

LEONARDO RANGEL
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA
(Organizadores)

MUNDO DA VIDA E REDES EDUCATIVAS



EDUFBA

**MUNDO
DA VIDA
E REDES
EDUCATIVAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

patrocínio:

PRPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa,
Pós-Graduação e Inovação



Leonardo Rangel
Liége Maria Queiroz Sitja
(Organizadores)

MUNDO DA VIDA E REDES EDUCATIVAS

Salvador
EDUFBA
2021

Autores, 2021.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de
1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Oyarzábal Schlabitx

Revisão
Cristóvão Mascarenhas

Normalização
Marcelly Moreira

Imagem da capa
Adobe Stock

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

M965 Mundo da vida e redes educativas /Leonardo Rangel, Liége Maria
Queiroz Sitja (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2021.
262 p. :il. color.

ISBN: 978-65-5630-236-2

1. Pesquisa educacional. 2. Sociologia educacional. 3. Experiência.
I. Rangel, Leonardo. II. Sitja, Liége Maria Queiroz.

CDU: 37.015.4

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/0

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164

SUMÁRIO

9 **Introdução**

LEONARDO RANGEL DOS REIS
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

Parte 1

**Mundo da vida e redes educativas e pesquisas
com os cotidianos**

19 **Mundos da vida: redes educativas cotidianas para
além da colonialidade do sistema**

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

37 **O cinema e as conversas como potências nas redes
educativas**

NOALE TOJA
MARIA MORAIS
NILDA ALVES

57 **Ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro:
os 'fazeressaberes' dos jovens nos movimentos
sociais da contemporaneidade**

JOANA RIBEIRO
REBECA BRANDÃO

- 85 **O corpo expressivo: o carnaval carioca e o movimento dos corpos – a arte e os cotidianos escolares**
MARCELO MACHADO
THAMY LOBO
LEONARDO RANGEL DOS REIS
- 93 **Artefatos culturais e seus modos de circulação nas redes educativas**
ALESSANDRA NUNES CALDAS
IZADORA AGUEDA OVELHA
NILTON ALVES DE ALMEIDA
- 119 **Currículos tecidos nas redes e malhas do cotidiano: o jornal de pesquisa como ‘espaçotempo’ de ‘encontroformaçãoconstrução’ curricular**
PRISCILA SILVA DA FONSECA

Parte 2

Mundo da vida e docência e trabalho e ambiente

- 141 **Os saberes tácitos dos trabalhadores profissionais**
TELMO H. CARIA
- 169 **Da complexidade dos processos educativos: a mediação intercultural e a construção de terceiras pessoas**
RICARDO VIEIRA
ANA VIEIRA

- 197 **Entre sonhos e tecnologias parte 2: dialogando com o “Povoado dos Moinhos”, de Akira Kurosawa**
EDMÉA SANTOS
- 213 **A docência como campo expansivo de vida em tempos de pulsão de morte**
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA
- 237 **Dessacralização da imagem de identidade presente na itinerância formativa docente: dissimilitude como potencialidade**
RAMIRES FONSECA SILVA
- 261 **Por uma educação da presença: ‘conhecimentossignificações’ nas redes educativas**
LEONARDO RANGEL DOS REIS
ROSA HELENA MENDONÇA
- 293 **Sobre os autores**

INTRODUÇÃO

LEONARDO RANGEL
LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

O presente livro, *Mundo da vida e redes educativas*, pretende destacar alguns dos temas mais realçados na/da educação contemporânea, especialmente, a partir das visadas fenomenológica e pós-estruturalista. O cruzamento dessas abordagens nas pesquisas em educação no país, certamente, possui seu ponto forte nas pesquisas com os cotidianos, notadamente nas investigações mobilizadas por Nilda Alves e colaboradores(as). Portanto, este livro consiste em singela homenagem a essa educadora, que fez e faz história, contada a partir das perspectivas plurais, miúdas, potencializadoras de narrativas que mostram a força e multiplicidade das lógicas cotidianas. Elas evidenciam como as pessoas comuns sempre encontram maneiras e táticas para driblar as imposições dos poderes, impulsionando suas vidas com potência de querer-ser-mais-sendo-junto-com-outros.

Optamos pela expressão “mundo da vida” e não “cotidiano”, mesmo tendo grande parte dos artigos embasada nas pesquisas com os cotidianos, para assinalar também a importância da fenomenologia para

esses tipos de pesquisas em Educação, sobretudo pelo fato dela não possuir um lugar tão bem explicitado nas pesquisas nessa área. E, não obstante, sua força, pouco evidenciada nos dias de hoje, ela se faz presente e acontece através da apropriação de algumas noções que os(as) autores(as) pós-estruturalistas¹ herdam, e que os pesquisadores e pesquisadoras do país acabam assimilando sem saber que são parte da herança fenomenológica. É como se a fenomenologia tivesse se transformando em uma espécie de Ifá,² clareira e abertura que propicia na medida em que se esconde, se vela. A fenomenologia, como Ifá, abre caminho para que o pós-estruturalismo aconteça, revele-se em sua potência e seus limites. Desse modo, o pós-estruturalismo também lembra uma importantíssima figura da mitologia afro-brasileira, que se traduz como abertura, caminho com o qual se pode contar e iniciar: Exu.

O movimento de velamento da fenomenologia como Ifá e seu forçar o pós-estruturalismo como Exu que acontece, se abre, também nos lembra que é chegado o momento de as pesquisas em educação reverem a imensa importância da abordagem crítica. Talvez, a aclaração das duas supracitadas vertentes ajude a criar movimentos mais encarnados e profícuos com a vertente crítica. Aliás, uma das características das pesquisas com os cotidianos é sua potência de nos fazer sonhar e nos abrir para os múltiplos movimentos que compõem o mundo da vida.

Os cotidianos são marcados por '*espaçotempos*' que possuem ligação com a circularidade, pois os dias se transformam em noites, e estas voltam a se transformar em dias, marcando um ritmo circular em que as repetições se abrem aos múltiplos acontecimentos, criando as ecologias do dia a dia de cada um dos viventes. A circularidade entre o dia e a noite

-
- 1 Apesar das diferenças e críticas em Foucault e Deleuze, não podemos deixar de notar a influência da fenomenologia nesses autores. Merleau-Ponty e Heidegger influenciaram a ambos. Ao ponto de Foucault afirmar que, se não tivesse lido Nietzsche e Heidegger, "jamais teria escrito o que escreveu", afinal, fora ambos que causaram um curto-circuito em seu modo de ser. E, apesar das críticas de Deleuze à Heidegger, e da sua proclamada afinidade mais a Sartre do que Merleau-Ponty, é negável a influência deste último em seu pensamento, especialmente em seus estudos do instinto e do instintuído.
 - 2 Ifá na cosmologia afro é simultaneamente um Orixá e um complexo sistema encantatório e misterioso de adivinhação.

cria os limiares. Então, “limiares seriam assim momentos em que o futuro está aberto”. (RIZEK, 2012, p. 34)

De todo modo, isso ajuda a exprimir a riqueza da vida do “homem e das coisas, pois esta riqueza repousa, de fato, na multiplicidade das inter-relações, na simultaneidade do interior e do exterior, na ligação e no amálgama com um lado, que é simultaneamente um desenlace, porque existem ligações” (SIMMEL, 1998, p. 7-8) e alargamento. O limiar entre o dia e a noite parece ser marcado pelo sono, porque este estado não pode ser caracterizado como de vigília nem de morte, mas como soleira que se instaura, repete e se renova diariamente para todos os seres vivos. É preciso dormir para voltar a *‘versentirfazerpensar’* o esplendor do dia raiando, para, em seguida, voltar a dormir e sentir a brisa da noite nos convidando a deitar. Endossando nossa afirmação de que os limiares mobilizam qualidades nos/dos/com *‘espaçostempos’* cotidianos, Rizek (2012, p. 33) nos diz: “Movimento e passagem, umbral e limiar são noções que pertencem às ordens do espaço, mas também do tempo. Podem descrever duração e movimento, tempo que depende do tamanho do espaço que se atravessa ou se pretende atravessar”.

Os sonhos como *‘espaçostempos’* limiares cotidianos guardam o convite do sono, nos abrem aos complexos e embaralhados oníricos e neles “os signos podem ser feitos de material aleatório sem encapsulá-lo na via de mão dupla do significado-significante”. (CORAZZA; MONTEIRO, 2020, p. 77) Portanto, “ambos, signo e sonho se furtam a um todo, não cabem no logos e não se permitem totalizar, por mais que as indagações por significados queiram atingir a exatidão”. (CORAZZA; MONTEIRO, 2020, p. 77)

Os sonhos fazem parte dos cotidianos de todos e todas nós. E podem ser considerados como convite que o sono nos oferece para nos envolver com as intensidades das imagens-movimento (DELEUZE, 1985), ajudando a compor e colorir as paisagens do fora com as dobras da interioridade. Eles são parte importante das redes educativas, emaranhado que formamos e que nos formam, afinal, nos ajudam a habitar as situações e consistem em processos de efetividade do desejo, “pois o sonhador sabe que as junções são coladas com fraturas, criando um apagamento do que

reúne e do que separa. Tal como uma colcha que junta retalhos de memória e as tece aleatoriamente”. (CORAZZA; MONTEIRO, 2020, p. 77)

Ainda acerca dos limiares, podemos caracterizá-los como: passagens que efetuam mudanças, transformação do dia em noite, do dentro para o fora e do fora para dentro, criando as mais diversas dinâmicas que ocorrem nas redes educativas dos/nos/com cotidianos. Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “o cotidiano é ‘espaçotempo’ de saber e criação, permeados de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar”. (ALVES, 2010, p. 18) Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados “dentrosforas”.³ Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

É preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem espaçotempos cotidianos.

Então, pensando acerca desses ‘*espaçotempos*’ dos sonhos, a partir de Benjamin (2009, p. 535, grifo nosso), podemos perceber um belo, importante e enigmático trecho de seu livro *Passagens*:

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso, também o des-

3 Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade dos ‘*fazeressaberes*’ que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*ensinosaprendizagens*’, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustram os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade dos modos de ‘*verouirsentirfazerpensar*’.

peritar). E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. ‘Como agrada ao homem’, diz Aragon, ‘manter-se na soleira da imaginação!’ Não é apenas dos limiares destas portas fantásticas, mas dos limiares em geral que os amantes, os amigos, adoram sugar as forças. As prostitutas, porém, amam os limiares das portas do sonho. - *O limiar (Schwelle) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwelle (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado.*

Assim, a problemática dos sonhos e dos limiares cotidianos nos leva a instaurar toda uma problematização do que Michel de Certeau (2009) chama de “artes do fazer”. Tratam-se de práticas que são marginalizadas pela ortodoxia científica e por um tipo de conhecimento eminentemente centrado no cogito. Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos usuários. (CERTEAU, 2009) A teoria criada/produzida consiste em teoria encarnada, porque emergente das práticas, das lógicas presentes no mundo da vida, e em momento algum é destacada como movimento abstrato, independente. Com isso, tem-se que a pesquisa com os cotidianos rompe com a cisão entre sujeito e objeto, afinal, parte da adoção das “ideias de redes de conhecimentos e de tessituras do conhecimento em rede” (ALVES, 2010, p. 16), agora denominadas redes educativas e que expressam “caminhos que vão mudando”. (ALVES, 2019, p. 40) Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve à sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como postura metodológica e epistemológica, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro em querer simplificá-las, ao invés disso, podemos nos arvorar a decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais somos verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010, p. 16), tecidos e sonhados.

Para Alves (2010) e Alves e demais autores (2019), há modos de ‘fazerpensar’ e criar conhecimentos nos cotidianos, autônomos e distintos dos modos de fazer, pensar e sentir, legitimados pela ciência mo-

derna, aos quais fomos acostumados, formados. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de *'sentirfazerpensar'*. Esses neologismos carregam a importante marca das lógicas do cotidiano, que operam na complexidade, pluralidade e heterogeneidade, e consistem em tática utilizada pela pesquisadora como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de não lançar mão de compreensões dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam nos estudos e pesquisas com cotidianos. Para acessar tais redes, a autora nos diz ser preciso: “estudar esses modos diferentes e variados de fazerpensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que [denomina] prácticateoria-prática”. (ALVES, 2010, p. 15)

Então, por nos ajudar a sonhar e criar realidades mais conectadas com as diversas potências da vida, dedicamos esta modesta obra à querida pesquisadora e educadora Nilda Alves. E, nesse clima, convidamos os leitores e leitoras a lerem estes capítulos como convite aos sonhos, afinal, livros também podem se constituir como limiares, porque podem nos abrir aos devires.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2018.

ALVES, N.; CALDAS, A. N.; ANDRADE, N. *et al.* Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas 'conversas' acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR, 2019. p. 18-45.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.

CORAZZA, S. M.; MONTEIRO, S. B. Transcrição de signos: infantil, aula, docência. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. (org.). *Currículo e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV, 2020. p. 69-87.

DELEUZE, G. *Imagem movimento: cinema 1*. Brasília, DF: Brasiliense, 1985.

RIZEK, C. S. Limites e limiares/corpo e experiência. *ReDObRA*, Salvador, v. 3, n. 10, p. 33-39, 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=5. Acesso em: 12 abr. 2015.

SIMMEL, G. A asa do vaso. In: SOUZA, J.; ÖELZE, B. (org.). *Simmel e a modernidade*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998. p. 1-8.

Parte 1

**Mundo da vida e redes
educativas e pesquisas
com os cotidianos**

MUNDOS DA VIDA

REDES EDUCATIVAS COTIDIANAS PARA ALÉM DA COLONIALIDADE DO SISTEMA

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

O título da obra na qual este texto se inscreve nos provoca a voltar à reflexão habermasiana (HABERMAS, 1983, 1987) em torno da oposição identificada por ele entre o “sistema” e o “mundo da vida”. Habermas estabelece, por meio de sua formulação em torno dessa oposição, uma distinção entre o plano lógico-estrutural de análise e reflexão sobre a sociedade e o plano histórico-empírico (OLIVEIRA, 1996) no qual, condicionadas e limitadas pelas estruturas nas quais se inscreve, mas com mobilidade dentro dessas margens, as realidades sociais se tecem. Essa oposição e a argumentação do autor sobre a diferença entre aquilo que se pode definir como sendo as margens – o plano lógico-estrutural – e o que, dentro dessas, efetivamente ocorre permite-nos conceber a impossibilidade de quaisquer estruturas sociais – o sistema – colonizarem integralmente o que ele chama de “mundo da vida” e nós reconhecemos como a vida cotidiana, na qual os praticantes (CERTEAU, 1994), com suas astúcias, táticas e usos não autorizados do que lhes é dado para consumo, criam e modificam redes educativas múltiplas.

Embora defenda a modernidade como um projeto inacabado (HABERMAS, 1983), sustentando a tese de que há que se aperfeiçoar os modos de realização do projeto moderno, o autor anuncia, por meio da reflexão acima, a necessidade de superarmos a compreensão de que as sociedades e suas formas de existir podem ser compreendidas apenas por meio de reflexões no campo lógico-estrutural e com base apenas na racionalidade cognitivo-instrumental. Criticando o tecnicismo e o que outros autores identificam como a dogmatização da ciência, além de lembrar da importância de outras formas de racionalidade, Habermas nos convida a pensar no que existe para além daquilo que o sistema coloniza, em outras palavras, o que existe para além daquilo que as estruturas definem. E define essas existências como sendo o mundo da vida, que acontece de modos plurais, dentro dos mesmos limites estruturais, que não se deixa colonizar integralmente, produzindo novidades o tempo todo, numa movimentação ininterrupta que impede reduzi-lo às estruturas nas quais se inscreve, ou seja, no sistema. Em sua reconstrução do materialismo histórico, Habermas propõe uma ruptura com este e suas bases, defendendo a ideia de que a compreensão das formações sociais e de seus processos de transformação exige.

