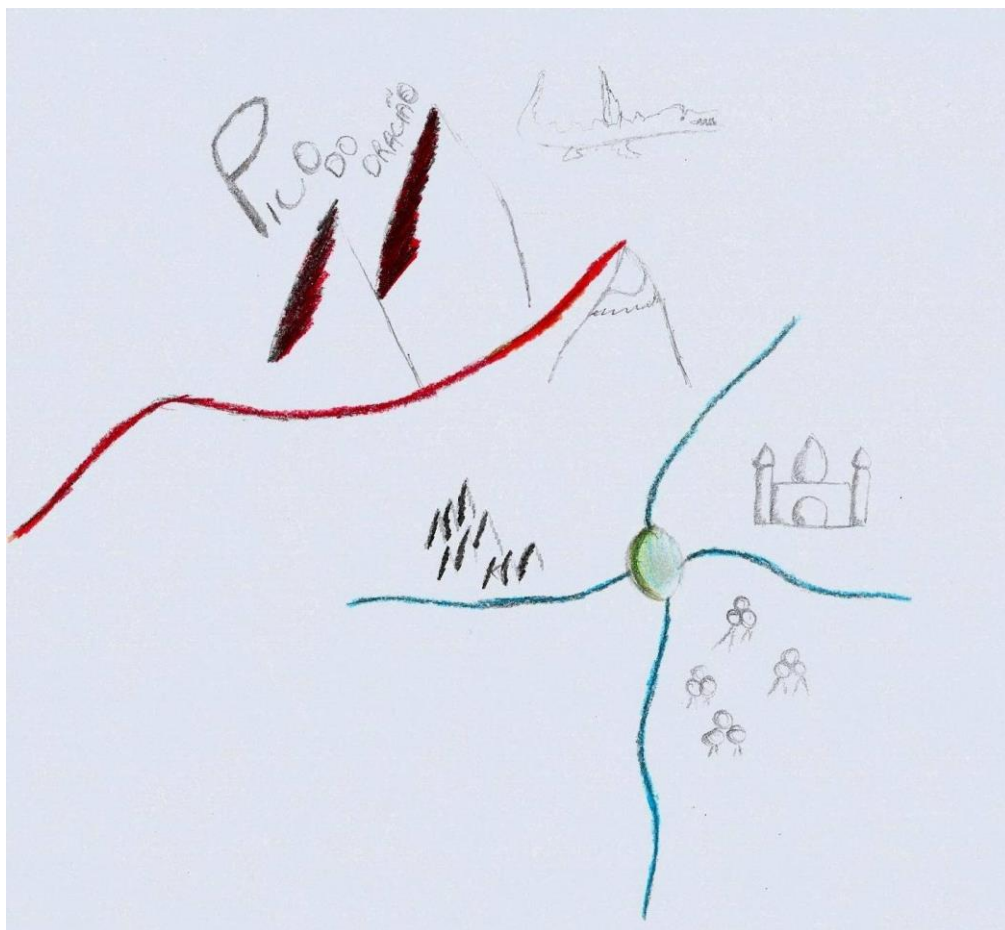


Figura 2 - Mapa do aluno Mário: “Pico do Dragão”

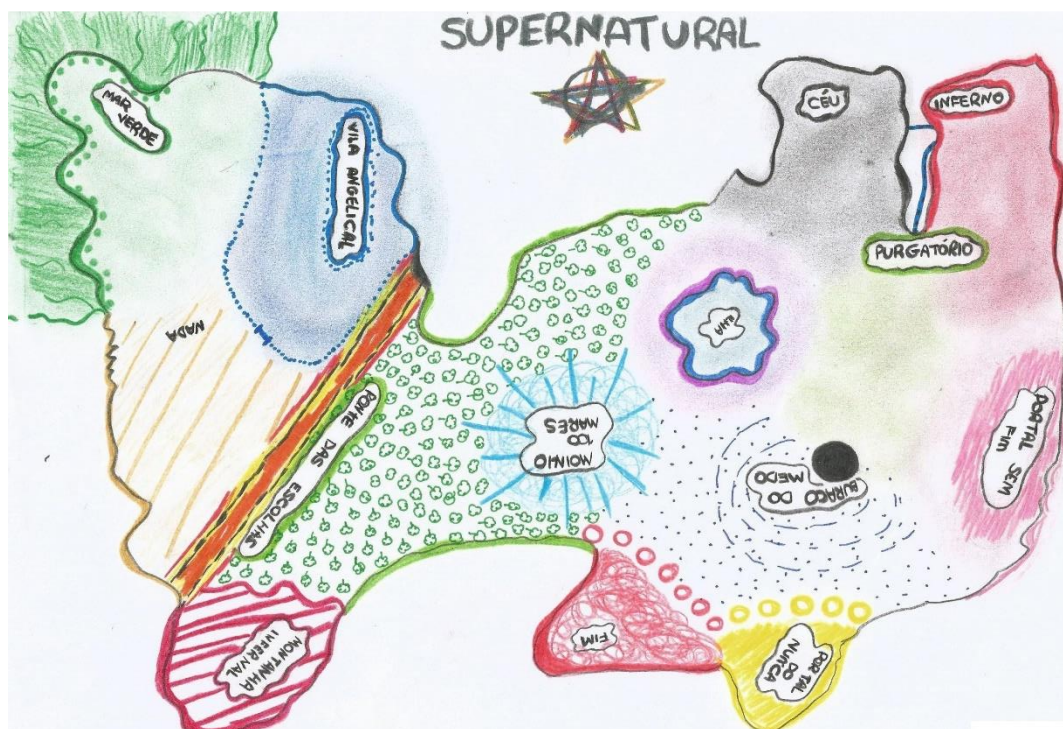


Figura 3: Mapa da aluna Luisa – “Supernatural”

Outro mapa, “Supernatural” (Figura 3), trabalhava com elementos medievais, como Céu, Inferno e Purgatório⁹. Seguem, abaixo, as carto-falas estabelecidas pela aluna Luisa, autora do mapa.

“Luisa: – Eu fiz isso porque segundo a crença do mapa antigo o céu e o inferno ficavam na Terra. Aí eu desenhei isso porque eu acho que talvez possa ser que fique mesmo e também como esse negócio de navegações porque os mapas serviam para os navegadores saberem o que e onde ficava cada coisa mais ou menos e o que eles iam enfrentar”.

Os mapas apresentados são amostras das atividades estabelecidas em contexto escolar e apontam para outras formas de abordagem da cartografia, potencializadas pela inserção de elementos do cotidiano dos/as estudantes. As vivências cotidianas são marcadas, geralmente, pela imersão em jogos e vídeos ligados às narrativas não-lineares, proporcionados em grande medida pelo ciberespaço. As temáticas encontradas envolvem também elementos do medievo, por uma ótica muitas vezes ligada ao romantismo. Dessa maneira, as possibilidades em relação às aulas de cartografia na educação básica se ampliam, incluindo outros tipos de abordagem que merecem mais estudos, como as intervenções artísticas e a confecção de mapeamentos *colaborativos online* (LEIRIAS, 2012).

Considerações finais

A imaginação geográfica vai além da ideia de realidade explicada hegemonicamente pela precisão geométrica, que atribui caráter de “transparência” à cartografia. O ciberespaço promove uma ampla gama de atores fazedores de mapas, potencializando a criação de histórias e mundos imaginados coletivamente. Ao longo de nossas atividades na escola ficou nítido o contexto compartilhado pelos/as estudantes, inseridos no ciberespaço. As formas de narrativas não lineares estabelecidas na contemporaneidade podem suscitar outros olhares para a cartografia escolar, com base em *hiperlinks*, o que traz ao espaço lúdico dos jogos eletrônicos um papel ativo nas criações de cenários e enredos.

Referências

- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, 145 p.
- CARDOSO, E. T. *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História*. 2008. 132 p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CLAVAL, P. *Terra dos homens: a geografia*. São Paulo: Contexto, 2010. 143 p.
- CURIA, D. F. dos S. A Literatura Infanto-juvenil na contemporaneidade: um outro olhar para o literário em sala de aula. *Revista Thema*, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/134/73>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- ESNAOLA, G. A. *Claves culturales en la organización del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama, 2006. 157 p.

⁹ Esses três elementos medievais foram delineados na obra de Dante Alighieri, “A Divina comédia”, organizada em diversos cantos, dispostos em três livros: Inferno, Purgatório e Paraíso (WERTHEIM, 2001).

GUERREIRO, R. M. B. *Sistemas de Informação Geográfica e Videojogos*. 2014. 86 p. Dissertação (mestrado) – Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

KATUTA, A. M. A Geografia, a cartografia, a descrição e a alienação. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2005. p. 7241-7253.

LEIRIAS, A. G. Novas cartografias on line, arte contemporânea e outras geografias. *Geograficidade*, v. 2, n. 1, p. 115-133, Número Especial. Primavera, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/59/pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

MACEDO, J. R. Introdução – Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem. In: MACEDO, J. R.; MONGELLI, L. M. de M. (Org.). *A Idade Média no cinema*. São Paulo: Ateliê, 2009, p. 13-48.

MASSEY, D. B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312 p.

MOITA, F. M. G. da S. C. *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Alínea, 2007, 194 p.

MURRAY, J. H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo, SP: Editora UNESP: Itaú Cultural, 2003, 282 p.

MUSSA, I. História espacial e os mecanismos de interação nos jogos eletrônicos. In: X SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 10., 2011, Salvador. *Anais...* Salvador, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011. p. 01-08.

OLIVEIRA, V. H. N. *Culturas juvenis e ensino de geografia: da heterogeneidade do jovem contemporâneo às aulas de Geografia*. Sl.: Novas Edições Acadêmicas, 2016, 153 p.

SEEMANN, J. Histórias da Cartografia, Imersão em Mapas e Carto-Falas: métodos para estudar culturas cartográficas. In: CAZETTA, V. OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de (Org.). *Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Átomo & Alínea, 2013. p. 87-105.

OLIVEIRA, V. H. N. *Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia*. Gurupi, TO: Veloso, 2012. 125 p.

OLIVEIRA, V. H. N. Entre Usos e Abusos nos mapas da Internet. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Novos Rumos da Cartografia Escolar*. Currículo, Linguagem e Tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p. 163-176.

SOUZA, L. S. de. A fantasia e o maravilhoso em O senhor dos anéis: a sociedade de Tolkien. *TEXTURA-ULBRA*, v. 15, n. 29, p. 62 – 78, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/917/720>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1202 p.

VASCONCELLOS, M. W. de. Mundos virtuais on-line de temática fantástico-medieval: herança romântica em embalagem tecnológica. I SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 1., 2005, Salvador. Anais... Salvador, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. p. 01- 24.

WERTHEIM, M. *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 238 p.

WOOD, Denis. Cartography is dead (thank God!). *Cartographic Perspectives*, n. 45, p. 04 - 07, Primavera. 2003. Disponível em: <<http://makingmaps.owu.edu/mm/cartographydead.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

XAVIER, A. C. dos S. Jogos de linguagem em ficção hipertextual: aprendizagem com diversão no ciberespaço. In: SILVA, E. de M.; MOITA, F. M. G. da S. C; SOUSA, R. P. de. (Org.). *Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas*. 1. ed. Campina Grande: EDUEP, 2007. p. 105-122.

GEOGRAFIAS DO ARTISTA QUANDO COISA. MARCELO MOSCHETA E MANOEL DE BARROS COMO INTERCESSORES GEOGRÁFICOS

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior¹

Gisele Girardi²

Introdução

Coisa... palavra bonita! Habitualmente a utilizamos quando não encontramos outra (talvez porque ainda não tenha sido inventada) para dizer aquilo que estamos pensando, ou sentindo, ou fazendo... Ela tanto pode funcionar como uma condição ou estado, como pode funcionar como um verbo. Aqui escapamos do uso dessa palavra pela tradição marxista, que atribui à “coisificação” a perda de valores, da “essência” e transformação em mercadoria. Interessa-nos a indiscernibilidade ou instabilidade daquilo que se quer expressar, apostando que é nesse movimento que a criação pode acontecer. Pois é esse o sentido com que Manoel de Barros em sua obra, mais especificamente no livro que inspira o título desse texto, “Retrato do artista quando coisa”, nos brinda, e que Souza (2010) nomina de “poética do deslimite”.

“Artista quando coisa”, tanto pode remeter à condição de somente mais um ser no mundo, dentre tantos outros, e a compor vida com eles, como a um fazer que não é possível descrever com rigor, posto que híbrido, fluido. Devir. Nossa questão é como o artista, quando coisa, produz geografias e compõe com geografias. É preciso, então, de início, situar o trabalho com obras de arte como um “encontro de trajetórias até aqui” (Massey, 2008): a trajetória da obra como multiplicidade de trajetórias – do artista, das condicionantes institucionais, dos recursos materiais, da...; a trajetória do mirador da obra como multiplicidade de trajetórias – do corpo que olha, do pesquisador que estuda, da mãe que educa, da..., fazendo desse encontro o objeto da investigação, ou seja, uma trajetória funcionando como intercessores da outra, metamorfoseando-a.

Tomamos como intercessor, para compor pensamentos e argumentos sobre educação, linguagens e geografias, o artista Marcelo Moscheta, pois em sua vasta obra³ são recorrentes temas do escopo científico da geografia, como terra, fronteira, espaço, território, paisagem e também imagens cartográficas. A ciência funciona como intercessora para sua arte e vice-versa. Moscheta articula fazeres clássicos das mediações da ciência geográfica com o real na composição de suas obras: mapas, imagens de satélite, fotos de paisagens, perfis topográficos, coleções, trabalhos de campo. Tais fazeres são reconhecíveis e desestabilizados a um só tempo, aparecendo-nos abertos a outras possibilidades expressivas. É, portanto, nesse jogo de intercessores mútuos, entre ciência e arte, que buscamos matéria-prima para conversar sobre como hábitos geográficos-científicos, ao virarem matéria-prima de obras de arte, podem transtornar hábitos educativos e expandir as possibilidades para a Geografia, a partir das linguagens audiovisual e cartográfica.

Em outros termos, poderíamos perguntar: como trabalhar com obras de arte constituídas por e com linguagens imagéticas habituais da Geografia, e como fazê-lo sem esvaziar da obra sua potência poética, sem capturá-la nos esquemas representacionais/iconográficos que induzem a situar as imagens em Geografia somente no conjunto das fontes documentais?

Acompanhar o processo criativo de artistas e o pensamento sobre o espaço nele articulado pode nos dar pistas para algumas respostas ou, pelo menos (e talvez, melhor) expandir perguntas.

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: wenceslao.oliveira@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.

³ Cf. <http://www.marcelomoscheta.art.br>, <http://galerialeme.com/artist/marcelo-moscheta/>, MOSCHETA, M. Marcelo Moscheta. São Paulo: Ed. Bei, 2010 e MOSCHETA, M. Norte. Rio de Janeiro: Ed. Ímã, 2013.

Desrepresentar

*Mais do que negar ou significar uma privação,
“des” expressa potencialização:
um “transfazer” da coisa em outra.*

Elton Luiz Leite de Souza acerca do prefixo “des” na
poesia de Manoel de Barros

Faz algum tempo, alguns geógrafos e professores de geografia notaram na arte e nos artistas potências para o fazer e o pensar geográficos. Atualmente, as publicações que relacionam arte e geografia⁴ se multiplicam na medida mesma que as potências de funcionarem como intercessoras uma da outra se fazem mais nítidas entre os profissionais da ciência como já haviam se tornado entre os artistas⁵.

No caso dos autores desse texto, os intercessores têm sido, também, os autores da chamada Filosofia da Diferença, em especial Gilles Deleuze. O próprio conceito de intercessores nos chegou da obra desse filósofo, em parceria com Félix Guattari. Intercessores (sempre no plural) (Deleuze, 1992; 2007; Deleuze; Guattari, 1992) refere-se a corpos (humanos, não humanos, materiais, imateriais) em evolução a-paralela que, agenciados, entram em conexão. Intercessores andam ao lado, pois nunca seguem ou são seguidos, funcionam como aliados do estranhar-se e é assim que produzem um “entre” no qual se dá a criação. Ao trabalharmos com obras de arte e obras geográficas como intercessoras umas das outras, estamos a situar possibilidades de criação no “entre” estes dois termos.

Para Deleuze e Guattari (1992), há três caóides, ou filhas do caos, sendo o caos o infinito dos possíveis, e não uma desordem. Cada caóide corresponde a um modo do pensar: 1. a filosofia cria conceitos, a partir de variações, atravessando o caos; 2. a ciência cria funções, a partir de variáveis, recortando o caos e 3; a arte cria agregados sensíveis, por meio de variedades, perpetuando o caos. Daí que são como intercessores e não como substituições que esses modos de pensar afetam uns aos outros.

A criação de agregados sensíveis, por artistas, comporta uma infinidade de possibilidades técnicas, conceituais, conjunturais, etc. A poética da obra, no entanto, está em fazer com que nada se estabilize (esse é o sentido da perpetuação do caos) e sempre se abram, através dela, novos possíveis. O entendimento do processo criativo de artistas, das forças que atuaram e que mobilizaram na criação de obras que, por sua vez, tomaram produtos da ciência como suas matérias-primas, e como foram se dando os tensionamentos nesse “entre”, é o que nos interessa. A aposta é que obras de arte que tomaram produtos da ciência, no caso a “geográfica” e a “cartográfica” como elemento de composição, podem produzir acasos manipulados, obrigando o pensamento científico (geográfico) a mover-se, a pensar na diferença (em outras políticas e poéticas espaciais?).

⁴ É notória a ampliação, nos últimos anos, de trabalhos em eventos científicos da Geografia que abordam a relação da geografia com a arte, ainda que neles se observe certa tendência de captura das obras de arte como fonte documental. Ainda são mais comuns trabalhos com a literatura (romances, poesias, letras de música) e com pinturas de paisagens. Sugerimos consultar as produções dos eventos “Geografia, Literatura e Arte”, “Simpósio Espaço & Cultura” e “Colóquio A Educação pelas imagens e suas geografias”, bem como Grupos de Trabalhos específicos nos eventos “Encontro Nacional de Geógrafos”, “Encontro Nacional de Prática de Ensino da Geografia” e “Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Geografia”.

⁵ A título de exemplo, citamos o coletivo de artistas participantes da 8ª Bienal do Mercosul, que teve como tema “Ensaio de Geopoética” (Bienal do Mercosul, Porto Alegre-ES, 2011) e as exposições ou mostras coletivas: “Por aqui” (Galeria Vermelho, São Paulo-SP, 2009); “Geografias – Antologia de Omissões e Desvelos” (Sesc, Jundiá-SP, 2016) “Tempo, Espaço e Lugar” (MACC, Campinas-SP, 2016); “Geografia do atopus” (Galeria Alfinete, Brasília-DF, 2016); “Geografias – nosso lugar é o caminho” (Sesc, Santos-SP, 2017); “Imaginar Geografias” (Sesc, Vitória-ES, 2016).

Acaso manipulado é uma ideia apresentada por Deleuze (2007) no livro “Francis Bacon: Lógica da Sensação”, quando este toma a obra de Francis Bacon, acompanhando as forças que atuaram nos processos criativos do artista, fazendo delas intercessoras de seu pensamento filosófico. A estratégia de “acaso manipulado” de Francis Bacon é considerada por Deleuze como meio de limpar a tela em branco, como meio de escapar dos clichês já postos antes mesmo do pintor começar a pintar. Tais clichês podem ser entendidos como a força do representacional ou do decalque, ideias sedimentadas, que criam limitações para a emergência do novo. Para fugir das imagens já presentes antes de pintar, por exemplo, um rosto, Francis Bacon “chicoteava” a tela em branco com uma toalha embebida em tinta. Esse “acaso” (as marcas da tinta) é que definia onde, por exemplo, estariam os olhos, obrigando-o a reinventar modos de pintar rostos. Esse traço do processo criativo de Francis Bacon, Deleuze converte em potências para a produção de conceitos filosóficos. Obrigar o pensamento a pensar com a diferença é que faz, para Deleuze, a arte funcionar como intercessores da filosofia.

Em nosso caso, a arte produzida com elementos do universo discursivo e prático da geografia funciona como “acaso manipulado” na medida em que a tomamos como ponto de partida para deslocar e desestabilizar o pensamento científico. Assim, mirando para os intercessores ciência e arte, podemos tomar obras de arte compostas com traços do universo da ciência para expandir os próprios limites da ciência. É nessa perspectiva que abordamos processos e obras do artista Marcelo Moscheta como intercessores para pensarmos as práticas geográficas da representação do espaço através de duas linguagens muito frequentes na Geografia: a cartográfica e a audiovisual. O modo que esse artista lida com essas duas linguagens, força-nos a entrar em contato com aquilo que podemos chamar de desrepresentação do espaço, tomando Manoel de Barros como filósofo que nos deu o conceito de “des”, o qual pode ser visto operando no final de seu poema *Retrato do artista quando coisa*.

Agora só espero a despalavra: a palavra nascida
para o canto – desde os pássaros.
A palavra sem pronúncia, ágrafa.
Quero o som que ainda não deu liga.
Quero o som gotejante da viola de cocho.
A palavra que tenha um aroma ainda cego.
Até antes do murmúrio.
Que fosse nem um risco de voz.
Que só mostrasse a cintilância dos escuros.
A palavra incapaz de ocupar o lugar
de uma imagem.
O antesmente verbal: a despalavra mesmo.
(Barros, 2010, p. 368)

A seguir buscaremos apontar como essa desrepresentação opera na obra de Marcelo Moscheta em seu enfrentamento com os lugares e como esse processo pode nos abrir possibilidades para transtornar hábitos educativos na geografia.

O artista quando coisa geográfica ou o artista quando coisa geografias

Numa entrevista acerca da Exposição Norte⁶, realizada em 2012 no Rio de Janeiro, Marcelo Moscheta diz: “Eu quero ter um enfrentamento com o lugar, e quero que esse lugar me traga

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=QORCKUH4B0>.

dúvidas”. Esse *modus* é reafirmado em um texto do artista produzido para um catálogo⁷: “Quero, assim, abarcar todas as possibilidades de entender um local, não somente por meios sensíveis, como o desenho ou a fotografia, mas através de formas racionais de se entender o Lugar: latitude, longitude, altitude, cálculos matemáticos e referências técnico/científicas”. Esse artista tem os lugares e referenciais científicos da Geografia como intercessores de sua obra, principalmente aqueles muito distintos daquele em que vive⁸, como o arquipélago Svalbard que “é o ponto da Terra permanentemente habitado mais próximo do Polo Norte”⁹, onde esteve por três semanas numa residência artística em 2011, ou o deserto de Atacama, onde esteve por dez dias em residência artística em 2012, no âmbito do projeto “Plataforma Atacama: arte y lugar¹⁰”.

No primeiro parágrafo de sua “biografia oficial” pode-se ler:

Um fio condutor na obra de Moscheta é a grande fascinação que tem pela natureza, assim como a sua disposição aberta à viagem e o enfrentamento com os elementos retirados da paisagem. Essa experiência de viajar e conviver em ambientes agrestes despertou seu interesse em retratar a memória de um lugar, elaborando um procedimento de classificação similar ao arqueológico e que questiona, por meio da arte, as fronteiras do território, da geografia e da física.¹¹

Essa breve apresentação visa colocar diante dos leitores um artista que tem seu percurso de criação atravessado por muitas práticas e preocupações que são também geográficas. Seu processo de criação tem sido, cada vez mais, deixar-se solto para os encontros inusitados nos lugares, aquilo que o faz deter-se em algo, como se ali se desse uma espécie de contágio com aquilo que o estranha e surpreende. Nesse sentido, a criação associa-se a uma certa perda do controle. Ao comentar sobre isso Marcelo Moscheta diz que gosta cada vez mais de ter

A oportunidade de me colocar em situações em que eu não tenha o controle, uma falta de controle planejada, justamente para ser o contrário do ateliê; porque o ateliê é esse lugar onde tudo tá no seu lugar, tá tudo aqui, tudo arrumado. E isso tem me deixado cada vez mais aflito de ter o controle dessas coisas, tô buscando uma coisa até mais orgânica, mais solta, mais livre...¹²

E completa dizendo:

Quanto mais eu tenho feito essas incursões para fora do ateliê, mais tenho gostado do que o lugar me propõe; mais tenho me interessado por perder esse tipo de controle. Ficar realmente numa situação onde o lugar possa me dizer, porque pra mim o mais interessante é isso. [...] O que me traz uma felicidade grande como artista, como criador, é quando aquilo que você tá fazendo consegue criar um diálogo com você e te falar o quê que... qual o caminho aí.¹³

⁷ <http://www.marcelomoscheta.art.br/Anotacoes-Sobre-Desejos-Classificatorios-e-Outros-Incomodos-criativos>.

⁸ Marcelo Moscheta mora em Campinas-SP.

⁹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Svalbard>.

¹⁰ www.plataformaatacama.org/.

¹¹ <http://www.marcelomoscheta.art.br/BIO>.

¹² Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

¹³ Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

Apesar das muitas semelhanças com os Trabalhos de Campo da formação científica em Geografia ou com os Estudos do Meio da formação escolar nessa disciplina, o encontro com o lugar se dá justamente quando o artista perde o controle, quando o lugar se impõe como algo que surpreende e propõe um novo olhar, um reparar nalgum detalhe que faça o corpo do artista vibrar de uma maneira inusitada, seja exigindo paradas e contemplações, seja suscitando uma ínfima ação naquele lugar, sutilmente transformando-o em outro (ainda que provisoriamente). Nos dois casos o lugar não é tomado como algo que é externo ao humano – como é habitual ocorrer nos Trabalhos de Campo e Estudos do Meio, quando vai-se até um lugar para conhecê-lo, descobrir como ele é, como algo já dado antes do humano que ali chega –, mas sim como algo que afeta o corpo (humano?), configurando-o, assim como o lugar é configurado por ele (humano e inumano). Em outras palavras, Marcelo Moscheta se expõe aos lugares para deles extrair singularidades que passam a existir justo no encontro entre artista e lugar. Como pergunta geográfica e educativa que se desdobra, não seria interessante que nos Trabalhos de Campo e Estudos do Meio fossem exploradas não somente as regularidades das experiências vivenciadas em cada lugar, mas também as singularidades que se configuraram nesse encontro? Tomar como matéria prima do conhecimento acerca do espaço também as diferenças que cada corpo apresenta ao expor-se a um lugar, bem como as sutis diferenças que cada lugar incorpora ao suscitar pequenas ações em cada corpo?

Para além das potencialidades para a educação geográfica que encontramos no próprio processo de criação desse artista, apresentamos as potencialidades que as obras criadas por Marcelo Moscheta podem assumir quando tomadas como possíveis grafias do espaço, geografias compostas por descartografias e desaudiovisualidades.

Descartografar

No que se refere especificamente aos mapas, Moscheta nos informou¹⁴ que sempre tivera um fascínio por mapas. Tem uma coleção deles (seu ateliê dispõe de várias mapotecas) e fez muito uso deles para o planejamento da execução de obras de arte. Contudo, só muito recentemente descobrira que mapas eram também invenções, interpretações sobre lugares e não os lugares traduzidos no papel, e que comportariam poéticas. Isso o que o instigou não só a usar os mapas em sua função ordinária (localização, marcação de rotas, etc.), mas, também, a criar obras a partir deles. “Void” e “Potências de 10” são exemplos de como o universo científico da cartografia (mapas e seus elementos) foi articulado pelo artista na composição de suas obras.

Em “Void”¹⁵, a criação implica em recortar da cópia heliográfica de um mapa topográfico todas as denominações, os topônimos, os textos de legenda, título, etc. O mapa é colado em uma superfície metálica e, portanto, reflete, nos vãos onde antes se situavam as palavras, a imagem do observador da obra. Moscheta cala o mapa ao eliminar dele as denominações, desfamiliariza o leitor com o sentido de mapa já-dado e o faz parte do mapa, faz com que habite o mapa por meio de fragmentos de reflexos seus. O mapa está lá, mas aberto a outros sentidos possíveis. Provoca o pensamento a pensar nas denominações como forças de estabilização e controle dos lugares, seja o controle político (aqui é), seja o controle científico.

Na obra “Potências de 10”¹⁶, são tomadas e desestabilizadas as noções de escala e de tecnologias de visualização. O artista fotografa cenas ordinárias (uma pequena área de uma calçada de pedra, uma mancha de café no chão da cozinha...), trata-as com zooms, filtros e lhes atribui escalas crescentes em potências do sistema métrico decimal (1:1; 1:10; 1:10.000 etc.).

¹⁴ Entrevista concedida pelo artista a Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Gisele Girardi, em seu ateliê de Campinas-SP, em 25 de outubro de 2013.

¹⁵ <https://daniname.wordpress.com/2010/10/19/pipa-marcelo-moscheta/>.

¹⁶ <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/potencias-de-10>.

A obra, um tabloide impresso, nos chega como um atlas que, ao mesmo tempo em que nos assegura a distância da qual estamos vendo (o referencial de escala), promovendo um deslocamento horizontal (à semelhança do que é trabalhado no vídeo “Power of ten”¹⁷, que inspira a obra), tira-nos completamente a certeza do que vemos. Um olho-cérebro de geógrafo treinado em leituras de imagens aéreas (orbitais ou não) comumente buscaria na imagem padrões, texturas, etc., que indiciassem algum “lugar real”. Padrões e texturas estão lá na obra a seduzir justamente para esse movimento de descoberta, sem, contudo, dar qualquer certeza que permita que se afirme que “lugar real” seria esse. Essa é a força da obra: desafiar o que vemos com as tecnologias do olhar, arrastando para a desestabilização todas as certezas sobre o espaço com as quais nos habituamos ao olhar imagens aéreas.

Esses são breves exemplos dos modos como Moscheta cria *descartografias*, já explorados em outros escritos (Girardi, 2013; 2014). Nesse texto, exploraremos mais detidamente obras da exposição “1000 km, 10.000 anos”, fruto da residência do artista no âmbito do Projeto Plataforma Atacama: Arte y lugar, realizada em 2012.

A residência de dez dias no deserto de Atacama significou o enfrentamento do artista com o lugar. “As condições tanto geográficas como arqueológicas e astronômicas com as quais conta esta paisagem o incentivaram a desenvolver uma obra que estabelece a comunicação entre o aqui e o infinito a partir de uma perspectiva histórica” (Tala, 2013). 1000 km foi a extensão percorrida nos deslocamentos feitos pelo artista na região, registrada em mapa (Figura 1). Na medida em que usa o mapa para registro de rotas e nele insere anotações que se reportam a ideias, memórias, etc., transforma o mapa, a um só tempo, em dispositivo do extensivo (a distância percorrida) e do intensivo (a experimentação do/com o lugar). Deslocamentos intensivos e extensivos que se imbricam na composição de pensamentos que vão municiar a criação e a produção das obras.



Figura 1 – Fonte: http://www.plataformaatacama.org/galeria_moscheta/mapa1.jpg

Nessa experiência com o lugar, Moscheta toma contato com artefatos arqueológicos, ferramentas paleolíticas datadas de 10.000 anos atrás, indicando a extensão temporal da relação de grupos humanos com aquele lugar. Do mesmo modo que o artista, habitante contemporâneo do mundo, recebeu pistas da relação de grupos humanos do passado com o lugar, ele se incumbe, também, da tarefa de deixar pistas para quem, no futuro, habitar esse mesmo lugar

¹⁷ Filme de Ray e Charles Eames, de 1977. Disponível em: <<http://www.powersof10.com/film>>.

(BUENAVENTURA, 2013). Isso é efetivado por meio de uma instalação no local, tomando a noção de latitude, conceito do universo habitualmente entendido como geográfico, como articuladora. Moscheta empilhou rochas das proximidades, em um alinhamento de 15 metros, exatamente na marca do Trópico de Capricórnio, paralelo notável que marca o limite sul da zona tropical, o solstício de verão no hemisfério sul. Por essa característica, a instalação local, para ser compreendida, demandaria um tempo longo de observação: implicaria habitar o lugar, pois somente em um dia do ano o empilhamento não produziria sombra, exatamente no dia do solstício, quando a incidência dos raios solares é perpendicular ao alinhamento no qual as rochas foram arranjadas. (Figura 2).



Figura 2 – Fonte: Fotograma do vídeo disponível em: http://www.plataformaatacama.org/proyecto_marcelo_moscheta4.php

Os deslocamentos, no espaço-tempo, traduziram-se no enfrentamento de Moscheta com o lugar Atacama, convergindo para a composição da exposição “1000 km, 10.000 anos”. De início nota-se a recorrência dos referenciais científicos e objetivos no próprio título da exposição, que, assim como na obra “Potências de 10”, enfatiza números exatos com os quais nos habituamos a pensar a partir da adoção ampla, em nível mundial, do sistema decimal como parâmetro para medidas de espaço (sistema métrico), de tempo em nível macro (década, século, milênio), e muitos outros. Outra pista que o título indica é a das variáveis tempo (anos) e espaço (km) absolutos. Se de início essas notações fornecem um referencial seguro, rapidamente são desestabilizadas.

É sabido que o pensamento analítico torna-se mais e mais cego para a totalidade do contexto quanto mais se aprofunda na tarefa de nomear e estruturar partículas menores e mais recortadas da realidade concreta – Marcelo Moscheta não corrige essa miopia, mas se aproveita dela para trapacear no jogo do pensamento moderno e criar suas máquinas de sonho presente (MYIADA, 2015).

A exposição “1000 km, 10.000 anos” é composta por três obras desdobradas das experiências do artista na residência do Plataforma Atacama: “Linha:Tempo:Espaço”, “Timelapse” e “Atacama: 28.04-06.05/2012” (Figura 3).



Figura 3 – Fonte: http://payload505.cargocollective.com/1/22/731896/12402058/atacama04_1920_670.jpg

Em Linha:Tempo:Espaço, o artista simula a recriação do alinhamento de fragmentos de rocha realizado no Atacama. No entanto, em vez de rochas, o alinhamento é feito de cópias em cerâmica de uma das ferramentas paleolíticas encontradas no local. São 2500 peças idênticas, cada uma delas amarrada a uma etiqueta de cobre com latitudes e longitudes dos pontos que compuseram a rota de deslocamento do artista pelo deserto de Atacama (Figura 4).



Figura 4 – Fonte: http://payload505.cargocollective.com/1/22/731896/12402058/atacama05_1920_670.jpg

Timelapse (Figura 5) é constituída por uma pequena caixa metálica contendo solo e fragmentos de rocha do deserto, fechada com uma tampa acrílica com gradações decimais nas bordas, acompanhada por um mapa-mundi (dois hemisférios), pela data que marca a passagem dos primeiros habitantes naquele lugar (10.800 B. C.) e pelos dizeres “Here men from the Planet Earth first set foot upon the Earth. We came in peace for all mankind”. Segundo a curadora da exposição, a obra “estabelece uma comunicação entre o passado, por meio das pegadas dos primeiros habitantes desta terra, e o futuro, visto através da observação das estrelas como uma espécie de ponte entre o ontem e o amanhã, guardado, selado e registrado, desta vez pelo artista” (TALA, 2015).



Figura 5 – Fonte: http://payload507.cargocollective.com/1/22/731896/12449094/atacama12_1920_654.jpg

Finalmente, Atacama: 28.04-06.05/2012 é um mapa que visa apresentar a rota do deslocamento pelo deserto. O mapa é realizado com uma técnica desenvolvida pelo artista que é a cobertura de uma placa de PVC com grafite e criação de texturas, sombreamentos e outros elementos habituais em fotografias aéreas, com uso de borrachas. Ou seja, a obra é produzida não por inclusão de coisas (traços, formas, elementos gráficos), mas por apagamentos (Figura 6).



Figura 6 – Fonte: http://payload507.cargocollective.com/1/22/731896/12449178/SK2A1697edt-Ricardo-Miyada_640.jpg

Tanto nas atividades desenvolvidas durante a residência como na composição das obras que dela decorreram, é notável como o artista toma os referenciais geográficos-cartográficos como intercessores, em especial, aqueles habitualmente atribuídos à cartografia (mapas, paralelos, coordenadas geográficas, imagens aéreas). A aproximação com o processo criativo de artistas que compõe obras com elementos do universo geográfico-cartográfico é um caminho metodológico possível para lidar com arte e geocartografia, tomando-os como intercessores uns

dos outros. “Com” a obra e seu processo de criação buscamos pistas sobre como a imagem cartográfica compõe o imaginário espacial – portanto político – de artistas e como estes, ao se apropriarem de linguagens para falar do espacial, colocam essas mesmas linguagens sob tensão.

O entendimento do processo criativo das obras de Moscheta que compuseram a exposição “1000 km, 10.000 anos” nos provoca pensar algumas perguntas para a geografia e a educação, mais precisamente para o campo amplamente reconhecido como “cartografia escolar”. Esse campo é, em geral, carregado de prescrições, de sentenças tais como “o mapa é” ou “o mapa tem que ter”. Dentre estas, as coordenadas geográficas, as localizações absolutas. Na obra “Linha:Tempo:Espaço”, Moscheta toma essas noções como matéria-prima, materializa uma fração da linha imaginária Trópico de Capricórnio por meio de empilhamento e alinhamento de rochas *in loco*, e recria o alinhamento em galeria. Na galeria de arte, assim como em qualquer mapa, aquilo é e não é o Trópico de Capricórnio. Faz as vezes de, mas não carrega o mesmo sentido do que a instalação no próprio Atacama.

O que mais, no mapa, é descolado da experiência do habitar para ser uma reprodução de prescrições, mesmo que essa intencione subsidiar a produção de outros conhecimentos? As peças que compõem o fragmento do Trópico de Capricórnio recriado na galeria são idênticas em sua forma e material (são réplicas em cerâmica de um artefato paleolítico), mas cada uma tem uma placa de identificação com uma coordenada geográfica (latitude e longitude) distinta. Nenhuma delas, aliás, refere-se ao local de descoberta/coleta do artefato. Se a obra fosse desmontada e as peças levadas às suas respectivas coordenadas, ganhariam status de totem ou marcação “Moscheta passou por aqui”; plotadas em mapa, transformar-se-iam em nós de uma linha, dando a ver o percurso. Extensivamente, só isso significariam. Mas essa linha registrada no mapa esconderia o tempo do percurso, a duração das paradas, a intensidade da experiência do artista no enfrentamento com o lugar. Comumente, na cartografia escolar, essas variáveis subjetivas só são “permitidas” nos chamados mapas mentais. Nos demais, somente objetividades são aceitáveis. É possível, sim, como faz Moscheta e como fazem vários usuários de mapas virtuais, abrir o mapa para que comportem subjetividades. Por que, então, insistimos nessas distinções entre mapas convencionais e mapas mentais como se tratasse de hierarquias de mapas (o segundo como “pré-mapa” ou “desenho cartográfico”)?