[...] uma separação entre a lógica do desenvolvimento e a dinâmica do desenvolvimento, ou seja, entre o modelo racionalmente reconstruível de uma hierarquia de estruturas empíricas cada vez mais abrangentes e os processos em que se desenvolvem os substratos empíricos. [...]. Essas estruturas fundamentais descrevem o espaço lógico no qual podem se realizar formações estruturais mais abrangentes; se - e eventualmente quando - se alcançarão novas formações estruturais, isso irá depender das condições contingentes de contorno e de processos de aprendizado empiricamente investigáveis. A tarefa de explicar em termos genéticos por que uma determinada sociedade alcançou um determinado nível de desenvolvimento é independente da tarefa de explicar em termos estruturais como se comporta um sistema orientado - a cada nível dado - segundo a lógica de suas estruturas atingidas em cada oportunidade concreta. (HABERMAS, 1983, p. 121)

Isso significa que os modelos estruturais, racionalmente reconstruídos pela análise realizada num plano histórico-estrutural e que podem permitir compreender a lógica do desenvolvimento das sociedades, embora comportem a definição de margens estruturais ou do espaço lógico que condiciona os processos reais de transformação social, nada esclarecem sobre a dinâmica do seu desenvolvimento, uma vez que esta última está enredada também a condições contingentes que só podem ser compreendidas por meio do estudo daquilo que se passa no plano histórico-empírico, ou seja, no campo das práticas sociais cotidianas, gestadas no seio das estruturas sociais, certamente, mas que as transcendem, na medida em que operam com lógicas e possibilidades do “mundo da vida”, para além daquilo que o sistema coloniza. Dito de outra forma, e nos aproximando do que *fazemos pensamos*’ nas pesquisas e ações no campo de estudos do cotidiano, recorreremos à obra de Michel de Certeau (1994) para afirmar que o uso que os praticantes fazem daquilo que lhes é dado para consumo é sempre único e obedece a regras definidas pelas circunstâncias nas quais se inscrevem, ou seja, das condições empíricas em presença. Conforme dissemos em estudo anterior. (OLIVEIRA, 1996)

Com relação à interferência dos aspectos empíricos para a compreensão da realidade social e de seus processos concretos de transformação, o que Habermas afirma é que a realização de uma estrutura não é, e não poderia ser, uma transposição não mediada de dados estruturais. A realidade social será sempre fruto de uma síntese entre os determinantes estruturais e as condições contingentes de contorno presentes numa sociedade, uma vez que no interior dos limites estruturais existirão, necessariamente, um sem-número de contingências possíveis, que podem engendrar realidades diversas. Consequentemente, a compreensão teórica das estruturas sociais não significa, em si, a compreensão das realidades sociais específicas, nem de suas possibilidades reais de transformação. (OLIVEIRA, 1996, p. 7)

Ou seja, a análise estrutural permite compreender globalmente as possibilidades do que uma sociedade pode ser, sua lógica geral. Mas apenas o estudo e a reflexão sobre o modo como cada uma realiza, concretamente,

aquilo que poderia ser permitem conhecer seu funcionamento, o que exige, portanto, da análise sociológica mais do que a compreensão das estruturas sociais. Daí a necessidade de se investigar esse mundo da vida, esses cotidianos e as redes educativas que os constituem e são por eles constituídas. A conclusão é nossa, embora presente nas entrelinhas do pensamento do autor. Isso significa, também, que esse acontecer, sempre único, de uma estrutura social não pode ser controlado pela estrutura que o condiciona (mas não determina). Em outras palavras, o sistema não tem como colonizar a existência efetiva daquilo que nele se inscreve, ou, recorrendo a Certeau, o que está previsto pra ser consumido – as regras sistêmicas – é usado de modo próprio pelos praticantes da vida cotidiana, que, com suas astúcias, criam “mundos da vida” múltiplos, mutantes, não colonizáveis!

A ideia sustentada por Certeau, com base em extensa pesquisa, de que a vida cotidiana é espaço de criação, que a lógica que rege as práticas é diferente da lógica das teorias e, mais do que isso, que os praticantes da vida cotidiana inscrevem nas regras sociais, lances por eles criados, nos usos que fazem daquilo que lhes é imposto para consumo – regras, produtos, discursos – permite-nos avançar para além da formulação habermasiana – dela nos apropriando para superá-la, como aprendemos com nossa querida Nilda Alves (2008). Segundo o autor, “cada acontecimento é uma aplicação singular do quadro formal”. Por meio de astúcias cotidianas e táticas de praticantes, os sujeitos comuns¹ usam a seu modo e reinventam, dentro dos limites definidos pelos “donos do lugar”, ou seja, os poderosos e suas estratégias, formas de vida e ação sobre o mundo. Eis, na perspectiva cotidianista, a dimensão histórico-empírica das sociedades, mundo da vida não colonizável pelo sistema, definido estruturalmente por meio de estratégias, mas com uma existência que a elas não se limita.

Voltando a Nilda Alves, devo a ela a operação que me permitiu cotidianizar a leitura e o uso do pensamento habermasiano, bem como um retorno a ele, na reutilização do termo “mundo da vida”, recente, quando a palavra “realidade” começou a nos soar – a mim e a ela – pouco apropriada para falar desse mundo dinâmico, inaprisionável porque pleno de

1 Certeau refere-se ao “homem ordinário”, que em francês, língua na qual o autor escreve, significa o comum, o que não é (extra)ordinário.

táticas e ações fugazes que “não se capitalizam” (CERTEAU, 1994), o que nos exige ultrapassar a compreensão de que “a realidade” seria algo fixo e definível, entendendo a pluralidade e a provisoriade desses tantos ‘*espaçostempos*’ que constituem as redes sociais e educativas nas quais estamos inscritos e que modificamos permanentemente.

Em 1995, cheguei à Universidade Federal Fluminense (UFF), recém-doutora, com minha tese “habermasiana” (OLIVEIRA, 1993) ainda fresca na cabeça, e comecei a participar do grupo de pesquisa que Nilda coordenava – na época uma inovação nos modos de se fazer pesquisa e pós-graduação no Brasil, e olhada com desconfiança por muitos. A sugestão de leitura era Certeau, recém-publicado no Brasil. À primeira vista/leitura, o texto era incompreensível. Nós nos entreolhávamos e fazíamos “ar inteligente” para evitar que Nilda percebesse a imensidão de nossa incompreensão, já que, como é seu hábito e modo de ser, ela parecia compreender tudo, falando com muita convicção aquele “grego” para nós sobre o que dizia Certeau. Aos poucos, no entanto, e já também na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde começamos juntas um grupo no ano seguinte (1996), sua capacidade extraordinária de, certeunianamente – ou mais precisamente, como Vernant e Detienne, referidos na obra de Certeau –, nos fazer compreender aquilo que, aparentemente, ela jamais explicava foi fundamental para que eu conseguisse atribuir sentido a Certeau, e ambos me acompanham até hoje. Foi assim que, desde sempre, Nilda me fez aprender sem me ensinar. Uma ‘*praticantepensante*’ (OLIVEIRA; GARCIA, 2015) da pesquisa e dos cotidianos, há longos 40 anos. Sem jamais esmorecer, se render ao óbvio ou aos problemas, Nilda é um bastião não só da pesquisa em geral, e do campo da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, de cuja criação ela participou ativamente, em particular, mas da luta mais ampla pela educação pública, por sua qualidade e, sobretudo, pela democracia e pela justiça social, epistemológica, racial e de gênero. É uma daquelas pessoas que Brecht classificaria como imprescindível.

Depois de mais de 20 anos de cooperação entre nós, com muitas convergências e divergências, olhando para trás, como fiz recentemente para prestar concurso para professor titular, com banca (obviamente) presidida por Nilda, percebo aprendizagens em tantos e tão variados campos, que poderia afirmar que Nilda, sozinha, já constitui uma “rede educativa”,

termo que ela adora! Uma rede educativa plena de afeto e de sabedoria, de sapiência e de destemperos também, expressos num tom de voz elevado, mas, às vezes, apenas com os dois dedos em riste! Como já afirmei antes (OLIVEIRA, 2016), Nilda nos faz aprender mesmo quando não ensina. E cabe ressaltar que, muito além daquilo que conhece academicamente, tem imensa sabedoria! Para quem, como nós, desafia o racionalismo moderno e seus investimentos, tão excessivos quanto nocivos, do foco no conhecimento formal em detrimento da sabedoria ancestral, nada mais coerente. A rede educativa que ela constitui é ampla e plural, afetiva, política e socialmente. Pessoas das mais diferentes cabem na rede, ideias de autores distintos também, *'reflexõesações'* que criam *'conhecimentossignificações'* – termo que ela pensou e formulou separadamente primeiro e que, depois de conversarmos sobre meu desconforto com o fato dela os tratar como coisas diferentes, ela preferiu juntar – dinâmicos e múltiplos, certaunianamente fugazes alguns, mas envolvendo permanências que estruturam o campo, como não poderia deixar de ser.

Nesse processo de aprendizagens mútuas – gosto de acreditar que tem sido assim – que nos envolve, a mim e a Nilda, o termo “mundo da vida” tem papel importante, na medida em que seu uso advém de uma discussão interessante, que vale lembrar aqui. Quando começamos a trabalhar juntas – em tese eu não era aluna –, Nilda me fez saber, de imediato, que detestava Habermas! Fiquei desconfortável, já que o tinha como referência maior, mas o desafio de estar na universidade fazendo pesquisa em grupo pela primeira vez era mais sedutor do que a preocupação com a divergência. E, aos poucos, mesmo sem perceber o que percebo hoje, fui me integrando ao campo do cotidiano, sem jamais ter achado que negava o aprendido com Habermas, a não ser pela incorporação da ideia de que, ao contrário do que ele percebia, para mim, a modernidade era uma ilusão e, pior, um equívoco. A “fé” na racionalidade, mesmo multidimensional, como pretendia Habermas, que já não era uma convicção, não permaneceu no meu horizonte depois de algumas outras leituras proporcionadas também por Nilda em sua imensurável capacidade de estar sempre atualizada e atenta à produção de conhecimentos, enredando-os de modo inteligente e criativo. Latour, Morin, Kyarostami, Eduardo Coutinho e tantos outros desestabilizaram algumas de minhas crenças acadêmicas e

me levaram a não mais me referir a Habermas. Com Boaventura (SANTOS, 1995), que foi também ela que me apresentou, em minha segunda ida a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), destacando-o de uma pilha de livros que comprara, acabei por perceber o eurocentrismo habermasiano como um problema efetivo.

Eis que, há uns dois anos, numa discussão sobre o desconforto sentido pelo uso da palavra “realidade” – tão cheia de marcas da modernidade, de ideia de fixidez, de algo que é, e que, portanto, não muda, ela antes de mim –, como quase sempre, falou que não queria mais usar o termo. E começamos a buscar outro – que eu achava que não encontraríamos.

Falávamos do dinamismo desse mundo e do conflito disso com o peso moderno que opera sobre essa palavra, que nos remete àquilo que o pensamento “neutro e objetivo” vê e descreve, explica e inscreve numa metanarrativa racional explicativa da estrutura que sustenta e enjaula na perenidade do imutável. Evidentemente, essa sensação nos incomodava. Se trabalhamos na perspectiva cereteuniana das táticas e astúcias que criam, dentro das estruturas e estratégias dominantes, mundos e lances fugazes, transgressores, criadores, se com o próprio Habermas, entendemos que há um limite para a colonização do mundo da vida pelo sistema, não podemos mesmo nos conformar com uma ideia de que esses tantos lances possíveis, plurais e provisórios, esses mundos da vida constituem “uma realidade”. Enquanto *‘discutíamos pensávamos’*, as associações entre meus autores de referência – a própria Nilda, Certeau, Boaventura e Habermas – foram operando na reinvenção necessária naquele momento. A oposição entre sistema/estrutura/estratégia, o que existe na “realidade” pensada e compreendida na perspectiva moderna, os próprios do poder instituído e seus outros, o mundo da vida/a vida cotidiana/táticas/ o que pode existir mas ainda-não está, que também constitui a “realidade”, percebida como incluindo possíveis ainda-não realizados (SANTOS, 2004), ajudou a perceber que o debate permitia recuperar o mundo da vida habermasiano, como realidade que transcende aquilo que o sistema considera real. Mas, adaptando-o aos nossos modos de perceber o mundo como pluralidade, passamos a entender que em lugar de realidade, poderíamos e deveríamos usar a expressão mundos da vida. Foi assim que chegamos a essa ideia e a essa formulação, que ainda estamos aprendendo a usar, mas que nos

permite mais uma superação no seio dessa trajetória de pesquisa/reflexão que já nos fez tecer tantas outras, incluindo nas nossas redes de *'conhecimentossignificações'*, possibilidades e novidades político-epistemológicas que nos vêm acompanhando.

Agradecer à Nilda seria pouco, e jamais daria a dimensão daquilo que percebo nesse convívio, como elemento da tessitura da minha carreira acadêmica e de aprendizagens de vida e para a vida – inclusive no modo de redigir este texto –, indispensável e indelével, privilégio vivido, sentido, *'praticadopensado'*. Em lugar de um muito obrigada individual ou em epígrafe, deixo aqui registrado meu reconhecimento, meu afeto e minha homenagem, e agradeço à vida, “que me há dado tanto”, à rede educativa Nilda Alves em destaque.

Assim vimos trabalhando, eu, ela e tantxs outrxs, acreditando na pluralidade epistemológica do mundo, com Boaventura (SANTOS, 1989) e nas redes educativas que esses diferentes conhecimentos constituem, tecidas pelos *'praticantespensantes'* da vida cotidiana. A valorização dessas redes de conhecimentos, cuja validade epistemológica e política vem sendo negada pela modernidade, vimos trabalhando com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos entendendo-a como método – mais do que como metodologia – que se inscreve na busca de compreensão daquilo que se passa “quando aparentemente nada se passa” (PAIS, 2003), ou seja, das existências invisibilizadas, descredibilizadas ou subalternizadas (SANTOS, 2000) pela modernidade e suas monoculturas hegemônicas.