Da obra “Atacama: 28.04-06.05/2012” podemos também desdobrar uma série de perguntas à cartografia escolar. Mas ficaremos com algumas: o que significaria em nossas estruturas de pensamento a respeito do espacial criar mapas não por adição, mas por apagamento? Quando criamos mapas a partir de uma folha em branco, que clichês de mapas já estão presentes lá? De que parte de nosso repertório cultural vieram essas imagens-clichê de mapas? Da cultura escolar, muito provavelmente. Portanto, como poderíamos produzir novas culturas de mapa na escola, que trabalhem na limpeza da tela em branco, no apagamento de elementos que já preenchem o imaginário sobre o que são imagens cartográficas, na *desrepresentação*, de modo a permitir a emergência de outros modos de imaginar o espaço?

Desaudiovisualizar

Marcelo Moscheta mantém com o audiovisual uma relação ambígua.

Acho que o vídeo tem esse apelo, que é um apelo de você ser pego pelo negócio e você sentir que... que você é levado a filmar! Você fala: “eu preciso registrar isso, é um momento único”.

Eu não tenho a segurança ainda de trabalhar na linguagem do vídeo. Eu sei usá-la como documento, então muitas vezes a uso documentando essas ações,

mas não me vejo ainda trabalhando com vídeo como um videoartista, ou usando a narrativa, usando roteiro.¹⁸

No entanto, já expôs obras realizadas nessa linguagem, como em “Hinc Sunt Leones”, exibido na exposição “Terra Incognita”¹⁹: “Todas as vezes que mostrei esse vídeo [...] eu forrei o chão com grama, uma coisa integrada com o espaço”²⁰, fazendo com que a projeção videográfica compusesse uma obra instalativa, não se configurando, na perspectiva do artista, como uma obra em vídeo.

Nesse texto gostaríamos de apontar essa ambiguidade²¹ como força criadora nas conexões que Moscheta estabelece com as câmeras de captura de imagens, sejam fotográficas ou videográficas. Focaremos na Exposição Norte, já citada acima, mais especificamente nas obras Maré (2009)²² e Atlântida.

Ambas as obras compuseram a referida exposição, apesar de Maré (Figura 7) ser uma obra anterior e não estar relacionada à viagem ao Polo Norte. Ao referir-se a essa obra Moscheta diz:

São projetores de slides; a imagem é puramente estática mas todo o sistema balança, assim como as imagens projetadas. Acho que aí está o embrião de uma linguagem, de uma imagem em movimento mas que é formalizado num trabalho totalmente instalativo, não tem nada de vídeo aí.²³



Figura 7 – Fonte: <http://www.marcelomoscheta.art.br/tide-vers-1-3>

As imagens projetadas são sequências de fotografias que estão em movimento: oscilam verticalmente umas em relação às outras, em velocidades distintas. A conjugação do movimento vertical diferenciado com a sequência fotográfica, que altera todo o tempo a visualidade do que é visto, coloca o espectador diante de um “sistema de imagens em movimento audiovisual” (Figura 8). Esse sistema mimetiza a oscilação oceânica das marés ao

¹⁸ Trechos da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

¹⁹ <http://www.marcelomoscheta.art.br/terra-incognita>.

²⁰ Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

²¹ “Acho que de certa forma meus trabalhos todos têm, sempre tiveram, um fator que é o da ambiguidade. É sempre assim: é, mas poderia também ser outra coisa. Ou então é mas não é, sabe, essas tensões que existem que podem enganar o observador e jogar o cara para outro lado”. Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

²² Link para entrevista em que a obra é apresentada pelo próprio artista, disponível em: <<https://vimeo.com/58539606>>.

²³ Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

mesmo tempo que brinca com as experiências cinematográfica e videográfica fazendo-as escapar do habitual, na medida mesma que o movimento das imagens não se encontra no interior de um quadro fixo, mas num todo movente que, a despeito de não ser vídeo ou filme, provoca experiências audiovisuais.



Figura 8 – Fonte: Frame de vídeo, disponível em <https://vimeo.com/marcelomoscheta>

A obra Atlântida (Figuras 9 e 10)²⁴ também não foi produzida a partir de imagens originalmente audiovisuais. Assim como Maré, Atlântida tem sob sua experiência de audiovisualidade um conjunto de fotografias tiradas pelo artista na “cidade fantasma” de Pyramiden, no arquipélago Svalbard, durante a residência artística lá realizada em 2011.



Figura 9 – Fonte: Frame de vídeo, disponível em <https://vimeo.com/marcelomoscheta>

²⁴ Link para entrevista em que a obra é apresentada pelo próprio artista, disponível em: <https://vimeo.com/58391866>.



Figura 10 – Fonte: <http://casaclaudia.abril.com.br/profissionais/masp-apresenta-exposicao-com-grandes-nomes-da-fotografia/>

As palavras do artista são indicadoras de como a obra se configura num vão aberto em meio à linguagem audiovisual, escapando a ela ao mesmo tempo que a expande, justamente por não se pautar pelas formas habituais dessa linguagem.

Atlântida é uma videoinstalação onde oito canais de vídeo são criados para poder imitar uma câmera de segurança que foi deixada numa cidade abandonada. Não se vê nenhuma pessoa transitando, não se vê nenhum movimento a não ser o movimento natural da precariedade das câmeras. O trabalho todo é falso, porque são monitores antigos de tevê, os computadores são antigos também; não são vídeos, são fotos sequenciadas com efeitos de vídeo por cima.²⁵

Eu sequenciei fotos e, usando efeitos do Final Cut, coloquei movimentos de segurança; imitando-as, coloquei um counter embaixo. Só um counter embaixo aplicado a uma fotografia já transforma aquela fotografia em vídeo.²⁶

O sentido de registro das imagens em vídeo é alcançado através da fotografia, bem como de todo um conjunto de materiais e formas antigos (atravessados por modernos softwares), os quais dobram sobre as imagens temporalidades e espacialidades múltiplas, forçando o registro a entrar em devir, a escapar de si próprio ao situá-lo em meio a diversos “entre”: entre presente e passado e futuro, entre Pyramiden e Atlântida, entre ficção e realidade, entre real e imaginário, entre submerso e emerso, entre fotografia e vídeo, entre registro e criação... Cada “entre” implicando metamorfoses na zona de vizinhança ali criada, cada parte devindo outra desde dentro de si mesma, desdobrada de si em meio ao contágio de elementos da outra parte.

²⁵ Disponível em: <<https://vimeo.com/58391866>>.

²⁶ Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula [de *uma* fotografia, de *um* vídeo, de *uma* cidade...]: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (DELEUZE, 1997, p. 11).

Na “população” dos registros em imagens, a obra *Atlântida* devém *desregistro* audiovisual, pois inventa uma nova forma de realizar esse registro, ampliando, portanto, sua potencialidade ao transfazê-lo em outro. Essa maneira de desregistrar um lugar faz fugir as formas preexistentes de sentido dados às imagens ali captadas: presente que devém passado, *Pyramiden* que devém *Atlântida*, realidade que devém ficção, fotografia que devém vídeo, etc. ao mesmo tempo que o inverso é também verdadeiro: passado que devém presente, *Atlântida* que devém *Pyramiden*, ficção que devém realidade, vídeo que devém fotografia, etc. Criando zonas de indiscernibilidade que engendram potências de arte e de pensamento, ou melhor dizendo, de arte-pensamento, essa obra nos aponta outras potencialidades para fotografias e vídeos em suas conexões com práticas geográficas e educativas, potencialidades essas que nos parecem tanto mais interessantes quanto mais essas estratégias artísticas possam ampliar as estratégias expressivas dos estudantes ao facilitar criarem produções – obras de arte? – que alcancem dobrar sobre as imagens o intensivo que tiver atravessado seus corpos no contato com o extensivo do lugar.

Na entrevista já citada acima em que fala sobre *Atlântida*, Marcelo Moscheta deixa entrever o intensivo que o atravessou em *Pyramiden*:

Cenário de hecatombe nuclear, onde você entra num espaço e tem a sensação de que todo mundo morreu e só você ficou. [...] Ao mesmo tempo existia uma ternura de poder ver uma fotografia na parede de uma criança que morou ali, de poder ver um talher do lado de um prato de uma pessoa que saiu correndo e deixou tudo na mesa como devia estar...²⁷

Sensações e imaginações reverberadas no contato com as trajetórias heterogêneas que configuram aquela cidade abandonada. Contato que foi também contágio, uma vez que as forças que emergiram dessas trajetórias – vazio, talheres, fotografia na parede... – afetaram o corpo do artista fazendo com que ele extraísse daquele lugar imagens fotográficas que não o representam em si mesmo, exterior ao artista, mas sim o *desrepresentam* ao dobrar sobre ele as sensações e imaginações que passaram a existir naquele corpo no momento mesmo do contato. Um exemplo de como a arte pode ampliar um lugar e de como um lugar não é sempre o mesmo se o pensarmos a partir das singularidades gestadas em cada encontro entre um lugar e uma nova trajetória de vida, que vem encontrar-se com as que já o compõem em sua heterogeneidade.

Ao buscar dar expressão para essas sensações e imaginações, as fotografias de Moscheta foram forçadas a entrarem em devir vídeo para expressarem o lugar em alguns de seus infinitos devires possíveis, aqueles que se configuraram na zona de vizinhança indiferenciada entre artista e lugar.

É angustiante olhar as imagens e não saber o que fazer com elas. Na verdade, eu soube o que fazer, elas viraram outras coisas, elas se transformaram em

²⁷ Trecho da entrevista com o artista sobre a obra. Disponível em: <<https://vimeo.com/58391866>>.

outras coisas – esse metamorfosear em outro –, mas o vídeo, a captação desse material bruto não virou um vídeo no sentido tradicional como a gente conhece, na linguagem do vídeo.²⁸

Nesse sentido, parece-nos que a linguagem audiovisual se intromete nas ações de Moscheta como uma possibilidade de criação, ainda que não se estabeleça no significado de registro. Ao contrário, as imagens audiovisuais criadas por esse artista nas obras acima comentadas, oscilam, resistem a se estabilizarem como mera representação de algo, forçam as fronteiras do documento, arrastando o “conteúdo” dessas imagens (as formas e traços que ficaram impressos nas fotografias e vídeos) para as margens da linguagem-obra de arte, tornando esse “conteúdo registrado” mais explicitamente atravessado por aquilo que não constitui esse “conteúdo” como forma visível, mas como forças que atuam através dele (sensações, imaginações, arrepios, sonhos, linguagens, tecnologias...).

É nesse sentido que o vídeo não se encontra como material expressivo explícito na Exposição Norte, mas sim como força, a um só tempo, desestabilizadora e amparadora de muitas das obras. Em grande medida isso se deve por ele ter sido um amparo – o suporte de linguagem – na produção de registros imagéticos do encontro entre artista e lugar-Polo Norte, mas também, e principalmente, por ser uma força que provoca desvios nestes mesmos registros, retirando-os dessa condição única de documento do real espacial. Na exposição Norte o vídeo pulsa, atravessa transversalmente aquilo que ali se expressa, pois tanto ele desaparece em outras linguagens, metamorfoseado em fotografia ou desenhos que trazem fragmentos das capturas – registros – feitas em vídeo (enquadramentos, ângulos, cores, contrastes, transparências, ideias... mas nunca movimentos, como no caso das obras “Miragem” ou “À deriva”²⁹), quanto o vídeo aparece como artifício para dar movimento àquilo que, como registro fotográfico, não registrava movimento algum, como no caso da obra “Atlântida”.

Também em “Atlântida” notamos a estética-política dos vídeos de vigilância, tanto na pouca definição das imagens quanto na disposição das muitas telas numa espécie de grande tela panóptica que daria a ver todos os cantos daquele lugar. A estética-política dessa obra atua como um acaso manipulado, fazendo com que os espectadores sejam lançados a estabelecer aproximações entre a obra – um conjunto de telas próximas que podem ser vistas numa única mirada a certa distância – e as práticas de vigilância dos lugares contemporâneos. A brincadeira irônica da obra se radicaliza no fato de que Pyramiden é desabitada, portanto não havendo humanos a serem vigiados e, justo por isso, desloca a experiência da obra para as proximidades das observações feitas em outros planetas ou em lugares inexistentes ou, melhor dizendo, existentes somente em histórias e imaginações, sem provas científicas dessa existência. “Atlântida” seria, portanto, um desregistro, algo que, nos termos de Manoel de Barros, arrasta uma coisa para seus deslimites, abrindo outros possíveis nessa coisa.

Podemos desdobrar dessa obra algumas perguntas à geografia e à geografia escolar: não seria assim também para os lugares que a ciência geográfica diz existir e comprova com inúmeros registros – entre eles, fotográficos e videográficos – a sua “existência existente”? Ou será que a insistente repetição das imagens de um lugar – sempre o Cristo Redentor ou a Torre Eiffel – buscam exatamente dar a sensação de que eles, a despeito de qualquer transformação, são sempre os mesmos?

²⁸ Trecho da entrevista realizada por Gisele Girardi e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, em 25 de outubro de 2013, no ateliê do artista em Campinas-SP.

²⁹ Alguns dos registros em vídeo feitos pelo artista no Pólo Norte podem ser vistos durante as entrevistas de Marcelo Moscheta sobre essas obras em: <https://vimeo.com/58542694> e <https://vimeo.com/58389033>.

Palavras finais

Buscamos nesse artigo apontar elementos que perpassam a geografia de Marcelo Moscheta quando coisa, indicar com que geografias ele compõe e que geografias ele produz. Poderíamos concluir que são geografias inventadas e elas o são. Mas qual geografia não o é?

Poderíamos dizer que essas invenções de Moscheta têm força de geografia porque grafam o espaço de alguma maneira. Poderíamos mesmo dizer que a principal maneira dele grafar o espaço é científica: uma ciência rasurada em suas pretensões de verdade assentadas na precisão, na documentação, nas provas irrefutáveis de que algo é, de que um lugar existe tal qual o podemos ver em obras cartográficas e audiovisuais.

Nas obras aqui trazidas para compor nossa escrita essas mesmas obras cartográficas e audiovisuais escapam dessa pretensão de verdade científica sem escapar da ciência. Essa última permanece nas obras como força que as constitui de múltiplas maneiras, mas não as conforma em sentidos estáveis e previsíveis. Ao contrário, os elementos da ciência nelas presentes são também elementos que as potencializam em suas pretensões de afetar o público da arte: propõem a ele que acredite ser possível, através delas, acessar aqueles lugares... e assim ocorre... mas não somente ao lugar enquanto coisa objetiva, mapeável e filmável, mas sobretudo ao lugar enquanto coisa grafada, mapeada e filmada.

Entendemos que as geografias desse artista quando coisa têm força para transtornar hábitos educativos na medida mesma em que elas fazem com que os lugares se desviem de seus modos habituais de configurar os percursos e pensamentos geográficos, forçando-os à deriva ao colocá-los à mercê das linguagens que os atravessam e os grafam de múltiplas maneiras, tomando-os como coisas: matérias vivas em suas próprias representações desrepresentadas. Isso se torna ainda mais potente quando Moscheta compõe suas geografias justamente com as linguagens que normalmente dão o suporte para que esses mesmos lugares existam enquanto tais, em si, descolados das trajetórias-forças humanas e inumanas que neles habitam e se metamorfoseiam constantemente.

Ao aproximar improváveis coisas, o artista evidencia-se como coisa entre elas: inventa geografias e desafia alunos e professores a também inventá-las, “pois que inventar aumenta o mundo” (Manoel de Barros, 2010, p. 362).

Referências

BARROS, M. de. Retrato do artista quando coisa. In: BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BUENAVENTURA, J. Marcelo Moscheta 1.000 Km, 10.000 Anos. *ArtNexus Magazine Review*, Bogotá, n. 90, v. 12, 2013. p. 136. Disponível em: <<http://www.marcelomoscheta.art.br/Marcelo-Moscheta-1000-km-10000-anos>>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GIRARDI, G. Entre obras de arte e cartografia geográfica: intercessores. In: COLÓQUIO IBÉRICO DE CARTOGRAFIA, 14, 2014, Guimarães. *Actas do XIV Colóquio Ibérico de Cartografia*. Guimarães: APG/UMinho, 2014. v. 1. p. 488-493.

GIRARDI, Gisele. Horror vacui: cartografia e imaginações espaciais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL 'A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS', 3, 2013, Vitória. *Anais do III CIEIG*. Vitória: Ed. da Geografia, v. 1, 2013. p. 1-8.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIYADA, P. Do que nomeia os saberes de Marcelo Moscheta. In: *Catálogo da exposição Carbono 14*, realizada na SIM Galeria em Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.marcelomoscheta.art.br/Do-Que-Nomeia-Os-Saberes-De-Marcelo-Moscheta>>.

SOUZA, E. L. L. de. *Manoel de Barros: a poética do deslimite*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

TALA, A. *1.000 km, 10.000 anos*. Texto para a exposição na Galeria Leme, 2013. Disponível em: <<http://www.marcelomoscheta.art.br/1000-km-10000-anos>>.

OFICINAS COMEÇAM À MANEIRA DAS RUDERAIS

Danilo Stank Ribeiro¹
Ana Maria Hoepers Preve²

À maneira de um começo

Ruderal: Diz-se de espécie ou vegetal que cresce espontaneamente ao redor das habitações humanas, em terrenos baldios, entre detritos, nas rachaduras do cimento, buraco de muro. Planta que acompanha o homem. Nasce, espontânea, onde nada mais parece brotar. Ex: beldroega, serralha, emília, picão-roxo, picão-preto, picão-branco, quebra-pedra...

Começamos quase sempre de modo precário. Uma ideia, um pensamento que se apresenta como ideia, um esboço de algo, qualquer coisa ou situação (uma aula, um relacionamento, uma construção, um projeto, um texto, um trabalho). Caminhamos com esses projetos em busca de finalidades, mas antes disso há o meio, e nele algo de incerteza. Esses projetos de aula, de relacionamento, de oficinas, de texto antes de tomarem corpo podem sofrer abalos e nada começa daquele jeito que achamos que uma coisa deve começar. Dos abalos sobram restos dos começos que falharam, então começa-se outra vez.

A ideia é seguirmos esses movimentos de começar típico das oficinas e perceber seus funcionamentos na direção dos materiais reunidos. Interessa-nos tomar a noção de oficina e aproximá-la da questão colocada por esse dossiê: uma educação em terras arrasadas. Arrasada, pois, seria qualquer coisa usada até o limite, quando nada mais brota, a não ser talvez o mesmo. A Educação (referimo-nos à educação pelos processos de escolarização) como terra arrasada pelas políticas educacionais, pela perseguição e censura que mistura interesses religiosos, políticos, econômicos em proveito de uma neutralidade que visa arruinar a alteridade; arrasada por aquilo que um dia pregaram como a mais nova solução para a sua perene crise, sejam os equipamentos tecnológicos ou as múltiplas concepções filosófico-pedagógicas.

Um arrasamento que produz alguns efeitos: sensação de que tudo foi feito de mesmice, de repetição, de cansaço, de solidão, de impotência; uma falta de enraizamento, de lugar onde se fixar, de uma base; reformas e diretrizes que cada vez mais dizem e regulam o quando e como proceder; um ânimo seguido pela desconfiança em relação às soluções que surgem e prometem. Incorporadas, obliteram, preenchendo o futuro pela sempre anunciação da novidade, do inovar, do empreender, do motivar e todos os verbos colocados como competências, que são também um modo de projetarmos nossas crenças e expectativas em um futuro incerto e que, eventualmente, dão algum sentido ao que fazemos hoje.

Quais seriam as formas de habitar esse território chamado educação onde parece não haver mais nenhum recurso, saída, caminho ou, ao contrário, onde eles parecem existir, porém já demarcados, apontando quase sempre para uma mesma saída? Marcado pelo excesso ou falta, habitar esse território exigiria o quê? Ferramentas, recursos, materiais,

¹ Danilo Stank Ribeiro é graduado em licenciatura e bacharelado em Geografia (UDESC) e mestre em Educação na linha Educação, Comunicação e Tecnologia (PPGE-UDESC). E-mail: danilostankr@gmail.com.

² Professora no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Ciências Humanas e da Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: anamariapreve@gmail.com.

competências, habilidades, planos, planejamentos, uma nova teoria, com novas palavras, outra abordagem, uma nova metodologia, uma porção de conceitos... ou certo tipo de relação com aquilo que aí está?

Tentamos esboçar certa forma de ocupar esse “território educativo”, que tem a ver com a forma de habitar um lugar, de fazer algo nele, a partir de uma noção de oficina que tem no encontro (com o outro, com uma ideia, com um material) sua potência. Entendemos a oficina como lugar, às vezes físico, outras fictício da realização de tais encontros.

Para isso, faremos um exercício livre de circundar um tema ou ideia, mesmo aqueles já gastos, para fazê-los variar, para vê-los de outra maneira, para dizer de outro modo. Tomamos uma ideia de Ferraz (2004) sobre composição quando a aproxima do conceito de *ritornelo* de Deleuze e Guattari.

Compor é como fazer uma casa. É desenhar um lugar. Os elementos para esta operação, cada um os toma de um canto. [...] É com esses pequenos elementos colocados em círculos que desenhamos um lugar. É como desenhar um espaço físico, como demarcar um território, um nicho. Algumas folhas são reviradas, alguns gravetos são quebrados, faz-se xixi em alguns cantos, espalha-se um cheiro pelas bordas do lugar, descascam-se algumas árvores, desfolha-se alguns galhos, cavam-se alguns buracos. [...] Fazer um território, fazer uma casa ou nicho é como que deixar claro que ali vive alguém, vive alguma coisa [...] É isto o ritornelo, não é apenas voltar ao mesmo ponto, retomar do início, mas uma questão de território, de lugar. De escolher, fazer, sair e retomar este lugar [...]. “Falamos de construir o lugar, de fazer um canto, de girar em torno de um centro, e tudo isto só surge porque, antes do lugar, está a presença constante das linhas que me tiram do lugar” (FERRAZ, 2004, p. 33-34).

Um texto ensaiado, uma composição textual. Perseguir um ponto, um tema, uma ideia, girar em torno, aproximar, girar em volta, juntar umas coisas, ir fazendo um lugar, contornando, até que ele pareça calmo, estável, até que ele comece a querer ser verdade, e que tudo vibre em uma certa repetição, quando então algo nos faz ir para fora, nos tira do eixo. Assim o lugar é desfeito, desmanchando um território, para repetir tudo outra vez entorno de outro eixo, talvez de outra forma: uma *errância*.

Errar, ou seja, circular de modo hesitante, só é útil e profundamente humano quando é feito em redor do que não tem resposta, do que não está ainda decidido, do que ainda nos espanta, do que ainda nos confronta, daquilo sobre o qual ainda se discute, argumenta, luta [...] O homem, na sua dignidade, regressa a casa para o sem-resposta. (TAVARES, 2013, p. 28).

Circunscrever pontos, fazer e desfazer linhas, borrar e desmanchar contornos. Aproximamos essa ideia de “compor” e “errar” com aquela de “arrasar” alguns elementos estranhos à composição (um ninho ou toca, uma experiência em vídeo, um relato de experiência) e assim tentamos arrastá-las para vibrar junto da ideia de oficina, para verificar qual sonoridade produzem em conjunto.

Da oficina: um lugar, um fazer

A oficina é um lugar. Por origem, ela é lugar da realização de um ofício, e tudo que está atrelado a um determinado fazer que demanda ou constituiu um lugar para realizar-se. No seu modo mais usual, faz referência a um local de trabalho, uma dependência para manutenção ou fabricação de algo, laboratório, onde coisas são feitas geralmente de modo artesanal e laboral, em oposição à fábrica ou indústria. Não à toa, deriva da palavra latina *opificis* (artesão), da junção entre *opus* (meio para, poder, habilidade) e *facere* (fazer, realizar, operar, obrar), guardando em si um modo de fazer, uma maneira. Podemos dizer que é um modo de fazer que constitui um lugar para realizar-se. Juntam-se os materiais, as ferramentas, os utensílios, os artefatos, “a matéria-prima que se manipulará, as ferramentas de que se disporá para a tarefa, os espaços em que o corpo se flexionará assumindo várias formas para o uso da força e da delicadeza em diferentes medidas” (NETO, 2005, p. 250). É onde se exercita, com certa lentidão típica dos modos artesanais de produção; local da realização prática dos rituais de certo ofício, criando “uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem”. (NETO, 2005, p. 250).

Associados na prática dos ofícios, o homem pergunta e a ferramenta responde – a ferramenta pergunta, o homem responde, no vasto processo de modificação da natureza. Modificação da matéria e modificação do espírito, em uma interação entre o pensamento e a mão prolongada. Há momentos perfeitos no trabalho do homem onde é impossível definir se é ele quem guia a ferramenta ou a ferramenta move sua mão. (GRIPPO, 2006, p. 357).

As cavernas do paleolítico, uma pequena cabana ou uma clareira, as oficinas artísticas no oriente antigo, o lugar dos copistas da era helenística, as oficinas de palácio, os mosteiros, as ferrarias, as carpintarias, as guildas e lojas, os *ateliers*, os laboratórios, as salas de aula, os escritórios, as academias, consultórios etc., são todos lugares atrelados, mas não imprescindíveis, à realização de um certo ofício. Lugares da relação, do encontro, da experimentação, mas também da perpetuação, do ensino, do desenvolvimento de certos modos de fazer. Lugar que se habita, se cria, se reivindica a existência.

Se seguimos pelo caminho do ofício, por conseguinte, a oficina tem a ver com um modo de experimentar e desenvolver práticas, técnicas e ferramentas para sua realização, uma linguagem que lhe é própria, para realizar-se e transmitir-se, e que constitui a singularidade de um certo modo de fazer e daqueles que o partilham. Ofício tem algo que vai além de profissão, algo como um modo de fazer e um modo de vida que se constitui ao mesmo tempo que cria um lugar para realizar-se.

Mas voltemos. Arrastando a oficina para a Educação, usualmente a encontraremos como metodologia de ensino-aprendizagem, oficina pedagógica, que tem, em geral, certa ligação com uma forma de organização ativa, prática e grupal do fazer educativo. Remonta a “aulas” não expositivas ou a trabalho relacionado a projetos, práticas manuais, ou seja, a formas de organizar o fazer que tenham por características gerais uma atividade em grupo, pouco ou não hierarquizada, ligada menos a uma disciplina específica ou a um componente curricular, e mais a um tema ou questão que não se limitam a uma obrigatoriedade, sendo movidos por um desejo, uma vontade, por situações, por problemas.

Na vertente das práticas pedagógicas, Ander-Egg (1991, p. 10) coloca que a oficina é “[...] uma forma de ensinar e aprender mediante a realização de algo, que se faz conjuntamente. Um aprender fazendo em grupo”, e que, como modalidade de ação, ela tem alguns princípios (aprender fazendo, metodologia participativa, pedagogia da pergunta, trabalho interdisciplinar, uma tarefa comum, caráter globalizante da prática pedagógica, trabalho grupal, permite

integração docência, investigação e prática) e uma forma de organização que depende da circunstância, do local, do grupo etc. Já Cuberes (1989, p. 3) a caracteriza como tempo e espaço para aprendizagem, processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, que nos aproxima, progressivamente, do objeto a conhecer, como forma dinâmica de aprendizado. Vieira (2002) pontua, entre outras coisas, que a oficina se caracteriza como uma realidade que integra três instâncias do saber (pensar, agir, sentir), ou ainda, um processo pedagógico, o qual supõe intervenções didáticas. Para o autor, ela possibilita a reflexão teórico-prática, permitindo pôr a teoria em ação, a relação de interdisciplinaridade visando a unidade do saber, cujo fio condutor é ação, em que é possível transformar o conhecimento científico em saber de ensino, podendo ser organizada em três etapas: contextualização, planificação e reflexão.

De outro modo, e na esteira em que segue a pesquisa da qual esse texto faz parte, o Núcleo de Alfabetização Técnica³ (NAT-UFSC), salvo as singularidades de cada processo de pesquisa, toma-se a oficina como modalidade educativa, como prática de liberdade, como ferramenta, como estratégia alicerçada em princípios da Pedagogia Libertária, que possibilita situações de convivencialidade, de circulação de saberes, de auto-organização, solidariedade e dialogicidade, como construção coletiva do conhecimento (KASSICK, 2006 p. 2).

Na oficina, a pesquisa sobre um tema de importância existencial para o *oficineiro* encontra o outro e os saberes circulam, produzindo-se “um saber de resistência aos saberes disciplinares transmitidos pelas instituições formais de ensino”. Um saber como vontade de saber, podendo ser:

[...] práticas de educação organizacional autogerida; de democracia direta; de educação dialógica; práticas vivenciais que desmistificam o conteúdo curricular disciplinar, enquanto trabalho do pensamento; práticas educacionais que possibilitam repensar a distinção entre ciência e saber, a relação instituído-instituente, poder-saber e saber-poder (PEY, 1997, p. 49-51).

Assim, a oficina pode ser tomada como trabalho circunstancial nos grupos pelos quais passa, mas também, para o *oficineiro*, como trabalho permanente de reflexão – um movimento contínuo que faz mover seu tema, sua pesquisa, a própria oficina

[...] quando aconteciam em diversos lugares, as oficinas *levantavam débeis abrigos, nem aqui nem ali, entre*, pequenas florações de saber: invenções sem efeito escolarizante [...] que aos poucos, foi dando consistência a *uma espécie de lugar, um território novo que passou a ser o lugar de onde falávamos.*” (CORRÊA, 2006, p. 28, grifo nosso).

Corrêa (2000) coloca que, de modo geral, e inicial, se pode assim delinear as ações que compõem esse processo: “decidir o tema de estudo”, “reunir todo material possível”, “estudar”, “desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema”. Tais ações não são etapas, mas ponto inicial, momento em que a ação se concentra naquele que propõe, no entanto, à medida que a oficina

³ “Grupo que atuou entre final dos anos 80 até o anos 2000 no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), sob coordenação de Maria Oly Pey, professores universitário e alunos de pós-graduação e graduação, ‘preocupados em aprofundar estudos relativos aos limites (organização hierárquica das funções, das relações e do conhecimento) impostos pela escolarização, à compreensão de mundo dos que são por ela formados’ (Kassick, 2006, p. 2). No NAT foram publicados e realizados encontro e debates acadêmicos. Em sua realizações, o NAT “problematizou estudos em torno da dialogicidade, da autogestão, da não-hierarquização dos saberes, de questões contemporâneas da educação e das possibilidades de educação fora do âmbito da escolarização” (PREVE; CORRÊA, 20011, p. 196).

circula, abrindo-se para a intervenção, para o outro, borrando e desmanchando o contorno entre quem ensina e quem aprende⁴, abrindo para aquilo que ela pode vir a ser, potência.

[A] oficina evolui como que para a sua desmaterialização, para um ponto em que dela não seja mais desejável dizer nada. Não mais um sistema identificável, apreensível, avaliável, mas que seus efeitos se façam sentir na intolerância e na capacidade de identificar e desmontar tentativas de docilização para a produção de homens úteis. [...] futuro mais belo que pode estar reservado para as oficinas é o seu completo estilhaçamento, a sua total inutilidade enquanto aparelho ou sistema fechado (CORRÊA, 2000, p. 73-74).

Trata-se, portanto, de um modo que se fabrica ao mesmo tempo em que se realiza no encontro com o outro, no processo mesmo que a constitui, e que tem relação com a maneira pela qual se persegue um tema, uma ideia, com a maneira de dizer de uma pesquisa e de como se estuda.

Considerando isso, gostaríamos de levantar alguns aspectos envolvidos no fazer oficina que possibilita pensar em um tipo de Educação em relação com a ideia que orbita esse dossiê. Partimos de uma proposição, uma ideia que surge dessa relação: pensar a oficina como lugar não fixo, que precisa ser fabricado, que se dá no e pelo encontro; um lugar do possível, isto é, daquilo a que é possível fazer frente, dentro e com esses “arrasamentos” que nos atravessam no presente.

Um relato⁵ ou dos possíveis modos de fazer

A partir do encontro com um amigo, que desenvolvia um trabalho com percepção e sensação para o ensino de geografia, decidimos unir nossas atividades na forma de uma oficina, uma vez que já vínhamos fazendo algo que se aproximava disso. Começamos a conversar sobre uma possível união de nossas atividades na forma de uma oficina. Queríamos fazer algo que envolvesse Geografia e Cartografia, percepção e sensação, e como essas noções costumam não se encontrar, fomos pesquisar materiais que nos ajudassem a compreender como essa ideia poderia tomar forma num encontro. Assim, procuramos nos esotéricos, na fenomenologia, na medicina, na biologia, na filosofia, na geografia, em qualquer lugar ou área, em que vislumbrássemos uma possibilidade para pensar essa junção. Voltamos para Geografia e nela encontramos Tuan (1980) e seu Topofilia, começamos estudá-lo, a pesquisar sobre percepção ambiental, a questão da experiência, e, deste modo, reunimos outras pesquisas, outros autores, e uma vertente da Geografia que estudava fenômenos como a percepção, os sentidos, a experiência no espaço, e que tem por nome Geografia Humanística ou da Percepção. Da mistura disso tudo, esboçamos uma oficina.

Depois de ler, de pesquisar e tentar fazer com que aquelas noções que estudamos em tantos lugares fossem tratadas em conjunto nos perguntamos por nossas questões. Afinal, que queríamos colocar em movimento ao juntar essas palavras e pensá-las como “algo geográfico” – a palavra experiência, a palavra Cartografia, a palavra Geografia, a palavra Educação, a palavra Oficina, a palavra... – palavras que começaram a aparecer conforme íamos pesquisando e conversando. Desse modo, nos encharcamos de palavras, de conceitos, e do material que julgamos necessário nos aprofundar, para que pudéssemos “dar conta” e entender onde se inseria aquilo que estávamos tentando começar, e claro, para dar

⁴ A esse respeito, ver Correa (2000) e Preve (1997, 2010).

⁵ Este relato foi adaptado de Ribeiro (2017).

um certo embasamento teórico ao que de saída, parecia ser uma verdadeira “viagem”. Cheios de palavras, montamos uma oficina.

Durando aproximadamente uma tarde, a oficina começaria com uma explicação sobre o que íamos fazer, uma parte “teórica”, fruto daquilo que lemos, e só depois venderíamos os participantes e faríamos uma trilha por uma mata fechada próxima da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Na trilha, estariam amarrados fios de barbante para servir como guia, algum incenso aceso, haveria um momento em que degustariam algumas frutas e folhas, momentos que seriam intercalados por leituras pontuais de livros do Yu-Fu Tuan (1980). Por fim, voltaríamos para a sala, para uma conversa sobre o que ocorreu, e começaríamos então a fazer os mapas. Tudo isso era um esboço aberto, para que pudéssemos improvisar. Nomeamos a oficina como “Geografia Experimental do Corpo” (RIBEIRO, 2015).

No dia marcado, chegamos horas antes, amarramos os barbantes, fizemos a trilha algumas vezes para verificar se estava tudo certo, puxamos uns galhos, subimos em árvores, carregamos as câmeras para que pudéssemos filmar, e juntamos todos os objetos que iríamos usar: saco com frutas e folhas, pequenos instrumentos, um pote plástico com maria-mole, uns três ou quatro livros, algumas ervas. Já na sala, decidimos copiar no quadro um esquema que retiramos de Tuan (1980), para que pudéssemos explicar o que entendíamos por experiência, sua relação com a emoção e o pensamento, e o lugar da percepção nisso tudo. Preparamos ainda uma apresentação de *slides* com imagens, quatro ou cinco conceitos que, para nós, eram fundamentais, duas definições, a bibliografia, e todas as razões de estarmos propondo aquilo. Não mais que dez pessoas foram chegando e ocupando as carteiras. A maioria conhecidas do curso que iriam nos ajudar na oficina. Então, após uma apresentação rápida, começamos a explicar aquelas palavras, os conceitos que estavam no quadro. “*Entendemos por Geografia... a partir de, com base em...*”. Tentamos explicar o “esquema” e de onde tomamos a ideia de experiência, talvez tenhamos dito algo do tipo “*experiência engloba todo um conjunto de emoções e pensamentos, que estão por sua vez ligadas às sensações, que constituem formas distintas de conhecer e fazem parte de um todo experimental, que cresce inversamente proporcional... que... que*”. Estávamos seguindo nossos estudos teóricos.

Em algum momento, começamos a nos enrolar com as palavras, a não saber muito bem precisar os conceitos, e a nos entreolhar esperando que o outro continuasse com a explicação que, a certa altura, era um amontado de coisas que se repetiam, sem muito sentido. Parecia que todo o nosso esforço em explicar aquilo que lemos, que era também uma forma de mostrar nosso “domínio” sobre o assunto, transformava-se em um amontado de informações desnecessárias. Como se, ao explicar o que era experiência, pudéssemos, em algum momento da “prática”, identificar aquele instante. Caímos em um excesso de informação, que era um dos nossos incômodos e motivo pelo qual estávamos propondo a oficina *Geografia experimental do corpo*. Havíamos nos agarrado tanto àquelas palavras (percepção, sensação, experiência), no seu significado para estes e aqueles autores, em parte também para mostrar que estudamos, e que nossa proposta não era uma “viagem”, que até esquecemos de estar ali, de nos abrir às experimentações.

Quando já havíamos investido bastante tempo em explicações, decidimos partir para a trilha, deixando o resto da “teoria” para o final. Vendamos todos, e pegamos algumas coisas que iríamos usar. Fizemos tudo às pressas, já que muito do nosso tempo havia sido dado para a teoria, e, por causa da correria, mesmo preparando tudo, esquecemos as câmeras para a filmagem, a sacola com coisas para degustar, o livro que iríamos ler, esquecemos de acender os incensos, enfim, esquecemos tudo que achávamos importante para a “experiência” acontecer. Durante a “parte prática”, vez ou outra um de nós voltava correndo para pegar uma das coisas esquecidas na sala; por vezes, alguém se enroscava ou batia a cabeça em um galho ou saía da trilha, e quando não sabíamos o que viria depois, nós nos entreolhávamos perdidos e

improvisávamos alguma coisa. Assim a oficina foi acontecendo, com o imprevisto, sem as coisas que pensávamos ser essenciais, sem a preocupação constante com o registro em vídeo. Na realidade, nada era indispensável, exceto a presença, uma certa entrega, uma vontade. Mas isso só entendemos depois, quando tentamos pensar qual foi o momento em que esquecemos que devíamos nos entregar, ao que acontecia. E essa entrega, que começou a nos conduzir, fez esquecer o tempo que tínhamos, “a teoria” que ficou para depois. O que marcou o fim dessa parte da oficina foi um silêncio breve, após todos tirarem as vendas e se sentarem no mato, à beira de um rio já poluído que corre atrás da faculdade. Ao menos naquela hora, por um instante, as palavras foram suspensas. Fizemos o resto da oficina sem muita pressa e pretensão. Voltamos observando por onde havíamos passado.