Buscamos, com isso, na maior parte das vezes, superar e substituir as explicações abstratas e generalistas sobre o cotidiano escolar por modos de compreensão das complexas redes educativas nas quais se enredam práticas sociais, *'conhecimentossignificações'*, valores, conflitos e entendimentos que fazem parte dos diferentes mundos da vida cotidiana, bem como os movimentos de tessitura dessas redes. Na nossa percepção, essas explicações – que, em lugar de buscar compreender o que existe, se voltam à avaliação externa e autoritária do que é bom ou ruim naquilo que são capazes de formular a partir do que percebem do que existe, achando que o que veem é a totalidade – mutilam esses mundos da vida ao buscar neles o sistema, as estruturas, aquilo que não se move e não se tece permanentemente. Além de imprecisas, essas explicações ignoram os múltiplos

'fazerespensares' que habitam esses mundos, os cotidianos, enredando-se uns aos outros. Optam, mesmo sem o saber, por ignorar também os diversos usos das normas e prescrições formais pelos *'praticantespensantes'* em *'ação reflexão'* nesses mundos da vida cotidiana, desperdiçando experiências (SANTOS, 2000) que poderiam, potencialmente, contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas à busca de melhoria da sociedade, de mais democracia por meio de práticas sociais e educativas emancipatórias. (OLIVEIRA, 2012)

Além disso, à revelia das produções cotidianas e dos possíveis que ensaiam e efetivam, as interpretações desencantadas e estruturais embaçam nossas possibilidades de *fazer pensar* a educação. Justifica, portanto, o investimento em movimentos de desvio dos caminhos que levam aos mesmos lugares do pensamento e das políticas, no sentido de despojar os sujeitos de influências destrutivas e disposições desencantadas. (OLIVEIRA; GARCIA, 2014, p. 8)

Portanto, quando nos dedicamos a pesquisar os mundos da vida cotidiana, para além do sistema em que se inscrevem as redes educativas que os integram, precisamos aceitar que as chamadas “realidades sociais”, esses mundos que constituem nossos *'espaçotempos'* de existir, são complexos e algo “desorganizado”, além de dinâmicos e provisórios. (OLIVEIRA, 2008) Lembro, ao redigir isto, de uma passagem do filme *Um olhar do paraíso* (2009), em que, depois de muito tentar fazer seu pai entender quem a tinha matado, a personagem principal do filme percebe o que está prejudicando e diz que se vai, pedindo ao pai que “volte ao seu cotidiano”. Ele pergunta, então: “- o que é o cotidiano?” E ela responde sem hesitação: “- é o lugar onde somos obrigados a viver”. A imagem, aqui necessária, nos remete a outra crítica da modernidade, que se funda em um tipo estranho de cisão entre o cotidiano e seus conhecimentos e a ciência, fazendo crer que seria possível a quem quer que seja, no caso os cientistas, viver e produzir conhecimento fora do cotidiano, em algum *'espaçotempo'* diferente daquele em que vivemos.

Curioso notar que essa cisão opera como verdade na mídia e ainda na academia, onde doutores “engravatados”, mergulhados nos seus

laboratórios e espaços de pesquisa, insistem em fazer crer que aquilo que construíram difere, estrutural, social e concretamente, daquilo que fazem e aprendem as pessoas ditas comuns. Estariam os laboratórios e espaços oficiais de produção acadêmica fora do cotidiano daqueles que neles mergulham para produzir conhecimento de tipo científico? Não acreditamos nisso! Nesse sentido, vamos considerar que nos diferentes *‘espaçotempos’* cotidianos de prática social, dentre os quais estão laboratórios e outros espaços de pesquisa, bem como a escola, práticas sociais de conhecimento (SANTOS, 2006), não enquadráveis nesses padrões, parâmetros e ilusões da “ciência”, estão em andamento. Só por meio do “mergulho” (ALVES, 2008) nos cotidianos podemos ter acesso, mesmo que parcial, a práticas – desenvolvidas nos mundos da vida – que criam e desinvisibilizam possibilidades inscritas naquilo que existe, de produção e consolidação daquilo que neles ainda-não está, mas que, potencialmente, neles já existe. (SANTOS, 2004)

Com isso, aceitamos, também, a impossibilidade de redução da vida cotidiana, dos mundos que a compõem, “aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna”. (OLIVEIRA, 2008, p. 53-54) Essa vida e os mundos que a constituem incluem redes de todo tipo, tecidas por meio de processos de aprendizagem múltiplos – e por isso sempre educativas – e nem sempre apreensíveis, que são dinâmicas, provisórias, ricas em possibilidades ainda-não realizadas e em invenções de *‘praticantespensantes’*, que as tornam inaprisionáveis em leituras definitivas, tal como os mundos da vida nos quais se inscrevem. Dentre as características desses mundos, encontramos certa invisibilidade de alguns de seus aspectos e dimensões, produzida pelos processos ativos de invisibilização do qual são “vítimas” pelo cientificismo que só reconhece como conhecimento aquilo que se produz como conhecimento “oficial”, ou pelos limites da percepção dos que a observam (OLIVEIRA, 2003) e nelas vivem, ou, ainda, pelo fato de que “a realidade jamais se mostra como é”, sendo incaptável no seu âmago através da simples observação. (GINZBURG, 1989; PAIS, 2003)

Existe, portanto, fora daquilo que à *ciência* é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há *maneiras de fazer* (caminhar, ler, produzir, falar), *maneiras de utilizar* que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de *usos e táticas dos praticantes*, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano. (OLIVEIRA, 2008, p. 55, grifo do autor)

Também é fundamental compreender que a indissociabilidade e o enredamento entre o conjunto das experiências, conhecimentos, crenças e valores vivenciados '*pensadospraticados*' levam à impossibilidade de dissociar as diferentes dimensões da vida, levando-nos à compreensão da separação/fragmentação que a modernidade propõe existir entre viver e conhecer. Percebemos a vida cotidiana como complexa – tecida junto – plena de enredamentos. Os estudos do cotidiano buscam evidenciar os limites da compreensão moderna, que desconsidera essa complexidade, pretendendo desenvolver estudos da realidade social por meio da escolha de alguns dos seus aspectos, considerados mais relevantes do que outros, isolando-os do conjunto no seio do qual eles se tecem e ganham sentidos.

Mais do que isso, buscamos evidenciar que esse enredamento permanente leva a outro desdobramento relevante que permite a contraposição a algumas das críticas endereçadas ao campo de estudos do cotidiano: a ideia de que desconsideramos a totalidade social ao nos debruçarmos apenas sobre as experiências vividas nos diferentes '*espaçostempos*' sociais, exatamente porque a opção pelo foco na vida cotidiana jamais pretendeu, e nem poderia, isolar os mundos da vida dos sistemas em que se inscrevem. Ou seja,

[...] ao entendermos a vida cotidiana como *espaçotempo* complexo, enredado, no qual o sistema social, as normas e regras de interação social ganham sentidos diferenciados em função dos modos como os *praticantes da vida cotidiana* agem, aproveitando as ocasiões, e usam, de modo próprio, as regras às quais estão supostamente submetidos, entendemos que não é possível considerar a existência de um cotidiano vivido fora das estruturas sociais, regras e valores nos quais ele se inscreve (OLIVEIRA, 2003), ao mesmo tempo em que também não seria razoável compreendê-lo fora das ações reais dos sujeitos que nele vivem. Há, portanto, uma interlocução permanente entre norma e uso, entre limites e possibilidades, raízes e opções (SANTOS, 2001) que, entendidas como dimensões que se interpenetram e modificam permanentemente, exigem repensar algumas das ideias hegemônicas que pensam e preconizam prescrições a serem aplicadas e controladas externamente. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 67, grifo do autor)

Percebemos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, e em seu reconhecimento da riqueza dos mundos da vida, possibilidades de contribuir com esse repensar e com a gestação de compreensões dessa riqueza, para além das prescrições e explicações modernas. Isso exige aprofundar as reflexões em torno da ruptura com a ideia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa e que esse é o '*espaçotempo*' do senso comum e, portanto, da ausência de reflexão política e epistemológica sobre a realidade, seus condicionantes e processos. Em outras palavras, reconhecer na vida cotidiana o *status* epistemológico que a modernidade lhe negou, como negou a tantos conhecimentos e práticas sociais, e seu caráter de rede educativa em permanente tessitura. Precisamos avançar na compreensão do que é e do que pode representar o cotidiano enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social, os '*conhecimentossignificações*' que nela circulam, advindos de diferentes instâncias, experiências, estudos, vivências, interações. Precisamos, ainda, compreender os modos próprios de diferentes '*praticantespensantes*' de nela atuar e de com ela aprender, aceitando que estes são sempre singulares, únicos e, sobretudo, mutáveis, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz permanentemente mudanças às redes de

sujeitos, de saberes e valores e, portanto, às práticas sociais e, portanto, aos mundos da vida.

Assim sendo, cremos ser pertinente afirmar, com a luxuosa ajuda de Boaventura (SANTOS, 1993), que a dissociação macro e micro, atribuindo ao sistema - nível lógico-estrutural de compreensão do mundo - o privilégio de ser espaço de conhecimento, e aos mundos da vida cotidiana - nível histórico-empírico de realização/transmutação local, específica, do sistema - não faz sentido e não deve ser operada se pretendemos compreender a complexidade do mundo. Aludindo à obra prima de Cervantes, diz Boaventura:

Minha resposta é não. E, se não há melhores razões para ela, que baste a fidelidade a Cervantes. Efetivamente, para Cervantes, Dom Quixote e Sancho Pança pertencem-se mutuamente, são as duas faces da mesma realidade, espanhola e europeia. A face das conquistas, da expansão e do império, das grandezas a esconder misérias, e a face dos camponeses e dos pobres, da simplicidade e da exploração, das misérias a sustentar grandezas. Cervantes recusa-se a ver só uma face. Por isso, Dom Quixote não vive totalmente encerrado nas suas fantasias, como um herói de Kafka, já que Pança o vai trazendo (quase) à realidade. A sua loucura, que é também (quase) a nossa, é o protesto fantástico contra os limites de uma existência organizada para a mediocridade. Aderimos a ele como a Charles Chaplin, Groucho Marx ou Cantinflas. E - por que não? - a Saint-Simon e Fourier. E aderimos tanto a ele como aderimos a Sancho Pança que, com o engenho e a arte do saber cotidiano, transforma, perante o amo em transe, a realidade da jovem camponesa na imaginação da Dulcineia. (SANTOS, 1993, p. 9)

Certeau (1994) vai mais longe, interrogando-se sobre de onde viria o “êxtase” provocado pela visão de uma Nova York “cuja gigantesca massa se imobiliza sob o olhar” do alto dos arranha-céus, qual seria a validade reconhecida desta visão em detrimento do vagar no solo em busca de compreensão de seus movimentos, só captáveis pelo “flanar vagabundo”. (PAIS, 2003) Diz Certeau (1994, p. 170-171, grifo do autor):

Pergunto-me onde se origina o prazer de ‘ver o conjunto’, de superar, de totalizar o mais desmesurado dos textos humanos. [...] Aquele que sobe lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em *voyeur*. Coloca-o a distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual estava possuído. Ela permite lê-lo, ser um olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber. [...] A torre de 420 metros que serve de proa a Manhattan continua construindo a ficção que cria leitores, que muda em legibilidade a complexidade da cidade e fixa, num texto transparente, a sua opaca mobilidade. [...] A cidade-panorama é um simulacro teórico (ou seja, visual), em suma, um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas. O deus *voyeur*, criado por essa ficção, [...] deve excluir-se do obscuro entrelaçamento dos comportamentos do dia a dia e fazer-se estranho a eles.

Ao contrário desse “deus voyeur” referido por Certeau, nós, pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, gostamos de mergulhar nesses entrelaçamentos, nessas redes sociais, sempre educativas, para buscar compreendê-las e não explicá-las (MAFFESOLI, 2011), interagir com elas lá naquele chão onde “cessa a visibilidade” (CERTEAU, 1994) panorâmica e panóptica e começa a percepção e integração, com todos os sentidos, no universo dos praticantes e de suas vidas vividas ou, como aprendemos com Habermas, nos mundos da vida. Trajetórias firmes e passos sem rumo, invisíveis e cegos, ruídos e odores, texturas e sabores. São essas tantas formas de viver, de habitar e perceber os mundos plenos de invenções cotidianas que constituem nossa matéria-prima e, com elas e a partir delas, fazemos nossas pesquisas em busca daquilo que o sistema não coloniza, não capta e não organiza: as redes educativas e as criações dos ‘*praticantespensantes*’ da vida cotidiana.

Redes que nos permitem aprender com aqueles que as tecem, que nos trazem mundos da vida invisibilizados (SANTOS, 2004) pelas narrativas do e sobre o sistema. Redes educativas que não se limitam àquilo que se ensina nem ao que se vê, que incluem o que se aprende e se negocia para além dos ‘fazeressaberes’ hegemônicos, do sistema, das “regras e produtos” dados para consumo. Redes que se mostram em uma infinidade de ‘conhecimentossignificações’ que dialogam entre si e com os quais dialogamos, aprendendo sempre e gestando outros e múltiplos ‘fazeressaberes’ que constituem outros e múltiplos mundos da vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.
- GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Nilda Alves: praticantepensante dos cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das letras, 1989.
- HABERMAS, J. La modernité, un projet inachevé. *Critique*, Paris, v. 37, n. 413, p. 950-969, 1981.
- HABERMAS, J. *La théorie de l'action communicationnelle*. Paris: Fayard, 1987.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MAFFESOLI, M. *Quem é Michel Maffesoli*. Petrópolis: DP et Alii, 2011.
- OLIVEIRA, I. B. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 5-13, 1996.
- OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.).

- Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.* Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.
- OLIVEIRA, I. B. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *MOMENTO - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 33-50, 2016.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. *Pour une pédagogie de la transformation sociale*. 1993. Tese (Doutorado em Ciência e Teoria da Educação) - Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Strasbourg, 1993.
- OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. *Aventuras de conhecimento*. Petrópolis: DP et Alii, 2014.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 31, p. 55-74, 2018. Número especial.
- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. Entre Dom Quixote e Sancho Pança. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 37, p. 5-10, 1993.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.
- SANTOS, B. S. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

UM OLHAR do paraíso. Direção: Peter Jackson. Produção: Peter Jackson, Fran Walsh, Carolynne Cunningham, Aimée Peyronnet. Intérpretes: Mark Wahlberg, Rachel Weisz, Susan Sarandon, Stanley Tucci, Michael Imperioli, Saoirse Ronan, Rose McIver. Roteiro: Peter Jackson, Fran Walsh, Philippa Boyens. [California]: Paramount/Dreamworks. 2009. 1 DVD (170 min), son., color.

O CINEMA E AS CONVERSAS COMO POTÊNCIAS NAS REDES EDUCATIVAS

NOALE TOJA
MARIA MORAIS
NILDA ALVES

CONVERSAR E CRIAR NARRATIVAS NA POTÊNCIA DO FALSO E DOS SEUS INTERCESSORES

“Conversar” é uma palavra intrigante, um verbo, uma ação que se desdobra em muitas intenções. Conversar pode ser palestrar, falar com alguém, fofocar, jogar conversa fora, paquerar, tratar de maneira amiga, comunicar não apenas com palavras, criar intimidades. Conversamos com muita gente, conversamos com nossos botões, conversamos com Deus, conversamos com o universo, conversamos com filmes, com músicas, com livros, com poesias, com o corpo – gestos e gostos de conversar.

Conversamos com amigos, conversamos com quem não conhecemos. Basta ter uma fila, um acontecimento, um movimento no mercado, uma panela no fogo, uma mesa com um cafezinho e um pedaço de bolo e logo começa uma conversa. Tudo gera conversa, conversa boa, conversa chata,

conversa longa, conversa curta, conversa guardada na memória, conversa passada a ferro, conversa presente que martela. Se joga conversa fora, se tem conversa fiada e conversa afiada. São infinitas as conversas que se fazem em movimentos de afetos.

Uma conversa propõe a predisposição para criar narrativas e para escutar histórias. Nem tudo acreditamos, às vezes, o outro só quer uma conversa de pé de ouvido, às vezes, só quer falar e alguém para escutar. Depende da intenção de quem fala, depende da intenção de quem escuta. Para se colocar na conversa, precisa acreditar na frustração, na fragilidade das exposições de nossa humanidade. (SKLIAR, 2018) Parafraseando a conversa com o compositor Guilherme Arantes, nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a conversar.¹

Creemos nas boas conversas, talvez não creiamos nas péssimas conversas. Creemos para ver e para escutar. Conversar... versar com o Outro, como legítimo outro, em conversa com Maturana (2001). Para nós que estamos na pesquisa com os cotidianos, no plano de imanência, na conversa com Deleuze e Guattari (2007), são planos em infinitos movimentos, deslocamentos, assim como os processos migratórios, nas infinitas '*prácticasteorias*'.² Como '*praticantespensantes*', tramamos todas essas conversas intercessoras, que estão para nós como personagens conceituais (Deleuze e Guattari), que fazemos usos como elementos, criações que trazem ideias filosóficas que, em conversa, nos colocam em devir pesquisador, devir artista, devir criador de outras conversas, nas nossas criações textuais e imagéticas e sonoras e...

1 *Aprendendo a jogar* (1980), composição de Guilherme Arantes, intérprete Elis Regina.

2 As palavras grafadas juntas são, para nós do grupo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, um modo de perceber essas ideias que circundam os processos educativos no cotidiano, como algo fluido, híbrido, não dicotomizado. Portanto, onde forem encontradas palavras juntas é porque estamos entendendo seus significados como uma relação de confluência. Esse modo de escrever, estes termos juntos e grafados – tais como os termos '*aprenderensinar*', '*prácticateoria*', '*praticantespensantes*', '*espaçostempos*', '*conhecimentossignificações*', '*docentesdiscentes*', entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade moderna tem sua significação e importância, ele tem também significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

CONVERSAS CRIADAS, FABULAÇÕES...

O que é fabular? Onde reside a potência do falso?³ Quem são os personagens conceituais, que, como intercessores, fabricam diferentes narrativas no fazer ‘discentesdocentes’?⁴ (DELEUZE, 2005) Seriam os filmes com os quais usamos nas conversas e nas tessituras nos nossos ‘fazeressaberes’? Seriam as próprias conversas que se revelam nos acontecimentos do grupo de pesquisa, das viagens, dos encontros para escrever os textos que nos fazem nas relações cotidianas tramadas nas múltiplas redes educativas que formamos e nas quais nos formam? (ALVES; FERRAÇO, 2015) Seriam as nossas criações gestuais, imagéticas, sonoras, odoríferas, palatáveis, táteis, oníricas, como criações de realidades e potências? Na potência do falso, somos criadores de realidades em que nos colocamos nos processos de virtualidades, em eterna atualização (ALLIEZ, 1996), procurando escapar dos decalques de Deleuze e Guattari, (2007, p. 22) que, num ritornelo, leva à repetição de padrões educacionais positivistas.

Essas fabulações animam as tessituras de nossos ‘fazeressaberes’ no GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons, na linha de pesquisa “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais”, que pesquisa atualmente⁵ as relações entre processos curriculares e os movimentos migratórios no Programa de Pós-Graduação em Educação (PropEd) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na pesquisa, nós nos colocamos na ampliação e amplificação sensorial, na ativação de nossas sensibilidades nos usos dos textos que lemos

3 A partir do pensamento de Deleuze (2005), a potência do falso não é necessariamente uma mentira. É a criação de possibilidades e mediações na virtualidade para aqueles que as criam e se fazem acreditar.

4 Nas pesquisas com os cotidianos, fomos percebendo que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade representavam limites ao que precisávamos criar. Com isso, passamos a escrever assim os termos dessas dicotomias: com os termos juntos, em itálico, entre aspas simples, colocando no plural os termos e, muitas vezes, invertendo os termos tal como estamos habituados a pronunciar-los, pelas marcas que os conhecimentos hegemônicos deixam em nós.

5 “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e UERJ (entre 2017 e 2022) e sob a coordenação de Nilda Alves.

- de Certeau, Maturana, Deleuze, Guattari e outros - e com as “conversas” que desenvolvemos nas pesquisas com os cotidianos, evidenciando os gestos, os olhares, os sorrisos, os conflitos, as palavras, as imagens, os sons, os toques, os cheiros, os gostos, porque todos esses afetos são intrínsecos aos *‘praticantespensantes’* (OLIVEIRA, 2012) que participam das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Em meio a tantas conversas, surgem a comida e a cozinha como um ambiente de *‘fazeressaberes’*. As relações de poder, afeto e afirmação das singularidades que atravessam os *‘praticantespensantes’* na arte do cozinhar (GIARD, 2013), nas suas tramas e artimanhas, intensificando essas relações nos entrecruzamentos culturais favorecidos pelos movimentos migratórios. Assim, buscamos estudar os processos que ocorrem - nos acontecimentos e nas virtualidades - nas fabulações, mostrando as bricolagens realizadas, a criação coletiva presente nos usos dos mais diferentes artefatos (CERTEAU, 2014), que estão representados nas receitas e modos de *‘fazeressaberes’*.

Esse preparo não acontece só na cozinha numa ideia de atualização, mas, também, em conversas com filmes que contam histórias de migração e comida. Assim, os filmes *‘vistosouvidossentidos’* como personagens conceituais nos colocam em devir migrantes e devir cozinheiros, não numa condição de alteridade, e sim como intercessores e conectores de memórias que tecem narrativas acerca dos nossos *‘fazeressaberes’* políticos na ação de “ser professora e professor” nas suas mais complexas atuações como relações possíveis nas tessituras com estudantes.

O filme, na sua poética, que envolve a conversa entre os seus diferentes elementos de linguagem, como o som, a fotografia, a montagem, mostra, de maneira sensível, os conflitos que estão envolvidos nos processos migratórios, tais como a língua, os costumes, os hábitos, a casa, a comida, o trabalho, o lazer, a arte, os gestos. Entendemos esses elementos como artefatos culturais que, nos modos de seus usos, tornam potentes instrumentos e linguagens de afirmação de política na sua existência.

Da mesma forma, o filme nos mostra o quanto somos estrangeiros dentro de ambientes que não nos vemos participantes, sejam eles no bairro, na comunidade, na escola, família, igreja, classe social e os aspectos culturais envolvidos nos *‘fazeressaberes’* cotidianos. A sensação de estrangeirismo

é sentida pelo estranhamento, pela condição de ser diferente. Esse estrangeirismo fragiliza as crenças, cria estigmas e preconceitos. E, quando trazemos isso para os processos educativos, os artefatos culturais que estão envolvidos nos processos migratórios passam a ser artefatos curriculares, no sentido da apropriação desses gestos nas conversas que tecem as redes educativas no *'dentrofora'* da escola.

A conversa nos propõe deslocamentos, alterando nossas emoções e afirmando nossas diferenças. (ALVES; FERRAÇO, 2018) São mediações, bifurcações numa caminhada que leva às múltiplas criações e narrativas. É a potência do falso, nos processos de virtualidades que nos apresentam criações do possível, que estão nos encontros entre os diferentes, tratando aqui dos processos migratórios. E, em constante atualização, nos pomos em criação de realidades, das quais cremos ou descremos, com as conversas que nos colocam e deslocam o devir estrangeiro, os afetos, os conflitos, as crenças e descrenças, os julgamentos e paixões.

Criamos situações, sensações e sentimentos que reforçam padrões e ao mesmo tempo nos subvertem em nossos *'fazeressaberes'*. Estar criadores na potência do falso (DELEUZE, 2005) é nos considerar em eterna conversa nos *'espaçostempos'* atualizando-nos nos acontecimentos.⁶ É estar para o viver na sua potência em “permanente abertura e complexidade para a novidade do mundo”. (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 42)

A ideia da potência do falso nas conversas com o filme, a comida, a crença, agenciadores da mobilização de afetos, emoções, sensações, memórias e pensamentos acerca dos *'fazeressaberes'* nos/dos/com os cotidianos, possibilita atravessamentos outros, em que o filme, a comida e a crença

6 O acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal. “[...] Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de censuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. [...] É preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos”. (FOUCAULT, 1971, p. 57-59)

dentre outros caminhos, como lócus centrais das pesquisas, virtualizam as experiências vividas por cada um, mediando a relação entre *'ficção-realidade'*, *'virtualidaderealidade'*. Quando juntamos as possibilidades de lidar com a ficção, a realidade e a virtualidade, queremos pensar acerca de como são criadas as realidades como possíveis verdades, numa ideia de criação e mediação de crenças, como realça Certeau (2014, p. 252-253):

Entendo 'crença' não o objeto do crer (um dogma, um programa etc), mas o investimento das pessoas em uma proposição, o *ato* de enunciá-la considerando-a verdadeira - noutros termos, uma 'modalidade' da afirmação e não o seu conteúdo. [...] Importa então interrogar-se sobre os avatares do crer em nossas sociedades e sobre as práticas originadas a partir desses deslocamentos.

[...] Hoje não basta mais manipular, transportar, refinar a crença. É preciso analisar-lhe a composição, pois há a pretensão de fabricá-la artificialmente.

Na conversa com Certeau, em que ele ressalta a ideia de fabricar artificialmente a realidade como crença, fazemos a mediação com Deleuze, que nega a ideia de realidade, fundamentando suas ideias, na criação da potência do falso, como um conjunto de possíveis atualizações permanentes de virtualidades. Porém, Deleuze também diz que a troca permanente entre o virtual e o atual pode levar à cristalização. (ALLIEZ, 1996) Então, será a realidade a cristalização daquilo que foi virtualidade? Ou a realidade é aquilo que precisamos crer no ato de ver (BERGER, 1972) e escutar?

O filme, a comida e a crença como criações, assim, seriam compreendidos como a potência do falso, na criação de virtualidades que inspiram realidades. Ou seriam ficções inspiradas em realidades e que se virtualizam pelos afetos e crenças. Essas inspirações podem nos levar a sentir nossa capacidade de criação de *'realidadesvirtualidades'* no processo de pesquisa. É a possibilidade de nos vermos potentes, como criadores de quaisquer realidades que queiramos acreditar. Por isso, acreditamos que, como *'discentedocente'*, estamos em eternas conversas, mediações, que criam, atualizam e virtualizam possíveis realidades, num processo de tessitura de *'conhecimentossignificações'*.

Assim também, podemos ter os filmes, a comida e a crença, como nossos personagens conceituais (DELEUZE, GUATTARI, 1992), que falaremos mais adiante, mas que nos ajudam a pensar as relações dessas tessituras de ‘*conhecimentossignificações*’ embrenhadas nas crenças e criações no ato de ‘*fazerpensar*’ os usos dos filmes e da comida nos processos de aprendizagem acessando memórias, refletindo acerca de nossas ‘*prácticas*’ presentes.

O COZINHAR, AQUECENDO AS CONVERSAS

Cozinhar é o mais privado e arriscado ato. No alimento se coloca ternura ou ódio. Na panela se verte tempero ou veneno. Quem assegurava a pureza da peneira e do pilão? Como podia eu deixar essa tarefa, tão íntima, ficar em mão anônima? Nem pensar, nunca tal se viu, sujeitar-se a um cozinheiro de que nem o rosto se conhece. Cozinhar não é serviço, meu neto – disse ela. – Cozinhar é um modo de amar os outros.

Mia Couto (2004, p. 60)

A arte do cozinhar e a comida entram na pesquisa como um artefato político de resistência e criação. Esse tema trazido por nós revelou o quanto as pessoas garantem suas singularidades e diferenças por meio da comida.

A comida traz um ambiente de memórias e afetos que nos colocam em ‘*espaçotempos*’ revelando processos de subjetivação em torno do carinho, do cuidado, do controle, das maneiras de desenvolver astúcias nos usos de bricolagens para adaptação de pratos culinários, aproveitamento de sobras, reinvenção de receitas, administração de uma cozinha em relação aos ‘*fazeressaberes*’. A cozinha é um espaço de poder, de trocas, de magia, de conflitos, de amores, de movimentos alquímicos.

A conversa com o grupo em torno da comida traz intimidades, jeitos particulares de ‘*fazeressaberes*’, que revelam como a comida no seu processo de socialização, sofrendo mudanças como modos de acomodação em um outro modo de fazer. Quando um prato é feito de diferentes formas, revela as particularidades desses usos, que, muitas vezes, estão

relacionados com as ofertas dos produtos, clima e a criação nos modos de fazer. Isso mostra, dentro do processo educativo, que não há uma verdade absoluta, o certo e o errado, e sim modos de apropriação e criação.

A comida, ao revelar os modos de existir, revela também estranhezas, preconceitos, hábitos circunscritos pela história de uma sociedade que traz marcas colonialistas e escravocratas, numa tentativa de apagamento das culturas. E as diferenças dos modos culinários se impregnam de uma ideia exótica como um movimento de sobrevivência dos aspectos culturais que as mantêm como força política, quando acontecem os encontros, as conversas, as manifestações artísticas que giram em torno da comida como resistência e criação.

Em nosso grupo de pesquisa, conversamos para resistir e criar. Trabalhamos com as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. Essa forma de pesquisar possui características metodológica-epistemológica-teórica, tais como as ideias de que as imagens e narrativas são “personagens conceituais” (ALVES, 2012), pois somente com elas somos capazes de formar teorias, criar ‘*conhecimentossignificações*’. Nilda Alves, coordenadora do grupo e coautora deste texto, nos apresenta uma forma de ‘*fazerpensarsentir*’ pesquisas em educação como ela propõe com as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e nos explica junto a Andrade e Caldas (2019, p. 19, grifo do autor):

Nas pesquisas com os cotidianos, partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macro-negociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Nesse sentido, nunca buscamos estudar sobre *os cotidianos* mas, estudar *nos/dos/com os cotidianos*,⁷ assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas - porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam - encontrando

7 Há muito, temos adotado a possibilidade de dizer somente “com os cotidianos”, o que será feito neste texto, respeitando a decisão de outras(os) pesquisadoras(es) que continuam a escrever “nos/dos/com os cotidianos”.

nestas, sentimentos e ‘*conhecimentossignificações*’⁸ que seus ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012)⁹ criam, exigiu admitir a riqueza e complexidade desses ‘*espaçostempos*’.

Alves (2012) nos indica, melhor, como utiliza a ideia de “personagens conceituais” em suas pesquisas e que compreende as narrativas produzidas nas “conversas” como “personagens conceituais”, assim como as imagens e os sons:

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e à compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam. É nessa mesma direção que afirmamos que, para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos ‘*espaçostempos*’ cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos. Nesta pesquisa,

-
- 8 Muitas vezes, antes, escrevemos “conhecimentos e significações”, pois, só mais recentemente, entendemos que todo o processo de criação de conhecimentos, exige a criação de significações de todo o tipo, que servem para explicá-los: porque são melhores que outros; como devem ser usados; que importância têm para aqueles que o utilizam e, na maioria dos casos, para muitos outros seres humanos; porque devem ser considerados como “verdades” etc.
- 9 Oliveira (2012), nesse texto, sendo coerente com o que aprendemos com Certeau de que os seres humanos nos cotidianos são “praticantes” nos mesmos e que criam conhecimentos, nesses ‘*espaçostempos*’, permanentemente, nos mostra que podemos chamá-los de ‘*praticantespensantes*’.

então, partimos de uma afirmativa: “conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes”. Para alguns (muitos?), isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lócus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais. (ALVES, 2012, p. 12-13)

Ou seja, a partir de Deleuze e Guattari (1992), Alves afirma que “personagens conceituais” são dados significativos, elementos que possibilitam os processos de pesquisa, permitem formar teorias, pois são eles que permitem pensar as questões que nós colocamos para desenvolver pesquisas nessa corrente de pensamento.

Nesses ‘*espaçostempos*’, desenvolvemos sessões de cineconversas, que consistem na exibição de filmes com o suporte de textos acadêmicos seguidas de conversas entre os ‘*praticantespensantes*’. É a metodologia que acreditamos estar de acordo com as pesquisas com os cotidianos. Considerar as conversas como uma metodologia de pesquisa permite uma intensa troca de experiências *nos/dos/com* os cotidianos, entre todos os envolvidos. E acreditamos que, são através delas que surgem as narrativas dos ‘*praticantespensantes*’ nas pesquisas. Certeau e Giard (2009, p. 336) afirmam que “a oralidade exige o reconhecimento de seus direitos, pois começamos a descobrir mais nitidamente o papel fundador do oral na relação com o outro”.