Na sala, após um descanso, começamos a fazer os mapas e a conversar sobre os momentos marcantes. “*E aquela hora que aconteceu isso...*”, “*E quanto passamos naquele lugar abaixados*”, “*Me senti perdido*”... Expressões como essas foram aparecendo. A proposta era que pudéssemos explorar os modos como se apresentam essas sensações em um mapa, como espacializar esses fenômenos? Colocamos algumas cartolinas no chão, e cada um foi criando o seu mapa, traço por traço, primeiro uns riscos, alguma cor, e algo foi tomando forma ali naquele espaço branco. *Como faz para colocar cheiro no espaço? E o medo? Ou a sensação de estar perdido?* Não eram dados, mas formas de se relacionar e ser afetado pelo espaço. Qualquer coisa valia, a cor escura, os traços para dizer do caminho, o sol em um canto para dizer da claridade ao abrir o olho. Depois, conversamos sobre os mapas, sobre aquilo que nele não aparece, sobre cartografia, sobre Geografia, sobre o que não estudávamos na faculdade, sobre a vida... Havíamos começado está oficina escrevendo a palavra “experiência” bem grande no quadro, achando que, talvez, explicando-a como um conceito faríamos entender o que tínhamos pesquisado, o material que tínhamos estudado, como se isso funcionasse como justificativa para o que estávamos propondo. Tínhamos, como garantia prévia, esquematizado a oficina, pensando em cada etapa de sua realização, ponto por ponto. Usaríamos tal e tal objeto, leríamos tal trecho do livro que, para nós, tinha relação com um momento “prático” da oficina; provocaríamos uma experiência e nos aproximaríamos do conceito que tentamos explicar no início, como se, para pôr em funcionamento sua definição, fosse preciso explicar e demonstrar como funciona. Porém, não havia como precisar onde estava a experiência na variação sensação-pensamento que havíamos explicado de início, aquelas palavras, ali, não faziam sentido, tudo acontecia ao mesmo tempo, a todo instante.

Quando tudo começou, quando juntamos uma atividade que já fazíamos a partir de algo que era comum, um certo incômodo, uma questão, procuramos onde isso aparecia, os conceitos, as vertentes teóricas, quem dizia o quê. Pensamos em um modo de transformá-los em ação, em prática e, reunindo um punhado de palavras, demos um nome, uma cara para esse fazer. Pusemos isso à prova para ver se funcionava, se daria certo. No encontro, essa ideia virou outra coisa. Alguma coisa falha, algo não dá certo, algo inesperado acontece. Primeiro a gente reluta, teima, tenta fazer funcionar e usa todos os recursos para fazer aquilo dar certo, como se houvesse um certo. Depois, vai-se abrindo mão de algumas coisas, nem tudo é imprescindível para o funcionamento (e isso serve para muita coisa, desde uma ideia, uma receita, a um relacionamento), até que se aceite deixar aquilo ir, abdicando do controle, da autoria, para ver o que acontece, muita coisa se passa.

Então abraçamos o imprevisto, começamos a notar como reagimos quando algo novo surge, até que ponto tencionamos as coisas que agarramos. Quando termina, não sabemos muito bem porque e quando começou. Nossa oficina se apresenta meio em partes, nos seus pontos de ruptura, de virada, e agora já é outra coisa. Quase sempre começamos de um jeito, falando sobre alguma coisa, e terminamos em outra, completamente diferente. Claro, há sempre uma ideia em

curso, e a gente, nesse passo, acompanha o curso da ideia e se mistura com o que faz. Nem a ideia é fixa, nem nós. Tudo se dá no encontro: acontecimento.

Um ninho ou toca: uma espécie de lugar

Um animal se aninha, entoca-se em um canto. Descansar, procriar, chocar, proteger, aguardar..., são várias as necessidades que o fazem criar para si um canto. Para aqueles cujo hábito exige alguma espécie de deslocamento, um ninho ou toca lhe serve de paragem (e uma paragem tem quase sempre algo de familiar, algo de identificável, algo comum, algo utilizável). Onde quase tudo é movimento (de fuga, de busca, de caça, de vida), um ninho ou toca é onde se pode exercer certa lentidão (determinados hábitos só são possíveis pois, em algum momento, em que algo interrompe um movimento).

Assim, um ninho ou toca indica, em certa medida, um ponto de parada no meio de um território constituído por fluxos incessantes do que passa, composto por movimentos, deslocamentos, por um contínuo de forças. Ponto marcado por instantes de chegada e partida, um ponto ao qual se vai e volta. Animais que aparentam deslocar-se o tempo inteiro em um largo território têm pontos mais ou menos demarcados de parada, de descanso, e seu território é tanto demarcado por onde ele passa, por suas linhas de deslocamento, quanto por seus pontos de parada.

Um animal que se aninha está quase sempre pronto para fugir ou brigar pelo lugar que criou para si e sua prole. Um ninho ou toca também tem algo de proteção, de abrigo, de uma necessidade de proteger-se e abrigar-se, portanto, também tem algo de deixar algumas coisas para fora. Ele é feito para que algumas coisas não entrem ali, seja por sua estrutura ou por sua localização.... Talvez por isso, ao mesmo tempo em que remeta ao lugar ideal, familiar, de proteção, de acalanto, um tanto relacionado à infância, também se pode pensá-lo como lugar que tem certa tensão, um lugar de atenção.

Um ninho ou toca também diz muito por sua forma, que varia, pois tem relação com seu uso (que indica hábitos), com o tipo de animal (se é alado, terrestre, se vive sob o solo), se choca, se é mamífero, se tem por hábito a solidão ou se vive em grandes grupos.

Bachelard (1993), ao tecer suas considerações deambulantes sobre o ninho, em dado momento comenta sobre essa característica mencionada por Michelet sobre a organicidade de sua formação em relação ao espaço e ao corpo, em fricção:

Michelet nos sugere a casa construída para o corpo, pelo corpo, tomando sua forma pelo interior, como uma concha, numa intimidade que trabalha fisicamente. É o interior do ninho que impõe sua forma. 'No interior, o instrumento que impõe ao ninho sua forma circular não é outra coisa senão o corpo do pássaro. É pela ação de virar-se constantemente e de recalcar as paredes de todos os lados que ele chega a formar esse círculo.' A fêmea, torna vivo, escava sua casa. O macho traz do exterior os materiais exóticos, as hastes sólidas. De tudo isso, por uma pressão ativa, a fêmea faz um estofamento macio. (BACHELARD, 1993, p. 263).

O ninho apresenta ao menos duas ideias interessantes. Primeiro, ele se molda, toma a forma do corpo de quem lá adentra, tem a forma daquele que o habita. Por isso, um ninho tem algo em sua forma que não diz respeito apenas aos materiais que se recolhe para fazê-lo, mas também com o modo de se habitar um lugar. Nesse sentido, podemos pensar a oficina como um ninho: uns gravetos, um toco de pedra, umas lascas de árvore, um pedaço de folha, felpa de planta, um tanto de barro, pelo de bicho, uns capins, saliva. Um ninho ou toca pode ser um buraco no chão, numa árvore, estar no meio de pedras... Onde parece não haver nada, no canto

mais insignificante, há um bicho que fez dele “o seu pedaço”, há uns de nós que fazem da oficina um chão, um pedaço para o começo de uma série de desdobramentos em torno de uma questão. Oficinas, tal qual Corrêa (2000), novos territórios em educação.

Primeiro um bicho acha um canto, rodeia um pouco, perscruta resabiado, se aproxima, se esgueira, se apruma. Depois, ele junta uns tocos, uns ciscos, umas lascas, uns pedaços, umas felpas. E daí ele compõe, empilha, desmonta, entrelaça. O primeiro que ele faz, desaba, o outro, tem um buraco no teto, o outro, voa com o vento. E assim ele experimenta, e descobre que certos materiais fazem melhor chão, outros teto, outros fazem bem a trama, e que certos lugares não carecem de material algum... e nunca ficam totalmente prontos, pois um ninho tem algo de transitório, algo de incompleto: há sempre umas frestas, umas gretas, uns buracos, que é por onde passa o ar, que é por onde se pode olhar para fora, que é por onde se vê que ainda há algo a fazer.

Depois do ninho, um animal continua seu movimento, segue para outra paragem, e o ninho fica lá, esperando que o tempo o desfaça, que o transforme novamente em resto, em pedaço, em folha, em felpa, em cisco – talvez, a marca sutil de sua passagem. Mas deixá-lo desmoronar também constitui uma estratégia para aqueles em constante fuga, espécie de auto sabotagem, forma de camuflar passagens, para que ninguém o siga, para que nada o capture, para que nada seja cópia.

É certo também que um ninho ou uma toca já tem sua forma toda povoada por ideias de ninho e de toca, suscita imagens prontas de ninho e de toca, e talvez não haja nenhum espaço a mais para entrar: uma ideia arrasada. Mas, a despeito disso, e talvez por isso, vale insistir que, rodando em volta dele, sem nele entrar, dele se extraia algo além daquilo que se vê, daquilo que ele é, sua definição, suas funções etc. Não se trata de buscar uma forma identificável com elementos familiares que permitam classificá-lo, nem de usá-lo como metáfora, dizendo que a oficina é um ninho, e como ninho..., porém tomá-la como imagem, algo que mobiliza o pensamento para trabalhar com coisas que aí estão, para pensá-las de outra forma, outra composição, outro arranjo. Literalmente, a oficina é um ninho, uma toca.

Três minutos e onze segundos... quarenta e cinco vezes



Repetir, repetir - até ficar diferente - repetir é um dom do estilo.
Manoel de Barros

Uma experiência em vídeo para uma disciplina sobre oficina em um curso de mestrado⁶. O exercício era sobre fazer um vídeo, de não mais que três minutos, sobre o apanhado do semestre, que mostrasse um pouco de uma oficina. “Três minutos e onze segundos. Quarenta e cinco vezes” (RIBEIRO, 2017) é um plano contínuo. Uma câmera fixa no mesmo nível do chão cinza de cimento que compõe metade do enquadramento, a outra metade se estende até um muro com alguns vasos de plantas ao fundo. No centro do quadro, surge uma mão que coloca uma colher de madeira. A mão tenta equilibrá-la, dois dedos como uma pinça a seguram, tentam

⁶ “Oficinas: Educação como Prática de Liberdade”, disciplina eletiva ministrada por Ana Maria Preve no Programa de Pós-graduação em Educação FAED-UDESC.

ajeitá-la retilínea e, quando parece estável, ela solta. Por um breve instante, a colher de madeira permanece em equilíbrio, mas por causa do formato, arredondada nas extremidades, ela cai. A mão pega a colher e novamente tenta equilibrá-la, e novamente ela cai, agora para outro lado. E assim mais uma vez, e outra, e mais outra. *Três minutos e onze segundos. Quarenta e cinco vezes.* A câmera ficou ligada e, enquanto isso, um de nós tentou equilibrar uma colher. Assistido o vídeo algumas vezes, fizemos uma brincadeira de elencar aquilo que achávamos que dava para pensar sobre oficina, uma lista do “tem a ver com”: *tem a ver com fazer alguma coisa. Tem a ver com apresentar alguma coisa. Tem a ver com colocar alguma coisa no meio. Tem a ver com formas, tentar fazer algo com a forma. Tem a ver com trabalhar com as possibilidades da forma. Tem a ver com repetir, teimar, insistir. Tem a ver com certa inutilidade, certa falta de propósito claro. Tem a ver com fazer algo com as mãos, algo manual, com manipular algo. Tem a ver com se aproximar do chão, estar no mesmo nível, olhar desde baixo. Tem a ver com distâncias, proximidades, com coisas pequenas. Tem a ver com coisas que se passam ao mesmo tempo, coisas não previstas. Tem a ver com colocar algo em movimento a partir de um eixo, e não em equilíbrio. Tem a ver com as várias formas ou vários lados para cair. Tem a ver com possibilidades. Tem a ver com algumas coisas que fazem ou não sentido depois...*

Rodear um pouco os exercícios de uma oficina

Fizemos esse exercício: falamos desse lugar, delineamos suas características tênues, provisórias, algum contexto, modos de pensar e fazer. Dissemos que era um lugar onde certo ofício acontece, e um modo de fazer e viver que lhe é atrelado. Que nomeia certas práticas em educação, que funda certa metodologia, modalidade de educação ativa, de ensino-aprendizagem, junção teoria-prática, pensar, sentir e agir. Mas também constitui um fazer de um grupo, um núcleo, como prática de liberdade, de exercício dialógico, de conhecer e pensar com vontade. Um lugar de reflexão permanente, sobre o que, como e quem faz. Um lugar débil, um território cujo futuro mais belo é seu total estilhaçamento (Corrêa, 2000) como forma, mas que se faça sentir como pulsão, como efeito.

Apresentamos, com o relato, uma possibilidade de ver como esse lugar funciona no seu vai e vem, na sua preparação, no seu estudo; como uma ideia é posta à prova, o que se faz com isso, no que se agarra, as tentativas de fazê-la funcionar como se previa. Brincamos de chamar isso de ninho, fazendo paralelo com algumas características desse lugar meio fictício: lentidão, atenção, seleção, algo que toma forma desde dentro, algo composto por diversos materiais meio inúteis, sempre uma tentativa, incompleta, que se desfaz. Tentamos, através de um experiência em vídeo, dizer de um outro modo de habitar, que tem a ver com algumas coisas: fazer, apresentar, colocar algo no meio, repetir algo manual, trabalhar possibilidades da forma etc.

Assim, demos voltas nesse lugar. Traçamos uma órbita possível em seu entorno, alargando-o brevemente, apresentando algumas possibilidades para pensá-la, não como solução, como lugar confortável, mas como um modo, uma maneira, uma estratégia em face aos hábitos educativos em terras arrasadas. A oficina nossa forma de habitar territórios arrasados, desgastado pelos excessos de informação, ou como coloca Preciosa (2010), procurar *estados de território*, “como espaços que me fiquem pelo estranhamento de seus volumes, formas, cores vivas, sua explícita plasticidade. E estou sempre lá, operando nessa coordenada incerta, irreproduzível graficamente, trafegando nesse espaço movente, silencioso, incapturável” (PRECIOSA, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, a oficina, pode ser qualquer lugar, pode ter o nome que for (uma caverna, uma tenda, uma sala de aula, embaixo de uma árvore, um *atelier*, ou um pensamento, umas ideias, um texto, uma escrita, pode nem existir materialmente etc.), pois não é ele, o lugar,

que define um fazer, como um ponto fixo, mas o modo singular como cada qual, ao experimentar, o constitui e o habita, desfazendo-o para refazê-lo em outro momento, circunstância, espaço⁷. Por isso também é um lugar dentro de outro, um enclave, lugar *entre*, no meio de espaços “arrasados”, onde nada mais parece brotar, sempre em relação com aquilo que o cerca, e por vezes limita, trabalhando no e com esse limite

Brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexões, é povoar o cotidiano de incertezas, é recolher-se numa tenda de silêncios, num gesto de delicadeza diante do que está a se formar e maturar diante de si. É fazer vingar um sujeito, cuja pupila arquiva imagens do fora, recusando-se a fazê-las coincidir consigo mesmo. É aprender a avançar com a fatal coragem de não saber o que esperar dos encontros. É desembarcar em terra firme, aos berros, sem saber no que isso vai dar, apenas dobrando-se aos imponderáveis da existência. (PRECIOSA, 2010, p. 30).

E... *avançar com a fatal coragem de não saber o que esperar dos começos*. Assim, retornamos para aquela imagem proposta no começo: uma terra arrasada. A Educação como “terra” que se habita. Terra de ninguém, terra da qual ninguém tem a propriedade, mas que todos a reivindicam. De certo, loteada, composta por muitos nichos, vertentes, perspectivas, áreas de estudo e atuação, pequenos espaços que se defende e se alarga, e que raramente se fundem, uma forma de tomar posse. Nesse jogo, cada qual ao seu modo, vamos ampliando a linha limítrofe daquilo que é ou não é Educação, daquilo que pode ou não pode em Educação, daquilo que se fez ou ainda não se fez em Educação. Dessa forma, delinea-se o modo como cada um habita, o modo como cada um agrupa suas coisas, como cada um escolhe suas ferramentas, como cada um seleciona suas palavras, seu modo de fazer, compondo um modo de estar e agir no mundo.

Em tal “terra”, onde não parece haver mais nada, nenhum abrigo, nada em que se segurar ou onde se esconder, nada com o que construir, ou, ao contrário, como outra face desse arrasamento, parece não haver mais espaço, tudo já foi ocupado, preenchido por funções, planos, regulamentos, normas, leis e condutas.

Continuar habitando esse lugar exige persistir enfrentando o risco de sucumbir ao mesmo arrasamento, sem deixar esgotar ou capturar as forças que nos fazem mover e nos mover. Talvez seja preciso passar por uma situação assim para, quem sabe, fazer sair das gretas, dos buracos, alguma coisa feito “erva daninha”, que brota em qualquer lugar.

Referências

ANDER-EGG, Ezequiel. *E! taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magistério, 1991.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CORRÊA, Guilherme C. Oficina – novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly. *Pedagogia Libertária: experiências hoje*. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

CORRÊA, Guilherme. *Educação, comunicação, anarquia*. Procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

⁷ À maneira de uma Zona Autônoma Temporária (TAZ), como “*operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la*” (BEY, 2001, p. 6).

FERRAZ, Sílvio. *Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]* – um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

KASSICK, Clovis Nicanor. A Oficina como modalidade educativa: Resgatando o currículo por atividades na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-11.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf>>.

PEY, Maria Oly. Oficina como modalidade educativa. *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 15, n. 27, p. 35-63, jan./jun. 1997.

PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo*. Porto Alegre: Sulina e Ed. da UFRGS, 2010.

PREVE, Ana Maria H. *Mapas, Prisões e Fugas: cartografias intensivas em educação*. 2010. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. *Sexualidade, quem precisa disso? A trajetória de uma oficina*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

PREVE, Ana Maria Hoepers; CORRÊA, Guilherme Carlos. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, p. 167-179, 2011.

RIBEIRO, Danilo Stank. *Da oficina, do ofício, do oficineiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Danilo Stank. *Geografia experimental do corpo*. 2015. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

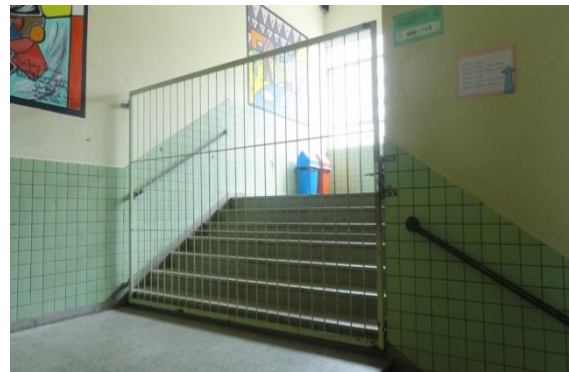
TAVARES, Gonçalo M. *Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens*. Alfragide: Caminho, 2013.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Vieira. *Oficinas de ensino? O que? Como?*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPIURGS, 2002.

MAPAS DE UM ESPAÇO-TEMPO: UMA CARTOGRAFIA DO TERRITÓRIO ESCOLAR NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Mirele Corrêa¹
Gicele Maria Cervi²

Há muitas entradas num mapa...



Fonte: Imagens sacadas pela pesquisadora Mirele Corrêa.

¹ Pedagoga (2012) e Mestre em Educação (2017) pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* mirele_correa@yahoo.com.br.

² Professora e Coordenadora do PPGE-ME da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. *E-mail:* gicelel.cervi@gmail.com.

... O que é preciso saber para mo(ver)-se

*Deixa o espaço revelar a condição
E as palavras menos tortas fundirem os pensamentos
Difundirem claras nossas sombras,
nossas silhuetas desmontadas no todo
Sem começo nem fim previsível
De lirismo (s)em verdade
[Claudia Iara Vetter, 2011]*

A escola está em cada um de nós. Ela nos habita, porque nós a habitamos ao longo de muitos anos. As marcas da escolarização são vividas e sentidas em nosso corpo. Todavia ao adentrar este espaço enquanto pesquisadora³ a sensação do que ora nos foi familiar se perde, ganha outras dimensões e o estranhamento sobrepuja. É *das Unheimliche*⁴ freudiana que nos suscita uma sensação de angústia e confusão àquilo que é desde a muito conhecido. É o estado de estrangeiro em sua própria terra que com um olhar mais cauteloso, atencioso e preciso começa a perceber coisas que antes a ele eram banais. O estrangeiro imerso nesse movimento deixa o espaço revelar as condições e pouca sua atenção aos detalhes sem projetar um começo nem fim previsível. Ele adentra pelo meio e incorpora a postura agrimensora—que se perde, que procura, que não imerge na burocracia do Castelo, que não mede (regiamente), mas apalpa (nomadologicamente) o território em seus caminhos e descaminhos —, o desconhecido nos toma e o estranhamento é inevitável, o agrimensor, como se o disse, nômade, é capaz de estranhar, pois é sempre estrangeiro ao que agrimensura.

Tudo atrai seu olhar, as direções são múltiplas, chamam atenção, desafia o entendimento, causa certa vertigem, aflição. As imagens trazidas na abertura da introdução buscam de alguma maneira dar língua a expressões que pedem passagem. Essa composição de imagens é um mapa de intensidades, que não necessitam de legendas⁵, porque comunicam por si só, falam com o leitor, mobilizam para um diálogo que transita entre teóricos e poetas, poemas... convida a uma entrada no mapa.

Mas para mo(ver)-se nesse mapa se faz necessário algumas coordenadas, não com a intenção de ordenar ou de conduzir, mas de ir *com*. Dando pistas, indicando alguns caminhos e possibilidades. Assim, este artigo⁶ se faz, objetivando discutir o território escolar na atual sociedade de controle anunciada por Deleuze (2013)⁷. Território de disputas, repleto de

³ Sobre a utilização das pessoas gramaticais no artigo, seguimos o mesmo fluxo que Deleuze e Guattari (2011, p. 17), “Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. [...] Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. [...] Cada um é vários, cada um já é um “nós”.

⁴ Conferir o conceito de estranho-familiar em “*O Inquietante*” (FREUD, 1919).

⁵ Conferir “*Mapas, prisões e fugas: cartografias intensivas em educação*” (PREVE, 2010), em que os mapas não precisam de legenda, mas precisam do processo para serem lidos.

⁶ Recorte de uma pesquisa maior de mestrado que buscou cartografar as potencialidades do corpo em espaço de escolarização. Conferir Corrêa, 2017.

⁷ Deleuze (2013, p. 220, grifos do original) afirma que “é certo que entramos em sociedades de ‘controle’, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é com frequência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o *confinamento* (não só o hospital, e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea”. As sociedades não somem ou se anulam, elas vão antes transitando de forma a reatualizar seus dispositivos de controle e regulação.

ambiguidades e inquietações. Por meio de uma cartografia realizada numa escola pública estadual do município de Blumenau-SC, no ano de 2016, o artigo cartografa, mapeia, habita territórios, problematiza as vivências e as falas de professores e estudantes que fazem parte de um currículo⁸ específico conhecido como Ensino Médio Inovador. Durante quatorze dias foram realizadas observações em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, composta de 8 estudantes. Estas observações compuseram um diário de campo que também relata as vivências em uma oficina cinematográfica realizada com os estudantes.

Tomamos a cartografia como uma forma de se fazer pesquisa, que não exige um método pré-determinado, mas que experimenta um exercício do pensamento, a exemplo do que propôs Deleuze e Guattari. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10) a cartografia propõe uma reversão metodológica, “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”. A cartografia é esse processo de desenhar mapas, de traçar as linhas, de fazer conexões que vão se encontrando, se construindo, se reinventando, territórios outros que vão se edificando. Ela tem o potencial de acompanhar o objeto durante o processo de pesquisa desemaranhando as linhas de um dispositivo, desmontando-as, rachando-as, na tentativa de saber o que ali, por meio de uma determinação, se está produzindo. A cartografia permite o movimento.

Com a transição da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2010) à sociedade de controle, compreende-se que às práticas disciplinares foram incorporadas outras tecnologias de controle que possibilitam à escola na contemporaneidade estar em sintonia com as exigências da economia neoliberal, operando na produção de outros corpos para este tempo. Como afirma Foucault (2010), o corpo pode ser transformado e aperfeiçoado. A cartografia realizada possibilitou compreender os movimentos de um currículo específico que tem uma potencialidade bastante grande para despotencializar o corpo criativo e colocá-lo num fluxo de uma sociedade que busca um corpo cada vez mais performático, produtivo, ocupado, ao mesmo que participativo e vigilante. Vigia de si, polícia dos outros (CERVI, 2013). Uma sociedade que opera constantemente na regulação dos corpos... um corpo (con)formado a uma lógica de controle.

Para mo(ver)-se a escrita opera por fluxos do pensamento que se desdobra em outros, com outros. Escrita que vai traçando mapas de um espaço que “se reinventa a cada dia e que muda aqui e acolá” (ROLNIK, 2014, p. 22), ganhando espessura conforme os afetos e as intensidades de seu tempo. Mapas que se revelam pelas linhas escritas, mas também, pelos desenhos que experimenta⁹. Escrita de mapas de um espaço-tempo. Escrita-mapa que parte de alguns questionamentos: escola, que espaço é este? O que se produz nesse tempo? Problemáticas estas que serão dialogadas nos dois capítulos seguintes junto a alguns teóricos pós-críticos e outros documentos legais que norteiam a política curricular da instituição escolar pesquisada. Vivências e análises são trazidas emaranhadas numa tessitura textual dialógica, onde a metodologia se faz entendida no processo da descrição destas mesmas vivências. Procuraremos no fluxo da escrita contextualizar a escola desde sua invenção às modulações dos tempos atuais.

⁸ Currículo entendido conforme as teorias pós-críticas é também uma questão de poder e que esse poder está imbricado na produção das teorias, nas tentativas destas em determinar o que o currículo é ou deve ser. Estas teorias enxergam o currículo como uma construção social, um território político, onde o conhecimento não é exterior ao poder e sim parte inerente a ele. As teorias pós-críticas rejeitam a noção de verdade e consciência e desconfiam dos conceitos de alienação, emancipação, libertação, autonomia. Cf. SILVA, 2013.

⁹ Ao final do seguinte capítulo será apresentado um mapa, que fora desenhado como estratégia de fazer passar intensidades ligadas a constituição do espaço escolar durante a transição das sociedades disciplinar e de controle.

Mapas do espaço-tempo: da invenção da instituição escolar

A escola moderna, instituição inventada pela burguesia, que vai se estruturando no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX, seguia moldes de uma educação disciplinar não apenas passiva, mas ativamente de forma a adestrar corpos e mentes para o novo sistema econômico que se instalava. O corpo necessário para aquela época era o dócil politicamente e útil economicamente. Além de constituir o sujeito-fábrica, o homem-máquina, por meio de dispositivos disciplinares, na escola passa a atuar, também, dispositivos de controle e regulação desses corpos, pois com o advento das ideias Iluministas, a escola passa a ser responsabilidade do Estado, e este assume um governo condutor sobre as massas – papel antes exercido pela Igreja¹⁰.

Esse governo condutor estatal procurou acima de tudo, conduzir as conduções, como explicam Caruso e Dussel (2003). Para que ele pudesse se efetivar foi preciso tornar a educação obrigatória e fazê-la relevante. A escola passou a ser o caminho que daria liberdade e autonomia ao indivíduo, fazendo-o pensar que poderia conduzir-se sozinho, sentindo a sensação de liberdade, ao mesmo que estariam sob controle.

O governo não é só para uma pessoa, mas para uma população. Nesse viés, é sobretudo por meio da escola que se vai reforçar um estado de governamentalidade, que permite que sejamos governados. O espaço escolar é uma maquinaria tão bem articulada como dizem Varela e Alvarez-Uria (1992), que consegue governar a massa, diferente do enclausuramento que atuava sobre o corpo específico, individual. A norma, a fragmentação do saber, a massificação do ensino, a seriação, a estrutura panóptica de controle e vigilância, dispositivos que atuam de forma tênue e habitual, com a intencionalidade de produzir um comportamento de auto-condução quase inato.

No interior do estabelecimento educativo tudo se deveria passar como se sobre uma qualquer excitação habitual pudesse aos poucos ir crescendo um movimento voluntário do interior, como se a mecanização de processos transformasse uma atenção involuntária numa atenção livremente desejada pelo aluno. [As] faculdades da alma e a própria liberdade da criança seriam desenvolvidas pelo instrumento mais poderoso que a educação tinha a seu dispor: o hábito. [Buisson] e os demais afirmavam que a regularidade, a repetição e a disciplina, em horários devidamente escalonados em ciclos semanais, acabariam por configurar, com o desenrolar do tempo, um *quadro de existência* (RAMOS DO Ó, 2003, p. 123, grifo do original).

Ao permanecer quieto, ficar sentado, ao copiar do quadro, formar filas, ao levantar o dedo, fazer provas, entregar trabalhos, escrever o que o outro quer, repetir, reproduzir, responder, todos os dias, cotidianamente, constituímos pela escola um corpo disciplinado passível de ser governado. Conforme Foucault (2010), as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas e garantir um território seguro ao Estado¹¹. Ademais, o hábito que é consequência de atividades repetitivas, produz uma mente incapaz de pensar para

¹⁰ A Igreja cristã desempenhou um papel marcante na arte do conduzir os indivíduos e a coletividade por meio do poder pastoral. Poder este, segundo Foucault, que se configurou na arte de todas as artes, no saber de todos os saberes pelos quais as pessoas se deixam governar por alguém. A pastoral se organizou em torno de quatro fundamentos, na qual o pastor tem por responsabilidade conduzir suas ovelhas e zelar por cada uma delas, são estes: a responsabilidade, a obediência e submissão, a forma de conhecimento e a renúncia do mundo e de si mesmo. Cf. FOUCAULT, 2008.

¹¹ Sobre isso Cf. FOUCAULT, 2008.

além da representação¹². Um sujeito que aprendeu a vida toda a copiar textos do quadro, dificilmente conseguirá escrever seu próprio texto. Uma pessoa cujos desenhos que pintava durante a infância eram cópias estereotipadas, muito provavelmente não conseguirá produzir suas próprias obras de arte. Quando se ensina uma criança que ela deve permanecer quatro horas sentada numa cadeira, custosamente ela conseguirá realizar uma atividade sentada no chão. A representação se pauta num modelo, num padrão, e força o pensamento no sentido de chegar sempre a uma mesma forma, a um padrão. Carvalho e Gallo (2010) argumentam que a representação é uma máquina binária, que

[opera] no fluxo do significado-significante, angariando padrões, deslocando os pensamentos, as ações, os desejos, as condutas, por intermédio de finalizações e de sentidos que são avalizados pela reprodução do Mesmo. A representação pauta-se pela intensificação da experiência qualitativa; aprofunda-se em um sentido proposto a partir de uma força que se impõe e que também se verticalizará; dá as costas para quantidades de experiências que ameacem quebrar o seu aprofundamento linear na relação do que está representado. Não sem sentido, toda representação generaliza-se no hábito (CARVALHO, GALLO, 2010, p. 284).

A escola se pauta na representação, pois esta é a forma com que ela consegue medir seus resultados e avaliar suas práticas. Ela conduz o pensamento. Parte de um ponto determinado “x” para chegar num ponto “y” e tudo que foge, que escapa ou percorre outro caminho dessa linha que é dura e imparcial, já não corresponde ao que ela espera. Assim, todo desvio é tido como transgressor, pois opera em outra lógica que resiste ao controle da mesma, que escapa a sua condução, fugindo da norma. Contudo, esse binarismo entre representação-criação ou podemos tomar o conceito a exemplo de Deleuze (2006), representação-diferença¹³, não são linhas opostas, contraposições, divergências, são linhas antes paralelas, convergentes, que seguem na mesma direção, estão num mesmo plano e que tem um potencial de transição. É possível transitar, cambiar de uma linha a outra. Essas linhas são dispositivos que operam na escola, por mais que a escola se pautou ou transite numa linha representativa, de segmentaridade, as linhas paralelas da diferença estão lá.

A escola dentro da lógica da representação – oriunda de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2010) – vai cumprindo sua função. Desde 1918 com a publicação do livro *The Curriculum*¹⁴, escrito por Bobbit, os objetivos do mesmo consistiam em conduzir o corpo em que fosse possível medir os resultados, tal qual a produtividade fabril. Este currículo emergiu das teorias administrativas para pensar numa organização que abarcasse as massas (SILVA,

¹² A representação aqui é tomada no sentido deleuziano, onde esta se apoia no reconhecimento ou num princípio de identidade. Reconhecer nada tem a ver com pensar, representar é antes uma função recognitiva. Conforme Schöpke, (2012, p. 39, grifo do original) “o termo ‘representação’ é um vocábulo de origem medieval que indica a *imagem* ou a *ideia* (ou ambas as coisas) de um objeto de conhecimento qualquer. Num certo sentido, representar é por sob os olhos alguma coisa, mas é também, tornar presente ao espírito algo que já esteve presente aos nossos sentidos”. Cf. DELEUZE, 2000.

¹³ A questão da diferença é o ponto central da filosofia deleuziana. Toda sua obra é direcionada na tentativa de romper com a representação clássica do pensamento, pois só por meio dessa ruptura o pensamento é liberado de sua função recognitiva e potencializado de maneira criadora. A diferença condiz com a singularidade do ser e não pode ser estabelecida quando obedece critérios representativos. Sobre o conceito Cf. DELEUZE, 2000 e SCHÖPKE, 2012.

¹⁴ Conforme Silva (2013, p. 22) “o livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”, buscando encontrar a finalidade da educação.

2013). Não por acaso, *curriculum* em latim significa “pista de corrida” e, para percorrer essa pista é preciso de uma condução, condução que leva a um saber, saber que produz efeitos de verdade: ao selecionar uns saberes, excluem-se outros, ao definir um conhecimento como mais importante, define-se um tipo de pessoa ideal e/ou desejável para a sociedade. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2013, p. 15). O currículo está imbricado de relações de poder-saber que produzem afecções nos corpos dos que ali habitam. Estas afecções, por conseguinte, são responsáveis em determinar as potências de ser e agir desses corpos.

Com a transição da sociedade disciplinar à sociedade de controle o currículo escolar foi cada vez mais se atualizando, reformulando, aprimorando suas ferramentas de controle e regulação. Alguns especialistas tendem a denunciar uma crise escolar na contemporaneidade, entretanto, essa instituição nunca esteve tão bem ancorada, alicerçada e articulada ao sistema econômico neoliberal, produzindo o que dela exige a sociedade. A escola, conforme Cervi (2013, p. 46),

[está] planejada para produzir necessidades e sujeitos necessitados a fim de justificar sua existência, permanência, ampliação e reforma. A escola no século XXI continua reeducando e produzindo os “homens utilizáveis”. Ensina muito! Inclui todos ou quase todos! Acentua a diferença! Produz violência! Anestesia! Normaliza! Apazigua! Conserva! Monitora! Trata! Uma maquinaria, um grande negócio.

Seguindo o fluxo das linhas que vão traçando e atravessando o mapa, nos propomos no capítulo seguinte dar visibilidade a escola pesquisada, percebê-la em seus movimentos, compassos e descompassos, pois o mundo se percebe, como afirma Skliar (2014), não se conceitua. A intencionalidade é dar língua aos afetos que foram cartografados, deixar passar as expressões do cotidiano escolar que atravessam os sujeitos desse território e mostrar a partir desse mapeamento como a escola vai se (con)formando a uma lógica político-econômica. Antes, porém, tencionamos as linhas ligando-as a um mapa artístico-poético-político dessa reatualização da sociedade.



FONTE: Obra desenvolvida pela pesquisadora Mirele Corrêa.

Mapas do espaço-tempo: da instituição escolar pesquisada

A escola-campo-de-pesquisa é um exemplo de escola que opera com êxito nessa sociedade. Fundada em 1913, é uma das mais conceituadas escolas públicas estaduais do município, justamente pelos resultados que alcança nos índices que medem a qualidade do ensino. Apesar de manter ainda muitos aspectos da escola disciplinar, foram apresentadas no decorrer das observações algumas reatualizações que condizem com a sociedade de controle.

Durante a pesquisa, mantive mais contato com um dos assessores que era responsável pelas demandas do Ensino Médio Inovador e somente com alguns professores da turma do 3º ano “1”, onde fui trocando conversas, curiosidades, dúvidas sobre a organização da escola e sobre a turma pesquisada. Nessas conversas e nas observações que se deram o que se destacava era uma postura séria e engajada desses profissionais, na qual a preocupação sempre se pautava com os resultados do ENEM e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala configuravam-se quase um treinamento para o vestibular, seguia-se o fluxo da linha representativa. Entretanto, a maioria dos professores apresentavam-se bem qualificados e nas aulas observadas era possível perceber o domínio do conteúdo ensinado.

Por mais que os professores fossem abertos às discussões e sugestões dos protagonistas¹⁵, percebeu-se o estabelecimento de uma relação de distanciamento entre professor e aluno. Alguns professores impunham uma postura daquele que detém o saber e os estudantes assumem a postura daquele que recebe, o que conduz e o que é conduzido. Foi possível presenciar falas como: “*eu ainda sou a professora dessa sala*”; “*mais respeito com quem está aqui na frente*”; “*vocês precisam estudar muito para questionar minha prática*”¹⁶, demonstrando a manutenção de uma escola na qual cada um possui seu papel determinado dentro do sistema de ensino, atuando no seu lugar de forma a respeitar as leis que regem suas atuações, evidenciando a manutenção de uma hierarquia nas relações de poder. Caruso e Dussel (2003, p. 37, grifo do original) explicam que “*uma vez que a situação de ensino implica uma complexa situação de poder, consideremos que o ensino, como ‘condução’ da sala de aula, pode ser analisado em relação à condução das sociedades*”. Essa relação era ainda mais forte entre estudantes e o diretor, que nunca aparecia para conversar diretamente com os estudantes a não ser em homenagens cívicas, eventos específicos ou reuniões previamente agendadas. Recados eram passados pelas caixas de som instaladas nas salas. Observava-se uma direção distante, que nutria uma figura intangível.

Além dessas relações interpessoais, a escola fisicamente está estruturada nas bases da escola moderna: estrutura quadricular, janelas altas que não permitem ver o exterior da instituição, carteiras enfileiradas, sinal fragmentando o tempo e o saber, atividades cívicas de marcha e canto do hino nacional, uso do uniforme obrigatório, salas trancadas e só usadas com a autorização e acompanhamento do professor, enfim, o que se via na escola do século XVII ainda é possível se ver hoje na escola do século XXI, pois como escreve Passetti (2003), vivemos uma situação em que a sociedade disciplinar ainda não foi superada, mas a sociedade de controle prospera. Esta estrutura observada na escola, Foucault (1999) vai chamar de tecnologia disciplinar do trabalho, que permite o controle e o reconhecimento de todos dentro do espaço.

¹⁵ Entende-se que a palavra “protagonista” está na ordem do discurso da sociedade neoliberal. Por meio dessa palavra dá-se aos sujeitos uma suposta autonomia, colocando-os como responsáveis sobre suas próprias vidas. Entretanto, para esta pesquisa a palavra “protagonista” é atribuída aos sujeitos pesquisados devido ao trabalho feito com o uso das oficinas cinematográficas, cabendo a eles o papel principal de todo esse processo vivenciado. Uma tentativa de operar por outros fluxos.

¹⁶ Na escola pesquisada há em funcionamento somente duas turmas de EMI, uma do 3º ano, com oito alunos e uma do 2º ano, com seis alunos. As demais turmas do Ensino Médio fazem parte do ensino regular.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações uteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2010, p. 138)

O primeiro prédio da instituição foi instalado na Praça Victor Konder, hoje sede da atual Prefeitura Municipal de Blumenau. A partir de 16 de novembro de 1968, as instalações físicas foram transferidas para uma rua situada numa bifurcação bem no Centro da cidade. Por estar estrategicamente localizada no centro, acaba por atender diversos bairros, com uma população bem diversificada em etnia, classe social, situação cultural, religiosa e etária. Conta com um total de aproximadamente 1.263 alunos, conforme estimativa de 2015, 79 funcionários, dentre eles 28 professores efetivos, 39 professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), um diretor e três assessores.

A partir do ano de 2009, a Educação Infantil, pré-escolar, passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal de Blumenau, utilizando-se apenas do espaço físico da escola-campo. Em 2010 foi implantado o Programa de Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, no contra turno escolar do período diurno, visando desenvolver ações voltadas à melhoria do Ensino Médio, à superação das desigualdades de oportunidades educacionais, à universalização de acesso e permanência dos adolescentes (15 a 17 anos) no Ensino Médio e à oferta de aprendizagem significativa a todos, articulado a um modelo de ensino com forte enfoque no empreendedorismo, ensino de inglês e conhecimentos de informática e cursos técnicos (PPP, 2015, p. 11).

Em conversa com o assessor de direção, nos primeiros encontros que se deram sobre a possibilidade de realização da pesquisa na referida escola, foi-me informado que quando a escola implantou o Programa Ensino Médio Inovador contava com turmas cheias e a procura era alta. Entretanto, no ano de 2016¹⁷, possuía somente 14 alunos integrados, 8 no terceiro ano e 6 no segundo ano do Ensino Médio. Neste mesmo ano não foi cogitada a abertura de uma nova turma por falta de demanda, tanto de alunos quanto de profissionais especializados para trabalhar nas áreas artísticas (música e teatro) que fariam parte da grade curricular. Outro entrave na continuidade do programa é que muitos alunos foram desistindo no decorrer do ano por optarem por empregos remunerados em período comercial.

Durante as observações foram presenciados vários dilemas relacionados com o fechamento ou não das turmas existentes. No 2º ano do EMI, dois estudantes queriam desistir do programa, pois argumentavam estar sendo prejudicados por uma professora e corriam o risco de reprovação. Contudo, a desistência desses dois estudantes resultaria no fechamento da turma, pois seria inviável a manutenção de uma turma somente com quatro estudantes. A questão maior que se instalava era que isso implicaria diretamente na contratação e remuneração de professores que perderiam suas aulas.

Na turma em que eu estava observando um caso parecido também repercutiu. Uma das meninas da turma não estava mais se sentido “à vontade” naquele grupo. Queixava-se frequentemente que era todo momento excluída das discussões e decisões, e que se perdia muito tempo com ladainhas e superficialidades naquela sala. Com a intervenção da mãe, fora solicitado

¹⁷ Data de realização da produção dos dados.

então, a troca da turma para uma regular. Entretanto, o problema foi se arrastando durante vários dias na tentativa de convencê-la que o EMI tinha muito mais qualidade de ensino no sentido de proporcionar maior atenção. Sem sucesso de convencimento, a aluna trocou de turma.

O Ensino Médio Inovador é uma política de currículo que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi instituída pelo Ministério da Educação do Governo Federal no ano de 2009, pela portaria Nº 971. Conforme Art. 1º (BRASIL, 2009), o programa tem o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. O programa deve dar ênfase aos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, Art. 2º). O programa estabelece alguns regulamentos, tais quais:

Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;

Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;

Atividades teórico/práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;

Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante;

Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes;

Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento;

Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;

As escolas participantes deverão promover a participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2014, p. 5).

Essas orientações estabelecem a permanência do estudante por um maior período de tempo na escola. Na instituição pesquisada os estudantes do EMI têm aulas de segunda à sexta-feira das 7h30min às 11h30min no período matutino e no período vespertino de terças às quintas-feiras das 13h30min às 16h45min. Nas segundas e sextas-feiras à tarde, os líderes das turmas se encontram com os professores para realizar o planejamento pedagógico coletivo e elaborar projetos que seriam desenvolvidos no decorrer do ano articulado às temáticas do ENEM¹⁸.

Nos dias de aula integral, os estudantes passam o período do almoço na escola. Têm um tempo para realizar suas refeições e depois podem usufruir de alguns espaços que ficam disponíveis, tais quais: auditório, biblioteca, laboratório de química, ginásio, para colocar suas atividades em dia, fazer tarefas, realizar os trabalhos solicitados pelos professores. Todavia, nos dias observados, os estudantes ficavam em suas próprias salas de aula, descansando nos colchonetes, assistindo a algum filme no auditório, navegando na internet de seus celulares ou jogando em algum aplicativo. Além de aproveitar esses momentos para descansar, também, descontraíam-se realizando alguma atividade interativa e colocando os assuntos em dia. Passetti (2003, p. 81), discorre que na sociedade de controle as pessoas recorrem às mídias para saber “o que é a realidade, verdade, divertimento e para participar do mundo”. Não basta ter somente

¹⁸ Esses encontros não foram acompanhados. Trago somente a existência desse período no PPP (2015) e seu objetivo, mas não tenho competência para dizer se eles eram realmente efetivados e de que forma aconteciam.

um tempo e um espaço de descanso, é preciso distrações e conexões, “cada um se distrai, relaxa, e se educa para a mente se ocupar com produtividade virtual”, porque o que interessa é uma mente ocupada e produtiva, mesmo nos períodos de descanso.

Outro aspecto a ser levantado, que se articula a esses momentos são os que refletem as seguintes falas: “*eu queria estar em casa dormindo*”; “*poderia ter só artes e educação física à tarde*”; “*estamos sempre cansadas depois do almoço*”; “*a gente produz tão pouco à tarde*”; “*quando estou aqui queria estar em casa, quando estou em casa queria estar aqui*”. Tais falas mostram que os estudantes não querem atividades que exijam esforço intelectual no período vespertino. Demonstram exaustão e cansaço com o excesso de atividades e reconhecem que produzem mais pela manhã. A sociedade de controle ao investir em ocupar, vai produzindo um corpo que se controla, se conhece, se vigia para a produtividade. Eles sabem em que período são mais produtivos. Também, o fato de “produzir tão pouco à tarde”, denuncia uma improdutividade e uma insatisfação observada na vivência em que as falas foram ditas. Parece que os estudantes, mesmo queixando-se das ocupações, lutam contra o cansaço, pois para esta sociedade é preciso estar produzindo sempre, continuamente, é preciso estar no fluxo, mantendo a mente sempre ativa. Não há espaço para ócio e quando há uma possibilidade para este espaço, ele é ocupado pelos meios midiáticos, como vimos acima.

A sociedade disciplinar foi cedendo a vez a uma sociedade de controle, baseada na produtividade do corpo, não mais ancorada na mecânica e numa disciplina em espaços, mas fazendo conhecer uma nova saúde do corpo. Agora o que interessa é a mente e esta deve ser tratada de maneira diferenciada. Ela deve ser ocupada de múltiplas atividades que possam vir a ser potencializadas, em um tempo de produtividade virtual individualmente, na qual o corpo como um todo deixa de ter importância. Agora são as partes que desempenham com habilidade o que antes se exigia do todo (PASSETTI, 2003, p. 81).

A sociedade de controle não produz só uma cultura de gestão e vigilância de si voltada para a produtividade, mas também, produz um corpo capaz de suportar as exigências dessa sociedade, um corpo que suporta esse ritmo acelerado de produção e que por mais fadigado continua se mantendo no fluxo. Ao afirmar que “quando se está em casa queria se estar na escola”, evidencia-se uma vontade de estar naquele espaço independente do excesso de atividades e afazeres. O que leva o estudante a querer estar lá, talvez, seja o fato de poder estar na presença de amigos. Há queixa da ocupação, mas ao mesmo tempo, não se foge dela. O corpo disciplinado por outras modulações.

Talvez, o fato de o EMI possuir alguns privilégios quanto ao uso da internet durante o horário do almoço, supre esse cansaço e descontentamento, produzindo um sentimento de apaziguamento e conforto por meio da distração e da atuação. Passetti (2003, p. 81) afirma que estar conectado “constrói a imagem de si como cidadão midiático, participante de quaisquer decisões, sentindo-se livre para responder ao que lhe é solicitado e inserindo-se numa discursividade que sublima as sensações de liberdade”. Na sociedade de controle é importante participar, atuar. Só tem reconhecimento aquele que participa, que produz, que opina, que se mostra, pois, “dizer não pode representar o risco de ser pinçado para fora; é preciso estar dentro, no vídeo, na tela: disseminando-se a paranoia, confirmando-se as solidões, as trapaças, os *pulos do gato*” (PASSETTI, 2003, p. 250, grifo do original). É preciso dizer quem se é e o que se pensa, mesmo que “não há aspiração sequer para a reflexão, apenas o convite para participar e se filiar a uma corrente de opiniões” (PASSETTI, 2003, p. 272). As redes sociais, talvez, sejam

as vitrines desta participação ou o novo panóptico¹⁹, onde um vigia os outros, todos se vigiam, de forma a buscar “*anular as resistências pelos dispositivos de integração e consenso*” (PASSETTI, 2003, p. 271, grifo do original). Eu me mostro, por conseguinte, me identifico, me localizo, possibilito o controle sobre mim, por meio de uma confissão, um exame. Vive-se um tempo de regulação do *self*, onde o conhecimento que é produzido e disseminado no âmbito escolar vai determinando/constituindo/regulando nossa maneira de ser, agir e pensar no mundo.

Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o ‘nosso’ pensamento e a ‘nossa’ ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto-realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

O regulamento do EMI trazido anteriormente, também estabelece projetos que fomentem atividades esportivas e artísticas, assim sendo, na grade curricular da escola, além das aulas de Ed. Física e de Artes, os estudantes ainda tinham um projeto paralelo de vôlei e possuíam aulas de teatro. Dentre tantas disciplinas que seriam possíveis na composição desse currículo, estas aparecem com a função de “cuidar do corpo trazendo-lhe saúde, fazer produzir e conhecer culturas” (PASSETTI, 2003, p. 58), afinal, “zelar pela saúde do corpo produtivo é também administrar as doenças da economia” (PASSETTI, 2003, p. 241). É por meio do esporte que se prolonga a saúde do corpo, “equacionando-se doenças abreviadoras de impacto” (PASSETTI, 2003, 254). Preza-se pela saúde e jovialidade do corpo, recomendando diversos cuidados, práticas, acompanhamentos que recaem a outras áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia, a nutrição, de forma a combater a precipitação da morte e instaurar um padrão estético do que é ser saudável. A instauração desse padrão torna o corpo um investimento, induzindo-o a uma busca incessante e contínua pela manutenção da vida, pois

Estas amostras de interceptações exemplares atingem o corpo em sua produtividade intelectual, fundada na velocidade, acúmulo de conhecimento, tensão, táticas e *performances* diplomáticas. A sociedade de controle não precisa de força mecânica, mas de força eletrônica, intelectual, em fluxo contínuo (PASSETTI, 2003, p. 255, grifo do original).

As aulas de artes e de teatro vêm desta maneira contribuir para o desenvolvimento desta força intelectual, uma vez que, “o corpo como potencial de vida também repercute em evidências artísticas, criando condições para a emergência de autorias que atuam modificando-o circunstancialmente, para expô-lo nos seus fragmentos” (PASSETTI, 2003, p. 255).

Ainda sobre comunicação e uso de mídias e cultura digitais, o regulamento “F” reforça e convoca todos a estarem conectados. Os protagonistas faziam uso do laboratório de informática

¹⁹ Estrutura de vigilância prisional concebida pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Abordado no livro *Vigiar e Punir*. Cf. FOUCAULT, 2010.

por meio de diversas disciplinas na realização de projetos de pesquisa. Este, também, era um espaço que ficava disponível nos horários de almoço. Entretanto, pela precariedade dos equipamentos de computação e internet, quase não se fazia uso deste espaço. Os protagonistas preferiam utilizar seus próprios aparelhos celulares, que eram liberados pela instituição escolar. Segundo o PPP (2015, p. 8) da escola, desde 2014 há um projeto de incentivo ao uso do celular como ferramenta pedagógica que contribui na aprendizagem.

Durante as perambulações que fazia pela escola percebia que quase todos os estudantes andavam com seus fones de ouvido pendurados estrategicamente no uniforme escolar. Na turma do 3º “1” todos os estudantes utilizavam seus celulares durante as aulas, ora para fazer pesquisas, ora para passar o tempo, escutando música, jogando, conversando no Whatsapp, atualizando o Facebook e as informações. Fazia-se desnecessário chamar a atenção quanto ao uso indevido do aparelho, pois, aparentemente, todos sabiam o momento “apropriado” de utilização. As sociedades transitam, mas as marcas do disciplinamento ainda são visíveis e sensíveis. Em provas ou em momentos de explicação dos conteúdos, o uso do aparelho era proibido e os protagonistas automaticamente desligavam seus celulares sem que ninguém precisasse os intimar. Veiga-Neto (2009) vai argumentar que o poder disciplinar surge como uma invenção extremamente produtiva e econômica, que com um mínimo de investimento, sofrimento e alarde, obtêm-se resultados maximizados, duradouros e microfísicos e que quando exercido de maneira eficiente e cuidadosa não raro passa despercebido.

Em conversa com os estudantes, em uma das observações realizadas durante a aula de Educação Física, uma delas relatou-me que *“a escola já não pode mais proibir o uso do celular, é preciso compreender que isto já faz parte de nossas vidas”*. Os problemas com o uso do celular na instituição pesquisada, aparentemente ou temporariamente, foram solucionados. A liberdade sempre vem acompanhada de certas restrições, pois, a tecnologia como sendo aquele local que escapa da materialidade e que é atravessada por fluxos que permitem sabotagens ou fugas, precisa ser legislada (PASSETTI, 2003). Nesse espaço, o uso do aparelho celular já se normalizou, é a sociedade de controle operando por fluxos que vão substituindo a estrutura panóptica de controle e vigilância por redes eletrônicas de comunicação que atuam no agenciamento dos desejos²⁰ exigindo sempre mais participação. Ficamos transparentes, alega Passetti (2003, p. 129). O autor reitera ainda, que,

[o] investimento passou a ser no *corpo são*, nos fluxos inteligentes [...] e conectados globalmente por redes eletrônicas de comunicação. O panóptico tão discutido a partir dos estudos de Foucault sobre as sociedades disciplinares deixou de ser o dispositivo disciplinar preponderante. Agora, não estamos mais em um mundo onde um olha para muitos, mas no seu reverso, no qual muitos olham para o eletrônico, traduzido numa mídiósfera governada por sinopses, em que prevalece a televisão, as sondagens, os programas de computação e a Internet (PASSETTI, 2003, p. 13, grifo do original).

Outro projeto de relevância, articulado ao Programa Inovador, é o chamado Empreendedorismo. Projeto este que tem por objetivo:

²⁰ O desejo consiste no movimento de afetos gerados no encontro dos corpos. Os agenciamentos são forças de natureza heterogêneas que investem no desejo para produzir algo, pois, “o desejo é criação de mundo” como assinala Rolnik (2014, p. 56) e diz mais, “não existe sociedade que não seja feita de investimentos de desejo nesta ou naquela direção, com esta ou aquela estratégia e, reciprocamente, não existem investimentos de desejo que não sejam os próprios movimentos de atualização de um certo tipo de prática e discurso, ou seja atualização de um certo tipo de sociedade” (ROLNIK, 2014, p. 56). “O desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 122).

1. Criar práticas de interações entre diversos atores: empresas, instituições de pesquisa, universidades, agências de planejamento ou de fomento à inovação;
2. Desenvolver o senso crítico, a percepção e identificação de estratégias inovadoras, para a aplicação dos conhecimentos nos campos econômicos, político e/ou social;
3. Estreitar as relações entre família, escola e comunidade;
4. Proporcionar debates e reflexões sobre as atitudes de um empreendedor (PPP, 2015, p. 42).

Criar, planejar, desenvolver, criticar, estrategizar, refletir, inovar. Inovar, nome dado ao próprio currículo: Ensino Médio Inovador. Palavra que do latim *innovare*, suscita renovação, mudança. Nada permanece, tudo se encontra em constante transmutação. Quando digitada no provedor de pesquisa a palavra inovar aparece vinculada em artigos e reportagens das áreas de *marketing*, empreendedorismo empresarial, comércio, relações públicas, publicidade e propaganda. Áreas estas ligadas a um sistema econômico que busca por sujeitos capazes de fazer essa economia proliferar, gerando sempre mais capital e sujeitos consumidores.

A fábrica cedeu lugar à empresa, e a escola passou a ser empresa também. Todas essas estratégias de programas e projetos que compõe o currículo do Ensino Médio Inovador – esporte, teatro, aulas de informática, projetos de pesquisa, trabalhos em grupo, incentivo à aprendizagem de línguas e ao empreendedorismo, ocupação, vieram para gerir mentes criativas, participativas, inteligentes e saudáveis, afinal, nessa sociedade, “tudo depende do *cérebro*” (PASSETTI, 2003, p. 260, grifo do original) e não da força braçal. Diferente da sociedade disciplinar, o que está em jogo é reger um corpo vivo, produtivo e são, conforme salienta Passetti (2002) e ênfase: inteligente.

Se na sociedade disciplinar se investia no corpo enquanto força produtiva, esta sociedade investe na inteligência.

As partes inteligentes do corpo é que mandam; elas fazem existir, elas definem as partes que privilegiam, uma sociedade em pedaços, do sexo em pedaços, da fragmentação. Uma sociedade que dispensa a especialização e que necessita cada vez mais de trabalhadores polivalentes (PASSETTI, 2002, p. 100).

Elas definem as partes que privilegiam: a criatividade, a autonomia, a liderança, a sociabilidade, posturas que tais disciplinas mencionadas acima têm como objetivo desenvolver, não mais um especialista, mas um trabalhador polivalente. Tão polivalentes que, são os estudantes do EMI os que mais produzem pesquisa na escola, pois estão a todo o momento desenvolvendo e articulando projetos interdisciplinares com saídas de campo, envolvendo a comunidade escolar e outras turmas de forma a expor/apresentar esses projetos e prover conscientização com temáticas transversais. A participação é a exigência do momento, “a participação estimulada, reforçada e imperativa faz crer e faz produzir um indivíduo que precisa mostrar que está vivo” (PASSETTI, 2002). Em falas como: “*o que seria dessa escola se não fosse o EMI*”; “*tudo sobra pra gente*”; “*vamos lá, encarar mais um projeto, no fim, alguma coisa sempre se aprende*”; “*eu não sei o que eu estaria fazendo em casa, se eu não estivesse no Inovador*”; ao mesmo tempo em que evidenciam marcas de superioridade, meritocracia e performatividade – a escola produz desigualdades, classifica e acentua/naturaliza as diferenças –, estas falas também evidenciam uma constante ocupação por via da participação. Mantém-se o estudante o tempo todo ocupado com a justificativa de que para serem os melhores é preciso participar de todas as propostas de ensino-aprendizagem. Segundo Passetti (2003) o que

interessa para esta sociedade é a mente e esta deve ser tratada de forma diferenciada, acusando uma ocupação constante:

Ela deve ser ocupada com múltiplas atividades que possam vir a ser potencializadas, em um tempo de produtividade virtual individualmente, na qual o corpo como um todo deixa de ter importância. Agora são as partes que desempenham com habilidade o que antes se exigia do todo. [...] *Em tudo deve haver mais trabalho e mente ocupada* (PASSETTI, 2003, p. 81, grifo meu).

A sociedade de controle opera no agenciamento do desejo, quando se ouve: *“eu não sei o que eu estaria fazendo em casa”*, vê-se o dispositivo de captura produzir uma subjetividade escolarizada, que subtrai as potências do corpo, anulando suas singularidades e seu protagonismo em face à sociedade e a vida. São os dispositivos de poder atuando, produzindo, agenciando. O que se pretende não é alguém que fique em casa, improdutivo, ocioso, mas alguém que não consiga ficar fora dos fluxos que atravessam esta sociedade de ocupação constante. Em um dos momentos em que aconteceram as oficinas, uma das estudantes levantou a questão de que *“eu não gosto de me sentir inútil”* e outra complementou, *“eu não suporto ficar em casa nas férias, porque me sinto inútil”*. Para esta sociedade é preciso estar produzindo sempre, participando muito e se afirmando constantemente. É o corpo vivo que *“permanece útil e dócil”* (PASSETTI, 2003, p. 248). Um corpo que não gosta, que não suporta a falta de ocupação, um corpo que sofre as afecções de micropoderes operando com êxito na produção – de novo reitero – de necessidades e sujeitos necessitados (CERVI, 2013, p. 46). Para este tempo é preciso, como diz uma das protagonistas: *“fazer alguma coisa, qualquer coisa, só não ficar parado num mesmo lugar”*. Manter-se na escola é a regra do jogo, formação contínua, ocupação sempre, mais e sempre mais escolarização. Fluxos que não param de produzir (CERVI, 2013).

Algumas saídas do mapa...

As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.
[Guimarães Rosa]

Estes mapas do espaço-tempo da instituição escolar que foram traçados e apresentados permitem-nos acompanhar a transição da sociedade disciplinar à sociedade de controle e as modulações da escola nessa transição. Permitem-nos também perceber que tanto na sociedade disciplinar quanto na sociedade de controle, as forças sempre recaem sobre o corpo na tentativa de potencializá-lo, torná-lo produtivo para o sistema político-econômico atuante. A questão é sempre o corpo e o que ele pode. Muda-se as estratégias, as ferramentas, os dispositivos, mas o que se objetiva é sempre um corpo ativo e produtivo.

A cartografia possibilitou vivenciar uma política de currículo operando na escola que vem ao encontro do que Lopes (2006) afirma sobre sua organização: um currículo com base nos objetivos comportamentais, a estruturação curricular com base nas competências e o planejamento do currículo com base na divisão de tarefas. Esta organização pode ser vista no estabelecimento de projetos voltados a atividades científicas, matemáticas, artísticas, esportivas, culturais, fomentando e estimulando a participação, comunicação, ao uso das mídias e tecnologias digitais, integrando atividades coletivas e enfatizando o caráter inovador.

Este currículo que determina como carga horária mínima obrigatória três mil horas de estudos e dedicação anuais pode possibilitar a abertura para se pensar e criar outras coisas dentro do espaço escolar. Entrementes, o que mais se pode verificar nesse tempo e espaço pesquisado é um currículo que alveja despotencializar o corpo criativo e colocá-lo num

fluxo de uma sociedade que busca um corpo cada vez mais produtivo (PASSETTI, 2003) e performático (BALL, 2010). Um currículo que além, de manter o corpo constantemente regulado, o mantém cada vez mais ocupado. A sociedade de controle ao investir em ocupar vai produzindo um corpo que se controla, se conhece, se vigia para a produtividade e o auto desempenho dentro de uma cultura de gestão e vigilância de si (CERVI, 2013). O que interessa para esse tempo é que cada um se constitua conforme o que Sennett (2006) vai chamar de empresa de si, sustentando um corpo capaz de suportar as exigências dessa sociedade, um corpo que se submete a um ritmo acelerado de produção e que por mais fadigado continua se mantendo no fluxo... Um corpo (con)formado a uma lógica neoliberalista, um corpo normalizado.

A política de currículo do Ensino Médio Inovador opera na escola como um dispositivo de poder-saber na constituição do sujeito escolar e está alinhada com a sociedade de controle. Ela engendra mecanismos de regulação dos docentes e dos discentes, de forma a garantir a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino, que ao contrário dos discursos do governo, não estão em crise. Ela opera com sucesso ao ampliar o tempo de escolarização, ao ampliar os espaços, ao incluir todos, ao permitir a participação, ao reatualizar o currículo e a legislação. Ela produz o que dela se espera, como afirma Cervi (2013).

Diante disso, cabe a nós questionarmo-nos e buscarmos no mapa outros caminhos que nos levem a outras saídas, fugas, possibilidades para a criação de novos traços ou de rabiscos que desobedeçam a lógica arborificada, mas que encontrem nas linhas do rizoma uma possibilidade para outras estéticas do corpo e da existência. Pensar numa educação mais subtraída da representação, da explicação, da ocupação, da empresa em nós e potencializar uma educação mais “a(r)tiva”... Viva, artística, ativa. Uma educação para a criação, para a emancipação, para a experimentação. Seguir afetado pela provocação de Anitelli (2008): “Não acomodar com o que incomoda” e encontrar na escola um espaço onde é possível brotar como erva daninha, sempre fluida, dinâmica e resistente. Pois, além da docilidade, utilidade, participação e corpos performáticos, na escola pulsam energias e afetados também vamos nos encontrando e usando as energias para práticas inventivas... Na escola também inventamos.

Referências

ANITELLI, F. *Criado-mudo*. Segundo ato (c/ O Teatro Mágico). Independente, CD, 2008.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e realidade*, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação geral do Ensino Médio, 2014. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento orientador, Brasília, 2014.

BRASIL. *Diário oficial da União*. n. 195, terça-feira, 13 de outubro de 2009.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 280-302, jul./dez. 2010

CERVI, G. M. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2013.

CORRÊA, M. *O que pode um corpo na escola?: Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 3. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 38. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, S. O inquietante. In.: FREUD, S. *Obras Completas (1917-1920)*. Vol. 14. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1919.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

ORWELL, G. 1984. Tradução Alexandre Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PASSETTI, E. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSETTI, E. Ecopolítica: o que pode um corpo? In.: In.: LINS, D.; GADELHA, S. (Org.). *Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e do Desporto, 2002, p. 91-107.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Governo de Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Gerência Regional de Educação. Blumenau, 2015.

RAMOS DO Ó, J. *O governo de si mesmo: modernidades pedagógicas e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Editor: Educa, 2003, p. 764 (Coleção Educa-Ciências Sociais).

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem: educar*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Uma vila voltada para trás. In.: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Fundamentalismo & Educação – A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 67-106.

VETTER, C. I. *O retrato da nudez eólica*. 2. ed. Blumenau: Liquidificar Produtos Culturais, 2011.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SUA MECÂNICA DE SUBJETIVAÇÃO

Guilherme Corrêa¹
Fernanda Monteiro Rigue²
Tascieli Feltrin³

Introdução

Com base na publicação da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, é estabelecida a obrigatoriedade do Ensino Médio a todo brasileiro, juntamente com o currículo mínimo, no qual a Química insere-se ao montante de disciplinas da grade curricular. Antes dessa ação legal, diversos foram os movimentos e investidas para que isso fosse possível. As condições de possibilidades internas e externas culminaram para a consolidação e permanência da Química em um sistema nacional de escolarização que se mantém obrigatório até hoje e produz efeitos diretos na vida de cada indivíduo. Ir à escola a partir dos cinco anos de idade, andar em fileira, assistir aulas, manter o silêncio e a ordem, resolver exercícios, permanecer em atenção, realizar provas frequentes, são exigências comuns e naturalizadas nas sessões educacionais promovidas pela escola.

Para entender a operação de forças visando a consolidação de um sistema nacional de educação, este estudo realizou um panorama Genealógico (FOUCAULT, 1979) sobre o percurso de instauração da Química como disciplina no Brasil, através dos seguintes períodos: Colonial e Imperial; o Estado Novo e o “escolanovismo” até a Ditadura Militar. A partir dessa linha é possível apresentar o jogo de forças que configura os cursos de Formação de Professores no Brasil, na contemporaneidade. Para isso esse recurso à história do Ensino de Química é associado ao da ficção como meio para problematizar a terra arrasada da Formação de Professores.

1. Todos

A educação no Brasil se institucionaliza através dos ideais de uma Educação pública pelas vias da escolarização. A obrigatoriedade do Ensino Médio foi oficializada em dezembro de 1996, trazendo consigo fortes influências e motivações de cunho político, econômico e militar. No seio do projeto de Educação Pública e do Ensino Médio se faz presente a disciplina de Química.

A emergência do ensino de Química no Brasil constitui uma linha que inicia com pontos esparsos e com poucas articulações entre si, que vão sendo alargados com consideráveis movimentos e forças. Durante a chegada e permanência dos Jesuítas da Companhia de Jesus, pequenos eram os pontos vinculados aos interesses da existência da Química enquanto disciplina. Com a vinda da Família Real para o Brasil, os pontos foram ficando mais próximos e visíveis, em virtude da instalação da sede do antigo reino português no Brasil (após a concorrência econômica e política que o país vinha sofrendo da Inglaterra e da França na Europa); da forte atração e envolvimento do imperador Dom Pedro II pelas Ciências Naturais, principalmente a Química; bem como a instrução que era oferecida aos membros da Família Real para que continuassem desenvolvendo atividades de cunho

¹ Professor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: gcarloscorrea@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: tascifeltrin@gmail.com.

científico, agora no Brasil. Com a vinda de Marquês de Pombal para o Brasil, os pontos começam a ficar mais conectados na medida em que censuram os anseios religiosos dos Jesuítas, e como atualização dos ideais iluministas, servem aos interesses econômicos de ascensão da Corte Portuguesa.

O período Colonial brasileiro (1500-1822) e o período Imperial (1822-1889) foram marcados fortemente por uma série de ações realizadas em solo Português: a Reforma Pombalina (1772) e as reformas ocorridas na Universidade de Coimbra (1772). Essas iniciativas realizadas em Portugal, foram cruciais para as primeiras movimentações no Brasil referentes ao Ensino de Ciências Naturais, tendo em vista a chegada dos portugueses no território brasileiro. A obra intitulada *As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822): o texto conflituoso da química*, de Márcia Ferraz (1997), foi a principal fonte de dados utilizada para esse período.

A Reforma Pombalina, com seu principal representante, Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), inaugura a prática do Ensino de Ciências vinculada aos interesses econômicos e políticos da Coroa Portuguesa. Operou uma série de Reformas na Universidade de Coimbra, a partir da publicação dos Estatutos que culminariam com o aparecimento do ensino das ditas novas ciências. A motivação para essas modificações esteve relacionada com o humanismo crescente na Europa, bem como com as necessidades de expansão econômica de Portugal. Do mesmo modo, a preocupação com a inserção das Ciências Modernas, fortalecidas pelo movimento Iluminista e a ênfase nas críticas direcionadas aos Jesuítas, dão motivação para que nesse momento os pontos aparentemente dispersos, mostrem sua tendência ao alinhamento.

A vinda do Marquês de Pombal em 1759 para o Brasil, implicou na expulsão das grandes referências em Educação aqui existentes - os padres da Companhia de Jesus, representando um desmantelamento da educação da época. O crescimento das navegações e das descobertas territoriais, moveu o foco das estruturas sociais, das letras e da retórica, para os saberes da Matemática e das Ciências Naturais, provocando fortalecimento das atividades econômicas e mercantis da Colônia. No Brasil, Pombal implementou as Aulas Régias, que encontraram expressão nos documentos oficiais, mas não foram implementadas como prática educacional.

A vinda da Corte Real para o Brasil trouxe consigo a efetivação de alguns Alvarás e Regulamentações, tendo em vista o novo cenário que se instaurava no início do século XIX. Dom João VI foi responsável pela abertura dos portos nacionais (28 de Janeiro de 1808), representando o interesse em fortalecer as relações internacionais. Assim “a abertura dos portos às nações amigas canalizou para o Brasil uma corrente de imigração, fraca em número, é verdade, mas considerável pelo mérito e pelo saber” (ALMEIDA, 2000, p. 55). Do mesmo modo, ainda no reinado de Dom João VI, houve a primeira tentativa para a institucionalização das Ciências Naturais no Brasil, criando-se o *Laboratório de Química no Rio de Janeiro, em 1811* (ALMEIDA, 2000, p. 42), juntamente com a fundação da Academia Militar Real do Rio de Janeiro, no ano de 1810. Buscava-se formalizar espaços de cunho científico, visto que na Europa isso já vinha sendo feito com maior intensidade, principalmente pela iniciativa dos Naturalistas.

Em 1817, foi criada na Bahia, uma cadeira de Química, sob a responsabilidade de Sebastião Navarro de Andrade⁴. As instruções para o Curso previam que o professor deveria fazer todas as atividades teóricas e práticas, proporcionando agilidade às operações químicas (FERRAZ, 1997). No mesmo ano “uma comissão de sábios austríacos e bávaros: Mikau, Pohl, Spix, Martius e Raddi, acolhida regamente por D. João VI, percorreu o Brasil e estudou as riquezas naturais” (ALMEIDA, 2000, p. 49).

⁴ Atuou como secretário da Faculdade de Filosofia. Estudou Medicina, Filosofia e Matemática.

Com a necessidade de retornar à Portugal, Dom João VI deixou no Brasil seu filho, o Príncipe Regente, conhecido popularmente por Dom Pedro I. Dom Pedro I fundou a “Academia das Belas-artes, nas bases estabelecidas pelo Decreto Real de 25 de novembro de 1820” (ALMEIDA, 2000, p. 56). Porém, suas ações na esfera científica, com ênfase nas Ciências Naturais/Química, foram muito tímidas, quando comparadas às de seu pai.

Mesmo com todo o aparelhamento científico trazido para o Brasil, a propósito da chegada da Família Real, só com Dom Pedro II a Química foi objeto de investimentos mais amplos. Aqui a Química ultrapassa os interesses econômicos e políticos e passa a corresponder aos anseios de uma Química voltada para Educação.

Dom Pedro II, filho de Dom Pedro I e de Leopoldina, teve como tutor José Bonifácio; sua Regência durou entre 1831 e 1889 e, apenas nesse período, foram criados subsídios para o Ensino de Química no país. Por meio de várias viagens investigativas, conheceu personalidades científicas europeias, que foram base para o seu interesse considerável pela pesquisa. Dom Pedro II, além de dedicar seu tempo ao estudo dos horizontes da pesquisa, visitava as escolas existentes na época, buscando conhecê-las em todos os seus aspectos.

A influência dos seus professores, José Bonifácio e Alexandre Vandelli, fez com que o soberano fosse um aluno dedicado aos estudos da Química, sendo quase constante sua presença em aulas, exames, encontros e discussões científicas na Europa. Sua casa ostentava um laboratório de Química, no qual realizava experimentos e estudava obras de químicos da Europa, como Dalton e Laurent (FILGUEIRAS, 1988).

No ano de 1837, criou o Colégio D. Pedro II. A partir do ano de 1856 a Química e a Física começaram a ser ministradas separadamente no colégio. Por meio de uma análise dos livros didáticos dos anos de 1838, 1850 e 1856, pode-se perceber que o colégio de Dom Pedro II utilizava-se de apenas um livro para a abordagem da Física e da Química. O Imperador se preocupava com a educação das filhas, sendo a Princesa Isabel a que mais teve afeição pelos estudos científicos. A publicação de Filgueiras (2004), intitulada: “A Química na Educação da Princesa Isabel”, é fiel ao retratar os estudos da mesma, bem como a insistência de D. Pedro II em torná-la uma apaixonada pela Química. Além do mais, o imperador tinha uma preocupação crescente em contribuir para o desenvolvimento intelectual da filha, visto que esta seria sua possível sucessora no trono.

Com a queda do Império no Brasil em 1889, pode-se considerar que a forma do Ensino de Química, no final desse período, está totalmente relacionada com as ações de Dom Pedro II no Império. Embora existissem pouquíssimos colégios distribuídos pelo solo brasileiro e o Colégio D. Pedro II, por exemplo, seja um dos poucos ainda existentes-, houve uma preocupação considerável, bem como iniciativas de sucesso, para a consolidação da instrução pública, juntamente com o Ensino de Química, embora discreto, nas suas pesquisas científicas individuais e familiares.

Enquanto isso o mundo sofre o impacto da I Guerra Mundial (1914-1918) que, ao seu término, põe em circulação todo um novo aparato científico-tecnológico em que tem destaque a Química, principalmente no que diz respeito ao seu poder de produção de novas e definitivas armas, tais como a dinamite e os gases tóxicos. As Ciências Naturais, a partir daí, se dividem em Física, Química e Biologia. Disciplinas que se tornam importantes e decisivas em tempos de guerra e que, paradoxalmente, renovam as promessas de paz.

Com a ascensão da Era Vargas (1930 a 1945) e do período desenvolvimentista brasileiro (1945 a 1961), o Ensino de Química embrionário é atravessado por diversas iniciativas científicas e tecnológicas, em função da ampliação da produção científica na área das Ciências Naturais e da Medicina. Houve um forte empreendimento do governo para reformular a

educação vigente no país, por meio de várias reformas⁵. A Reforma de Benjamin Constant⁶, ocorrida em 1890, é um dos exemplos desse empreendimento, a qual esteve empenhada em modificar o Ensino Secundário no país. A inserção de uma disciplina englobando conteúdos de Química e Física Geral no 5º ano do Ensino Superior foi uma das novidades da Reforma de Benjamin Constant. A Química, enquanto campo de conhecimento, começa a dar os primeiros sinais de sua tendência a se tornar uma ciência discreta. Juntamente com a Física e a Biologia passa, progressivamente, a se diferenciar, uma vez que coexistiam indistintas, no campo conhecido como Ciências Naturais.