Com essa opção teórico-metodológica-epistemológica pelas pesquisas com os cotidianos, compreendo que os ‘*espaçostempos*’ são tecidos, organizados através de conversas. Além disso, é nessa relação que as trocas de ‘*saberesfazeres*’ ocorrem nos cotidianos. Por isso, afirmamos que não fazemos entrevistas, mesmo porque, aqueles que tecem conversas conosco não são “fontes de pesquisa”, mas, sim, nossos intercessores.

Nosso grupo atua na formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UERJ, e nosso tema perpassa pelas questões migratórias e como essas questões chegam à escola porque o que acontece fora das escolas acontece dentro, como afirmam Alves, Filé e Vargas (2007, p. 66, grifo do autor):

Com isso, a ideia de que há um *dentro* e um *fora* – da escola, da família, dos movimentos sociais, das igrejas – perde sentido e nos exige pensar que precisamos incorporar a ideia do *dentrofora*, o que vai exigir, então, uma grande capacidade de articular o que vai sendo pensado, usado, criado nesses múltiplos contextos e que aparece *encarnado nos praticantes* em cada um deles ao entrarem no ‘*espaçotempo*’ escolar, entendido como aquele onde se trabalha o *currículo*.

Nesse contexto, trabalhamos questões como o entendimento de que os processos migratórios acontecem desde sempre, em toda história da humanidade, e que essas questões estão presentes nos currículos escolares e de como fazemos parte desse processo, uma vez que somos herdeiros de diferentes povos. Através dos filmes que retratem essa mobilidade humana por diversas razões, trabalhamos a compreensão de que o modo de registro da memória humana no cinema ocorre através de imagens, narrativas e sons, propiciando discussões éticas, políticas e estéticas.

Importante também caracterizar movimentos nacionais e internacionais migratórios, bem como os modos como estão presentes nos currículos, tanto os oficiais quanto aqueles criados na escola, compreendendo os hibridismos culturais que neles se estabelecem, através de memórias de processos curriculares outros.

Por estamos em um curso de formação de professores, acreditamos ser importante desenvolver a produção de recursos didáticos, como vídeos e textos literários para crianças e jovens, visando ações e experiências necessárias de ensino das questões migratórias em processos curriculares.

Importante ressaltar que as crianças migrantes são inseridas na escola sem domínio algum da língua local, porém, no processo de aprendizagem, em pouco tempo, mediante a necessidade de comunicação e nas trocas de afetos e brincadeiras, rapidamente se apropriam, através da oralidade, da linguagem local. Em muitas famílias, as crianças e jovens são os intérpretes dos pais.

Em grupo, conversamos quais são as abordagens possíveis para se trabalhar esses ‘*conhecimentossignificações*’ vencendo as barreiras da xenofobia, do preconceito e do racismo. As propostas sugeridas foram no sentido de se trabalhar a partir da história, da geografia, do contexto

econômico e político atual. Por que migram? Quais as diferenças entre migrantes e refugiados? Para onde querem ir? Aonde conseguem chegar? Quais os países oferecem real acolhida? E, no Brasil, qual a realidade frente a tantas dificuldades em nosso cotidiano? Quem são esses migrantes? Que redes de ajuda eles formam? Quais órgãos os auxiliam? Enfim, uma infinidade de questionamentos pode surgir em uma valiosa experiência de *'aprendizagem significativa'*.

Para essa conversa, trazemos o filme *O confeitiro*, um longa-metragem de produção israelense que nos apresenta conflitos que envolvem a migração, a comida, as crenças e a homofobia. Questões que perpassam as redes educativas e que precisam ser conversadas para dirimir preconceitos e instaurar o respeito de forma consciente.

O CONFEITEIRO

Dirigido por Ofir Raul Graizer, produção de 2018 (Alemanha, Israel) Thomas (Tim Kalkhof) é um alemão dono do café Konditorei, em Berlim, que se envolve com Oren (Roy Miller) um engenheiro de Jerusalém que está a trabalho, criando a rede de VLT na cidade. O filme apresenta com delicadeza questionamentos, dúvidas, encontros e desencontros através de uma narrativa com poucas palavras e muitos gestos. O confeitiro nos traz uma trama repleta de complicações e nuances, somadas à dificuldade de ser um estrangeiro migrante e ser inserido em uma família religiosa repleta de respeito aos costumes. As emoções, vividas por Thomas e Oren, se dão na cafeteria de Berlim e se desdobram na cozinha em Jerusalém, num misto de sensações e experiências para Thomas e Anat. Juntos vivenciam desconfiança, preocupações, solidão, encontros, descobertas, ao mesmo tempo que buscam entender o que os aproxima tão fortemente.

O confeitiro desenha suas guloseimas de maneira sutil, receitas agri-doce de um triângulo amoroso envolvendo um casal não binário, em que Oren, casado com uma mulher judia, com quem tem um filho, vive uma relação extraconjugal com Thomas. Eles se conhecem na cafeteria, onde Thomas é o proprietário e dentre suas especialidades, ele faz uma torta alemã, que a Anat, mulher de Oren, adora.

Figura 1: Cena 1 - a cafeteria de Thomas em Berlim



Fonte: adaptada de *O confeitiro* (2018).

Figura 2: Cena 2 –Thomas, o confeitiro



Fonte: adaptada de *O confeitiro* (2018).

Figura 3: Cena 3 – Oren na confeitaria



Fonte: adaptada de *O confeitiro* (2018).

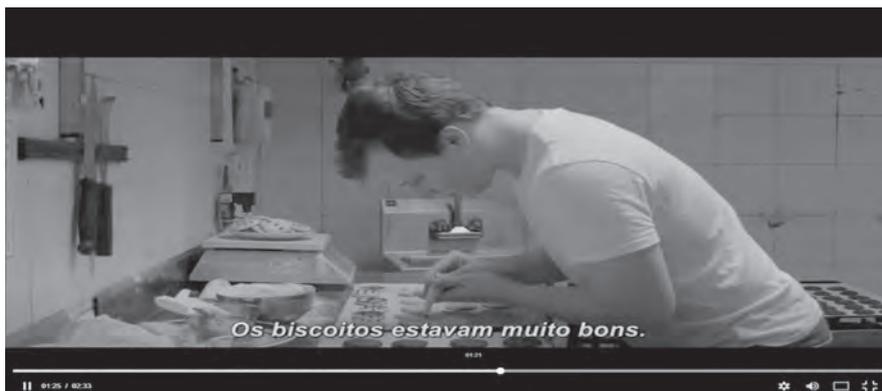
Em um ano de relacionamento, em tantas idas e vindas a Berlim, em cada encontro, Thomas puxa uma conversa acerca dos encontros amorosos entre Oren e Anat. Thomas quer saber com detalhes a maneira como Oren se relaciona com sua mulher. E a cada retorno à Jerusalém é também levado um pedaço de torta embalado no papel da confeitaria, como se os afetos entre Oren e a esposa fossem traduzidos no pedaço da torta. Oren decide que voltará a sua cidade natal para encerrar o casamento, porém, uma tragédia acontece, e Oren perde a vida. Sem notícias de seu amado, Thomas resolve ir à Jerusalém para descobrir o que aconteceu e acaba se envolvendo com Anat, a esposa de Oren. A parceria entre os dois acontece na cafeteria, em que Oren, fazendo uso dos *'fazeressaberes'* culinários como tática de aproximação entre bolos, biscoitos e cafés, desperta em Anat o interesse para além do profissional. A cafeteria, assim como Anat, estavam sem movimento e ganham vida com a chegada de Thomas, que aos poucos domina a cozinha, incrementa o cardápio e seduz Anat com sua delicadeza e coragem em buscar respostas.

Essa aproximação através da comida se dá envolvendo a religião, pois Thomas começa a cozinhar comida *kosher*¹⁰ - ainda que para cultura judaica ele não tenha autorização para cozinhá-la - e passa a frequentar a casa da família nos feriados religiosos que envolviam comida preparada para comemorar essas datas, como o *Hanuká*.¹¹ Nesses momentos, Thomas se aproxima do cotidiano de Oren chegando a conhecer seus familiares, seu lar quando solteiro. O seu contato com a mãe de Oren, mostrando a maneira de preparar pimentões recheados, em conversa, apresenta a intimidade de seu filho a Thomas, fazendo com que ele crie uma realidade a partir das crenças e das fabulações da mãe que parece intuir seu relacionamento com o filho, levando-o a retomar as memórias com o amante.

10 É também conhecida como *kasher*. É alimentação que segue as regras descritas no *Torá*, o livro sagrado dos judeus.

11 Festa judaica também conhecida como festival das luzes e se assemelha ao ano novo dos cristãos.

Figura 4: Cena 4 – a cozinha do café de Anat



Fonte: adaptada de *O confeiteiro* (2018).

Ao longo do filme, percebemos o quanto Anat subverte as crenças daquela comunidade, disparada pelas *'práticas pensantes'* de Thomas, que cozinha biscoitos para o filho de Anat e passa a ser autorizado a cozinhar no café. Ainda que haja um diálogo entre Anat e seu cunhado em hebraico – propositalmente para Thomas não entender –, questionando Anat sobre a confiança que depositava em Thomas, um estrangeiro alemão, ela segue em frente percebendo o quanto a presença de Thomas vai se tornando importante para a cafeteria e para a vida dela.

Figura 5: Cena 5 – Anat saboreando o bolo de Thomas



Fonte: adaptada de *O confeiteiro* (2018).

Figura 6: Cena 6 – Anat e Thomas na cozinha do café em Jerusalém



Fonte: adaptada de *O confeitiro* (2018).

Na cena em que Thomas e Anat são desafiados a entregar uma grande encomenda, ele a convoca a ajudar a abrir a massa dos biscoitos e nesse momento ele diz sobre a importância de estabelecer o afeto, o carinho através do calor das mãos. Anat, que não frequentava a cozinha da cafeteria, se vê seduzida pelos gestos de Thomas e tem a iniciativa de revelar seu carinho por ele acariciando-o com afeto do mesmo jeito que ele faz com a massa de biscoitos.

Thomas guarda segredos e sabe os motivos, mas Anat é guiada pela intuição feminina e pouco a pouco liga os pontos e descobre a verdade. Chocada com a descoberta, a princípio, não sabe o que fazer. Nega esse amor, esse envolvimento que a toma por completo. Deixa que outros resolvam por ela. Embora Anat já soubesse que seu marido tinha um outro relacionamento, jamais poderia imaginar que fosse com o Thomas, pois acreditava que ele era uma pessoa estranha e alheia ao seu passado.

A família se revolta, exceto a mãe de Oren, pois ela dá pistas ao longo do filme de saber sobre a verdadeira identidade de Thomas. Ele é expulso da vida da família e intimado a voltar para Alemanha sendo impedido de se despedir de Anat e o filho. Até que Anat toma as rédeas de seu destino e parte em busca de Thomas. Em busca do novo que seduz ambos. Ela viaja para Berlim a procura de retomar essa paixão, e o filme se encerra deixando o final em aberto por conta das crenças do público.

DISTANTE DE UMA CONCLUSÃO

O diretor traça uma narrativa repleta de delicadezas e singelezas que nos prendem enquanto público. O filme é saboreado por todos no sentido da relação com a comida e com as possibilidades de crenças entre os personagens da trama. É contado nas entrelinhas, de forma lenta, como saboreamos a comida. Há um convite a fazer parte da história a partir dos conflitos de crenças. Apesar da tragédia ser o ponto de união, há doçura na narrativa envolvendo o amor e as muitas possibilidades que ele nos apresenta, há sensações intensas, agradáveis e delicadas como os biscoitos elaborados por Thomas e apreciados por todos no filme que nos conquista, tornando o assunto palatável.

O filme nos faz pensar sobre as crenças que estabelecemos para nossas vidas e como é difícil rompê-las, ainda que um forte amor se apresente. Anat não demonstra no filme ser uma religiosa que segue os costumes do judaísmo de forma rígida e ao mesmo tempo reluta em se envolver com um homem que já havia tido uma relação com outro homem, no caso, seu ex-marido. São duas rupturas de pensamento estabelecidas por homens. A primeira se refere ao preparo da comida, em que Anat entrega sua cozinha a Thomas, que não é judeu e é um alemão (o estabelecimento tinha um certificado de comida *Kosher* e não poderia permitir tal fato); a segunda trata-se da relação homem/mulher, na qual, para muitos, não seria possível o relacionamento diferente desse modelo bíblico. Então, como aceitar um homem em sua vida que já teve relacionamentos anteriores não binários? Ainda que o amor se apresente na vida de ambos, Anat fica confusa.

O cinema nos faz refletir acerca da criação de realidades a partir das próprias crenças nos ajudando a pensar e a entender os processos de virtualização e atualização como potências do que é possível criar na vida. Para Guerón (2011, p. 26),

A identidade entre a estrutura do real e a estrutura do cinema, que descobriremos a partir de Deleuze, nos abrirá a possibilidade de entender o cinema como uma máquina que revela os problemas do mundo e é capaz de liberar novas possibilidades

para esse mundo. Por isso, estudar e buscar entender o cinema só tem sentido como parte de um movimento de estudar e buscar entender a própria vida.

Não queremos dizer que não devemos ter crença, pois ela é inerente ao ser humano, somos forçados por uma sociedade repleta de diferentes crenças. Importante pensar que é possível questioná-las. As crenças são criações imbuídas de intenções, de vivências. Acreditar que é possível que cada ser humano decida o que é melhor para si mesmo é essencial. Respeitar as crenças do outro também é essencial. Há que se ter cuidado para que a crença não se torne um artefato de manipulação, e a conversa é um caminho para ampliar essa criação de realidade.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, É. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALVES, N. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons – financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017*. [Rio de Janeiro], 2012. (Projeto de pesquisa).

ALVES, N.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas `conversas` acerca deles. *In: BARBOSA, I.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). Estudos dos cotidianos, currículo e formação docente*. Rio de Janeiro: CRV, 2019. p. 12-37.

ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, 2015.

ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. Conversas em rede pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In: RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. (org.). Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 62-63.

ALVES, N.; FILÉ, V.; VARGAS, M. J. Tecnologias, imagens, sons e currículos nos cotidianos. *Currículo Sem Fronteiras*, Braga, v. 7, n. 2, p. 38-70, 2007.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. *História e psicanálise entre ciência e ficção*. 2. ed. São Paulo: Autêntica. 2011.

CERTEAU, M.; GIARD, L. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar cozinhar*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 2. p. 335-342.

DELEUZE, G. *A imagem-tempo: cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo. Editora 34, 2007. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Personagens conceituais. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 81-109.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971.

GUERÓN, R. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

MATURANA, H. (org.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

O CONFEITEIRO. Direção: Ofir Raul Graizer. Produção: Mathias Schwerbrock e Itai Tamir. Intérpretes: Tim Kalkhof, Sarah Adler, Roy Miller, Zohar Shtrauss e Sandra Sade. Roteiro: Ofir Raul Graizer. Israel: Films Boutique, 2018. 1 DVD (104 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P4wJkuh5adc>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

SKLIAR, C. Elogio à conversa. *In*: RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.

OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

OS 'FAZERESSABERES' DOS JOVENS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA CONTEMPORANEIDADE

JOANA RIBEIRO¹
REBECA BRANDÃO

INTRODUÇÃO

O que de fato nos interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo.