No rastro da Reforma Benjamin Constant, com sua ênfase positivista, destaca-se, aqui, a atuação de Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação brasileira, após a Revolução de 30, movido por ideais explicitamente fascistas⁷,

Foi responsável pela primeira reforma educacional de caráter nacional que se estendia ao ensino secundário, comercial e superior [...] Seu trabalho no Ministério representou a celebração de um pacto entre a Igreja, o governo de Getúlio Vargas e a simpatia deles todos ao fascismo europeu (CORRÊA, 2006, p. 55-56).

A preocupação de Francisco Campos, juntamente com outros interessados, esteve sempre direcionada para,

Compor o coro dos que viam a estatização como solução para o problema das profundas desigualdades sociais, para manter os privilégios da burguesia estabelecida, para conquistar lugar junto à essa burguesia, para instalar grupos industriais estrangeiros (CORRÊA, 2006, p. 58).

Conforme o que nos diz Lauro de Oliveira Lima (LIMA, 1969, p. 120), Francisco Campos “depois de uma revolução vitoriosa, é uma espécie de Benjamin Constante, que elaborou seu projeto de reforma educacional em circunstâncias semelhantes às do ideólogo do positivismo (p. 120)”. Uma nova ordem foi articulada como estratégia para desenvolver uma cultura de nacionalização. A nacionalização era uma via para dar coerência às iniciativas de formação de cidadãos úteis que permitiriam a manutenção do Estado, “Campos percebia a educação nacional como o mais importante apoio para a manutenção do governo, uma questão política, sem dúvida, mas também de administração estatal” (CORRÊA, 2006, p. 150). Por isso, as escolas tiveram destaque na ênfase ao espírito de nacionalização e constituíram a base para a adequação do povo ao sistema de governo vigente.

A escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a

⁵ Dentre elas pode-se destacar: Reforma de Benjamin Constant (1890); Reforma Código Epiácio Pessoa (1901), que levou o nome do principal idealizador, o qual posteriormente tornou-se Presidente do país, a ênfase desse código esteve atrelado ao fortalecimento de questões de cunho literário na Educação/Ensino Secundário; Reforma Rivadávia Correa (1911), que popularmente ficou conhecida por desoficializar o ensino no Brasil; Reforma Carlos Maximiliano (1915), a qual se preocupou em qualificar o Ensino Secundário, devido à falta de preparo dos alunos que ingressavam na Educação/Ensino Superior; Reforma João Luis Alves (1925), a qual foi crucial para a consolidação e regulamentação da Educação/Ensino secundário brasileiro.

⁶ Militar, com forte pendore positivista, o qual foi presidente do primeiro ministério (Ministério da Instrução Pública e correios e telégrafos), encarregado de delinear a Educação pública.

⁷ Segundo Corrêa (2006, p.56), “Entusiasta do regime totalitário, Campos elaborou a Constituição de 1937, quando do golpe militar que instituiu o Estado Novo”. Sobre a relação de Francisco Campos e Fascismo cf. CAMPOS, 1940.

formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais. (...) O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam (CAMPOS, 1940, p. 65-66).

Se, com Francisco Campos já se sabia a finalidade de uma escola nacional e sua relação com um povo a ser formado, segundo os interesses nacionais, ele mesmo reconhecia a falta de condições para o aparelhamento dessa estrutura quanto a métodos e necessidade de uma rede física de escolas que abrangesse todo o território nacional.

Acontece, no entanto, que essa é uma educação ainda a procura dos seus métodos, - se é possível, numa educação com problemas, encontrar-se um método que não seja igualmente problemático. O fato é que os métodos tradicionais foram posto de lado e que ainda não foram encontrados os novos métodos. Estamos diante do problema de como tratar satisfatoriamente não problemas definidos, mas simplesmente problemas de que não podemos antecipar os termos ou prever a configuração dos elementos. Esta só pode ser, evidentemente, a educação do futuro e para o futuro (CAMPOS, 1940, p. 4).

Dentre as muitas facetas da educação, neste período de intensa movimentação política que antecedeu à Ditadura Militar, a mais representativa - seja pela ampla circulação no meio político, seja pela defesa de ideais como autonomia e liberdade-, foi o movimento conhecido como Escola Nova.

A Escola Nova estabeleceu-se no centro da polêmica gerada pela sua defesa de uma educação laica em uma sociedade em que a educação era praticamente assunto das ordens religiosas, apoiadas pela robusta elite católica. Suas iniciativas renovadoras, todavia, eram muito exigentes quanto à estrutura física da rede escolar e da formação de professores, o que a tornou uma influência muito mais restrita ao âmbito do discurso, do que de uma efetiva renovação - para usar o termo com o qual ela mesma se designava.

Sua defesa da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino constituiu, num mesmo movimento, a propagação de ideais de liberdade e o pertencimento aos ideais de governo e dominação das elites políticas.

Vê-se então, em torno desse esforço para o desenvolvimento das capacidades e do interesse de cada um, a necessidade de uma estrutura tanto física, que exigia uma cara remodelação e aparelhamento das escolas, quanto da difusão das ciências pedagógicas auxiliares a essa abordagem científica da educação escolar: a Biologia Educacional, a História da Educação, a Pedagogia Experimental, a Sociologia Educacional e, especialmente, a Psicologia, desdobrada em denominações tais como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional e Psicologia das Vocações (CORRÊA, 2006, p. 63).

Um conjunto de artifícios pedagógicos resultaram no “jogo das forças convergentes ao fortalecimento do Estado” (CORRÊA, 2006, p. 64) e à noção de cultura nacional. A presença do poder uniformizador representa um “conjunto de ações que ligam, num mesmo movimento, existência autônoma e pertencimento à ordem científico-político-pedagógica do Estado” (CORRÊA, 2006, p. 63-64). Essas marcas deixadas pela tentativa humanizadora do movimento Escolanovista no Brasil, são atravessadas pelo contexto político e militar das demais nações e, agora “movimenta-se num fluxo capaz de fazer acontecer do fascismo à social democracia – para não dizer do sonho do socialismo estatal, uma assombrosa ditadura militar” (CORRÊA, 2006, p. 68).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, que durou do ano de 1939 até 1945, houve, no cenário internacional, uma grande ênfase nos processos de industrialização e de interesse dos países no aprimoramento das estratégias de defesa, pela via dos segredos tecnológicos e militares. O Sputnik 1, satélite lançado pela antiga União Soviética, no ano de 1957, só foi possível pela iniciativa governamental de implementação de um currículo escolar único, que selecionasse as ditas melhores mentes do sistema escolar da época. Num período de dez anos de planejamento, preparação e implementação, entrou em ação, na antiga União Soviética, um currículo que deu ênfase e estabeleceu as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, como as mais importantes para a defesa do Estado. Tratava-se de uma corrida espacial que se instalava à propósito da Guerra Fria (1947-1953), na qual Estados Unidos e União Soviética tinham por intuito o melhoramento de arsenais militares.

Segundo Lima (1969, p. 137) “Em toda parte, a prática pedagógica oscila ao sabor das doutrinas e das correntes de opinião (nos EUA, o esputinque soviético provocou uma revolução pedagógica)”, assim, percebe-se, uma forte relação das práticas pedagógicas com os acontecimentos políticos e econômicos, principalmente nos EUA. “O índice de adoção de inovações, em escolas públicas de Nova York por exemplo, mais do que dobrou nos quinze meses seguintes ao lançamento do Sputnik” (PFEIFFER, 1915, p. 8). É nesse cenário em que se percebe a educação “medida em dólares e centavos, com a conclusão de que a ampliação e o aperfeiçoamento do ensino compensariam, porque se tratava do meio mais eficaz de elevar a produtividade no país” (PFEIFFER, 1915, p. 9). A compensação econômica, oriunda de processos educacionais de massa, traçou novos horizontes para o Estado e seus planejamentos estratégicos. A noção de defesa-ataque gerou planejamentos e fortes investimentos no sistema de escolarização, tendo em vista as estratégias político-militares dos órgãos de defesa. Em todo globo percebeu-se essas operações, tendo em vista a interferência norte-americana em diversos países, principalmente na América Latina e seus vários experimentos ditatoriais.

Em consonância com as modificações econômicas vinculadas a iniciativas estratégico-militares que marcaram a emergência da Guerra Fria, o Brasil inicia a Ditadura Militar (1964-1985) sob o signo do desenvolvimentismo. Vários setores estratégicos são alvo de grande investimento econômico e de propaganda: agricultura, indústria farmacêutica, medicina, indústria armamentista, engenharia, urbanismo, etc. A educação tem, aí, lugar de destaque na medida em que envolve a formação de todo e qualquer habitante no território nacional. É nessa grande movimentação econômica, política e psicossocial, que a Química se instaura juntamente com a Física e Biologia como ciência para formação das massas.

A educação tomada como importante fator nas estratégias psicossociais enfatizadas pela Política de Segurança Nacional⁸ do Período Militar, era justificada por sua capacidade de qualificar a força de trabalho e de consumo, estendida a amplos setores da população. Isso fez surgir uma crucial justificativa em nível de propaganda do Ensino de Ciências para todos. Nesse contexto, o Brasil, sob influência das iniciativas curriculares dos Estados Unidos da América (EUA), também se preocupou em projetar suas ações com base nos planos norte-americanos, nas décadas de 1960 e 1970, buscando, através da implementação desses projetos, encontrar as mais capacitadas “mentes” para aprimorar estratégias de cunho militar – acordos MEC/USAID (Ministério da Educação – MEC e *United States Agency for International Development* – USAID). Esses acordos foram cruciais e influenciam diretamente na noção de educação-escolarizada que existe hoje no Brasil e também fora dele.

Esse movimento para instauração de um Projeto de Educação para o país, através da escolarização, esclarece ao final da Ditadura Militar que,

⁸ Sobre a relação entre a emergência de uma rede nacional de escolas voltada para a educação de todos os brasileiros e a política de Segurança Nacional cf. GONÇALVES, 2011.

Há quem se alarme com a súbita e recente reviravolta ideológica do “sistema” escolar brasileiro que vai, segundo dizem [e ao que tudo indica], do humanismo clássico para radical “profissionalização” [com suas primeiras manifestações na Escola Nova]. Contudo, nada mais tradicional em nossa história da educação que este pragmatismo: não esqueçamos que fomos sempre um “país de trabalhadores” tão caracteristicamente voltados para a produção que o nosso próprio nome gentílico (“brasileiro” – cortador de pau brasil) é o nome de um profissional (pedreiro, ferreiro, bombeiro). (LIMA, 1969, p. 41).

Durante a Ditadura Militar aconteceu uma série de iniciativas a fim de propagar e divulgar o desenvolvimento das Ciências Naturais, principalmente a Química. Várias obras de divulgação científica voltadas basicamente a jovens e educadores foram publicadas, sendo algumas delas: *O Futuro já começou* (JUNGK, 1962); *O átomo: princípios fundamentais da ciência atômica explicados para o cidadão da era atômica* (KAHN, 1964); *A matéria* (LAPP, 1968); *A Química Cria Novo Mundo* (JAFFE, 1963)⁹.

É nessa perspectiva, ao final da Ditadura Militar no Brasil, que se estabelece um Ensino de Química mais aproximado ao que se conhece nos dias atuais. Um ensino voltado para atender à demanda do mercado tecnológico-científico-estratégico-militar, acompanhado de um discurso de exercício da educação Química focada na cidadania e o trabalho.

Aí está um esboço das principais forças que concorreram para o estabelecimento da Química como ciência objeto de estudo das massas.

Desde os primeiros e esparsos indícios de um interesse científico na educação, manifestados pelos Jesuítas, essa história das Ciências Naturais, com ênfase na emergência da Química como disciplina obrigatória para todos, atravessou praticamente toda a História do Brasil e apresenta inúmeras procedências, entre as quais, se destacam os interesses econômicos dos governos, seus interesses de defesa e sua intrincada história econômica, marcada por interesses corporativos que atravessam e sobrepõem o que veio a se constituir como um planeta dividido em países de constituição Estatal.

A vinda da Família Real para o Brasil marcou o início de um novo modo de interesse científico não mais restrito à curiosidade individual e ao gênio, que caracterizou as poucas iniciativas de estudo das ciências realizadas anteriormente. O iluminismo do Marquês de Pombal propunha um desenvolvimento científico como indispensável para a concorrência econômica de Portugal junto, aos demais países Europeus. Desde aí, com maior ou menor ênfase, as Ciências Naturais e seu desenvolvimento jamais deixaram de ser assunto de interesse político e econômico de qualquer forma de governo em vigência no Brasil.

Desse modo, a linha de forças e influências que resultou no oferecimento dos conteúdos de Química para todo jovem brasileiro, de maneira obrigatória, pela via da escolarização, foi tomando corpo e substância. Do interesse romântico do Imperador pelas Ciências Naturais, passando pela multiplicidade de produções das duas grandes guerras (de mortos a inimagináveis avanços tecnológicos) e chegando à realização da ideologia do progresso do período ditatorial, a Química, como argumento educacional, adquiriu um espaço garantido nos interesses de Estado e na vida de qualquer um de nós.

Um ponto ainda obscuro dessa linha, diz respeito ao surgimento do pelotão de professores de Química, necessários para suprir as exigências de Ensino de Química para todo jovem brasileiro no Ensino Médio. O dia 11 de agosto de 1971 marcou a promulgação da Lei 5.692 e,

⁹ A obra *A Química Cria Novo Mundo* (JAFFE, 1963), é um exemplo da emergente ciência atômica em função de suas realizações tanto científicas quanto bélicas.

com ela, a obrigatoriedade do Ensino de Química em todas as escolas de Ensino Médio. De onde e por meio de que estratégias foi possível dispor de professores de Química para todas as escolas de Ensino Médio do país?

2. Cada um

Não se pretende aqui, contar a história da Formação de Professores no Brasil, nem uma análise em extensão e profundidade da mesma. O recurso de que lançamos mão é o da ficção. É com ele que pretendemos fazer aparecer uma tênue fibra que compõe a extensa linha da Formação de Professores de Química no Brasil e que, imaginamos, pode apresentar direções e modos para se pensar a mecânica da maquinaria escolar no Brasil contemporâneo.

2.1. Uma história como qualquer outra de formação de professores

O dia da minha formatura como Licenciada em Química foi de muita alegria. Ele representou para mim um ponto de chegada: o final do curso universitário. Parecia, realmente, um final. A chegada de uma posição muito esperada e para qual fiz muito esforço. Eu tinha 21 anos e esse dia “encerrava” uma trajetória escolar de mais de 16 anos. Minha formação como professora de Química é devedora de todo trabalho escolar que antecedeu minha entrada no curso de Licenciatura em Química.

Poucas lembranças guardo dos primeiros anos de escola, talvez outros acontecimentos da vida tenham sido mais fortes e marcantes do que o cotidiano da escola e sua regularidade. Desse tempo guardo alguns retalhos esparsos de lembranças, como o coleguinha que fez cocô nas calças, pois queria ir ao banheiro quando “não era a hora de ir”. Alguma situação boba do Ensino Fundamental é o trabalho que envolvia colher plantas, folhas e frutos e sua classificação em folhas de papel. Na minha pastinha se encontravam vários tipos de plantas e ao recordá-la desprenderam-se palavras como monocotiledônea, dicotiledônea, pistilo, caule, cálice... Além disso, fica a rotina de ser avaliada, a disciplina rígida.

A entrada no Ensino Médio marcou uma adequação mais acentuada a disciplina das aulas e o estudo mais concentrado. Já me sentia avaliada, e todos me cobravam, pensamentos se revoltavam dentro de mim: o vestibular está chegando! O que eu quero fazer da minha vida? Ser médica, farmacêutica, jornalista? E se eu não passar? E se só eu não passar? E se eu passar e não tiver condições para me manter em outra cidade? As tonalidades brilhantes dos anos de Ensino Fundamental foram ficando para trás e a atmosfera começou a corresponder à sombra da ideia do vestibular e tudo que seria necessária para o ingresso na universidade.

Todos os esforços eram, agora, destinados à obtenção de notas para corresponder a um objetivo que parecia meu, mas que hoje percebo que era também dos meus pais, dos meus professores, dos colegas (e com esses eu competia). Daí estudar treze diferentes disciplinas durante o dia no colégio e a noite viagem para a cidade vizinha para fazer cursinho preparatório para o vestibular. Para isso abandonei tudo que eu mais gostava.

Ao final desse longo percurso prestei vestibular para várias universidades. Como resultado fui aprovada em vários cursos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Farmácia e Engenharia Química. A escolha de qual graduação iria cursar foi resultado de dois fatores importantes: proximidade do curso da minha cidade natal e gastos com hospedagem e alimentação. Como o curso de Licenciatura em Química se enquadrava nesses dois pontos, acabei optando pelo ingresso no mesmo.

Agora matriculada nesse curso, extensa eram as disciplinas que se colocavam a minha frente, agora com mais pré-requisitos do que em todo o Ensino Médio: Química Geral I e II;

Química Analítica Qualitativa e Experimental I e II; Química Analítica Quantitativa e Experimental I e II; Cálculo I e Cálculo II; Física I e Física II; Química Orgânica e Experimental I e II; Química Inorgânica e Experimental I e II; Físico-Química I e II; Físico-Química Experimental; Química Biológica I e II; Toxicologia; Introdução à Biologia; Matemática para o Ensino de Química. As disciplinas de caráter pedagógico iam sendo incorporadas a grade curricular do curso, como se fossem um apêndice dos saberes necessários ao químico, hora licenciado: Psicologia da Educação; Práticas Pedagógicas I ao VII; Estágios Curriculares; Metodologia do Ensino; Libras I e II; Didática; etc.

Vêm-me à mente as primeiras provas, as temidas avaliações de Química Geral e Experimental I, onde precisei rever toda minha forma de estudar do Ensino Médio, isso porque não obtive uma nota satisfatória na primeira prova. Ainda mais eu, que sempre fui uma excelente aluna, que não sabia lidar com a angústia de não ser mais a melhor e não ter as melhores notas. Parece que foi ontem que precisava estudar horas e mais horas aquelas integrais por partes e derivadas que eram exigidas pela professora de Matemática para o Ensino de Química. Embora esse primeiro momento tenha me causado receio, com o passar das provas comecei a tirar excelentes notas.

Com a proximidade dos estágios supervisionados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio encontrava-me muito preocupada e ansiosa com o que iria encontrar em sala de aula e como eu iria reagir à nova postura “agora de professora”. Durante as disciplinas de Práticas Pedagógicas que tinha na graduação a professora responsável utilizava de artigos e revisões bibliográficas como estratégia para nos aproximar do que poderia ser encontrado durante os estágios. A construção de planos de aula, relatórios e resenhas tomavam considerável tempo das aulas e tinham como finalidade avaliar se eu estava preparada para elaborar e ministrar aulas de Química.

O estágio no Ensino Fundamental realizado em uma turma de 8ª série foi acessível para que eu desenvolvesse os planejamentos e as estratégias de ensino, isso porque os conteúdos programáticos destinados para essa turma eram referentes à Tabela Periódica, Semelhança atômica e Ligações Químicas. Minha opção em desenvolver o estágio nessa série esteve relacionada com o domínio dos conhecimentos que eu tinha de Química para tal, tendo em vista que as demais séries do Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental tinham maior relação com os conhecimentos de Biologia (os quais eu não dominava). Do mesmo modo, o estágio no Ensino Médio realizado em uma turma do 3º ano, me exigia o entendimento de conceitos básicos de Química Orgânica (nomenclatura, funções, etc.), nesse sentido não apresentei nenhuma dificuldade para que abordasse os referidos temas. Todavia, o que vale destacar é a forte exigência, em ambos os estágios, por parte dos professores responsáveis pela disciplina da graduação, para que eu elaborasse um plano de aula, para cada hora/aula que realizava. Logo no estágio do Ensino Médio, como ministrei 30 horas/aula, precisei construir 30 planos de aula diferentes.

Mesmo após todas as exigências dos estágios, as provas extensas, trabalhos e atividades durante a graduação, concluí com muita alegria e sensação de dever cumprido minha faculdade de Licenciatura em Química. Foi, naquele instante, o término de uma trajetória de longos quatro anos e meio de estudo para que me tornasse professora de Química. Agora professora formada tenho habilitação para orientar um trabalho com Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio.

Já com meu diploma em mãos não me recordo de nenhuma aula de Ciências que tenha vivenciado durante minha graduação, mas tenho a habilitação para desenvolver esse trabalho com os alunos. Minha referência de saberes e conteúdos de Ciências para trabalhar no Ensino Fundamental estão, esparsos, lá na minha Educação Básica. Por isso, pego-me pensando será que eu enquanto professora vou produzir nos meus alunos o mesmo efeito de não lembrar, praticamente nada das aulas de Ciências que a minha professora me dava?

Quando ingressei na Licenciatura em Química imaginei um professor de Química enquanto aquele capaz de olhar para o mundo, coisas, fenômenos e acontecimentos do dia-a-dia pelo viés da Química. Pensei eu que o professor de Química conseguiria intervir em diferentes situações que exigissem um conhecimento químico, mas percebo que eu enquanto professora, não consigo fazer isso. Quando as crianças me perguntam: Como se formam as nuvens? Porque nós peidamos? Existem extraterrestres? O que é a bomba atômica? Como se faz uma bomba? Eu fico impressionada e não consigo, nem na melhor das hipóteses, me mover para entender e problematizar esses questionamentos. Será que eu nunca terei segurança suficiente para problematizar situações educacionais, além de resolver extensas listas de exercícios com os alunos como preparação para as provas e exames? Será que eu estou condenada a fazer com os outros, o que fizeram comigo? Será que ser professora de Química é só ensinar os alunos a resolver questões? Será que eu sou o agente daquela mesma sombra dos meus professores da Educação Básica?

3. Todos e cada um

O panorama genealógico das linhas de forças que configuram o aparecimento dos cursos de Formação de Professores no Brasil inicia com os padres da Companhia de Jesus e sua visão da educação como catequese e formação religiosa, e se estende até a Ditadura Militar e seu interesse desenvolvimentista no qual a educação compunha o rol das estratégias psicossociais concorrentes para a garantia da Segurança Nacional. A emergência do Ensino de Química nas escolas é devedora do empenho de homens como Marquês de Pombal (e sua institucionalização do Iluminismo), Dom Pedro II (e sua paixão pelas Ciências Naturais) e Francisco Campos (e suas certezas fascistas), que concorreram para que a Química tivesse destaque na composição da tessitura do que veio a se tornar o projeto de Escolas para todos no Brasil.

O Ensino de Química teve um importante papel estratégico no campo educacional devido a sua relevância em decisões econômicas, sociais e militares de todos os países considerados desenvolvidos, países que forneceram o modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil. Assim, uma Genealogia da Formação de Professores, no Brasil, pelo viés Ensino de Química, permite perceber a composição de forças e suas múltiplas proveniências. O trabalho genealógico encontra seu sentido na medida em que se apresenta como ‘história do presente’. A analítica aqui proposta teve como preocupação compor num mesmo plano as linhas molares, imensas e múltiplas da história e a linha molecular, pequena, particular do processo de subjetivação envolvido na formação de um professor (qualquer professor) na atualidade.

É possível perceber, com isso, o modo como operam os processos de subjetivação envolvidos no tratamento dispensado pelo sistema educacional e seu costume de formar profissionais para o mercado de trabalho: o trabalho reduzido a trabalho assalariado enquadrado na relação patrão-empregado. A Formação de Professores aparece, então, diferentemente da imagem que a associa a uma trajetória de formação pela via do cumprimento de uma sequência de disciplinas, como uma imensa máquina de subjetivação que responde a uma infinidade de forças. Forças tão múltiplas quanto a guerra e suas tecnologias, os interesses dos Estados manifestados em programas e campanhas, os ideais de paz e progresso, a crença na modificabilidade das crianças convergindo em cidadãos, o medo de ficar abaixo da média e reprovar, o orgulho de ser o primeiro da turma, o constrangimento de fazer xixi na calça quando ainda não era hora de ir ao banheiro.

É sempre pelas forças que atingem o corpo que podemos ser transformados ou modificados. Assim, a produção de uma nação e seu povo em harmonia depende de programas, campanhas e uma capacidade de atingir a todos. À educação escolar é dada essa tarefa de

produzir um povo. Ela faz convergir as forças materializadas em exercícios, coerções e figuras que moldam cada um de nós segundo a forma subjetiva do cidadão comum. É na escola que se processa a individualização mais extrema cujo efeito é nossa indiferenciação em meio a todos. Modificar cada um segundo o mesmo processo para todos.

Referências

- ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CAMPOS, F. *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940.
- CORRÊA, G. C. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, G. C. EJA, educação e escolarização. In: ANPED Sul, 10, 2014. *Anais da X Reunião Científica da ANPED*, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014, p. 01-12.
- FERRAZ, M. H. M. *As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822): o texto conflituoso da química*. São Paulo: EDUC, 1997.
- FILGUEIRAS, C. A. L. D. Pedro II e a Química. *Revista Química Nova*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 210-214, set./nov. 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GONÇALVES, N. G. Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Civil-Militar: Estratégias e a Educação. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História São Paulo*, Universidade de São Paulo (USP), 2011, p. 1-17.
- JAFFE, B. *A química cria novo mundo*. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso, 1963.
- JUNGK, R. *O Futuro já começou*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 1962.
- KAHN, F. *O átomo: princípios fundamentais da ciência atômica explicados para o cidadão da era atômica*. 7. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1964.
- LAPP, R. E. *A matéria*. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio, 1968.
- LIMA, L. de O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. (Coleção Pedagogia).
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Edusp, 1987.

PFEIFFER, J. E. *Uma visão nova da Educação: “Systems analysis”, ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades.* São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1971.

REIMER, E. *A Escola está morta: alternativas em educação.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.

HANS BELLMER & DAVID NEBREDA: ÓRGÃOS DESTERRITORIALIZADOS

Jonathan Mendes Tavares¹

A técnica anatômica e a produção do corpo organizado

No momento em que o corpo humano passou a ser enunciado como uma categoria, como objeto de pesquisa pertencente à produção do pensamento ocidental, sobretudo na modernidade, ele também se tornou alvo de uma intensa proliferação discursiva viabilizada e efetuada em função da organização do pensamento em áreas de conhecimento (anatomia, biologia, fisiologia, medicina), e que se dispõem a um incansável exercício por sua definição e unificação no campo da linguagem. Entre os séculos XVI e XVII, com o aparecimento de novas formas de organização e institucionalização do saber por meio das disciplinas (FOUCAULT, 2004) estabelece-se uma disputa por sua significação no campo conceitual. O discurso científico moderno acerca do corpo humano encontra no desenvolvimento da anatomia moderna, assim como nas demais disciplinas constituintes do saber biomédico importante base de sustentação e definição; é o corpo em sua consistência material que interessa ao conjunto das técnicas anatômicas delimitar: teórica e empiricamente, e do mesmo modo, organizá-lo e por ele responder.

Significação recorrente veiculada por disciplinas como a Anatomia, a Fisiologia, a Citologia e a Histologia, organizadoras dos saberes biomédicos é compreender o corpo como realidade exclusivamente biológica. Estudam-se os tipos de células e a composição histológica dos tecidos formadores dos órgãos; estes possuem funções fisiológicas responsáveis pelo funcionamento saudável dos vários sistemas aos quais eles dão origem: endócrino, circulatório, nervoso, cardiovascular, muscular, articular, esquelético, respiratório, digestório, etc. O conjunto desses sistemas compostos por órgãos formarão um organismo, definido como qualquer espécie de ser vivo. Extraímos dessa sentença certa organização permeada por uma lógica hierárquica de acúmulos sucessivos, amontoados celulares que formam estratos, camadas sobre camadas (SPENCE, 1991). Desde uma perspectiva científica esse é um tipo de significação recorrente quando se pensa em como um corpo é organizado; o corpo é definido a partir de sua origem biológica, ancorada por um senso de normalidade, instituindo um padrão de ordem.

Uma definição científica ainda hoje utilizada em congressos internacionais de anatomia refere-se à *monstruosidade* (SPENCE, 1991); termo utilizado na literatura especializada para definir tudo aquilo que escapa à ordem do organismo, ou seja, para uma unidade celular se tornar um organismo, é necessário percorrer a sentença de acúmulos sucessivos de amontoados celulares numa lógica de soma de estratos, que produza um montante de carne e sangue. Quando essa sequência orgânica do organismo não é cumprida, por exemplo, por uma patologia que inviabiliza o desenvolvimento sadio de algum desses sistemas, causando prejuízo funcional ou incompatibilidade com a vida, temos uma monstruosidade, ao invés de um corpo. O desenvolvimento do saber anatômico, portanto, não apenas esquadrinha o corpo para organizá-lo e representá-lo em função desse saber, como modela nossa compreensão sobre sua consistência material via regime visual. O entendimento e o uso que se faz de sua materialidade certamente é orientado pela circulação desse aprendizado (ORTEGA, 2008).

O conhecimento científico geralmente configura-se como uma máquina enunciativa de regimes de veridicção (FOUCAULT, 2004). Do acúmulo de informações que subsidiam

¹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: jonathan.tavares@usp.br.

determinadas comprovações, decorrentes da observação de uma realidade objetiva, formas fixas de perceber e conhecer o corpo produzem modelos de normalidade que serão replicados. A assimilação e reprodução desses modelos – e a conseqüente denúncia das “monstruosidades” – não restringem-se apenas ao ambiente higiênico de laboratórios de anatomia; esta mesma coerência normativa julgadora da organização dos órgãos, a mesma que submeterá o comportamento humano no campo social, interfere na produção dos modos como os indivíduos experimentam e fazem uso de seus corpos no espaço.

Se o corpo e a própria vida são convertidos em objetos prioritários para o desenvolvimento da anatomia, interessa encontrar elementos que, porventura, façam estremecer sua primazia; abordagens capazes de abrir fendas na totalidade de seu discurso, revigorando-o e retirando-o de uma imagem estratificada e organizada sob a condição de que sua própria matéria esteja afastada da vida. Assim, seria necessário despir o corpo de sua organização fisiológica, causando um curto circuito na biunivocidade órgão-função, arrancar o corpo de sua anatomia orgânica, desterritorializar os órgãos e atirá-los numa massa amorfa que já não reconhece utilitarismo pré-existente à ação e que não se adéqua mais, portanto, a qualquer processo de instrumentalização que capture sua potência de produção.

Hans Bellmer & David Nebreda: órgãos desterritorializados

Os artistas Hans Bellmer (1902 – 1975) e David Nebreda de Nicolas (1952) produzem, cada um a seu modo, um conjunto de trabalhos estéticos cuja atenção recai sobre o corpo. Não se trata de séries imagéticas, representando um organismo em sua organização fisiológica; o organismo é uma encenação que nunca coincidiu com a vida e, no entanto buscou precisamente na morte, sua condição de representação e captura. Os corpos criados por Hans Bellmer e David Nebreda pervertem a anatomia orgânica para extrair dela, não suas formas, mas as forças capazes de perturbar definições ordinárias que se dedicam a estratificar o corpo exatamente nas formas provisórias por meio das quais ele se apresenta. Tomamos, portanto, as obras desses dois artistas como “evidências” de regimes visuais na arte que se opõem à estratificação do corpo produzida pela imagem anatômica.

O alemão Hans Bellmer² produz um catálogo fotográfico constituído por bonecas no qual realiza um processo de montagem e desmontagem de peças oriundas de corpos de bonecos e bonecas; reelaboradas como anagramas, essas peças possibilitam uma variedade de montagens, conforme as figuras 1, 2 e 3.

Para ancorar sua produção Bellmer cria o conceito de *inconsciente físico*, ou seja, os caminhos que o desejo percorre no corpo, mas que não são visíveis (SOARES, 2016 apud RAVELLI, 2016). Quando as peças dos bonecos são remontadas e, portanto, suas anatomias orgânicas são pervertidas, tem-se o efeito da duração desse desejo – como variação anatômica, ou ainda como anti-anatomia, percorrendo todo o corpo. Nesse sentido

As versões posteriores da boneca acentuam o sistema operatório através do qual Bellmer desenvolve os princípios de uma anatomia metamórfica visionária; isolar uma parte, desmembrar, mutilar, depois desarticular e rearticular diferentemente, combinar ao infinito as montagens corporais possíveis e impossíveis ou mesmo monstruosas” (MATESCO, 2009, p. 39).

² Obras disponíveis no sítio do *Museum of Modern Art (MoMa)*: <<https://www.moma.org/artists/452>> Acesso em: 10 Ago. 2017.

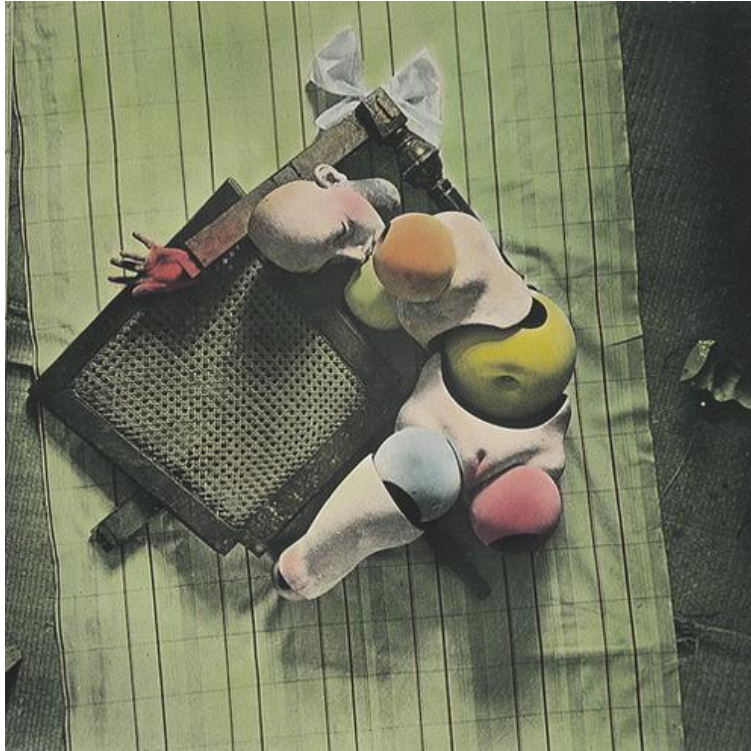


Figura 1 - La poupée, 1935-1949

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/436989970085952420>



Figura 2 - La poupée ("The dool"), 1935

Fonte: <https://www.artslant.com/sp/works/show/898871>



Figura 3: Doll, Paris (1936)

Fonte: http://www.moma.org/collection/works/81611?artist_id=452&locale=pt&page=1&sov_referrer=artist

Paralelo ao trabalho de Hans Bellmer, mas trilhando um trajeto distinto, o fotógrafo espanhol David Nebreda, diagnosticado com esquizofrenia aos 19 anos, faz de seu próprio corpo um campo de batalha no qual desenvolve uma luta consigo mesmo. A relação performativa mantida por Nebreda com seu corpo estabelece um plano de experimentação efetuado em sua própria carne. Entre os procedimentos físicos adotados ele submete-se a jejuns severos que reelaboram as formas provisórias por meio das quais seu corpo é apresentado. Sua anorexia não coincide com um distúrbio categorizado pelo campo biomédico, mas como um investimento sobre si, rejeitando a determinação disciplinada do organismo.

A anorexia é, talvez, aquilo de que se falou da pior maneira, sob a influência da psicanálise, notadamente: o vazio, próprio ao corpo sem órgãos anoréxico, não tem nada a ver com uma falta, e faz parte da constituição do campo de desejo percorrido de partículas e de fluxos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 106).

Em *Diálogos*, Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998) reelaboram o processo anoréxico como fenômeno não pertencente ao campo patológico, ao conceberem-no como um exercício prático sobre si, capaz de problematizar a pré-determinação dos padrões fisiológicos:

Não se trata de uma recusa do corpo, trata-se de uma recusa do organismo, de uma recusa do que o organismo faz o corpo sofrer. De modo algum regressão, e sim involução, corpo involuído. O vazio anoréxico não tem nada a ver com

uma falta, é, ao contrário, uma maneira de escapar à determinação orgânica da falta e da fome, à hora mecânica da refeição. Há todo um plano de composição do anoréxico, para se fazer um corpo anorgânico (o que não quer dizer assenlado: ao contrário, devir-mulher de todo anoréxico). A anorexia é uma política, uma micro-política: escapar às normas do consumo, para não ser objeto de consumo. [...] O anoréxico é um apaixonado: ele vive de várias maneiras a traição ou o duplo desvio. Ele trai a fome, porque a fome o trai, sujeitando-o ao organismo; ele trai a família porque a família o trai sujeitando-o à refeição familiar e a toda uma política da família e do consumo (substituir a isso um consumo interrompido, mas neutralizado, asseptizado); enfim, ele trai o alimento, porque o alimento é traidor por natureza (idéia do anoréxico, que o alimento está cheio de larvas e de venenos, vermes e bactérias, essencialmente impuro, daí a necessidade de escolher e de extrair dele partículas, ou de cuspi-las novamente). Estou morrendo de fome, diz ela, precipitando-se sobre dois “yogurts dietéticos”. Engana-a-fome, engana-a-família, engana-o-alimento. Em suma, a anorexia é uma história de política: ser o involuído do organismo, da família ou que uma sociedade de consumo. [...] É verdade que a psiquiatria ou a psicanálise não compreendem, porque elas rebatem tudo sobre um código neuro-orgânico, ou simbólico (“falta, falta...”). Surge, então, outra questão: porque o agenciamento anoréxico corre o risco de descarrilhar, de tornar-se mortífero? Que perigos ele sempre beira, e em quais ele cai? É uma questão que deve ser colocada de maneira diferente de como a psicanálise a coloca: é preciso procurar quais são os perigos que ocorrem *no meio* de uma experimentação real, e não a falta que preside a uma interpretação preestabelecida. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 127-129).

Para que o agenciamento anoréxico não se converta, entretanto, em uma experiência mortífera, a prudência com esse modo de exercício torna-se, neste caso, uma coerente condição para a experimentação corpórea. Doses de prudência convertem-se em um amparo para o que o próprio excesso e a radicalidade da experimentação não destrua o experimento: “Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõe todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições, limiares, passagens.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 21). David Nebreda, portanto, empreende, através da relação material com seu próprio corpo e o agenciamento anoréxico, um plano de composição decorrente da criação de uma estética que recusa o organismo, para fazer do corpo um campo de variação no qual as formas anatômicas se modificam em função de cada experimentação.

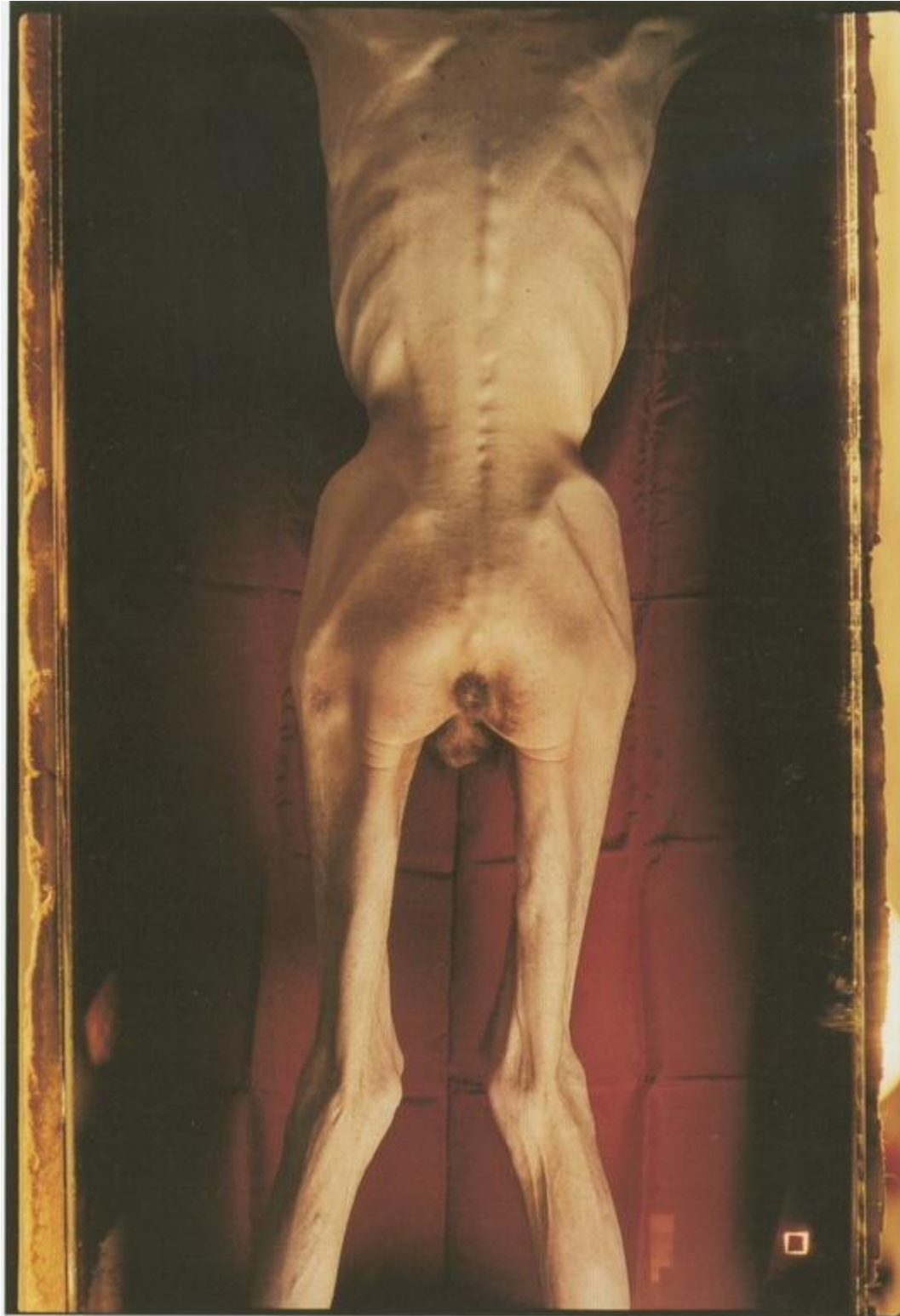


Figura 5. Fotografia de David Nebreda

Fonte: <https://lasociedadsupersecreta.files.wordpress.com/2014/02/david-nebreda7.jpg>

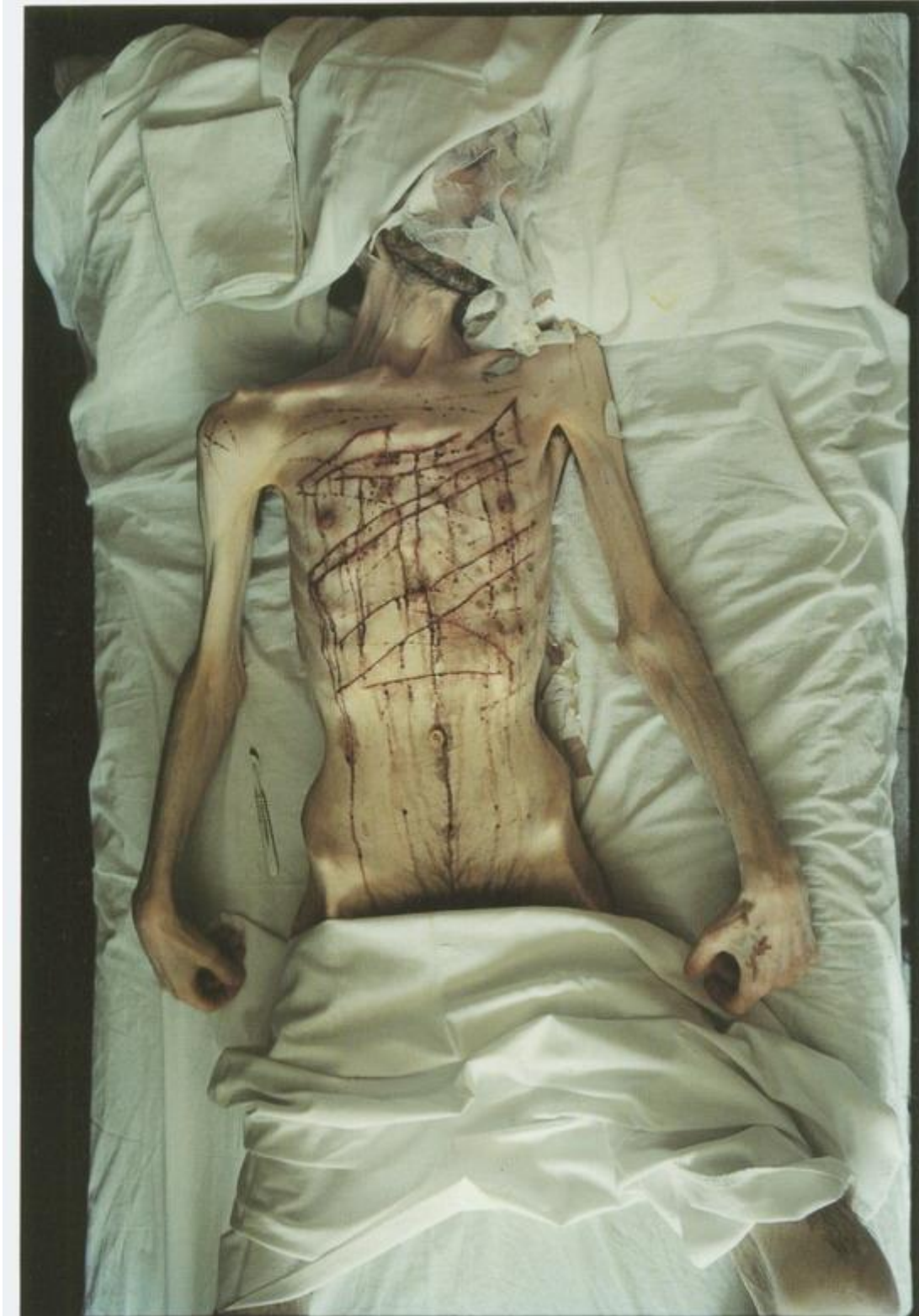


Figura 5. Fotografia de David Nebreda

Fonte: https://ic.pics.livejournal.com/dalaruan/13984359/34417/34417_original.jpg

Os trabalhos de Hans Bellmer e David Nebreda são possibilidades de evidenciar como a rostificação exercida pela anatomia sobre o corpo pode ser desfeita por agenciamentos, responsáveis por impelir esse mesmo corpo entrar em variação contínua ao ponto de fazê-lo perder

o organismo, entretanto, a mobilização desses exemplos não tem como objetivo esgotar a discussão via comparação entre as formas. Assim, não basta somente constatar como as formas do corpo de David Nebreda ou as formas de corpo criadas por Hans Bellmer não coincidem com as formas do corpo dissecado nos atlas anatômicos, mas perceber que a eficácia do trabalho de Nebreda reside na força dos agenciamentos de seu corpo, produzindo variações sustentadas por ele.

A mobilização de evidências a partir dos trabalhos dos dois artistas que fazem colidir o imaginário anatômico, será eficaz se considerada como discussão das forças composicionais atuantes sobre esses corpos, dando a ver suas formas; processo este diferente da estratificação anatômica ancorada no decalque de formas sedentarizadas, possíveis se efetuarem por meio da matéria morta. Por que as formas de corpo produzidas sob um regime artístico não coincidem com as formas de corpo do regime anatômico? No caso de Nebreda, porque é a partir da vida que um corpo pode comportar um plano de composição, permitindo-lhe produzir variações e fazer surgir as formas; e, no caso de Bellmer, a ausência de um plano de composição via interdição da morte, faz com que reste tão só à anatomia extrair do cadáver as formas a serem decalcadas: “o corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 43).

É importante insistir nesse ponto, pois pouco adiantaria trazer esses exemplos do campo da arte para simplesmente opor suas formas àquelas postas em jogo pela anatomia. As formas apresentadas por esses corpos, vinculados ao regime da arte, somente podem surgir mediante um plano de composição, com seus agenciamentos inesperados e suas formas, dando a ver imediatamente seu plano de composição: “Há todo um plano de composição do anorético, para se fazer um corpo anorgânico” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 128), ao passo que as formas apresentadas pelos corpos da anatomia apenas podem surgir da ausência da vida, da ausência de um plano de composição, restando-lhe extrair as formas de uma matéria morta para constituir o organismo.

O organismo seria então a estratificação, a coagulação de formas cujo aparecimento é viabilizado por um estado de morte: “buscar a vida na dissecação é perdê-la no momento da ação” (POPE apud LEWONTIN, 2002, p. 76), mas o plano de composição é a condição de todo o corpo vivo para intervir sobre si, inventando outros modos de vida não coincidentes com o organismo. Esses planos de composição podem se efetuar, como nos casos de Hans Bellmer e David Nebreda, via um regime artístico desde o qual se agenciam fetiche e libido ou anorexia e celibato, mas não se esgotam na arte.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudi Leão e Sueli Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LEWONTIN, R. C. *A Tripla Hélice: Gene, Organismo, Ambiente*. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MATESCO, V. *Corpo, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidades, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

RAVELLI, J. Ocupação em SP celebra 20 anos de carreira de Marta Soares. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 02 mar. 2016. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/teatro-e-danca,ocupacao-em-sp-celebra-20-anos-de-carreira-de-marta-soares,10000019051>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SPENCE, A. P. *Anatomia Humana Básica*. São Paulo: Editora Manole, 1991.

SOBRE PROJECCIONISTAS, IMAGENS E EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DO PENSAMENTO EM UM JOGO DE DADOS EDUCACIONAL

Ingrid Rodrigues Gonçalves¹

Prévias

*Para conhecer dos vaga-lumes, é preciso observá-los
no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los
dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite
seja varrida por alguns projetores ferozes
(DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52)*



IMAGEM 1 – Mergulho na imagem-água – Fonte: nosso acervo, 2016

Habitar uma sala de cinema não como um espectador, mas como quem se mistura aos corpos fílmicos, aos suportes que abrigam as emulsões, aos pixels espalhando-se para além das telas.

O trabalho de operador cinematográfico (ou projetorista), envolve a preparação prévia e o manuseio dos materiais fílmicos, em diferentes suportes (películas ou arquivos digitais), para exibição ao vivo na sala de cinema. Ademais, seu ofício “está no coração da vida de uma cinemateca” (AUGER, 2004), pois, de seus esforços, dependem “a integridade física dos

¹ Mestranda em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Professora do curso de Serviços Públicos - ETEC Cepam Gestão Pública. E-mail: ingrid.goncalves@usp.br.

materiais (frequentemente raros ou únicos)” e, “uma projeção de qualidade [...] obediente aos diferentes padrões (de bitola, velocidade, formato, tipo de som etc.)”². Nessa toada, as imagens são ao mesmo tempo o material e o resultado de seus labores em todo o processo de vida dos filmes na sala de cinema, desde quando os recebe enquanto imagem-suporte, passando pelo espetáculo disparado na tela via imagem-projetada, até a desmontagem dos materiais e o zelo fulcral com o maquinário que abrigará o traslado de tais corpos fílmicos.

Dessarte, quando a preservação lidera a lista de objetivos ao invés do lucro das bilheteria do circuito comercial, a responsabilidade aumenta, assim como a gama de conhecimentos necessários e a disposição para constante atualização e pesquisa desse profissional, a quem “cabe resguardar os agenciamentos entre os que ‘dançam sem sair do lugar’ e as imagens-projetadas”, de modo que, “num contexto de projeções em filme fotoquímico”, um projetorista “precisa dispor de diversos saberes para manejar uma cabine de projeção” (GONÇALVES, 2016, p. 841).

A implantação do cinema digital alterou consideravelmente os modos de exibição. Segundo dados divulgados pela Agência Nacional do Cinema (Ancine), em 2014 cerca de 40% das salas brasileiras estavam digitalizadas; no final de 2015 o número já chegava a 80%. No ano seguinte, “de acordo com levantamento realizado junto aos exibidores em dezembro, o parque exibidor brasileiro chegou ao final de 2016 com 3.148 salas digitalizadas, ou 99,6%” (OCA/ANCINE, 2016, p. 25). O processo de digitalização produz, dentre outras coisas: alterações nas composições relacionais de expansão do acesso e difusão cinematográfica no território nacional; inovações nos encaminhamentos logísticos; diminuição dos custos de produção das cópias; debates acerca dos novos modelos de negócio; movimentações no mercado interno; etc. Processo esse, deveras comemorado por diversos atores do setor. Aos operadores cinematográficos, efeitos diversos.

Com a transição do suporte padrão da película 35mm para arquivos digitais, além dos saberes e conhecimentos relativos à projeção analógica, os projetoristas da chamada “velha guarda”, especializados nas minúcias e nuances da película, foram tomados de assalto por linhas disruptivas de um aparato tecnológico completamente novo: projetores e *players* arrastaram aos porões praticamente todo o maquinário de projeção em película, dragando ao descarte, a miríade de conhecimentos outrora basilar a um operador.

Entre 2009 e 2016³, realizamos entrevistas com projetoristas imersos nesse contexto. Nossa submersão mais profunda ocorreu entre 2009 e 2013, período no qual trabalhamos nas salas de cinema da Cinemateca Brasileira, em São Paulo. Uma das peculiaridades dessa profissão no Brasil, reside no fato de inexistirem cursos profissionalizantes: a transmissão dos modos de fazer ocorre de um para o outro. Daí o baralhar produzido pelos corpos-pixel cinematográficos: uma vez que a projeção padrão passou a ser realizada com projetores digitais, muitos profissionais perderam seus empregos, descompassados na operação das novas máquinas e, envoltos numa espécie de *delay*, pois seu movimento de partilha de saberes não acompanhou o ritmo das novas demandas.

Entre nós e os operadores, o manejo de máquinas era comum pelo entrecruzamento de saberes, pois eles tinham domínio técnico das projeções, e nós da área técnica de áudio. Daí as

² Comentário que precede a tradução de AUGER (2004), disponibilizada no blog Preservação Audiovisual, de Rafael de Luna Freire, disponível em: <<http://preservacaoaudiovisual.blogspot.com.br/2009/03/projecionista-de-uma-cinemateca.html>>.

³ O espaço que este texto busca habitar, diz respeito a desdobramentos de um processo de pesquisa vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso da graduação; à participação no Miragem - Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas; e, às vivências na Cinemateca Brasileira entre 2009 e 2013, especificamente, no que diz respeito à convivência com os operadores cinematográficos.

trocas, pois eles sabiam manejar sessões de filmes, mas titubeavam no controle dos microfones e das gravações de áudio.

Nesse texto, pensamos com alguns desses entrelaçamentos de nossas relações com os projecionistas. Para isso, trabalharemos com a ideia de ondas de destruição do crítico francês Raymond Borde (1984), mirando como mudanças nos modos de fazer e pensar o cinema afetaram historicamente a etapa de descarte dos materiais fílmicos. A seguir, trataremos do movimento de *hódos-metá* cartográfico, tensor constante do caminhar da pesquisa no que diz respeito ao acompanhamento dos processos, às transversalizações, ao funcionamento da atenção, às vivências de cada entrevista, às trocas, e, às relações de uma força com outra, produzindo movimentos no pensamento e jogos educacionais na afirmação de “sua própria diferença”, regozijando-se “com essa diferença” (DELEUZE, 1976, p. 9). Diálogos em *delay* (AQUINO, 2016), os quais tantas vezes não ruidavam palavras, mas agenciavam-se a manejos outros, imbricados em gestos, imagens e sons: referenciais projetados numa mixórdia organizada de tempos e intentos. Vicejos vitais, quicá.

Ondas de destruição

*A história do cinema é (ou deveria ser) inicialmente a
desses momentos em que ver e poder se entrelaçam
em um balé de catástrofe
(COMOLLI, 2008, p. 16)*

A digitalização das salas de cinema brasileiras está atrelada às movimentações mundiais no que se refere à adoção do digital como suporte predominante tanto para a captação quanto para a exibição, e também conecta-se a um processo particular, construído processualmente, de acordo com o caminhar político da cadeia audiovisual nacional ao longo dos anos. O ranço que existia entre os profissionais da sétima arte e aqueles ligados à cadeia TV-Publicidade, desdobrou-se em parcerias no período denominado de *Cinema da Retomada*. Ideais políticos e embates técnicos e estéticos, deram lugar à inserção dos profissionais em ambos os territórios. Discussões visando uma política nacional do audiovisual mais sólida, desembocaram, na “revisão do conceito de audiovisual brasileiro, **incorporando a informática**”, bem como no apoio à distribuição e construção de novas salas. (MARSON; MELEIRO, 2012, p. 153, grifo nosso).

Os fazeres audiovisuais dizem respeito tanto a produções caseiras, experimentais e/ou amadoras, as quais não têm no lucro o foco de seus esforços, quanto às práticas cinematográficas que conjuminam arte e indústria, como duas forças capazes de produzir múltiplas combinações. Além de estética e poética, também se trata de um negócio, que movimenta mecanismos técnicos, estéticos, comerciais, industriais e institucionais numa ampla estrutura produtiva. Os efeitos desses modelos de negócio afetam diretamente os modos de fazer e pensar o cinema, de modo que a mudança do suporte padrão cinematográfico das películas fílmicas para os formatos digitais alterou significativamente toda a cadeia cinematográfica, desde a captação até a preservação dos materiais fílmicos.

Intentando mirar as transformações tecnológicas na história do cinema desde o olhar da preservação, Borde (1984) delineia historicamente três momentos estratégicos nos quais movimentos disruptivos afetaram massivamente a etapa de descarte de materiais fílmicos. Para o crítico francês, um filme é tanto uma mercadoria quanto um bem cultural, portanto, como mercadoria, está sujeito ao desinteresse do público e dos mercados, assim como, às substituições de paradigmas tecnológicos e estéticos. No artigo “*Avatares de un arte vulnerable*”, Raymond Borde trata das *ondas de destruição* (conceito importante para

pensarmos as movências estruturais do cinema na contemporaneidade), as quais ele descreve terem ocorrido três vezes ao longo da história do cinema.

A primeira, quando há um desinteresse pelo chamado cinema primitivo em meados de 1920, em prol de um cinema mais elaborado. Os materiais fílmicos considerados como antiquados, passam a ser descartados pelos distribuidores, de modo que, boa parte do patrimônio fílmico desaparece. Ele cita como exemplo, que o “Instituto Norte-Americano de Cinema avalia em 85% o percentual de obras desaparecidas do patrimônio nacional entre 1895 e 1918” (BORDE, 1984, p. 4, tradução nossa⁴).

A segunda, ocorre em meados de 1930, na passagem do cinema mudo ao sonoro, com uma alteração técnica significativa pois o tamanho da película passa a ser padronizado com 35mm de largura, e, a imagem, a localizar-se de maneira mais estreita na fita para abrigar a pista de som. Nesse rumo, as ondas sonoras estrondeiam a indústria cinematográfica: novos equipamentos de projeção, captação, bem como uma nova geração de atores e a inserção de músicas mudam novamente o soprar dos ventos, demovendo os interesses pelos materiais fílmicos do cinema mudo, os quais passam a ser considerados desinteressantes e têm seu valor comercial rebaixado. A taxa de filmes silenciosos perdidos “atinge 80% na Itália, 75% nos Estados Unidos e 70% na França (Borde, 1984, p. 4, tradução nossa⁵). Como galardão por tal ceifa, cinematecas passaram a ser criadas, diante da necessidade de preservação de um patrimônio nacional.

A terceira onda de destruição ocorre na década de 1950, quando o suporte fílmico é substituído do nitrato para o acetato, tendo em vista a elevada inflamabilidade do primeiro, apesar ser mais durável que o segundo. Quantitativamente, as perdas giraram em torno de 50%. Qualitativamente, muito da linguagem, corporificada com as nuances narrativas que o cinema silencioso dava às colorações das películas, se perdeu, tendo em vista a urgência das copiagens em massa, como nos explicou a pesquisadora de acervos audiovisuais Maria Fernanda Curado Coelho.

Na Europa especificamente, o ambiente era de pavor por tudo que é explosivo, porque eles estão saindo da 2ª guerra [...] os arquivos (instituições) que começaram a nascer de uma maneira muito forte na passagem do cinema mudo para o sonoro, se veem na segunda metade da década de 50, optando por fazer copiagens em massa, para transferir os filmes de nitrato para acetato. Nesse momento, a política era: copia e queima! Mas, ao optar por uma migração em massa, não há condições de fazer isso com detalhes. Não há tempo de particularizar cada objeto para conseguir fazer uma cópia preciosa, ou seja, é preciso reduzir o nível de detalhe, para ter massa. Hoje sabemos que aconteceram grandes perdas relacionadas ao cinema silencioso, por exemplo, relacionadas ao tingimento e às viragens, as cores que eram agregadas ao filme preto e branco numa época do filme silencioso, e que eram um elemento narrativo fundamental, tão importante quanto qualquer outro. Elas davam a ambientação da paixão, da dor, da leveza... tinha um cuidado... catálogos com cores definidas, como o vermelho forte, vermelho suave, rosa e a indicação de qual era a situação dramática em que deviam ser usadas. Era uma linguagem mesmo, que era utilizada. Quando os arquivos optam por fazer uma cópia em massa, eles não têm tempo de fazer esse tipo de detalhamento. Então, as cores do cinema silencioso que vemos hoje são descoradas... E os originais foram queimados! Contraditoriamente, por

⁴ “El Instituto Norteamericano de Cine evalúa en un 85% el porcentaje de obras desaparecidas del patrimonio nacional entre 1895 y 1918” (BORDE, 1984, p. 4).

⁵ “Alcanza un 80% en Italia, un 75% en Estados Unidos y un 70% en Francia” (BORDE, 1984, p. 4).

falta de recursos, os países mais pobres não fizeram essas transferências em massa, então muitos nitratos sobreviveram nos países mais pobres porque eles não tiveram condições de passar para o acetato, e, portanto, não queimaram o seu nitrato. Então, essa foi a terceira onda, há uma grande queima em massa, uma grande perda de obras! (Trecho de entrevista com Maria Fernanda Curado Coelho⁶)

Outros fatores de destruição apontados por Raymond Borde ao longo dos anos relacionam-se à degradação química dos materiais fílmicos. Adentrando nossos dias, na esteira do arquivista espanhol Alfonso del Amo García, Costa (2013) diz estarmos vivenciando a quarta onda de destruição, na qual o suporte padrão passa da película aos formatos digitais.

A quarta onda de destruição teve início em 1992, com o uso de sistemas digitais nas pós-produções dos filmes. A chegada do “cinema digital” é uma questão contemporânea que impulsiona uma mudança de paradigmas na teoria e na prática da preservação, como atestam: a fragmentação da produção e da exibição dos filmes em multiplataformas (sala de cinema, televisão, internet, celular etc.) e a apropriação da linguagem cinematográfica pelo senso comum, aprendendo-a no cotidiano, sem a necessidade de especialização para se obter resultados satisfatórios (COSTA, 2013, p. 26).

Ora, se hodiernamente o interesse do público e dos mercados pende para relações mediadas por múltiplas telas, e, ademais, com a produção e o consumo de imagens esparramando-se pelos mais variados dispositivos, seria de se esperar esse irremissível movimento de gradativa diminuição dos fazeres cinematográficos coligados às películas, ao passo que os formatos digitais espriaram-se, agenciando-se a nossos modos de vida. Pensando novamente com Fernanda Coelho: “Temos todos os elementos. É uma mudança tecnológica profunda, o mercado está buscando a imagem digital e desprezando a imagem fotoquímica, com uma tecnologia que é mais frágil do que a anterior”⁷.

Para os distribuidores, há chamarizes atinentes à diminuição do custo das cópias (de até 90%); assim como às facilidades logísticas, já que um longa-metragem em película costuma ser dividido em várias partes e ter volume e peso bem elevados, se comparados aos pequenos *Hard Disks* que abrigam os arquivos digitais⁸.

Pensando com a perspectiva da preservação, vislumbra-se um problema de gravidade considerável, pois não há garantias de vida longa ao digital no longo prazo (AMPAS, 2009; 2015), tendo em vista que notórias rompeduras nos modos de fazer e pensar o cinema avessaram movimentos outrora postos: ao invés de objetos fílmicos, agora são os corpos-pixel que solicitam morada aos acervos e, outrossim, aos nossos HDs domésticos, cada vez mais atochados de imagens (GONÇALVES, 2016).

Nessa dança dos corpos fílmicos, na qual “ver e poder se entrelaçam em um balé de catástrofe” (COMOLLI, 2008, p. 16), percebemos quão rara é a participação dos operadores

⁶ Excerto obtido por meio de uma entrevista gravada em áudio no dia 11/11/2015, cujo entrevistado assinou termo de concessão.

⁷ Excerto obtido por meio de uma entrevista gravada em áudio no dia 11/11/2015, cujo entrevistado assinou termo de concessão.

⁸ “Para lançar um filme em película, o distribuidor gasta de R\$ 3 mil a R\$ 4 mil por cópia. Com a digitalização, ele passa a gastar R\$ 400 para transferir o filme para um HD, que pode ser utilizado em várias salas e enviado por correio. E, num futuro breve, nem haverá esse custo, porque os filmes poderão ser transmitidos por satélite” (MIRANDA, 2014). Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/processo-de-modernizacao-dos-cinemas-brasileiros-esta-atrasado-11216067>>. Acesso em: 07 out. 2015.

cinematográficos nas discussões acerca da digitalização das salas de cinema. Ademais, sua organização histórica buscou crivar outras discussões políticas, pautadas por exigências a direitos trabalhistas, inserção de legislação específica para a profissão nas leis vigentes, condições de trabalho mais adequadas e salubres (como por exemplo a alta exposição à ruído das cabines de projeção e às lâmpadas xênon dos projetores de película, fatores que se constituíam em motivos de discussão, por serem prejudiciais à saúde desses profissionais), dentre outras questões. Ouvimos de empresários e projetonistas, relatos de demissões em massa em todo o Brasil, bem como denúncias da possibilidade do fim da profissão de projetonista como esta se configurou ao longo dos anos, enquanto o suporte padrão para exibições era a película.

Desse modo, por terem concentrado seus esforços de diálogo em outras frentes, os operadores cinematográficos raramente participam de discussões acerca da transição tecnológica em questão. Conforme o processo de digitalização das salas de cinemas acontecia, diversos operadores cinematográficos não conseguiram se adaptar aos novos procedimentos de trabalho em tempo de permanecerem em seus empregos. De acordo com Jesus Barbosa, presidente do Sindicato dos Operadores Cinematográficos do Estado de São Paulo (Socesp), em algumas empresas exibidoras a redução do quadro funcional chegou a atingir 80% dos operadores cinematográficos⁹. Noutros fluxos, alguns projetonistas nem mesmo consideram a projeção digital como sendo “cinema” e questionam com frequência a validade dos novos procedimentos de trabalho vigentes nas cabines digitalizadas.

Esse estranhamento diz respeito a uma outra lógica de trabalho, um modo diferente de experienciar a projeção, consideravelmente descolado dos processos envolvidos em uma projeção digital. Por se tratar de um arquivo de computador, comandado por softwares específicos e acionado através de uma interface muito semelhante às *playlists* utilizadas em computadores domésticos, os novos formatos de projeção digital têm alvoroçado muitos operadores cinematográficos, pois as novidades embutem em telas computadorizadas, diversas tarefas diárias realizadas pelos projetonistas em um contexto de projeção com películas. A multiplicidade de conhecimentos exigidos anteriormente de um operador cinematográfico (como noções de mecânica, ótica, preservação, fotografia, eletricidade, dentre outros), saem da ordem do dia e são substituídos por outras interações entre o operador, seu espaço de trabalho, a imagem-suporte e a imagem-projetada¹⁰.

Para lidar com essas diversas nuances e percepções da pesquisa, enfocamos nossos esforços no acompanhamento dos processos, repensando continuamente as metas da pesquisa e (re)inventando o caminho, de modo a possibilitar movimentações transversais do pensamento, como nos ensinam algumas das pistas do movimento cartográfico.

Do movimento cartográfico

O processo relacional da realização de entrevistas desta pesquisa, dialogou com a ideia de um *hódos-metá*: pistas cartográficas orientando “o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17). Atenemos ao cuidado com a palavra “método”, a qual deriva dos radicais gregos: *metá* (o objetivo, o fim) e *hódos* (o caminho). Trabalhamos pois, com uma inversão de *metá* e *hódos* (PASSOS, 2014, 12’40”), compondo com um outro tipo de rigor, no primado da construção das metas conforme o caminho da pesquisa: “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é

⁹ Dados recebidos por e-mail em 15/01/2016.

¹⁰ Em Gonçalves (2013), pensamos as relações entre operador cinematográfico, cabine de projeção, imagem-suporte e imagem-projetada.

sempre um método *ad hoc*” (KASTRUP, 2009, p. 33). Compreendendo que os caminhos não estão dados, são *ad hoc*, o cartógrafo “sabe que deve inventá-los em função daquilo que pede o contexto em que se encontra” (ROLNIK, 2014, p. 65-66).

Um exemplo é o trabalho *Caminhando*, de Lygia Clark (1963), o qual prima pelo ato de criação participativo, pois a obra consiste no recorte de uma “fita de moebius”, com as duas pontas coladas¹¹. “A auto decretada não-artista deu o objeto da arte na mão de seu interlocutor [...] e estabeleceu que a ‘arte é o seu ato’”¹². Dos diários de Lygia, alguns comentários sobre essa ‘não-obra’:

‘Caminhando’ é o nome que dei à minha última proposição. A partir daí, atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O ‘Caminhando’ tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto.

A obra é o seu ato. À medida em que se corta a fita, ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho.

Inicialmente, o ‘Caminhando’ é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial. Nenhuma separação entre sujeito-objeto. É um corpo-a-corpo, uma fusão. As diversas respostas surgirão de sua escolha.¹³

Uma ideia de método como percurso, no qual a definição das metas ocorre no próprio trajeto, na imanência do encontro com os materiais. Trajetórias experienciadas no recortar da fita (re)compõem a obra, efetivada no desenrolar do processo, ao passo de suas transformações inventivas.

Nesses rumos, também trafega a pesquisa cartográfica, ao demandar um mergulho do pesquisador num processo de aprendizado contínuo, pois “não dá para fazer cartografia rapidinho, passando questionário, ou fazendo uma entrevista rápida de 10 minutos no corredor, ou pegando um testemunho [...] é uma outra temporalidade da pesquisa e um outro tipo de disposição” (HETEROTOPIAS, 2012, 1’47”), entrelaçados à própria vida do pesquisador, pois se trata de um aprendizado ininterrupto, sempre em andamento.

A cartografia concebe o ato de conhecer, como criador da realidade, e, para além dos eixos vertical (hierarquizante) e horizontal (homogeneizante), a cartografia aposta em um coletivo transversal, desestabilizador de fronteiras e representações. A divisão clara, que define rigorosamente quem é (e o que é) o pesquisador e o pesquisado, desestrutura-se por meio da ideia de coletivo. A transversalidade produz uma desestabilização de fronteiras pré-estabelecidas ao atravessar o eixo vertical, hierarquizador das diferenças, e, o horizontal, que iguala e homogeneiza, produzindo assim, uma dimensão coletiva da complexidade investigada, potencializando saberes até então excluídos (KASTRUP; PASSOS, 2014). Assim, um plano comum não é simplesmente um conjunto, uma somatória, ou uma reunião de objetos e atores em um espaço liso, homogêneo, operando relações identitárias, mas, noutros turnos, mescla singularidades heterogêneas, num plano pré-individual e coletivo, como uma confluência de vetores, ou, “um fundo virtual, apresentando-se como uma vitalidade social pré-individual, pura

¹¹ Vídeo com o processo do *Caminhando*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3sP-uT5DQLM>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

¹² O Mundo de Lygia Clark - Biografia. Disponível em: <<http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

¹³ Dos trechos dos diários de Lygia Clark, disponíveis em: <<http://www.lygiaclark.org.br/biografia/xml.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

heterogeneidade não totalizável [...] funciona como foco de resistência em relação à captura pelas diferentes lógicas homogeneizantes e totalizantes” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.16).

Pensando com a ideia de partilha do sensível de Jacques Rancière, entendemos o comum como algo ao qual pertencemos e com o qual partilhamos. Um movimento transversal e político que destaca a importância dos modos de fazer comunitários, nos quais a partilha do sensível se efetiva por movimentos de coexistência em territórios e compartilhamentos de atividades e modos de fazer. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.20-22).

Nesse caminhar, a construção e o acesso a um plano comum pode produzir movimentos de transversalidade na pesquisa por três níveis de inclusão (KASTRUP; PASSOS, 2014):

1. Lateralização (os sujeitos e objetos lado a lado): o pesquisador sai da terceira pessoa em uma relação vertical. As experiências relacionais passam a ser colheitas e trocas e não apenas coletas de dados. O pesquisador constrói o manejo conforme o caminhar, e, as vivências entre pesquisar e cuidar da experiência constituem-se como dimensões inseparáveis da entrevista e do processo de entrevista;
2. Análise dos pressupostos da pesquisa: esse movimento de lateralização promove *tensões* e constantes movimentos de *hódos-metá*, demandando do pesquisador frequentes questionamentos dos pressupostos da pesquisa;
3. Movimentos coletivos: ao habitar o terceiro nível inclusivo, um movimento de experiência coletiva nas relações é efetivado, compondo uma abertura para diferentes percepções entre pesquisador e pesquisado(s), sendo necessária uma “ampliação do padrão comunicacional entre os grupos de interesse envolvidos” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.33).

O *comum*, habita nas experiências, nas conexões transversais em constante construção, afrouxa os limites, questiona as fronteiras, produz conexões comuns e heterogêneas. A produção desse território também se dá por meio da tradução, como encara François Jullien, como “uma zona de aventura” (KASTRUP e PASSOS, 2014, p. 34), um movimento de trânsito entre linguagens, porém sem uma língua referencial. Nesse caminhando, estamos “sempre numa língua ou noutra, não há uma língua por trás que constitua um solo seguro que garanta a passagem de uma a outra” (p. 34). Não se trata de analogias, ou encaixes de formas e representações pré-estabelecidas, mas sim de produção de equivalentes, como “sintonia no plano de forças” (p. 34), de compreensão e construção de cruzamentos possíveis entre duas línguas, imbricando, para além “do reconhecimento das formas [...] vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosferas, ritmos, velocidades e intensidades que configuram a dinâmica das formas” (KASTRUP e PASSOS, 2014, p. 36).

Nesta senda, o texto *A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer*, de Tedesco, Sade e Caliman (2014), nos trouxe pistas para pensar a realização de nossas entrevistas, nas quais buscamos acompanhar os movimentos e as rupturas como imanentes ao processo da pesquisa. Uma entrevista como “A” experiência, não apenas como mediadora de experiências, mas como um momento vivido pelo entrevistador e pelo entrevistado, o qual pode ativar processos e transformações de forças coletivas. A tessitura do caminhando movimentase pois, num *hódos-metá*. Não se tratam de procedimentos inalteráveis, mas de um processo praticado, um manejo no qual escolhemos, apostamos, experimentamos e compartilhamos, entendendo a entrevista como um diálogo, “um passeio, que segue múltiplos vetores” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 113).

Entre 2009 e 2016 dialogamos com diversos operadores cinematográficos, em especial aqueles com quem coabitamos na Cinemateca Brasileira. Adentrar seus grupos, compreendia tomar parte em acordos tácitos de partilhas de conhecimentos, bem como engajar-se em traduções e jogos, os quais percebíamos somente em ato, conforme vivíamos e experimentávamos o caminhando desses anos de convivência.

Um jogo de dados educacional

A radicalidade desse canto perigoso encontra no ato do pensamento sua materialidade. Isso nos convoca a um jogo educacional trançado pelo jogo de dados do pensar. Se este pode ser um lance de dados, tal como nos sugere o poeta Mallarmé, ele é risco, uma vez que, ao evocar o possível da multiplicidade e formatar contingências, se afirma e se atualiza o retorno do acaso do pensamento no próximo lance. Ora, educação é território de fatalidade de vida, jamais promessa de sobrevivida metafísica. Requer amar a fatalidade do risco: jogar dados com o pensamento, fazê-lo cantar, ainda que. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Nas entrevistas com os operadores cinematográficos, percebemos diferenças nos modos de conduzirmos as conversações. Buscávamos compor com o ritmo de cada entrevistado, levando em conta a peculiaridade de termos encontrado poucas publicações sobre a profissão de operador cinematográfico (uma das primeiras faíscas dessa pesquisa), e que “a menor diretividade muitas vezes é utilizada para atingir um saber determinado, mas que estaria, até então, inacessível” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 109). O manejo das entrevistas com os projeccionistas requereu pois, um cuidado diferente do lidar com os demais entrevistados. Claro, cada caso é um caso, cada entrevista nos proporciona conhecer territórios, ritmos e ideias singulares, mas, percebemos processualmente, a constituição de um plano comum nas entrevistas com os operadores.