Alves (2008, p. 46)

Com essa epígrafe, propomos uma breve introdução que contextualiza este capítulo. Falar sobre a linha de pesquisa *nos/dos/com* os co-

1 Ambas as autoras são doutoras em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professoras da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. São pesquisadoras no Grupo de Pesquisa Currículos, redes educativas, imagens e sons, coordenado pela Prof.^a Nilda Alves.

tidianos – ou apenas *com* os cotidianos – no Brasil significa abordar o que Nilda Alves e Regina Leite Garcia, sua amiga e contemporânea, desenvolveram no campo da Educação, inspirando diversas pesquisadoras, pesquisadores e estudantes a reconhecerem sua importância e a inserir-se nessa mesma linha de pesquisa.

Nosso primeiro contato, e de muitos outros pesquisadores, com esta linha de pesquisa se deu com a leitura de um livro denominado *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*, de Alves e Oliveira (2008), no qual esta última autora convida aqueles que desejam pesquisar com os cotidianos a realizar cinco movimentos que, após anos dedicados a estas pesquisas e à formação de outras ‘*professoras-pesquisadoras*’ e ‘*professores-pesquisadores*’, foram revisitados pela mesma autora, em diálogo com outros ‘*praticantes-pensantes*’ (OLIVEIRA, 2012), sendo modificados e acrescidos de outros movimentos.²

O trecho que destacamos de sua obra sobre o movimento *Ecce Femina* – e que apresentamos como epígrafe deste texto – nos toca por enfatizar a sensibilidade com que essa pesquisadora chama a atenção para aquilo que pesquisadores(as) no campo da Educação precisam ter ao realizar pesquisas nas escolas, com estudantes, professorxs,³ no campo da Educação.

Este movimento, *Ecce Femina*, que Alves inaugura como parte de uma epistemologia que cria em sua obra tem a ver com respeito e ética na pesquisa, mas também com a compreensão de que os ‘*praticantes-pensantes*’ criam o tempo todo. Num *hall* de pesquisas em educação, que majoritariamente atribuem a culpa do fracasso escolar aos docentes, as pesquisas *com* os cotidianos propõem trazer as narrativas desses mesmos docentes, colocando de “ponta cabeça” o que se produzia no campo até então. Ao visitar os movimentos propostos, Alves nos ensina que, mais que “virar de ponta cabeça”, devemos “ir além do já sabido”.

2 Recomendamos a leitura do artigo “Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles”, de Alves, Andrade e Caldas, publicado em 2019.

3 Escrevemos “professorxs” com o objetivo de denunciar as questões de gênero presentes em todos os setores da sociedade. Também o fazemos para lembrar que a maioria dos profissionais da educação é composta por mulheres.

(ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) Aqui não interessa culpar ninguém sobre o suposto “fracasso escolar”. Ao contrário, era preciso conhecer a escrita científica sobre o tema, mas também urgente criar algo novo com o que foi produzido e seguir adiante, compreendendo o que *‘fazemos-pensamos’* nas/com as escolas.

Assim são os textos de Nilda Alves – nos inspiram na pesquisa e em nosso fazer docente. Uma pioneira no campo da Educação, que é referência em diversos campos – formação docente, artefatos tecnológicos, currículos etc. Seria clichê afirmar: Nilda é uma mulher à frente de seu tempo –, mas o clichê é necessário!

Com ela, aprendemos que uma pesquisadora não pode limitar-se à sua obra, seu conceito. Aquilo que cria – no caso dela, escreve – vai para rua e ganha outros significados pelos variados *‘praticantespensantes’* que “usam” (CERTEAU, 1994)⁴ esses textos e ideias. Com o tempo, ela retoma tais conceitos e os reinaugura. Foi assim com *Ecce Femina*, esse conceito que já trouxemos, quando em uma segunda edição do mesmo livro percebe a insuficiência dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Nesse mesmo sentido, apropria-se da ideia de “personagens conceituais”, de Deleuze e Guattari (1992), refletindo acerca do movimento “beber em todas as fontes”. Esse movimento de permitir-se, após anos de carreira reconhecida, visitar o que produziu, questionar a si mesma e apresentar novas ideias que complementam ou mesmo modificam as anteriores, é uma demonstração de uma busca sem fim pela compreensão dos cotidianos escolares e a certeza de que *‘aprenderensinarcriar’* faz parte de estar vivo e presente neste mundo.

De repente, nos damos conta de que, ao permanecer alguns anos trabalhando na pesquisa com ela, fazemos parte dessa rede com a qual a mesma cria e somos muito gratas por fazer parte disso. Nilda Alves nos inspira enquanto pesquisadoras *com* os cotidianos, mas também como mulher e professora e militante da educação e... e... e...

4 Para Certeau (1994), os praticantes, ao usarem o que é produzido pelos espaços de poder – para nós, *‘espaçostempos’* de poder –, criam algo novo, imprevisível, inesperado. Dessa forma, o autor nos mostra que os praticantes não são passivos, mas criam no microscópico dos cotidianos.

Neste capítulo, tratamos disso: de uma pesquisa com estudantes acerca dos movimentos estudantis de ocupações de escolas no Rio de Janeiro, na qual o movimento *Ecce Femina* foi essencial para pautar nossas ações na pesquisa, na escrita, nas conversas, na produção de imagens e, principalmente, na criação de ‘*espaçostempos*’ político importante para conversar com os movimentos estudantis de ocupação. Um lugar diferente daquele em que visa à criação de um estereótipo e, por sua vez, a degradação de um movimento tão relevante para a transformação da educação carioca. Pelo contrário: viemos nos juntar aos movimentos de ocupações, apoiando suas reivindicações e valorizando a potência das ações desses jovens.

OCUPAÇÕES DE ESCOLAS POR ESTUDANTES – PRIMEIRAS QUESTÕES

Este texto é um exercício de “memória”,⁵ como a compreende Certeau (1994). É uma tentativa de diálogo sobre os movimentos de ocupação estudantis ocorridos no ano de 2016 no estado do Rio de Janeiro, agora passados quase três anos desta experiência vivida por estudantes, docentes, famílias, nós ‘*professoraspesquisadoras*’ e toda a sociedade. É um revisitar, não apenas dos escritos, imagens, conversas e pensamentos tecidos na época, mas também dos sentimentos, do contato com os estudantes, das esperanças, sonhos e medos compartilhados. É, por não se prender ao passado, mas recriá-lo em diálogo com as inquietações do presente, um pensar acerca da educação pública no estado do Rio de Janeiro, dos movimentos sociais da contemporaneidade e do protagonismo juvenil nesse processo.

Os movimentos de ocupação dos colégios estaduais do Rio de Janeiro, que têm início com o apoio dos estudantes à greve dos profissionais de educação de 2016, são tecidos em múltiplas redes de ‘*conhecimentos-*

5 Certeau (1994) compreende a “memória” como uma “tática”, como uma criação dos chamados “praticantes”. A “memória”, para esse autor, não recupera o passado como se deu, mas o recria a partir das vivências do presente. As narrativas tecidas pela “memória”, por este motivo, não retratam a “verdade”, mas criam novas experiências.

significações’,⁶ sendo possível identificar “agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995)⁷ de outros movimentos sociais em sua tessitura, como os movimentos *Occupy*⁸ pelo mundo, os movimentos grevistas docentes em 2013, 2014 e 2016 no Rio de Janeiro, os movimentos de ocupação das escolas em São Paulo etc. No entanto, da mesma forma que os movimentos de ocupação se tecem a partir destes “agenciamentos”, também possuem papel importante na tessitura de outros movimentos pelo Rio de Janeiro, como o desenrolar da própria greve dos profissionais da educação, e movimentos que acompanhamos em outros estados ou mesmo fora do país.

Dessa forma, o objetivo do texto é pensar os movimentos sociais vividos e liderados por jovens estudantes, em destaque os movimentos de ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro em 2016, e discutir como esses movimentos sociais fazem “rizomas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995) uns nos outros. Para tal, as narrativas dos estudantes, as fotografias dos movimentos e as ideias dos autores escolhidos tornam-se “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) para nossa conversa em torno desse tema.

Deleuze e Guattari (1992), ao discutirem o que seria a filosofia, nos trazem a figura dos “personagens conceituais”. Segundo os autores, estes

6 Nas pesquisas *com* os cotidianos, defendemos a ideia de que somos tecidos em múltiplas redes educativas – famílias, escolas, universidades, ‘*espaçostempos*’ religiosos, os bairros etc. –, enquanto também ajudamos a tecê-las. Essas redes produzem ‘*conhecimentossignificações*’ também múltiplos.

7 Deleuze e Guattari (1995) apontam para os “agenciamentos” como forças que se lançam para múltiplas direções, como “multiplicidades de multiplicidades”. Não são apenas influências, mas agenciam/criam algo inesperado. Trataremos mais dos “agenciamentos” ao longo do texto. No entanto, vale lembrar que não queremos trabalhar os conceitos dos autores com os quais dialogamos engessados em suas definições, mas, ao dispor dos mesmos em nossa escrita, estamos fazendo “uso” criativo destes.

8 O *Occupy Wall Street*, iniciado em setembro de 2011, foi marcado por uma série de manifestações contra a ganância corporativa que, como os manifestantes afirmavam, deixava as riquezas nas mãos de um 1% da população enquanto a maioria, os 99%, seria vítima da desigualdade social. O movimento espalhou-se por diversas cidades *dentrofora* dos Estados Unidos e ganhou espaço, não somente nas ruas, mas no cenário econômico e político norte-americano, influenciando, inclusive, os debates e decisões eleitorais do país no ano de 2012.

ajudariam o filósofo a criar os conceitos, ação que caracteriza a filosofia. Eles nos dizem que:

[...] o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78)

Alves e Andrade (2013) fazem uso da ideia de “personagens conceituais” ao afirmar que estes são “o outro” com quem conversamos para mover o pensamento. Em um artigo escrito, junto com Andrade, Alves nos explica como compreende os “personagens conceituais”, dizendo que:

[...] em ‘conversas’ permanentes com os diversos grupos de pesquisa que faziam pensavam as pesquisas com os cotidianos – e estimulada pelas constantes perguntas de Antonio Carlos Amorim (Unicamp), sobre o que significavam as imagens (e as narrativas) nessas pesquisas – fomos levados, nas ‘conversas’ de nosso grupo de pesquisa, a compreender as imagens e as narrativas como ‘personagens conceituais’ (DELEUZE e GUATTARI, 1992), ou seja, como aquele que ‘fazemos falar e perguntar por nós’, como Deleuze indica que Descartes faz com seu personagem ‘o Idiota’. Ou seja, como o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a pensar para fazer caminhar o pensamento e com o qual criamos conhecimentos significações com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas. (ALVES; ANDRADE, 2013, p. 3-4)

Dessa forma, compreendemos os “personagens conceituais” como aqueles com quem conversamos e que nos mobilizam o pensamento, que movimentam nossas redes de ‘conhecimentos significações’ nos au-

xiliando a pensar sobre os múltiplos cotidianos. Eles podem ser, muito para além de personagens aos quais damos nomes, autores e suas ideias, imagens e sons, narrativas orais e textuais, os próprios movimentos sociais etc. Longe de nos apresentarem respostas às nossas perguntas, eles aqui estão para nos ajudar a criar várias outras, a mover nossas ideias, a tecer novos e múltiplos fios. Não servem para nos dar conforto, mas para nos inquietar. Estão fora de nós, mas operam em nós, modificando o pensamento.

Assim, ao longo deste artigo, chamaremos para nossa conversa alguns escritos de autores, narrativas que tecemos juntamente com estudantes de duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, imagens dos movimentos estudantis de ocupação e das mobilizações nas ruas etc. Esses “personagens conceituais” aparecerão emaranhados, pois foi dessa forma, em diálogos uns com os outros, que mobilizaram nosso pensamento e nossa escrita. Esperamos que esta conversa aqui tecida ganhe novos e múltiplos ‘*espaçostempos*’⁹ transformando-se.

OCUPAR, RESISTIR. LUTAR PARA GARANTIR!

Essas palavras de ordem foram e ainda são cantadas por manifestantes brasileiros ao ocupar ‘*espaçostempos*’ públicos, a exemplo da rua, ou ao ocupar instituições símbolos do regime democrático ou do poder econômico que consideram como importantes para o debate em torno de uma ou múltiplas causas. Este uso dos ‘*espaçostempos*’ públicos é produzido a partir de “agenciamentos” de alguns movimentos históricos anteriores e, mais recentemente, dos movimentos de ocupação que marcaram diversas partes do mundo no início do nosso século.

Nesse sentido, antes de prosseguirmos o texto, vale a pena contextualizar as ocupações estudantis no Rio de Janeiro para aqueles que não as recordam muito bem. No ano de 2016, mais de 70 escolas públicas do estado do Rio de Janeiro foram ocupadas pelos estudantes, a grande

9 Vale destacar que, ao longo do texto, muitos termos aparecerão escritos unidos, em itálico e com aspas simples. Isso se dá pela necessidade que temos em afirmar que estes termos são indissociáveis. Dessa forma, escrevemos: ‘*espaçostempos*’, ‘*conhecimentos-significações*’, ‘*dentrofora*’ etc.

maioria do Ensino Médio, a partir de um movimento que se dizia autônomo e que denunciava a crise na administração da educação pública, reivindicando: melhora na estrutura física das escolas, envio de verba para material e merenda, ar-condicionado em pleno funcionamento, fim da avaliação externa conhecida como “Saerjinho” – avaliação implementada pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) –, segurança nas escolas, eleição democrática para direção das mesmas etc.

Para além das reivindicações, as ocupações dos colégios estaduais tinham um tom de denúncia do descaso do governo estadual para com a educação, a carência e o mau uso de verbas, as disparidades entre os recursos existentes nas variadas escolas da rede, as indicações políticas para os cargos de gestão, a associação das provas do SAERJ com uma política de uniformização da rede – através de um currículo mínimo – e ligada aos interesses do mercado etc. Estavam presentes também nesses movimentos, em conjunto com as denúncias e reivindicações, o diálogo com pautas de toda a sociedade e que tocam a juventude, como: as questões de gênero, a questão racial, o protagonismo juvenil, a violência que atinge os jovens de periferia etc.

Embora tenham começado no período de greve dos docentes e funcionários da rede estadual de educação, as ocupações foram movimentos – no plural, pois foram múltiplos – organizados pelos estudantes, começando pelo Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes e espelhando-se por outras escolas da rede, chegando, inclusive, à ocupação, pelos estudantes, de prédios administrativos da Secretaria Estadual de Educação. Essas ocupações geraram muitas discussões no *‘dentrofora’* das escolas, envolvendo estudantes a favor e contrários às ocupações, responsáveis, direções e docentes, Secretaria Estadual de Educação, movimentos sociais que ofereceram seu apoio aos estudantes etc. Em determinado momento de bastante tensão, forças contrárias às ocupações reuniram-se em um movimento chamado “Desocupa”, gerando diversas manifestações, algumas violentas, contra as ocupações e os estudantes que delas participavam.

Os movimentos de ocupação nas escolas estaduais chegaram ao fim, mas as tensões permaneceram no retorno às aulas após a greve dos

profissionais da educação e das mobilizações estudantis, com saídas de direções de seus cargos e, em alguns casos, com a necessidade de mediadores externos para a recuperação das relações entre os estudantes do “Ocupa” e do “Desocupa”, entre professorxs, estudantes e toda a comunidade escolar etc.

Porém, antes de pensarmos nos desdobramentos desses movimentos, queremos chamar a atenção para a necessidade de se pensar o *‘dentrofora’* das escolas.