Comumente, nos preocupávamos com o tempo de cada entrevista, por isso tínhamos um roteiro de perguntas, o qual seguíamos conforme a vivência da conversa solicitava. Atentávamos pois, às tensões entre entrevistador e entrevistado tendo em conta a lateralização produzida pelo movimento cartográfico.

A condução das entrevistas com os projeccionistas se deu, na maioria das vezes, como processos permeados por espécies de ‘jogos de vai-e-vem’ e por testes. Em alguns momentos eles nos testavam ao longo da conversa, inquirindo se fazíamos mesmo parte daquele território, questionando se conhecíamos ou não determinado equipamento, ou se já tínhamos vivido determinada situação. A depender do vínculo estabelecido, os momentos em que desconhecíamos o assunto constituíam-se como oportunidades do entrevistado assumir uma postura diferente: o corpo mudava os trejeitos. Ele passava a ser ou um professor, ou um ‘jogador-que-está-com-a-bola’. Nesse momento do jogo, pausávamos o fluxo de perguntas-respostas e aguçávamos os ouvidos a aprender, ou, se fosse o caso, a ‘perder-a-bola’, a ‘tomar-o-gol’. Noutros fluxos, percebemos também não bastar uma atitude inativa: por vezes precisávamos nos dispor a uma doação mais profunda, não se tratando de uma disputa, mas de momentos de troca, de construções coletivas. Mesmo nas entrevistas em que diálogos mais agressivos tomavam forma, buscávamos retomar o manejo do modo mais gradual possível. Não estávamos o tempo inteiro ‘com-a-bola’, se necessário, deixávamos a posição de entrevistadores.

Algumas percepções comuns de manejos de máquinas entre nós e os operadores ocorreram por nossas experiências com a área técnica de áudio. No período em que trabalhamos

na Cinemateca Brasileira percebemos essas conexões, as quais culminaram em nossas partilhas de saberes. A cabine de projeção constituía-se como um espaço importante às relações de poder dos operadores. Percebemos que, naquele espaço, deveríamos demonstrar respeito a tal jurisdição. Desacatos naqueles territórios, especialmente em se tratando da cabine de projeção e das práticas do trabalho técnico, poderiam provocar efeitos catastróficamente destruidores dos vínculos: uma agressão à delicadeza da confiança estabelecida. Alexandre Genaro dizia que um operador cinematográfico só consegue exercer sua profissão sendo “senhor do seu local de trabalho¹⁴”, pois, pela exibição tratar-se de um espetáculo ao vivo, ele precisa necessariamente dominar cada meandro da cabine.

Essa ideia de jogo vincula-se às nossas partilhas de saberes, pois quando iniciamos a convivência na Cinemateca, em 2009, lhes assoberbavam os problemas técnicos relacionados ao áudio, principalmente aos ajustes técnicos necessários em palestras e eventos. Eles dominavam o manejo das sessões de filmes, mas trepidavam no controle dos microfones e das gravações de áudio.

Havia um problema técnico inerente àquelas salas de cinema, relativo ao posicionamento das caixas de som. Problema este que complicava a captação sonora de oradores, pois a ocorrência de microfônias era intrínseca àquele desenho do sistema de endereçamento sonoro, já que as caixas de som e os microfones dos palestrantes sempre se encontravam espacialmente, apontando um para o outro, e, retroalimentando-se¹⁵.

Propusemos algumas soluções emergenciais de redesenhos dos endereçamentos sonoros, as quais funcionaram por algum tempo. Havíamos produzido um movimento resolutivo para uma celeuma que os atormentava cotidianamente, pois, sempre que ocorriam tais problemas acústicos, seus superiores hierárquicos os taxavam de incompetentes, mas, aos operadores, escapava que essas supostas inabilidades eram inerentes ao posicionamento das caixas de som, o qual não fora desenhado para o uso de palestras, mas apenas para exibições de filmes. Nessa toada, além das constantes microfônias, tal ruído na comunicação se efetivava numa espécie de movimento viciado também de retroalimentação, pois eles não compreendiam quase nada de áudio que fugisse à operação do painel do sistema *Dolby* dos filmes em película¹⁶.

Dali adiante, éramos mais do que bem vindos à cabine, éramos agora requisitados! Isso não é trivial, tendo em vista que a cabine de projeção é um território predominantemente ‘do projetorista’, no qual ele exerce sua autoridade. Para se ter uma ideia, num contexto de projeções em película (daí uma hipótese acerca do estranhamento com a exibição digital, pois revira esse poderio), poderia acontecer de o operador não permitir o tráfego de outras pessoas na cabine. Se um projetorista enervasse com alguém (ouvimos algumas histórias sobre isso ao longo dos anos), ele poderia expulsar a pessoa da cabine, sob pena de não continuar a sessão

¹⁴ Excerto obtido por meio de uma entrevista gravada em áudio no dia 05/09/2013, cujo entrevistado assinou termo de concessão.

¹⁵ Inicialmente as salas de cinema da Cinemateca Brasileira foram pensadas para a realização de projeções de filmes. Utilizações mais amplas como, por exemplo, debates, palestras, ou mesmo simples apresentações das sessões com a utilização de microfones foram incorporadas processualmente nas práticas cotidianas de trabalho. Por esse motivo, a necessidade de um sistema de áudio auxiliar, apenas para os microfones, tornou-se imprescindível. O áudio dos filmes já é processado para utilizar as caixas de som de exibição. A utilização das mesmas caixas de som para os microfones ocasionalmente danificava os alto falantes, pois se um orador excedesse o volume de sua voz, e, se o técnico não conseguisse correr para a mesa de som e abaixar o nível sonoro enviado aos alto falantes, estes poderiam se romper. Existe um movimento comum na instituição, que busca preservar seus recursos, sejam eles filmes, equipamentos, mobiliários, etc. Por esses motivos desenhamos e instalamos um sistema de áudio auxiliar, que ainda segue sendo utilizado nas duas salas de cinema da sede da instituição em São Paulo-SP, Brasil.

¹⁶ Operação que se resumia principalmente ao manejo de alguns botões já pré-configurados. Manejo este, bastante diferente do detalhamento das mesas de som às quais os recursos sonoros utilizados em palestras e eventos estavam conectados.

caso sua ordem não fosse acatada. Ora, isso os fortalecia no contexto de uma sala de cinema com projeções em película: um espetáculo (principalmente num contexto ‘ao vivo’), não pode parar, e os operadores cinematográficos sabem disso.

As requisições da cabine, para ajudarmos a resolver problemas técnico-operacionais de áudio nas mais diversas ocasiões, metamorfoseou nossa relação, ou melhor, coletivamente criamos uma relação via o comum ‘áudio’. Daí, percebemos essa ideia de jogo, dos desafios acerca dos equipamentos de projeção que eles sempre nos propunham e que nós sempre perdíamos (e assim devia ser). Estabelecemos juntos um ‘jogo-troca’, agora com o áudio. Passamos a ensiná-los o que sabíamos de áudio. Para tal, sistematizamos alguns conhecimentos e práticas, e experimentamos juntos os desdobramentos disso. Sandro¹⁷ foi um grande parceiro nesse processo, assim como em tantos outros naquele contexto¹⁸. Trabalhamos juntos entre 2009 e 2013, período no qual ele foi promovido a chefe de cabine pela então diretoria da Cinemateca. Muito contente com a promoção (estávamos entre o final de 2009 e o início de 2010), dedicou-se de tal forma aos estudos de áudio que, alguns anos depois (por volta de 2012), regozijou-se ao nos dizer que, àquela altura, já sabia muito mais de áudio do que nós. Novamente nós ‘perdíamos’ o ‘jogo’, e, assim devia ser.

Considerações finais

As disputas e negociações entre os atores envolvidos na cadeia audiovisual brasileira no que diz respeito às escolhas tecnológicas de cada período histórico, efetivaram-se por meio de processos intrinsecamente relacionados aos suportes padrões vigentes. Os modos de fazer e pensar o cinema relacionados aos formatos digitais diferem substancialmente daqueles outrora praticados com as películas fílmicas. Assim, a maioria das distribuidoras cinematográficas não trabalha mais com filmes em película e uma outra forma de lidar com a exibição entra em cena, por meio da qual, facilidades e possibilidades de acesso e difusão ganham amplitude, ao mesmo tempo que produzem drásticas rupturas procedimentais, como por exemplo, as mudanças dos expedientes técnicos nas cabines de projeção, atreladas às demissões em massa de projetonistas, profissionais até então especializados na tecnologia padrão anterior - projetores mecânicos e películas.

Borde (1984) nos ensina quão catastróficas foram as três ondas de destruição para a história e para as práticas cinematográficas, pois muitos materiais se perderam em cada um dos períodos, tendo em vista a necessidade emergencial característica de cada um deles, de descartar rapidamente corpos fílmicos não mais desejados, liberando assim, espaço para os novos formatos demandados. Percebemos um elevado grau disruptivo com a inserção do cinema digital como corpo fílmico vigente, característica esta que faz de tal processo, uma quarta onda de destruição, a qual periga dragar ao descarte não apenas as películas, mas também as miríades de saberes, conhecimentos, equipamentos e também de recursos humanos (como os projetonistas), atreladas aos modos de fazer e pensar o cinema com películas como suporte padrão das exibições.

No soprar dos ventos dessas ondas de destruição, dezenas de operadores cinematográficos estão sendo demitidos, uma massa de desempregados agrupando uma significativa parcela de capacidade produtiva ociosa, profissionais que possuem saberes e conhecimentos importantes, os quais poderiam ser incorporados nesses novos modos da produção, distribuição e exibição digital, bem como aos processos de preservação e acesso. Noutros turnos, percebemos que

¹⁷ Sandro é o nome adotado por Alexandro Genaro como projetonista, também é uma prática comum entre diversos operadores, adotar um outro nome como profissional, assunto no qual não nos deteremos neste momento.

¹⁸ Mais em Gonçalves (2013; 2016)

apesar de certa repulsa pela tecnologia que lhes ceifa os empregos, há uma paixão incontida pelo manuseio de imagens digitais em *smartphones*, com os quais se comunicam em grupos de redes sociais, cravando de algum modo, movimentos de resistência frente ao horizonte trágico de esboroamento de referenciais, partilhas e da fragmentação do próprio corpo - se considerarmos a força dos agenciamentos estabelecidos anos a fio com a maquinaria da projeção analógica.

Outrossim, assistimos à efervescência diante das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem. Essa pesquisa e as entrevistas que realizamos, por exemplo, não poderiam comemorar esse feito, de deslizar entre diversos suportes, não fossem as possibilidades de baixo custo (câmera de vídeo portátil, gravador de áudio, câmera fotográfica, *scanner*, *websites*, *Skype*, *e-mail*, redes sociais, etc.) possibilitadas pelos formatos digitais. Os corpos-pixel possibilitam, pois, múltiplas entradas, modos de fazer os quais compõem com as oscilações das ondas de destruição, a imanência dos balés de catástrofe da história do cinema e de nossas próprias vidas, tendo em vista habitar os territórios afetados pelos efeitos dessa quarta onda de destruição.

Nesse caminhando, a questão sobre o que seria o cinema metamorfoseia seu traço, pois buscamos continuamente desestabilizar o verbo "ser". Ao invés de pensar o que "é" o cinema ou o audiovisual, tentamos experimentar outros modos de habitar tais territórios. Afinal, procedimentos operacionais que demandam de um profissional o manejo de materiais em uma tela e não mais em projetores mecânicos, podem ou não tratar-se de uma projeção cinematográfica. O cinema pode ser invenção, mercado, indústria, sonho, vida, documento, sortimento, requerimento, fomento, cruzamento, alento... tudo ao mesmo tempo agora.

As partilhas de saberes experienciadas com os operadores cinematográficos tomaram parte em nossas próprias vidas, de modo que, pensar com tal processo, chamando-o de cartográfico, transversal, jogo de dados, etc., tratou-se de uma tentativa de, na escrita, produzir um território com as contingências que vivemos ao apostar num modo de pesquisar *ad hoc*. Nesses fluxos, não há metodologias *a priori*: estamos, pois, imersos à tragicidade desse balé de catástrofe, dessa da onda de destruição que habitamos. Assim dançam esses corpos fílmicos contemporâneos, num caminhando costurado com lusco-fuscos, sombras e clarões. E, nesses fluxos, jogamos dados com o pensamento, arriscamos os lances, e, ecoamos nosso canto, ainda que.

Referências

ACADEMIA DE ARTES E CIÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS [AMPAS]. *O dilema digital: questões estratégicas na guarda e no acesso a materiais cinematográficos digitais*. AMPAS: Estados Unidos, 2007. Tradução produzida pela Cinemateca Brasileira a partir da 2ª impressão digital, de fevereiro de 2008, com autorização da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas (AMPAS), São Paulo: Cinemateca Brasileira, 2009.

ACADEMIA DE ARTES E CIÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS [AMPAS]. *O dilema digital 2: perspectivas de cineastas independentes, documentaristas e arquivos audiovisuais sem fins lucrativos*. AMPAS: Estados Unidos, 2012. Traduzido por Millard Schisler; Osvaldo Emery e Patricia de Filippi. São Paulo: Instituto Butantan, 2015.

AQUINO, Julio Groppa. Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, Ahead of print, ago. 2016.

AUGER, François. Projecionista de uma cinemateca (O caso da Cinemateca de Quebec). *Journal of Film Preservation*, FIAF, n. 67, 2004. In: PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL. Blog. Traduzido

por Fausto Douglas Correa Júnior, com revisão de Rafael de Luna. Disponível em: <<http://preservacaoaudiovisual.blogspot.com.br/2009/03/projecionista-de-uma-cinematca.html>>. Acesso em: 24 set. 2013.

BORDE, Raymond. Avatares de un arte vulnerable. *El Correo de la Unesco*. Año XXXVII, n. 8. p. 4-6. Paris: Unesco, 1984.

COELHO, Fernanda. *Manual de manuseio de películas cinematográficas: procedimentos utilizados na Cinemateca Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Cinemateca Brasileira. 2006.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida*. Cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2008.

COSTA, Silvia Ramos Gomes da. *As ondas de destruição: a efemeridade do artefato tecnológico e o desafio da preservação audiovisual*. Orientadora: Leila Beatriz Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 120 f. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. 1. ed. Brasileira. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

GONÇALVES, Ingrid Rodrigues. Artesãos da imagem: os projetionistas e suas geografias. In: III Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias”. *Anais...* Vitória, Espírito Santo, 2013.

GONÇALVES, Ingrid Rodrigues. Uma dança dos corpos fílmicos. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 835-856, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646440>>. Acesso em: 16 nov. 2016. doi: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646440>>.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo Henrique. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina. v. 2. 2014.

MARSON, Melina Izar. *Cinema e Políticas de Estado: da Embrafilme à Ancine*. São Paulo: Escrituras Editora. V. I. 2012.

MIRANDA, André. Processo de modernização dos cinemas brasileiros está atrasado. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ. 06 jan. 2014. Cultura. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/processo-de-modernizacao-dos-cinemas-brasileiros-esta-atrasado-11216067>>. Acesso em: 07 out. 2015.

OCA/ ANCINE. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual/ Agência Nacional do Cinema. Informe Anual 2016 - 01 de janeiro a 31 de dezembro. *Segmento de Salas de Exibição: Informe de Mercado*. Disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/informe-anual-exibi%C3%A7%C3%A3o-2016-0>>. Acesso em: 02 set. 2017.

PASSOS, Eduardo Henrique; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2009. 207 p.

RIBEIRO, Cintya Regina. Jogo de dados. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. (Org.). *Abecedário: educação da diferença*. 1. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2009. p. 102-105.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 247 p. 2014.

ROSENFELD, Anatol. *Cinema: Arte & Indústria*. São Paulo: Editora Perspectiva. 2002.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. Pista da Entrevista. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. 310 p. v. 2. p. 66-91. Porto Alegre: Sulina, 2014.

Vídeos

HETEROTOPIAS - encontro 01/maio - parte II. Publicado no canal do Vimeo Habitação Alpendre. 11 jul. 2012. Disponível em: <<https://vimeo.com/45587687>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PASSOS, Eduardo. *Clínica Comum e as áreas profissionais*. Palestra ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Passos. Publicado no Youtube em 17 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9SUJysExsAQ>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

Agradecimentos

Agradecemos às inenarráveis contribuições de Alexandro Nascimento Genaro, Carmen Lucia Genaro e Maria Fernanda Curado Coelho.

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO E DO CORPO BRINCANTE: RECEPÇÃO, CONTAMINAÇÃO E APRENDIZAGEM NA FESTA DO COCO

Petícia Carvalho de Moraes¹

Introdução

Entre os anos de 2013 e 2016, mergulhei no desafio de estudar algo completamente novo para mim: a Festa do Coco e a brincadeira do coco de roda. Uso o termo novo pois meu corpo ainda desconhecia os fluxos dessa brincadeira e as relações estabelecidas na referida festa.

Desde 2008, eu, formada em Artes Cênicas e atuando nos processos de criação em dança como bailarina e educadora, passei interessar-me por processos que partiam do jogo e da improvisação. Porém, até começar o estudo que resultou em minha dissertação de mestrado² (*stricto sensu*), não tinha nenhum contato aprofundado com danças e outras práticas comumente denominadas populares (coco de roda, frevo, bumba meu boi, catira etc.). No início de 2014, ingressei formalmente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e pus-me a pesquisar a Festa do Coco e a brincadeira de coco de roda realizadas por duas comunidades quilombolas paraibanas: Ipiranga e Gurugi.

A Festa do Coco é uma festa de ocorrência mensal, que acontece todo último sábado de cada mês na comunidade quilombola Ipiranga, juntamente com a comunidade Gurugi, ambas localizadas no município paraibano de Conde. Essa festa tem na brincadeira do coco de roda seu acontecimento principal. Os participantes da festa, oriundos das duas comunidades, de bairros e cidades próximas e muitas vezes até de outros estados ou países, brincam a noite toda, dispostos em roda, dentro de um barracão. A brincadeira é composta de duas camadas: a primeira refere-se à execução de um movimento comum coletivo em roda e a segunda um jogo de improvisação realizado por uma dupla dentro da roda. Para além da brincadeira, a festa conta com músicos, que tocam e cantam; barracas de comidas e bebidas; um museu, que pretende apresentar para os visitantes como viviam os moradores do quilombo há algumas décadas; e grupos convidados, que vão para a festa apresentar suas práticas e saberes populares antes ou depois da brincadeira de coco de roda.

A Festa é liderada pelo Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo, que é formado por moradores dos dois quilombos suprarreferidos e tem como objetivo disseminar a prática do coco de roda por meio de “apresentações” realizadas em diferentes locais do estado da Paraíba e do Brasil. Apesar do uso do termo apresentação, a prática deste grupo não é espetacularizada (ensaiada e coreografada, tendo o público como espectador), pelo contrário, ele busca instaurar a brincadeira em qualquer lugar onde se apresenta.

Durante o processo de estudo, tive como objetivo observar as transformações ocorridas na Festa do Coco e na brincadeira de coco de roda, buscando entender as relações estabelecidas durante o jogo, a participação dos visitantes e a produção de conhecimentos local. A pesquisa empírica foi realizada e registrada em diários de campo de cada festa que participei. Esses diários foram produzidos entre 2013 e 2015, sempre após retornar para São Paulo, resultando em oito descrições de minhas experiências em festa.

¹ Escola Técnica de Artes – ETEC: Avenida Cruzeiro do Sul, 2630 - Prédio II - Santana, São Paulo/SP, CEP: 02030-100. E-mail: peticiac@gmail.com.

² MORAES, Petícia Carvalho de. *A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), São Paulo.

Mesmo não se tratando de uma pesquisa *stricto sensu* na área da educação, as experiências vividas durante o mestrado e o conhecimento tributário dele, acabaram por transtornar em mim ideias pré-concebidas sobre reprodução, construção e produção de conhecimento – oriundas de meus processos de experiência como educadora, atuando oito anos com formação de profissionais técnicos em dança e teatro na Escola Técnica de Artes (ETEC) do Centro Paula Souza em São Paulo; e com processos criativos emancipatórios no Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo. Portanto, proponho-me neste artigo, a compartilhar acontecimentos vividos durante as festas e estudos realizados, a fim de evidenciar o processo que me levou a entender o aprendizado como um exercício político, e a produzir em mim uma nova ética e uma nova estética do ensinar e do aprender.

Dividi este texto em três partes. Na primeira apresento a metodologia praticada pela brincadeira do coco de roda e confronto minhas escolhas como arte-educadora, focadas na construção de conhecimento conceitual abstrato, com a produção de conhecimento experienciada em jogo, decorrente de processos de contaminação durante a festa. A ideia de contaminação, de ser contaminado pelo outro, por seus movimentos, fez-me repensar o sentido de reprodução e repetição no ensino de dança. Isso leva-me a entender que procedimentos considerados mais convencionais no campo educacional, como o ensino por meio da reprodução, podem ser utilizados quando estes potencializam aprendizados significativos, ou seja, aprendizados que superam a própria reprodução. Essa potência depende da realização de escolhas do educador sobre como conduzir o processo. Já na parte dois, exponho como a Festa do Coco transtornou minha concepção de aprendizado, fazendo-me saltar da ideia de construção do conhecimento para a ideia de composição do conhecimento. Desta forma, quero crer que, ao problematizarmos os conhecimentos historicamente construídos, estamos a compor, desde a perspectiva da educação como apropriação de conhecimento histórico pelo aprendiz, uma ideia de educação como criação artística, entendendo que uma perspectiva não anula a outra, pelo contrário. Para isso, utilizo-me da Teoria da Recepção de Jauss (JAUSS, 1994) e das experiências vividas em festa para pensar reprodução, construção e produção de conhecimento. Por fim, na última parte, discuto sobre a complexidade existente nos processos de aprendizado, seja na Festa do Coco ou nas relações mais formais de ensino, entendendo o educador como participante desse processo. Sob esse ponto de vista, educador e aprendiz assumem a escolha de estarem em um espaço, por um determinado tempo, construindo e produzindo conhecimento. Nesse sentido, a Festa do Coco e a brincadeira de coco de roda torna-se, então, uma produção de espaçamento por todos: educadores, aprendizes e o próprio conhecimento em jogo.

1. Transtornando hábitos metodológicos: a produção de conhecimento na festa do coco

Durante os anos de 2004 e 2007 realizei minha formação de graduação em um curso denominado Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Neste processo, realizei minhas primeiras incursões na produção de conhecimento de estudiosos das áreas de História da Educação, Psicologia da Educação e de diferentes tendências pedagógicas. Lev Semyonovich Vygotsky, John Dewey, Jorge Larossa Bondia, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Viola Spolin e Rudolf Laban foram alguns dos quais fizeram parte de minha caminhada inicial. Construí, ao final da graduação, uma concepção de “boa” educação como aquela que possibilitava ao aprendiz o encontro com o conhecimento via domínio de conceitos, do saber pensar e saber fazer de forma autônoma e crítica, e não da reprodução de práticas e discursos.

Nos meus nove anos de atuação como educadora, passando pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo e atualmente nos cursos Técnico em Dança, Teatro e como Artista

Orientadora (citados acima), tive como posicionamento político promover o encontro do aprendiz com conceitos construídos e solidificados na área da dança, do movimento e das artes em geral. Promover esse encontro era, para mim, a possibilidade de poder construir criticamente significados para esses conceitos, isto é, o aprendiz assumia o protagonismo de construir sua própria definição do conceito de “espaço” ou “peso”, por exemplo, a partir de experiências provocadas pelo educador durante o encontro; e também pelo seu repertório de vivências anteriores e do contato com definições já criadas por outros estudiosos.

Assim, assumi como procedimento metodológico a construção da ideia de um conceito como ponto inicial ou final de todos os meus encontros, aulas ou processos educativos. Ao lançar a proposta de como poderíamos descrever certo conceito, e, depois de passar algum tempo conversando sobre o entendimento de cada aprendiz e a forma com que alguns pesquisadores o descreviam, mergulhávamos em experiências práticas de aplicação do conceito e de criação por meio dele; ou, iniciava um encontro com uma série de vivências práticas que posteriormente desembocavam em uma conversa sobre determinado conceito, e a construção de sua definição era então levantada pelos aprendizes desde as vivências realizadas naquele encontro, além de suas outras experiências. Percebi que, oferecer ao aprendiz certo “domínio” de um conceito, o permitiria tanto aplicá-lo em algumas situações como desmontá-lo em outras.

Compreender que esse caminho construído por mim buscava se opor a uma das práticas mais comuns no ensino de dança: promover um encontro cujo aprendizado do estudante se dá pela cópia de movimentos, aprendendo tanto a reproduzir os movimentos apresentados, como reconhecendo outras possibilidades de fazer dança. Nesse registro, no entanto, o estudante não consegue pensar como fez/faz tais movimentos ou faria ainda outros. Nessa escolha metodológica, um encontro “bem sucedido” provoca no aprendiz uma ampliação de seu repertório motor, a partir de um modelo externo, o educador. Na maioria das vezes, o aprendiz não consegue construir conhecimento abstrato sobre a área da dança, não articulando, por conseguinte, conhecimento corporal construído de maneira emancipatória (RANCIÈRE, 2004).

Entrei em contato com o conceito de emancipação de Jaques Rancière após meu ingresso, em 2013, como artista orientadora no Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, existente desde 2001 e mantido por uma série de lutas políticas da classe artística a cada novo ano ou quando ocorre mudanças de gestão. Esse é um dos programas mais revolucionários de formação artística financiados com verba pública na cidade de São Paulo. Isto porque sua proposta metodológica de ensino parte da criação de processos artísticos, mediante um modelo nada tradicional – entendido como aquele no qual o educador é quem domina o conteúdo e determina exatamente o que e como transmitir ao aprendiz -, ou seja, o Artista Orientador do Programa Vocacional auxilia o processo de criação que parte do desejo de todos os presentes: Artista Orientador e Artistas Vocacionados, e que nenhum deles sabe inicialmente como será o processo e nem o produto final. Os artistas envolvidos não têm a responsabilidade de se apegar a nenhum tipo de conhecimento consagrado, mas, sim, de produzir seu próprio conhecimento na linguagem artística que estão trabalhando. Nesse programa, para além da ideia de autonomia (FREIRE, 2011), o artista e o aprendiz desenvolvem potencialidades do fazer e do pensar determinado conhecimento de maneira particular e criativa; o conceito de emancipação (RANCIÈRE, 2004) é usado para fazer com que esta construção autônoma do conhecimento também possibilite a todos, durante o processo, um pensamento sobre a responsabilidade do trabalho coletivo, e de uma produção artística que se relacione com a vida e com a política do viver em sociedade.

Durante os anos que atuei no Programa Vocacional, estive também em processo de mestrado, e pude experienciar outro modo de fazer educação, provocando-me uma série de transtornos. Os processos educativos vividos na Festa do Coco, influenciaram toda a escrita e

a estética de minha dissertação, bem como minha atuação como artista e educadora. No próximo subitem, compartilho dessa nova experiência.

1.1. De como os transtornos aconteceram: a metodologia do coco de roda

“Para entrar na brincadeira de Coco de Roda o participante deve se juntar a roda e executar um passo básico onde o pé direito se movimenta e o esquerdo serve de base. A roda gira sempre em sentido anti-horário. Fazer parte da roda é um ato de assumir estar na brincadeira, mas ainda em um local de espera desta, pois o jogo acontece dentro da roda. Este local de espera coloca todas as pessoas, de diferentes idades, num movimento único. A intensidade deste movimento varia em relação a idade do participante e o tempo em que se está no jogo. Os olhos voltam-se para o centro, pois todos se fazem participantes e contempladores, artistas e público, ávidos por entrar no centro da roda, mas também interessados em admirar os que estão em jogo. Fora da roda encontram-se: pessoas que querem descansar por um tempo, pessoas que estão esperando a roda esvaziar um pouco – pois o espaço é pequeno para tanta gente – e pessoas que não querem jogar. Fazendo parte da roda deve-se estar preparado para ser tirado por alguém para dançar no meio da roda. Neste meio, duplas brincam juntas de improvisar a partir do passo básico. Não se pode perder o ritmo, mas devem-se criar outras possibilidades de movimentação. Percebi muitos giros, ações de ataque e defesa e ao mesmo tempo muita cumplicidade. Era comum, homens tirarem moças, mas não parecia regra. As jovens moças possuíam uma movimentação sutil, de certa sensualidade. As crianças se desafiavam a manter o ritmo. As características de cada pessoa evidenciavam-se em sua movimentação, porém todos jogavam o mesmo jogo.” (Diário de Campo 1, 27 de julho de 2013)

Neste trecho, extraído de meu primeiro diário de campo, descrevo como entendi a brincadeira do coco de roda daquelas comunidades quilombolas. A descrição foi, à época, uma tentativa de organizar meus aprendizados sobre àquela noite e, de forma alguma, abarca a riqueza da brincadeira do coco de roda.

Não existe na festa um momento para o visitante aprender a brincar. A ação, o jogo, são, em si, os próprios aprendizados. A não explicação verbal, antes ou durante a brincadeira, não fixa o que deve ser feito. O primeiro movimento de aprendizado de um participante que se encontra na festa pela primeira vez, se dá ao observar o outro ou os outros. Mas os corpos são diversos, assim como os movimentos, e o que se observa é uma variação constante. As diferentes variações possibilitadas pelo jogo e permitidas pelos brincantes, constroem na festa um mito coletivo sobre o surgimento do jogo: de que o coco de roda tenha surgido da ação e não da sua enunciação, isto é, como se nunca alguém tivesse explicado como se joga, e como se fosse impossível explicá-lo.

A sensação deixada no corpo após a experiência, quer dizer, a memória corporal do vivido, é a de que é impossível descrever o jogo, pois parece ser no “não saber como jogar” que a experiência com o outro se intensifica. Após visitar várias vezes a Festa do Coco, pareceu-me que somente era possível falar sobre ela partindo da minha experiência particular, singular, jamais vivida por outra pessoa durante a festa.

Denominei o processo de aprendizado do coco de roda como processo de contaminação. A contaminação inicia-se quando ponho-me em roda e desejo aprender a execução do passo básico: o participante observa os movimentos dos brincantes e contamina-se das características

desses movimentos. O corpo mantém-se em roda, desloca-se para a direita, executando um movimento rítmico com os pés. A escuta estabelecida nessa primeira camada do jogo constrói um comum compartilhado (RANCIÈRE, 2009), um consenso: dançar, fazendo parte da roda, e cantar em coro tratam-se de um processo de aprendizado por meio do qual partilha-se um mesmo conjunto sensório-motor.

A contaminação também ocorre pelo jogo que acontece no centro da roda, porém, é um processo de contaminação que gera o dissenso (RANCIÈRE, 2009): observo e escuto o outro para perceber como posso intervir, atravessar, complementar, ou provocar a movimentação do outro. Não mobilizo mais o meu desejo para aprender como reproduzir o movimento do outro, mas como produzir um movimento novo. A contaminação do centro da roda produz partes exclusivas (RANCIÈRE, 2009) para cada participante, ou seja, produz diferença na movimentação, improvisação e criação de novos movimentos.

Assim, os participantes realizam na festa um saber-fazer-dizer o jogo (LABAN, 1978; PESSOA, 2005; SETENTA, 2008), porque o ato de jogar mobiliza o aprendizado, o gesto e a necessidade de comunicar-se com outras pessoas. Durante a festa produz-se conhecimentos (saberes), amplia-se repertórios de movimentos (fazer) e assume-se o lugar do educador, daquele que fala sobre o jogo para o outro (dizeres). O procedimento da brincadeira de coco de roda transtorna em mim a necessidade de gerar aprendizado via compreensão abstrata de conceitos, pois por meio dele produz-se aprendizado pelo não dito, pelo “não saber como jogar”. A brincadeira de coco faz-me entender que há no corpo muito aprendizado que não pode ser dito e endurecido em um conceito. Como perceber esse aprendizado? Como estimulá-lo? Como produzi-lo?

O procedimento da brincadeira de coco de roda também transtorna em mim o sentido da palavra repetição. A repetição do passo básico, na brincadeira, produz um corpo preparado para desenvolver o jogo desde o centro da roda, sensível a sonoridade da brincadeira e conectado com um fluxo coletivo. No coco de roda, o ato de repetir é assumido com intensidade e desejo, porque a repetição não é um ato realizado pela segunda ou terceira vez, e sim um festejar desde a primeira vez (DELEUZE, 2000): o corpo festeja a apropriação do movimento e sua interiorização, ao mesmo tempo que singulariza o movimento e cria uma expressão nova. O caráter emancipador da brincadeira se dá pelo seu formato em roda, com duas camadas de jogo, e pela sua repetição. O participante sente-se acolhido na roda e pode simplesmente copiar o movimento que vê, movimento este complexo, porém repetitivo. Ao fazer parte da roda, ele aprecia e forja compreensões possíveis para o jogo que acontece no centro da roda. Como não há explicações, também não há certo ou errado, há somente o desejo de se lançar no desafio. Assim, a variação é gerada pela repetição, como se corpo optasse por repetir o movimento pelo seu sinônimo – o corpo está fadado a falar pelos sinônimos, pois nada nele se repete sem alterar aquilo que o produziu anteriormente, e assim o é durante a brincadeira do coco de roda. A poética e a potência do aprendizado estão na intensidade da experiência produzida. A roda de coco alimenta-se da reprodução do movimento, intensificando-se com a produção de novos movimentos (TAVARES, 2013).

Experimentei um novo procedimento de ensino na Festa do Coco, que acontece por repetição e por ter o outro como modelo, mas que detona qualquer possibilidade de se assemelhar a um ensino convencional de dança, pois coloca todos no papel de educador e de aprendiz. A festa possibilita tanto a repetição como a produção da diferença de modo sincrônico, e, assim, produz emancipação pela repetição. Tal procedimento acessa o corpo pela via do sensível, e não do racional, afetando-o pelas relações corporais estabelecidas, pelo acolhimento e pelo desafio.

Mas, afinal, que tipo de aprendizado produz a Festa do Coco e a brincadeira do coco de roda?

2. Transtornando a ideia de aprendizado: as relações entre recepção, experiência e produção de conhecimento

Durante meu processo de pesquisa de mestrado, minhas concepções sobre aprendizagem e conhecimento também foram desestabilizadas. Costumava, como educadora, entender o aprendizado como um processo de construção de um conhecimento que estava baseado em uma “verdade” declarada pelos pesquisadores, vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Assim, mesmo não assumindo o papel de detentora do conhecimento, daquela que deveria fornecer a verdade ao estudante, buscava fazer com que ele trilhasse um caminho de descoberta e invenção daquilo que já existia. O aprendizado consistia em trilhar novamente caminhos já percorridos, como um processo de criação particular de um conceito já estabelecido. Ao trilhar esses caminhos, entendia também que o estudante poderia avançar nas suas descobertas, acessando mais do que o esperado para aquele momento de aprendizado, ou mesmo ampliar o repertório para outros conhecimentos que atravessavam ou se aproximavam do conhecimento esperado.

Entendia que o processo de produção de novidade acontecia como consequência do sólido aprendizado dos conceitos, como se fosse possível somente criar obras artísticas de qualidade após dominar uma série de conhecimentos cristalizados. Muitos educadores da área da dança ainda acreditam que o estudante somente será capaz de criar em dança clássica, por exemplo, depois que fizer oito anos ou mais de aulas de dança e interpretar uma série de balés de repertório. Historicamente, criou-se a ideia, no meio da dança, que criação era algo a ser feito por pessoas que não podiam mais dançar, por motivos de lesão física ou idade avançada, e que, por isso, tornavam-se coreógrafos e criadores na área. Como educadora e artista, percebo a dificuldade em equilibrar importância e responsabilidade de conhecer nossa história, os conhecimentos academicamente solidificados, as conquistas e criações realizadas em certa área etc. e, ao mesmo tempo, entender que o impulso criativo não depende somente desses aprendizados. Compreendê-los pode tanto potencializar atos criativos como impossibilitar que a produção de diferença e a variação aconteçam.

Olhava com mais cuidado para os trabalhos de pesquisa, exploração e criação de meus estudantes quando estes eram avaliativos, e olhava no sentido de verificar, checar, se os conceitos apreendidos encontravam-se ali. Sempre considerei aspectos criativos em minhas avaliações: escolhas estéticas, dramáticas e políticas, mas sempre como um bônus. A criação tornava-se a verificação do sucesso do estudante e do meu sucesso em relação à construção de um conhecimento historicamente consagrado. A Festa do Coco, acontecimento que tem como um de seus objetivos lutar pela manutenção de uma prática já consagrada entre as comunidades quilombolas, parecia provocar esse movimento de valorização dos impulsos criativos dos participantes. Mas, como isso acontecia? Será que este era um movimento consciente por parte dos brincantes e “líderes” da festa?

2.1. A Festa do Coco e a teoria da recepção: do aprendizado *slow food* à produção de conhecimento

Em uma das festas que participei, um dos senhores, integrante do Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo, contou-me que há mais de cinquenta anos a divulgação da festa era feita boca a boca. As pessoas avisavam umas às outras que haveria Festa do Coco na casa de fulano. Ainda segundo ele, vinham muitas pessoas de longe para participar da festa, que parou de acontecer

durante várias décadas nesses quilombos, mas compreendi, por intermédio do relato desse senhor, que o costume de receber pessoas vindas de fora do quilombo e novos visitantes para a festa não era um costume recente e, sim, comum a esta prática. Enquanto participava da Festa do Coco, percebi que seu fluxo assumia o tripé: observar, repetir, criar. Essa lógica dificilmente era verbalizada, mas delineada entre os que já participavam da festa há um tempo:

“Ana deu boa noite a todos no microfone e logo falou que a festa do coco não é uma festa para ser assistida, que a brincadeira do coco de roda é uma brincadeira para todos. Ela afirmou que não há jeito certo ou errado de dançar, que o que importa é entrar na brincadeira e deixar o corpo se mover. A fala de Ana moveu algumas pessoas para compor a roda, que foi crescendo aos poucos até não caber mais gente”. (Diário de Campo 8, 31 de outubro de 2015).

A lógica estabelecida no jogo, faz com que a cada sábado a festa ganhe características particulares, pois ela realiza-se a partir das memórias corporais e experiências vividas durante o processo de jogo dos participantes, ou seja, a brincadeira acontece com o repertório de movimentos das pessoas que estão no local e com as variações de movimento produzidas do encontro com o outro, que possui outro repertório. Normalmente, as experiências geradas pelos encontros definem a festa para determinado brincante e não suas características gerais ou o “roteiro” do jogo: o brincante vai para casa levando em sua memória corporal aquilo que experimentou.