O ‘DENTROFORA’ DAS ESCOLAS, “AGENCIAMENTOS” E OS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIS

No momento da criação da ideia de “rizomas”, no primeiro volume de *Mil Platôs*, Gilles Deleuze e Félix Guattari usaram como “personagem conceitual” o professor George Edward Challenger, um personagem fictício criado por Arthur Conan Doyle e inspirado em pessoas reais, como um de seus amigos.

Em *Mil Platôs*, o professor Challenger profere uma palestra sobre a geologia e, a partir dos pensamentos do personagem, em especial quando este fala sobre a química celular, é possível perceber que os filósofos desejam destacar uma imagem para o pensamento: as inúmeras associações de diferentes combinações proteicas e nucleicas. Ou seja, o que Deleuze e Guattari querem nos mostrar é que num mesmo sistema que supostamente se “repetiria” existe a proliferação de diferenciações a partir das singularidades.

Essa análise nos auxilia a pensar que nos movimentos sociais organizados em estruturas diferenciadas, mas sistematizadas, surgem diferentes possibilidades de diferenciação. Seguindo um pouco mais, percebemos que a ideia de “estratificação” é apresentada, a partir da fala de Challenger, da seguinte maneira:

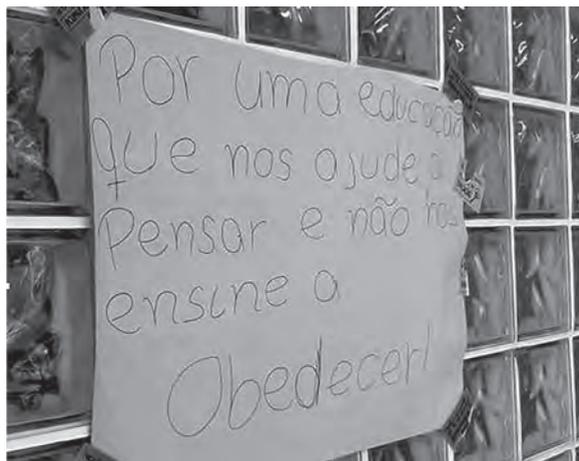
O germe é que vem de fora. Em resumo, o exterior e o interior são ambos interiores ao estrato. A mesma coisa quanto ao orgânico: os materiais fornecidos pelos substratos são efetivamente um meio exterior constituindo a famosa sopa probiótica, enquanto catalisadores fazem o papel de germe

para formar elementos e mesmo compostos substanciais interiores. Mas elementos e compostos tanto se apropriam dos materiais quanto se exteriorizam por replicação nas próprias condições da sopa primitiva. Ainda aqui o interior e o exterior entram em relação de troca, sendo ambos interiores ao estrato orgânico. Entre os dois ficam o limite, a membrana que regula as trocas e a transformação de organização, as distribuições interiores ao estrato e nele definem o conjunto das correlações ou traços formais (mesmo que esse limite tenha uma situação e um papel muito variáveis segundo cada estrato: por exemplo, o limite do cristal e a membrana da célula). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 65)

As imagens de pensamento a que essa citação nos remete podem se referir às tantas supostas dicotomias que a ideia de “estratificação” pressupõe. Por outro lado, nas pesquisas *com* os cotidianos, problematizamos o pensamento hegemônico que tende a separar processos que reconhecemos como indissociáveis. Nas *‘prácticasteorias’* – e usamos assim porque entendemos que pensamos quando fazemos – dos movimentos sociais da educação as diversas categorias conversam entre si, trocando ideias, experiências etc. Da mesma forma, nos referimos aos tantos *‘dentrofora’* das escolas cercados pela “membrana”, que costumamos chamar de “muros”, mas que delimitam apenas um perímetro, ou uma trincheira, ou uma fronteira.

Dependendo de como os *‘praticantespensantes’* se dispõem a se relacionar nessa fronteira com “o outro”, trocas ocorrerão, apesar dos “muros” que delimitam. Trata-se do pensamento hegemônico dicotômico que precede a construção de muros e fronteiras que se julgam estanques, mas que na verdade não o são, uma vez que são cruzadas por *‘praticantespensantes’* que carregam consigo, levando e trazendo, modos e percepções de vida, histórias, artefatos e muito mais. Ou seja, o que está fora entra e o que se cria dentro sai por meio das pessoas que cruzam esses muros cotidianamente e que *‘dentrofora’* deles se relacionam de múltiplas formas nas redes educativas que já indicamos e com as quais trabalhamos.

Figura 1: Cartaz “Por uma educação que nos ajude a pensar e não nos ensine a obedecer”



Fonte: acervo pessoal.

De toda maneira, os ‘*conhecimentossignificações*’ tecidos nessas redes, de modo rizomático, ultrapassam a ideia de que escolas e sociedade não dialogam, uma vez que compõem o mesmo “estrato orgânico” – as relações sociais. No entanto, é preciso pôr em xeque o seguinte: qual a postura dos ‘*praticantespensantes*’ nos cotidianos escolares diante das questões que estudantes, professores e seus pares trazem para escola, para o sindicato, para o movimento docente e para todas as outras redes?

Parte da opinião pública, por exemplo, vem, desde a ocupação das escolas em São Paulo, em 2015, tentando ora criminalizar os estudantes, acusando-os de fazer mau uso do espaço público e realizando desocupações de forma violenta, ora tratando-os enquanto vítimas de uma manipulação, seja de professorxs, de movimentos sociais, de sindicatos etc., aterrorizando os responsáveis dos menores de idade e responsabilizando outros movimentos por colocá-los em “risco”.

Pois bem, se considerarmos que os movimentos sociais são tecidos a partir de múltiplas redes de ‘*conhecimentossignificações*’ no ‘*dentrofora*’ das escolas, se considerarmos que os movimentos estudantis e a ocupação das escolas se tecem como “rizoma” com outros tantos movimentos, como enquadrar estes mesmos estudantes em categorias tão superficiais quanto

“criminosos”, “vândalos” – palavra que esteve em voga em 2013 – ou vítimas? Ao contrário, nos perguntamos: como avançar no diálogo? Como compreender os movimentos que vêm sendo tecidos sem reduzi-los?

Com este texto, queremos defender a ideia de que os movimentos que explodiram pelo mundo, com destaque para os que observamos/participamos no início do século XXI, com seu caráter local e global, movimentando nossas redes e, nelas, nossos sentidos, atizando nossa indignação, auxiliando-nos a repensar nossas realidades e despertando em nós o gosto em tomar as ruas de nossas cidades, foram “agenciamentos” para os movimentos de ocupação das escolas em diversos estados brasileiros, em destaque no Rio de Janeiro no ano de 2016. Da mesma forma, esses movimentos de ocupação das escolas foram e são “agenciamentos” para tantos outros movimentos.

A “obra coletiva”, se assim escolhermos chamar, dos estudantes secundaristas dos colégios estaduais do Rio, dos docentes dos movimentos grevistas de 2013, 2014 e 2016, dos ocupantes de movimentos como 15-M e *Occupy Street*, entre tantos outros, estão na emissão de ‘ações-pensamentos’ através das multiplicidades. Mas, sem dúvida, para superar ‘prácticasteorias’ nos movimentos sociais vivenciados, foram necessários os ‘conhecimentossignificações’ criados/trocados a partir das experiências de ‘praticantespensantes’ nos tantos movimentos sociais que sofreram crises de representatividade mais recentemente. É nesse sentido que Deleuze e Guattari nos auxiliam a ‘fazerpensar’ os “agenciamentos” e as multiplicidades que surgem no ativismo educacional como um todo – seja de mobilização docente, seja de mobilização discentes.

Mas, afinal, o que isso significa? Deleuze e Guattari (1995) nos ensinam que tais “agenciamentos” são formados por “multiplicidades de multiplicidades” e que estão presentes em nossas falas, ações, pensamentos etc., compondo os “rizomas”. De acordo com os autores, o rizoma remete a um caule subterrâneo que, crescendo horizontalmente, ramifica-se e multiplica-se de forma desordenada. Dessa forma, o “rizoma” não tem começo e nem fim. Ele é marcado pela conexão e pela heterogeneidade, pois liga um ponto qualquer a outro ponto qualquer, projetando-se em diversas direções e modificando aquilo com o qual se conecta.

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e o artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de ‘devires’. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43-44)

Mas o que a imagem do “rizoma” tem a ver com o movimento estudantil no Rio de Janeiro e com a ocupação de escolas públicas pelos estudantes? É nos “rizomas”, nesse emaranhado que cresce em múltiplas direções das relações cotidianas e criações de ‘*conhecimentossignificações*’ múltiplos, que os “agenciamentos” vão, de forma potente, operando movimentos imprevisíveis. Os movimentos sociais são tecidos nos “rizomas” a partir de “agenciamentos” variados e, de repente - mas não de qualquer forma -, explodem em manifestações nas ruas, em movimentos grevistas, em atos políticos variados, em ocupações estudantis etc.

Ao pensar os agenciamentos da enunciação, por exemplo, os autores colocam que “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 64-65)

François Zourabichvili, em seu *O vocabulário de Deleuze*, traduzido por André Telles e publicado no Brasil em 2009, busca tratar a ideia de “agenciamento” a partir dos escritos do filósofo e nos explicar a diferença entre os agenciamentos molares e moleculares, sendo os primeiros ligados às instituições ou experiências sociais mais territorializadas e os outros mais locais ou menos territorializados. Ele nos diz que:

[...] cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o pólo estrato dos

agenciamentos (que são então considerados ‘molares’). Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, ‘moleculares’, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que ‘decodificam’ ou ‘fazem fugir’ o agenciamento estratificado: esse é o pólo máquina abstrata (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos). (ZOURABICHVILI, 2009, p. 6)

Vale destacar neste trecho a crítica à ideia de que os “agenciamentos” só provocam reprodução. A decodificação, as linhas de fuga, surgem justamente nas irregularidades, nas práticas cotidianas criativas. Estas, sem dúvida, também são motivadas por múltiplos “agenciamentos”. Não podemos confundir a existência dos “agenciamentos” com forças que determinam e engessam o *‘sentiragirpensar’* dos *‘praticantespensantes’* dos movimentos sociais. Ao contrário, é justamente esta “multiplicidade de multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 62) que permite a criação de algo novo a partir dos emaranhados de fios de nossas redes. Ou seja, os “agenciamentos” não são influências simplesmente, mas são forças que atuam em múltiplas direções e, no contato com os muitos cotidianos possíveis, contribuem para a produção de algo imprevisível e incontrolável.

Dessa forma, defendemos que os movimentos de ocupação das escolas tecidos pelos estudantes precisam ser pensados para além dos estereótipos criados em torno deles. Estes movimentos, autônomos em sua organização – embora nenhum movimento social seja totalmente autônomo em sua concepção –, mas *‘criadospensados’* a partir de “agenciamentos” múltiplos, foram *‘tecidospensados’* na indignação dos estudantes com as realidades das escolas estaduais, na participação ativa no movimento estudantil, na vivência de greves docentes, em especial as de 2013, 2014 e 2016, do contato com os estudantes que ocuparam as escolas em São Paulo, de novos usos das tecnologias possibilitados pelas redes sociais via internet, de uma experiência própria de ativismo nos *‘espaçostempos’* virtuais e públicos, da compreensão das funções dos

'espaçotempos' públicos e outras formas de usá-los etc. Os estudantes secundaristas do estado do Rio de Janeiro são *'praticantespensantes'* das novas formas de ocupação dos *'espaçotempos'* públicos, dos movimentos sociais da contemporaneidade e da luta por uma educação pública que dialogue com essa mesma juventude.

AS CONVERSAS, AS IMAGENS E OS “USOS” DOS ‘ESPAÇOTEMPOS’ OCUPADOS PELOS JOVENS

Em 2016, durante as ocupações, visitamos algumas das escolas ocupadas, a III Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio de Janeiro, também ocupada, e algumas das manifestações dos estudantes, fora os contatos que tínhamos quando os mesmos participavam das manifestações docentes. Assim, chamamos para esta conversa algumas imagens e narrativas potentes que nos auxiliam a *'fazerpensar'* a diversidade presente nas reivindicações estudantis.

As narrativas que seguem foram tecidas em conversas¹⁰ com três estudantes: Michel, do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, e Iasmim e Luiz, ambos do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias. As imagens são fotografias tiradas pelas autoras deste texto quando das visitas às ocupações ou nas manifestações de rua de professorxs e estudantes.

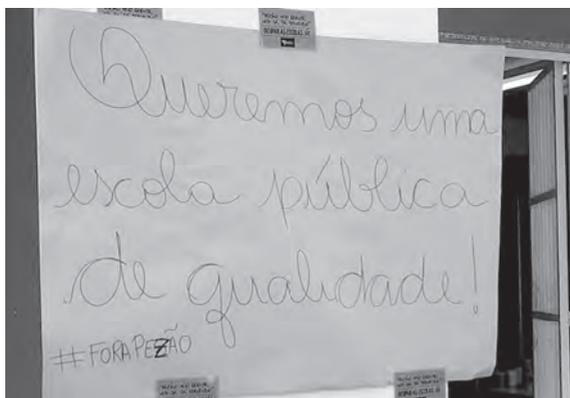
Ao visitarmos o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, primeiro colégio estadual ocupado no Rio de Janeiro, fomos recebidas pelos estudantes responsáveis pela portaria, que logo nos informaram que seríamos acompanhadas em nossa visita por Michel, um dos estudantes da comissão de comunicação. Logo mais se juntaria a nós outra estudante, membro da comissão de segurança.

Sobre as experiências vividas na escola e que motivaram a ocupação, Michel nos diz que:

10 Nas pesquisas *com* os cotidianos, fazemos uma opção metodológica pelas conversas e não por entrevistas. Compreendemos que as conversas questionam, por não terem perguntas pensadas previamente, a separação entre o entrevistado e o entrevistador, dando lugar ao diálogo e produzindo narrativas a partir daquilo que a “memória” (CERTEAU, 1994) produz no momento presente.

[...] não existe o sentimento de você vir pra sua aula feliz porque sabe que vai ter sua aula digna, num ambiente legal, que, à tarde, vai poder ter uma aula de dança depois, teatro, ensaiar uma coreografia e falar 'galera, no dia tal, na hora do recreio, podem vir aqui que vai haver uma apresentação de dança'. A gente não tem essas coisas. Por que a gente não tem? Porque se eu chego num dia normal e falo para direção da escola que eu tenho um grupo de dança e quero fazer uma apresentação, a resposta é sempre 'não'. Aqui é um ambiente que, entrou, vai pras 'saunas' de aula, tem os seus professores que, mesmo antes da greve, sabiam que não poderiam dar uma aula de qualidade pelas questões todas do ensino, e é um professor que vem com questões de dívidas, com o décimo terceiro salário parcelado, com as preocupações gerais, [esse professor] não dá uma mesma aula que um professor que está com satisfação com sua profissão daria. Só que no momento nós sabemos que a gente entrava, tinha aula, mas nós sabíamos que não eram produtivas, não dariam frutos e só, mais nada. Coisa que o pessoal das atividades que começarem aqui hoje, assim como o grêmio... Coisa que a gente pode fazer. A gente pode chegar para a direção e pedir pra liberar salas para que possamos fazer essas atividades aqui dentro. Que a gente consiga chegar pra direção e dizer 'tem uma ONG que tem um projeto legal'. Eles podem vir no dia 'x' para fazer uma atividade de dança e quem quiser pode dar o nome para ir fazer com eles. Ou então alguém de teatro vir e quem se interessar vai na instituição da pessoa. Ou seja, coisas que poderiam ser oferecidas e não são. (Fala de Michel, em 26/03/2016)

Figura 2: Cartaz "Queremos uma escola pública de qualidade!"