Na festa do dia 28 de março de 2015, fui tirada para dançar por um dos idosos da comunidade. Dançar com ele desestabilizou todas as certezas que eu havia criado a partir de minha participação em cinco festas. Ele iniciou uma brincadeira em dupla comigo quando ainda estávamos na formação da roda. Estabelecemos juntos uma relação de aproximação e distanciamento e uma intensidade que quase provocavam umbigadas – termo usado pelos brincantes das práticas populares para definir o movimento por meio do qual os quadris de duas pessoas se encontram através da inclinação da coluna vertebral:

“Essa relação de encontros e desencontros durou muito tempo e adquiriu muita intensidade. Na maior parte das vezes, o desenrolar da brincadeira terminou indo para o centro da roda, onde a aproximação e distanciamento se tornaram maiores, mas permaneceu o encontro do centro dos corpos a todo momento. A relação lado-lado estabelecida pela maioria dos brincantes do centro da roda, modificou-se para frente e trás ou lado e frente. O quadril era levemente projetado para frente nos quase-encontros entre os dois corpos e isso fazia com que todo o corpo fosse envolvido no movimento.” (Diário de Campo 6, 28 de março de 2015)

A experiência de dançar com esse senhor foi a de romper todas as regras estabelecidas por mim como apreciadora da festa; regras como: somente manter um passo básico feito na roda, tirar o outro para dançar levando-o para o centro, manter no centro uma relação de lateralidade, não realizar nenhum tipo de toque físico no outro etc. A atração entre nossos corpos fez com que a repetição da movimentação assumisse linhas instáveis e flexíveis, fazendo com que os movimentos ganhassem novas formas e gerassem novos diálogos (ROLNIK, 2011).

Durante as visitas de campo e da compreensão de que não era possível falar da festa de uma forma universalizante ou fixa, mas somente falar do que se viveu, do que se experimentou, tive contato com as pesquisas de Hans Robert Jauss (1994) e sua teoria da Recepção, entendendo-a como as ações de compreensão e envolvimento dos corpos em um acontecimento;

a teoria da Recepção busca estudar como o corpo recebe uma informação, texto, imagem etc., reagindo a elas.

Uma das ideias que considero importante no pensamento de Jauss é a relação entre o horizonte de expectativa e o que ele classifica como obra artística. Para ele, um fazer adquire consistência artística quando ultrapassa o horizonte de expectativa de seus apreciadores. Ou seja, para que algo seja considerado arte, é necessário que essa prática ultrapasse, tencione e desconstrua as memórias de experiências passadas de seus espectadores e também as ideias prévias sobre como seria aquela experiência. Jauss dialoga com o termo “produção” utilizado por Guattari e Rolnik (1996) para entender o novo na arte. A produção é um processo de criação humana e maquínica (GATTARRI e ROLNIK, 1996), que não ocorre de maneira espontânea, mas é provocada pela mobilização dos desejos em acontecimento. O termo produzir vem se opor a toda ideia de algo dado a priori, sempre existente. A produção se dá pelo agenciamento (DELEUZE, 1998) desses desejos, ou seja, pelos acoplamentos, trocas e simbioses geradas no encontro com o outro. O novo, considerado por Jauss como verdadeiramente artístico, é aquilo que é produzido durante a experiência artista-espectador, e não o que é afirmado, confirmado ou reproduzido pela obra artística.

Jauss (1994) cria uma metáfora para denominar um fazer que se opõe a produção artística. Àquilo que se afirma pela confirmação da expectativa do espectador seria, então, uma arte culinária. O autor utiliza esse termo para opor o fazer artístico, àquilo que algumas vezes chamamos de arte utilitária; ademais emprega a metáfora da culinária para agradar todos os públicos. Percebo que seria possível fazer uma “festa culinária”, apresentando um coco de roda coreografado, virtuoso e bem executado por todos os integrantes do Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo. Poderiam, após esta apresentação, ensinar, verbal e demonstrativamente, como as pessoas podem dançar; deixá-las experimentar em um workshop ou oficina e fazer com que os visitantes saíssem dali com a sensação de como é difícil dançar coco de roda.

Conforme participava das festas do coco, percebia que os participantes saíam encantados pela brincadeira, como se tivessem vivido algo completamente inesperado. Estar na festa era uma escolha, algo provocado pelos corpos presentes, mas o jogo parecia sempre superar expectativas. Importante dizer que uso o termo superar não no sentido de ser melhor, mas no sentido de ser diferente. Se não superava as expectativas durante a maior parte da festa, ao menos provocava novidades em alguns momentos.

Participar de uma festa que possui aspectos artísticos, mas também aspectos sócio-antropológicos assemelha-se a um ritual, no qual os mais novos aprendem com os mais experientes, multiplicando-se o conhecimento sobre a brincadeira do coco de roda. Isso fez-me perceber que era possível utilizar as ideias de Jauss para pensar os processos de aprendizagem, substituindo o conceito de arte pelo de conceito conhecimento. O participante vai à festa, assim como um estudante vai à um encontro, com seu horizonte de expectativa. A festa pode então afirmar/confirmar essa expectativa ou produzir um novo conhecimento sobre ela e sobre como acontece a brincadeira do coco de roda.

É interessante perceber o comportamento dos visitantes quando outros grupos exibem suas práticas populares durante a festa: fotografam, olham com admiração e aplaudem. Percebo que é possível brincar com a metáfora da arte culinária e pensar um processo de aprendizagem que poderia acontecer em três camadas na festa: a do *fast food*, a do *slow food* e a da arte do conhecimento. Na camada *fast food*, o conhecimento é reproduzido em forma de informação, o conteúdo é “passado” com sucesso. Na camada *slow food* o conhecimento é construído, o aprendizado é visto como processo e sua finalidade é levar o aprendiz a elaborar sua concepção sobre um conhecimento já pré-estabelecido. Na camada da arte do conhecimento, este é produzido no encontro, novos conhecimentos surgem em conexão com saberes já estabelecidos.

Seria possível, então, oferecer o coco de roda de maneira coreografada, espetacularizada em uma apresentação e, depois, explicar como dançar em um formato de vivência, no qual você tenta reproduzir aquilo que te solicitam. Esta seria uma possibilidade de festa *fast food*. Outra possibilidade seria envolver o participante em uma vivência histórica a partir do emprego de relatos de como era antigamente e, assim, os mais idosos dançariam primeiro, e depois, proporia aos visitantes experimentem a brincadeira. Neste ímpeto saudosista de resgatar a brincadeira, o aprendizado *slow food* estabelecer-se-ia. Mas, os líderes da Festa do Coco encontraram, não por orientação pedagógica ou filosófica e sim pela lógica da própria brincadeira, um caminho para produzir arte, e, conseqüentemente, para produzir um aprendizado que se efetiva pela arte do conhecimento. Esse aprendizado não nega nenhum dos anteriores, não nega a importância da informação e nem da construção de um conhecimento já solidificado sobre o coco de roda, mas, amplia, expande e provoca experiências singulares.

É claro que, a reprodução, construção e produção de conhecimento dificilmente ocorrem de maneira isoladas, assim como uma obra artística, para ser considerada artística, não precisa ultrapassar o horizonte de expectativas do espectador em todos os momentos de sua duração e nos aspectos técnicos, conceituais, expressivos etc. É preciso olhar para o todo de um processo educativo, é preciso perceber o que permanece desse processo. As relações estabelecidas durante a brincadeira são complexas e particulares a cada acontecimento.

3. Da complexidade da brincadeira à complexidade dos encontros educacionais

“Durante a brincadeira fui tirada para dançar diversas vezes por uma criança, de aproximadamente onze anos. Diferente das outras pessoas, essa menina ficava a todo tempo no centro da roda escolhendo quem ela chamaria para dançar. Quando ela tirava alguém, ela começava a dançar com essa pessoa e, se ela percebia que não estava dando certo, ela parava a pessoa e explicava como se dançava: - “Vai pro lado, pro centro, pro lado, pro centro, a hora que eu olhar pra você, você gira.”. Assim, ela tentava mais algumas vezes e caso não desse certo ela simplesmente parava a brincadeira e levava a pessoa de volta para a roda, puxando pela mão mesmo. Colocava a pessoa na roda e ainda dizia que a pessoa não sabia brincar”. (Diário de Campo 6, 28 de março de 2015).

A menina, descrita no excerto, provocou em mim uma série de reflexões. Ela provavelmente teve alguma experiência de aprendizado da brincadeira do coco de roda por outros meios que não a própria brincadeira, fazendo com que ela entendesse não somente como deveria dançar, mas que as pessoas que tirasse para dançar no centro da roda deveriam realizar os mesmos movimentos que ela. Essa menina assumiu, então, um papel de detentora do conhecimento naquela festa e sentiu-se interpelada a ensinar outras pessoas durante a experiência da brincadeira. Primeiro, ela eliminou sua relação com a roda ou com o “deixar ser tirada”, pois havia compreendido que o jogo, de fato, estabelecia-se no centro, permanecendo nele o tempo todo. Também não tirava as pessoas para dançarem com o pé direito, batendo em frente à pessoa, mas com um apontar do dedo: “escolhi você, venha”, era o que dizia em um movimento gestual com os dedos da mão e, às vezes, com a voz também. Ela sempre escolhia pessoas que não eram moradores dos quilombos. Experimentava dançar por alguns segundos e depois parava a pessoa no centro da roda para explicar verbalmente como se dançava. Ela desejava um brincante *fast food*, alguém que não estivesse ali para aprender, mas para entender. Não tirava pessoas mais experientes da comunidade, pois não estava a fim de improvisar, não estava a fim de criar, de produzir conhecimento. Incorporou um dos papéis possíveis de um educador.

Depois da explicação rápida de como brincar, ela pedia para ser seguida, experimentava novamente por mais alguns segundos, e caso julgasse que a pessoa não havia entendido, a devolvia na roda, empurrando com seus braços. A menina havia aprendido a brincar o coco de roda mediante sequências de movimento a serem reproduzidas e de explicações verbais. Talvez tivesse experimentado um ensaio com o Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo, ou até mesmo uma oficina ministrada pelo grupo. Havia passado por um processo *fast* ou *slow food*, porém, como estar em jogo exige agilidade, incorporou a educadora do *fast* aprendizado. Para sua brincadeira, não era necessário diálogo, improvisação e afetação mútua. Ela desejava afetar, mas não ser afetada. Sob seu ponto de vista, ela brincava de maneira correta e os outros, participantes-visitantes, de maneira errada.

Tirar o outro para dançar é um desafio para todos que brincam de coco de roda, inclusive para as pessoas que compõem o Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo. Os participantes da festa, sejam moradores da comunidade ou visitantes, e até mesmo os líderes da festa (membros do Grupo de Coco de Roda Novo Quilombo), atravessam camadas de construção e de produção de conhecimento, assim como assumem momentos nos quais, como educadores, produzem conhecimento no outro ou participam dessa produção. O mesmo processo de afetação que permite que as regras sejam apreendidas e que o corpo crie a partir delas, também produz certa censura e pode gerar acomodação em decorrência da padronização dos movimentos. “No trato com o movimento, o corpo que dança experimenta a censura a partir da escolha de ações corpóreas que emergem e/ou se repetem no processo de produção da fala” (SETENTA, 2008, p. 34), ou seja, as escolhas realizadas pelo corpo evidenciam como este lida com as informações externas e internas: com os outros, o jogo e com sua memória corporal e repertório de movimentos. As relações são complexas como em toda experiência de encontro. E, como toda experiência de encontro é um processo educativo, as relações estabelecidas em festa foram organizadas como texto para este artigo a fim de provocar e transtornar minhas escolhas como educadora.

Há de se levar em conta as diferentes características de processos educativos formais (escolares e obrigatórios), não formais (oficinas, workshops, seminários etc.) e informais (trabalho, festa, família, entre outros tantos encontros com o outro), porém, não há nada que justifique teoricamente a obrigatoriedade de um aprendizado *fast food* somente pelo fato de eu estar inserida, como educadora, no contexto do ensino formal. É preciso inverter a chave. Ao invés de olhar para os processos educativos formais a fim de buscar formas de compreender as relações humanas e as experiências de aprendizado que se dão em meios mais informais ou não formais, é preciso olhar com atenção para as experiências informais de encontro com o outro para que elas possam interpelar-me a pensar sobre minhas escolhas como educadora. Inúmeras experiências podem produzir diferença em minhas ações como educadora, e não somente a leitura de livros consagrados na área da educação. A diferença pode ser produzida a qualquer momento, em qualquer mobilização do desejo, em qualquer momento de afetação.

O primeiro transtorno que a festa produziu em mim foi minha mudança de percepção sobre o que eu entendia como aprendizado. O que é aprender? O que deve ser aprendido? Para que aprender? Consequentemente, muitas anomalias surgiram deste transtorno. Essas anomalias eu chamo de outras possibilidades procedimentais, que nada têm de novo no sentido de inovador, mas que podem potencializar outras experiências.

Fazer escolhas políticas tornou-se então um movimento responsável de produzir novas concepções sobre como fazer (metodologias) e para que fazer educação (concepções de aprendizagem e conhecimento). Desejo repensar procedimentos convencionais, como é o caso da repetição de movimentos na dança e entender quando e como eles podem ser potencializadores ou não do conhecimento. Desejo ver-me como uma educadora em produção.

Desejo fazer parte de uma educação que tenha como ética a produção do transtorno e da anomalia, e, como estética, a produção da diferença.

Considerações finais

Realizar uma pesquisa acadêmica é também uma possibilidade de vivenciar outros processos de fazer educação. Pesquisar a Festa do Coco, experimentar aquele espaço ritual, artístico e educativo, provocou em mim novos movimentos. Primeiro, entendi os processos educativos como ações efetivas de vida e não ensaios para a vida. Isso fez com que eu, educadora, preocupe-me menos com aquilo que o estudante tornar-se-á e olhe mais para aquilo que está se tornando.

Segundo, os processos de aprendizado formais ou informais, acontecem também pela contaminação. Não há como o educador controlar o que vai ser aprendido e, muito menos, como será aprendido. As escolhas sobre conteúdo, procedimentos de ensino e relação educador-estudante são necessárias para que ele defina a ética e a estética do encontro. Durante um encontro, tudo tem potência de afetar: espaço, corpos, discursos, ações etc. A contaminação se dá de maneira direta: por meio daquilo que foi planejado para o encontro, do “conteúdo” a ser estudado, dos movimentos que devem ser executados ou reproduzidos; e, também, de maneira indireta: expressões faciais, maneiras de agir diante de uma situação, tamanho do espaço escolhido para o encontro etc.

Terceiro, todo ato educativo possui um comum partilhado (RANCIÈRE, 2009), pois é uma ação “provocada” pelos seres que lá se encontram, é uma ação com um objetivo partilhado, porém, provocando em todos, diferentes contágios, fazendo com que o aprendizado e a experiência sejam singulares. Então, como educadora, realizo um movimento de compreender esse aprendizado singular? Como avaliar um aprendizado, buscando entender como este aconteceu no outro, não buscando verificar se o outro sabe aquilo que sei?

Quarto, seria possível pensar em uma experiência educativa, em um encontro, a partir da qual possa se estabelecer inicialmente um processo de acolhimento, um comum partilhado (RANCIÈRE, 2009)? Um espaço onde certo conhecimento seja apalpado por todos, que certa ética seja estabelecida para que todos sintam-se confiantes o suficiente para produzirem novos conhecimentos? É possível pensar as duas camadas da brincadeira do coco de roda como escolha metodológica para encontros formais de educação – a camada do simples, do partilhado, do comum, da repetição e a camada do confronto, do embate, do diálogo e da criação?

Quinto, a partir da Teoria da Recepção de Jauss (1994), podemos também pensar sobre os horizontes de expectativa de um estudante e de um educador e o processo de produção do conhecimento. O educador não deve buscar ultrapassar o horizonte de expectativa do aprendiz via criação de um encontro espetacular. Não são os efeitos, o uso de diversos equipamentos e materiais que definem a potência de um encontro. Se o conhecimento é o cerne de um encontro educador-estudante, a ação de ultrapassar o horizonte de expectativas se dá via produção de conhecimento, isto é, novos conhecimentos emergindo nas relações estabelecidas.

Sexto, como educadora que quer afetar os estudantes, quero ser afetada durante um encontro? Desejo ter meus conhecimentos transtornados durante esse encontro, transformando os próximos encontros e meu não-saber como educadora? Essas escolhas podem definir meu entendimento sobre mediação durante o processo de encontro, pois mesmo que o professor entenda que ele não é dono de um conhecimento, que o conhecimento não está nele, ele sabe que deve dominar muito bem esse conhecimento para realizar essa mediação ou deve, ao menos, dominar muito bem certas técnicas de mediação. Entretanto, se, em um encontro, conhecimentos podem ser construídos e produzidos em diversas direções, o aprendiz pode

mediar a relação educador-conhecimento e o conhecimento pode, muitas vezes, mediar a relação de afetação educador-estudante. Como aquilo que conhecemos juntos medeia nossas relações de afeto e desejo?

Nesse artigo não busquei responder ou apresentar nenhuma forma ou formato “ideal” de encontro ou de um fazer educativo. Olhar para os saberes compartilhados por uma prática popular foi o movimento que escolhi como artista e educadora para afetar minhas práticas. Esse movimento de estudo produziu alguns conhecimentos sobre educação, e eu os compartilhei aqui. Esse artigo é somente mais um encontro, mais um movimento, mais uma possível afetação.

Referências

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JAUSS, H. R. *A História da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LABAN, R. *O Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

PESSOA, J. M. *Saberes em festa: Gestos de ensinar e aprender na cultura popular*. Goiânia: UCG e Kelps, 2005.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *A Partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org.: Editora 34, 2009.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2011.

SETENTA, J. S. *O Fazer-Dizer do Corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

TAVARES, G. M. *Atlas do Corpo e da Imaginação: teorias, fragmentos e imagens*. Alfragide: Caminho, 2013.

Introdução

Este ensaio pensa a construção de sujeitos observadores e sua relação com a realidade das imagens, a partir de provocações suscitadas por um artigo do belga Jan Masschelein (2008), “Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”, cruzadas com elementos da minha pesquisa sobre a estereoscopia.

Esta reflexão começou logo nas primeiras aulas da disciplina ministrada na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), da Universidade de São Paulo (USP), intitulada “O status da realidade das imagens/linguagens sob o olhar contemporâneo”², onde “três tipos de sujeito” apareceram nos textos do curso e nas discussões em sala de aula. Mesmo incorrendo em certa redução e esquematismo, busco aqui aproveitar essa ideia e o contraste entre três formas subjetivas, para esboçar uma interação destas com o problema do sujeito observador no contexto dos estudos estereoscópicos.

Interessa-me desenvolver uma aproximação experimental entre as considerações levantadas por Jan Masschelein acerca do que chamo de o “terceiro tipo de sujeito” e as minhas próprias especulações acerca da emergência do observador binocular no século XIX.

O recorte que proponho gira ao redor da história da perspectiva e do observador que ela gera. Este sistema, regime visual hegemônico desde a renascença até o século XIX pelo menos, definindo tanto um tipo de observador quanto um tipo de espaço. A perspectiva, ao longo do tempo desde sua concepção pelo arquiteto e escultor italiano Filippo Brunelleschi em 1420, pressupõe um espaço homogêneo, infinito e regular, tipicamente ilustrado pelo chão quadriculado de ladrilhos das pinturas renascentistas. Nesse universo, todo o objeto tem locação definida e “endereço” único na grade metrificável. O indivíduo é contínuo com um único ponto de vista, e encontra-se separado e distinto dos objetos que observa e de outros observadores.

Os dois tipos de sujeitos desenhados por Masschelein e esquematizados nas discussões são manifestações do olhar dentro deste enquadramento histórico do espaço que acabamos de descrever. Ao primeiro observador corresponde o olhar soberano, o olho que tudo vê a partir de um ponto de vista privilegiado, frequentemente associado à vista aérea ou a deus no céu. O segundo observador pode ser rascunhado como um observador *que se move* nesse mesmo espaço infinito. Admite-se aqui que a totalidade do espaço pode não ser visível a partir de um único ponto de vista privilegiado, mas que o espaço estável e previamente dado pode ser explorado pela movimentação, isto é, pela sucessão de pontos de vista. Assim, a multiplicidade de pontos de vista cria a real apreensão da totalidade de um espaço ou da totalidade de vistas possíveis de um objeto. O observador aqui é o depositário dos pontos de vista sucessivos que coletou em seu percurso ou então que coletou na interação social a partir da comunicação com outros sujeitos.

Entendida como uma espécie de “superação” dos dois primeiros sujeitos, o olhar proposto por Masschelein será aqui comparado com o sujeito observador binocular. Espero assim testar uma hipótese: será o sujeito binocular complexo o suficiente para abarcar as demandas feitas por Masschelein e Frederic Gros (2016) a esse “terceiro” sujeito?

Há razões fortes para que o observador estereoscópico preencha requisitos importantes de “superação” do observador “moderno”, tipificado nos dois tipos esboçados: o observador binocular é fruto de uma síntese visual difusa, isto é, ele *ocupa dois lugares no espaço ao mesmo tempo*.

¹ Pós-doutor, EACH-USP. E-mail: gavadams@hotmail.com.

² Sob responsabilidade da profa. Dra. Valéria Cazetta (EACH-USP).

Assim, a visão binocular destrói o ápice do cone ou pirâmide de visão, ou seja, não há ponto de chegada único para os raios luminosos, já que cada olho dista um do outro: o observador binocular, portanto, não corresponde a um único ponto geométrico ou a uma mônada.

Por outro lado, há objeções óbvias ao observador binocular apresentado como o observador masscheleiniano. Estas giram entorno do fato de que este observador binocular ainda opera uma lógica espacial e não de “movimento”, tal como demandado por Masschelein. Estar em dois lugares ao mesmo tempo não resulta em movimento e não abarca a desejada “caminhada”, malgrado o fato de que a perspectiva seja questionada e que a conceituação do observador definido um ponto de vista seja desafiada.

Creemos, não obstante, que existe uma ideia incontornável de movimento na observação binocular, e que esta bastaria para pelo menos urdir uma aproximação experimental entre os observadores binocular e masscheleiniano.

Ao final do texto, proponho uma coda visual onde elementos tocados no texto são apresentados visualmente, sem, no entanto, buscar “ilustrar” o que foi escrito.

O problema do observador em Jan Masschelein

No contexto da educação, Masschelein caracteriza um tipo de sujeito observador que uma pedagogia ‘clássica’ ligaria a ideias de emancipação e de “despertar” para a realidade dada a priori. Segundo esse projeto pedagógico clássico, “deveríamos ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que ‘realmente’ acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas”. (MASSCHELEIN 2008, p. 36).

Esse tipo de olhar é próprio de um observador que mira uma realidade dada e definida à sua revelia, com separação entre sujeito e objeto, entre observador e observado. A visão é considerada uma forma privilegiada de cognição e acesso ao mundo. Em relação transparente com as coisas, o observador é capaz de, a partir de seu ponto de vista, receber a realidade projetada em seus olhos de maneira calculável. Por exemplo, esse observador vê uma cena e compara os tamanhos relativos de objetos que vê, sendo capaz de julgar a que distância se encontram um dos outros e também quão distantes dele o observador. As distorções das aparências se dão dentro de um cubo metrificado imaginário que o cérebro intui e restitui em um mapa mental exato, isto é, nossa percepção sabe que os objetos parecem diminuir com a distância.

Esse regime visual foi definido por Jonathan Crary (1998) de “paradigma da câmera escura”. Esse aparato visual funcionou na história ocidental como metáfora para a visão, implicando separação entre observador/observado, em uma relação transparente com o real e descritível por relações geométricas exteriores ao corpo. Este aparato é consistente com a visão entendida como uma operação monocular, onde o olho é literalmente um ponto de chegada para os raios luminosos retilíneos. Sempre foi óbvio que a visão humana envolve dois olhos, mas a relação entre os dois nunca foi muito clara, e presumia-se que os dois olhos veem igual ou de alguma forma produzem uma visão unificada.

Masschelein refere esse olhar soberano, que tudo vê, à vista aérea. O olhar de cima, análogo ao desenho do mapa, permite perceber relações invisíveis a partir do chão. Esse olhar soberano tira partido da distância e presume uma ideia de totalidade inacessível ao olhar parcial do “súdito”, mas que é acessível a partir do trono ou ponto de vista “sub species aeternitatis”. Este olhar obtém acesso ao real total “tal como ele é”, e para este observador soberano não há espaço invisível.

O projeto de Masschelein, esboçado em seu artigo, é de tentar elaborar um outro tipo de olhar, ou, como defino aqui, um outro tipo de sujeito observador, que não tome a realidade

como um espaço pré-definido e estático, uma totalidade apenas mais ou menos obscurecida, à espera do olhar para se fazer visível.

Igualmente, o pensador também critica e busca alternativa àquilo que poderia ser visto como uma superação desse primeiro tipo de olhar: a multiplicidade de pontos de vista sucessivamente alargando o entendimento do real – potencialmente até sua compreensão total. Se por um lado este outro olhar, ou esta soma de olhares, de alguma forma desafia o olhar soberano ao admitir outros pontos de vista, ele ainda pressupõe uma totalidade do real a ser descoberta a partir de sucessivas posições. De alguma forma o *Outro* está incluído nesse arranjo do real, admite-se que existam outros pontos de vista análogos ao meu, e mesmo que outros pontos de vista poderão obter acesso a certos aspectos do real que meu lugar não propicia. Mas ainda prevalece o real como separado do observador e como totalidade restituível (a partir de sucessivas posições).

E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertos*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. [...] Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Ainda: “Consequentemente, e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36). Essa ideia de movimento busca escapar à localidade do ponto de vista, da obrigatoriedade de um espaço fechado previamente definido dentro do qual nos posicionamos. A ideia de movimento, assim, torna-se central para escapar àquilo que poderíamos chamar de uma “tirania do espaço cartesiano”.

Frederic Gros (2016) também elabora um tipo de sujeito no mundo em relação ao real incorporando a ideia de movimento e do estado de atenção: “É quando ocorre a perda de identidade, devido à fadiga extrema. Caminhamos para nos reinventar, para nos dar outras identidades, outras possibilidades” (GROS, 2016).

O problema do movimento

Nesse ponto proponho uma pausa para pensar experimentalmente sobre a ideia de movimento. Parece crucial ponderar como definir o movimento sem incorrer em espacialidade, isto é, como (re)definir o movimento sem recorrer à ideia de espaço previamente dado. Em outras palavras, precisaremos definir o movimento não como “uma sucessão de posições no espaço”.

Esta última definição, egressa da geometria euclidiana, embute a ideia do espaço infinito, homogêneo e previamente dado que buscamos evitar. Conhecer mais de um ponto de vista através do movimento, euclidianamente definido como uma soma sequencial de pontos no espaço, cada um deles um ponto de vista sobre um real dado, corresponde ao tipo de olhar do “segundo modelo” de sujeito observador criticado por Masschelein.

Portanto a incorporação do movimento a um tipo de olhar que realize a “e-ducação” exige claramente um procedimento diferente do que o mero deslocamento dos pontos de vista.

Um tipo de observador que realiza parcialmente este tipo de incorporação é precisamente o observador binocular. Nele, tempo e espaço se colapsam um no outro, onde a ideia de sucessão no espaço está problematizada o suficiente para iluminar alguns aspectos do que seria o tipo de olhar proposto por Masschelein.

O espaço tem sido debatido ricamente pela filosofia e pela matemática, e não refaremos esta discussão. Ao contrário, fixaremos a atenção sobre um tipo de observador que,

historicamente, combina ponto de vista e movimento. Ao final da reflexão, poderemos arriscar graus de aproximação entre o sujeito pincelado por Massschlein e o observador binocular.

O observador binocular

O século XIX trouxe um realinhamento do entendimento do que seja a visão ao estabelecer além de qualquer dúvida o caráter binocular da visão humana. Normalmente atribuímos tal ruptura à pintura impressionista, mas Jonathan Crary (1998) propõe outro ponto de cisão. O regime escópico hegemônico até então, iniciado na Renascença, informado pela perspectiva, foi decisivamente recolocado por um outro tipo de paradigma da visualidade: o paradigma do estereoscópio.

O estereoscópio foi inventado pelo cientista inglês Charles Wheatstone em 1833, portanto antes da fotografia. Com este aparelho, Wheatstone estabelece de uma vez por todas a resposta para uma pergunta que não tinha ainda sido respondida pela ciência ocidental: “se temos dois olhos, por quê vemos o mundo como uma coisa só?”. O cientista provou, de forma cabal, que vemos em três dimensões porque cada olho capta uma imagem diversa do outro. Assim, são as *diferenças* entre o que captam os olhos esquerdo e direito que o cérebro sintetiza um espaço tridimensional formado por volumes e recôncavos.

Dessa discussão, interessa guardar duas consequências: a visão acontece no corpo e não no olho; e o volume e tridimensionalidade, enfim, o espaço, é um fenômeno mental.

O estereoscópio se tornou uma verdadeira coqueluche e a experiência da imagem estereoscópica (3D) se capilarizou por toda a sociedade europeia a americana, aliada à fotografia. Durante várias décadas, a fotografia estereoscópica foi o formato dominante de consumo fotográfico. Ao final do século XIX, a estereoscopia declinou em termos de popularidade nos formatos de entretenimento popular se difunde em áreas como a topografia, medicina, ciência militar etc.

Crary afirma que um novo tipo de observador emergiu e que este é fundamentalmente diferente do observador renascentista. O autor fala de “paradigma do estereoscópio” para descrever o regime escópico compatível com o sujeito observador binocular.

O aspecto que nos interessa é o desaparecimento do ponto de vista único ou do ápice da pirâmide ou cone visual. Esses dois sólidos geométricos não dão conta da visão binocular, já que não há um ponto de encontro de todos os raios luminosos. Em outras palavras, não há um “eu” visual unificado, já que “estamos” igualmente onde o olho direito está e onde o olho esquerdo está. E não há, na anatomia humana, um lugar do corpo onde os nervos de um e outro olho se encontram. Não existe uma “glândula” visual, ou vestibulo, ou órgão dedicado ao processamento visual. A restituição do espaço tridimensional é operada no cérebro de forma difusa, envolvendo várias regiões cerebrinas. A visão não configura um “eu” unificado.

Essa inédita leitura de nossa relação com a realidade, descrita como “estar em dois lugares ao mesmo tempo”, abriu a possibilidade de incluir o tempo na construção do sujeito observador.

Historicamente, a discussão acerca da natureza da síntese cerebral binocular envolveu o tempo. Isto é, a pergunta que emerge uma vez estabelecido que é a interação entre os dois olhos que cria a tridimensionalidade do espaço, é: como exatamente se dá essa interação?

Duas posições antagônicas imediatamente se formaram, uma defendendo que a interação se dava por fusão (C. Wheatstone) e a outra posição afirmando que esta se dava por rápida sucessão dos impulsos oculares (D. Brewster). Ou, em termos que podemos impor a esse debate, para fins de clareza: a discussão era entre a simultaneidade e a alternância.

Um recente tipo de imagem esclarece essa dualidade que busco descrever: o gif estereoscópico animado. Como é fácil depreender, são duas imagens quase idênticas que são vistas rapidamente em alternância. Esse tipo de imagem permite que intuamos certas características da tridimensionalidade do espaço registrado: estabelecemos as relações de figura/fundo, arranjamos corretamente os planos em recessão e alocamos cada objeto em seu devido lugar. Essa experiência equivale a movermos a cabeça de lado a lado para obter informação acerca do espaço à nossa frente. Trata-se de um ato trivial e instintivo, mas importante na localização do corpo no espaço, que se soma à construção perspectival da imagem.



Figura 1 – “Dixon crossing Niagara below the Great Cantilever Bridge, U.S.A. 1895-1903” (gif estereoscópico animado a partir de par estereoscópico de autor desconhecido) – Fonte: <https://stereo.nypl.org/view/210>

Ocorre que estas duas imagens são um par estereoscópico (Figura 3), isto é, quando apresentamos cada uma das imagens exclusivamente para cada um dos olhos, num visor estereoscópico, obtemos uma única imagem tridimensional. Em outras palavras, obtemos uma fusão das duas imagens que se articulam, sem perda de informação, em uma dimensão “acima” de sua bidimensionalidade original.

Historicamente, essa proximidade entre alternância e simultaneidade se deu na forma do parentesco entre estereoscopia e cinema. Essas duas áreas mantiveram estreita colaboração e compartilharam técnicas e técnicos nas experiências do que por vezes é chamado de “pré-cinema”. O caso mais emblemático é o de E. Muybridge, que realizou as famosas fotografias sequenciais de animais em movimento. Ele era fotógrafo e realizou, antes de suas experiências sequenciais, muitas imagens estereoscópicas e panorâmicas. Autores como B. Belisle (2013) afirmam que os *motion studies* de Muybridge e também Marey ocorreram em um contexto onde não havia ainda a separação entre tridimensionalidade que viria a se consolidar depois em cinema (movimento) e estereoscopia (espaço).



Figura 2 – “Dixon crossing Niagara below the Great Cantilever Bridge, U.S.A. 1895-1903” (fotograma extraído de um de par estereoscópico de autor desconhecido) – Fonte: <https://stereo.nypl.org/view/210>

Assim, finalmente, poderíamos propor uma correspondência entre as imagens aqui apresentadas e os nossos três modelos de observador, significados aventados por Masschelein.



Figura 3 – “Dixon crossing Niagara below the Great Cantilever Bridge, U.S.A. 1895-1903” (par estereoscópico de autor desconhecido) – Fonte: <https://stereo.nypl.org/view/210>

A figura 2 corresponde ao “observador 1”, fixo em um único ponto de vista. A figura 1 pode ser associada ao “observador 2”, onde admite-se uma sucessão de pontos de vista. E, experimentalmente, propomos a figura 3, cujo efeito tridimensional não aparece (a não ser que o leitor consiga “envesgar” da maneira correta e fundir as imagens), como correspondente ao “observador 3”, isto é, o observador binocular operando o efeito tridimensional.

Hipótese do observador estereoscópico como o novo sujeito

Pudemos, de maneira lacônica, construir modelos simples de três tipos de sujeitos observadores e atribuir, a cada um, um tipo de imagem. Elegemos o “observador 3” de nossa leitura de Masschelein como candidato experimental a “observador binocular”.

Cabe agora pensar sobre a “candidatura” do observador binocular.

O observador estereoscópico de certa maneira rompe com o observador fixo e também incorpora o movimento sem, no entanto, tomá-lo como uma sucessão de pontos. De fato, o espaço é colapsado e recriado como simultaneidade dimensional. A relação com o real também é problematizada quando estabelece que a percepção visual do espaço é um fenômeno mental, rompendo a separação observador e objeto. De alguma forma, os aspectos do “estado de atenção” de Masschelein estão também contemplados, haja vista a necessidade do correto alinhamento dos olhos e do esforço de percepção visual na construção da imagem tridimensional.

Entretanto, entendemos que a incorporação da “caminhada” proposta por Masschelein não pode ser verdadeiramente abarcada pelo observador estereoscópico e que, a despeito de um fato comum na superação dos dois primeiros tipos de observador, os fundamentos epistemológicos de um e de outro apontam premissas diferentes.

Historicamente, o observador binocular corresponde a um regime escópico que emerge no século XIX, e que não consegue lidar com novidades contemporâneas, como o digital, sem revisões importantes.

Assim, este pequeno experimento teórico buscou iluminar como o movimento e o olhar podem se relacionar para pensar o que seja o ato de ver, propondo aproximações e atravessamentos da incorporação do movimento e da “caminhada” ao olhar, sem lograr, ao final, equivalências totais entre o observador estereoscópico e o “terceiro sujeito” aventado por Masschelein”.

Coda Visual

Aqui busco mostrar como o “observador 2”, móvel no tempo entendido como resultante de movimento ao longo de uma sucessão de pontos, está construído dentro da arquitetura visual e cognitiva tanto do *game* quanto do cinema, mas com construções subjetivas diferentes.

O ponto aqui é contrastar como as limitações técnicas do cinema analógico convencional construíram um espaço potencialmente total, “realista”, por movimento entendido como sucessão de pontos, mas que os inevitáveis “cortes” e colagem de diferentes pontos de vista obrigam o espectador passivo a construir em sua imaginação as “ligações” entre um *take* e outro, perfazendo uma totalidade espacial subjetiva.

Em contraste, o *game* engaja o interator de forma diferente. Existe sim a escolha de diferentes pontos de vista no *game* (mapa, vista aérea etc.), mas, como mostra a sequência fílmica de um jogo realmente jogado abaixo, o interator tende a ficar na extrema fluidez no movimento da “câmera”, que flutua sem a necessidade de cortes. O observador “tipo 2” está, assim, totalmente configurado, curiosamente, no cruzamento do digital com o renascentista.

As duas sequências fílmicas implicam um espaço totalizado navegado em movimento entendido como uma sequência de pontos, ainda que subjetivem o espectador e o interator de maneiras distintas.



Figura 4 - Fotograma do filme *The Battle of Waterloo* (direção de Sergei Bondarchuk), 1970

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7vlcuvrM1po>



Figura 5 – Fotograma de vídeo do jogo *Battle of Waterloo - Napoleon Total War*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EoKzo5M-TKI>

Referências

CRARY, J. *Techniques of the Observer*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1998.

BELISLE, B. The Dimensional Image: Overlaps in Stereoscopic, Cinematic, and Digital Depth, *Film Criticism*, v. 37/38, i. 3/1, p. 117-137, Spring-Fall 2013.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>> Acesso em: 10 jul. 2017.

GROS, F. *Andar nos ensina a desobedecer*. [julho, 2016]. Entrevistador: Leticia Blanco. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/557576-qandar-nos-ensina-a-desobedecerq-diz-filosofo-frances#>> Acesso em: 10 dez. 2017.

Filmografia

The Battle of Waterloo. Sergei Bondarchuk. União Soviética/Itália, 1970. (134 minutos). Observação: O filme retrata os acontecimentos que levam à batalha de Waterloo (1815) e é notável por suas sequências de batalha. Sequência selecionada: <<https://www.youtube.com/watch?v=7vlcuvrM1po>>.

Jogo eletrônico

Battle of Waterloo – Napoleon Total War.

Observação: O jogo é ambientado na batalha de Waterloo (1815) e o interator assume o lugar de qualquer um dos oponentes, comandando e posicionando exércitos correspondentes do conflito. Exemplo do jogo do começo ao fim: <<https://www.youtube.com/watch?v=EoKzo5M-TKI>>.