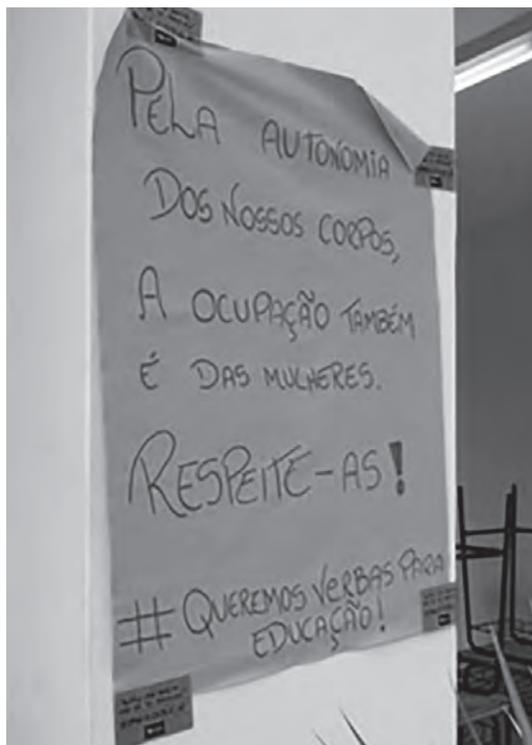


Fonte: acervo pessoal.

Não é nosso desejo fazer uma análise da fala do estudante, mas de pensar *com* ela. Michel tem uma ideia do que seja uma educação de qualidade. Essa ideia é tecida nas muitas redes educativas nas quais ele está inserido e partilhada com tantos outros ‘*praticantepensantes*’ desses ‘*espaçotempos*’. Michel, ainda que não use essas palavras, fala sobre o currículo, sobre as atividades que podem ser realizadas naquele ‘*espaçotempo*’, fala sobre a realidade dos docentes da rede estadual e alerta para o desejo de que as escolas dialoguem com grupos e outros ‘*espaçotempos*’ próximos aos jovens. Michel, como os outros estudantes, é um ‘*praticantepensante*’ no ‘*dentrofora*’ das tantas escolas existentes.

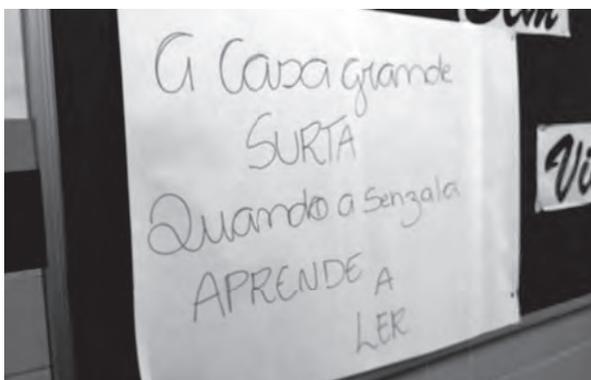
A gente está montando um cronograma de atividades porque não queremos ficar parados aqui dentro. Hoje é uma véspera de feriado, amanhã é Sexta-Feira Santa, depois Páscoa, vamos ter atividades extracurriculares. De segunda em diante, a gente quer professores que, se tiverem disponibilidade, venham dar aula como se o colégio estivesse funcionando, só que nesse movimento de ocupação. Por isso, hoje ligaram a música; [...] deve ter atividade de dança, teatro, outras coisas que são reivindicações porque a gente tem uma estrutura que poderia ser usada muito além somente do ensino. Nós somos uma cidade olímpica e, mesmo com piscina e quadra, nós não temos time, não temos professores que montem um time “Mendes de Moraes”, uma equipe de natação, pois não temos um governo que estimule um campeonato estadual, de colégio competindo com colégio. Porque nós podemos encontrar um talento pra natação aqui. Se a gente tivesse uma equipe, a gente poderia ter um aluno participando das olimpíadas, pois a gente já sabe há cerca de cinco anos que vai haver uma olimpíada na cidade. (Fala de Michel, em 26/03/2016)

Figura 3: Cartaz "Pela autonomia de nossos corpos"



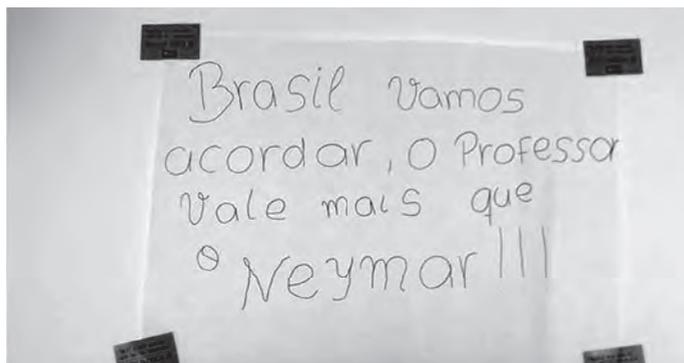
Fonte: acervo pessoal.

Figura 4: Cartaz "A casa grande surta quando a senzala aprende a ler"



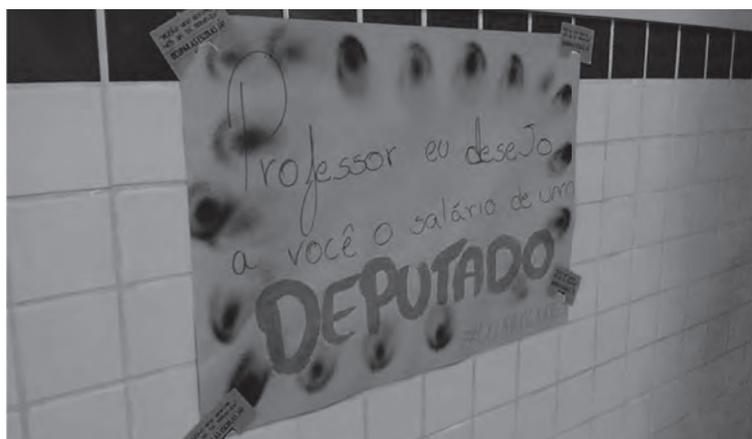
Fonte: acervo pessoal.

Figura 5: Cartaz “Brasil, vamos acordar, o professor vale mais que o Neymar”



Fonte: acervo pessoal.

Figura 6: Cartaz “Professor, eu desejo a você o salário de um deputado”



Fonte: acervo pessoal.

Essas imagens nos ajudam a pensar o ‘dentrofora’ das escolas e os “agenciamentos” que as pautas identitárias e sociais levantadas também nas manifestações de junho de 2013 e em muitos outros ‘espaçostempos’ estiveram presentes nas ocupações estudantis. A questão de gênero, por exemplo, não encontrou espaço apenas nos cartazes pendurados nas paredes, mas na própria organização da ocupação, onde homens e mulheres ocupavam todas as comissões. Com desenvoltura, Michel e os outros estudantes questionavam o controle sobre seus corpos, as desigualdades

de gênero e raciais, dialogavam com o movimento grevista dos profissionais de educação e afirmavam que as ocupações eram formas legítimas de disputar os ‘*espaçostempos*’ escolares e os currículos, tanto o oficial como os ‘*praticadospensados*’ nos cotidianos.

Em determinado momento, perguntamos a Michel:

J: - Vieram estudantes de outras escolas conversar com vocês?

M: - A maioria das pessoas que a gente conversa de outros colégios a gente tem contato através das redes sociais. Até tiveram estudantes que vieram conversar com a gente, mas não é algo que chega a ser frequente. Mas, em questão de contatos e conversa, a gente está tendo contato com outros estudantes. E uma coisa bem legal é que a gente tá em contato com o pessoal de São Paulo. É uma coisa bem legal porque eles ocuparam há mais tempo, então têm experiência pra passar pra gente. (Fala do Michel, em 26/03/2016)

As redes sociais via internet facilitaram o contato e a comunicação dos jovens que ocupavam os ‘*espaçostempos*’ públicos, além de se tornarem ‘*espaçostempos*’ de ativismos por parte dos jovens e de toda a sociedade. Os ‘*espaçostempos*’ das redes sociais via internet têm tido papel de destaque nos movimentos sociais da contemporaneidade, possibilitando novas formas de convocação para ações nos ‘*espaçostempos*’ públicos, fóruns de discussão, compartilhamento de imagens, textos e sons produzidos nos e pelos movimentos sociais e até novas formas de deliberação.

Porém, há de se ter cuidado com a ideia de que as redes sociais via internet são “espaços de autonomia”, como colocou Castells (2013). Vale lembrar que os ‘*espaçostempos*’ virtuais também são marcados pelas relações de poder e de consumo e, portanto, há mecanismos de controle – e táticas que buscam escapar a essas tentativas de controle – nessas redes sociais via internet.

Luiz, estudante que encontramos em uma das manifestações organizadas na greve docente de 2016, nos ajuda a pensar sobre a percepção que os estudantes tinham do momento político em que estavam realizando as ocupações dos colégios.

A situação está insuportável. Não dá mais pra ficar calado. É agora ou nunca. Não tem ar-condicionado, não tem ventilador, não tem nada. Sala de aula não tem professor direito, o profissional é mal remunerado, não tem porteiro, segurança na escola. Existem escolas que ocupam um quarteirão inteiro e, se tiver três funcionários ali, é muito. (Fala do Luiz, em 16/03/2016)

A dita “crise econômica do estado do Rio de Janeiro” levou às ruas todos os descontentamentos e indignações acumulados ao longo dos últimos anos. No entanto, o momento era aquele, não apenas pelo pouco investimento do governo estadual nos serviços públicos, mas por toda a mobilização que vinha tomando as ruas, desde o ano de 2013, ganhando corpo pela greve dos profissionais da educação que durou quase seis meses no ano de 2016. Os estudantes, que já vinham acompanhando essas mobilizações, perceberam naquele contexto político e nos contatos com ativismos estudantis de outros estados e de outras ordens o momento propício para uma ação mais específica. “A nossa luta unificou. É estudante, funcionário e professor”, gritávamos nas ruas.

Os movimentos de ocupação das escolas foram ganhando espaços também no movimento grevista dos docentes, nos quais os estudantes participantes das ocupações eram recebidos e ouvidos nas assembleias. O sindicato, professorxs, responsáveis e toda a comunidade escolar, preocupados com possíveis respostas violentas por parte do governo, da força policial e do movimento “Desocupa”, buscavam ajudar as ocupações com apoio jurídico e doações de alimentos, materiais de higiene etc.

A gente sempre foi tratado como a diferença dessa greve, porque essa greve teve o apoio dos estudantes, teve esse lado diferente. Então, a gente sempre foi tratado como algo muito importante, o apoio dos estudantes. [...] Então, a gente está recebendo um apoio bem legal, e é um apoio que não tem nada em relação à política, a pessoas aqui dentro falando, comandando. É aquilo, o pessoal ataca dizendo [...] que eles querem dominar, mas não, o apoio existe, tudo bem, mas aqui dentro o movimento é dos estudantes. (Fala do Michel, em 26/03/2016)

Como os próprios estudantes colocavam, os movimentos de ocupação não eram uma extensão do movimento grevista, mas ambos mo-

vimentos dialogavam entre si e partilhavam algumas demandas. No entanto, os movimentos de ocupação das escolas encontraram uma resistência poderosa, que tratou de apresentar os estudantes como influenciáveis e os docentes como manipuladores. O Projeto de Lei “Escola sem Partido”, por exemplo, ataca ao mesmo tempo a liberdade de docentes e de estudantes, uma vez que ataca a liberdade e a autonomia de *‘aprenderensinar’*.

É neste contexto que se apresenta a nós uma importante questão: defenderemos em relação aos *‘praticantespensantes’* das escolas uma postura que constrói muros para encarcerar ideias e modos de ser e estar no mundo? Ou, ao contrário, defenderemos a posição de estarmos abertos às diferenças compreendendo-as como legítimas?

O PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO”

Embora o Projeto de Lei conhecido como “Escola sem Partido” seja anterior ao movimento de ocupação das escolas no estado do Rio de Janeiro, a discussão sobre o tema esteve presente nos movimentos dos estudantes e posteriormente a eles.

Criado com a intenção de supostamente garantir o ensino “sem viés ideológico”, o projeto faz parte de um contexto de *‘prácticasteorias’* fascistas no cenário brasileiro contemporâneo, em que intelectuais, universidades e professorxs com perspectivas mais progressistas e humanitárias e preocupados com os impactos de políticas públicas sobre questões socioculturais vêm sofrendo ataques de diferentes formas – cibernéticos, nas redes sociais, através de cortes de verbas, mas, principalmente, pressão pelos *‘praticantespensantes’* nos cotidianos. Com isso, chamamos atenção para o fato de que, anterior à tentativa da promulgação dessa lei, existiram, e ainda existem, “agenciamentos” acerca da ideia de que universidades, escolas e professorxs “doutrinam” crianças, jovens e adultos com pensamentos de esquerda – ignorando, portanto, que estes mesmos *‘espaçostempos’* e *‘praticantespensantes’* se baseiam em pesquisas e teóricos sérios.

Desmerecendo a existência e a importância dos movimentos sociais que conquistaram a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08¹¹ em prol de uma melhor representatividade dos povos que constituem a formação da população brasileira nas tessituras curriculares nas escolas, o Projeto de Lei afirma que a escola deve se deter em conhecimentos ditos hegemônicos e, portanto, eurocêntricos quando critica o ensino das culturas e histórias de povos indígenas e africanos – questionando a importância desses conhecimentos nas salas de aula. É o que destaca Macedo (2017) quando aponta as características conservadoras do Escola Sem Partido.

Em novembro de 2017, o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (Partido da República/ES) e que trata do Programa Escola sem Partido, foi retirado pelo próprio autor. Mas até quando? E, além disso, Ratti (2017) aponta que, em diversas câmaras municipais do Brasil, existem projetos de lei similares.

Desde o surgimento do movimento, em 2004, diversos Projetos de Lei propondo a institucionalização do Escola Sem Partido (ESP) surgiram Brasil afora. Um mapa colaborativo elaborado pelos Professores contra o Escola Sem Partido, do Movimento Educação Democrática, revela que foram identificados 120 PLs tramitando em Assembleias Legislativas do país. (RATTI, 2017)

No *site* “Centro de referências em educação integral”, podemos acompanhar, através de uma rede de colaboradores, um mapa de andamento desses projetos de lei e seus trâmites na Câmara dos Deputados Federal e dos estados. Em 11 de julho de 2018, o deputado Flavinho (Partido Social Cristão) apresentou um substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.180/14, que propõe um cartaz com seis deveres do professor:

O primeiro dever sugerido na proposta determina que o professor não poderá cooptar os alunos para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária. O texto também altera a Lei de

11 Que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008)

Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/96) para afastar a possibilidade de oferta de disciplinas com o conteúdo de ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’. Ainda no cartaz que seria afixado nas salas de aula, também estaria previsto que o professor não poderá incitar os alunos a participar de manifestações e também deverá indicar as principais teorias sobre questões políticas, socioculturais e econômicas. (PARECER..., 2018)

Nesse contexto, a Figura 1 muito nos afeta, quando pensamos, enquanto docentes da Educação Básica, nesses projetos de lei e nas tessituras curriculares por múltiplos personagens dos cotidianos escolares... “Por uma educação que nos ajude a pensar e não nos ensine a obedecer”. Pois o Escola Sem Partido não se restringe apenas a atitude dos professorxs, mas também acerca do que discentes *‘fazempensam’* acerca do mundo. Conhecida como a “Lei da Mordaça”, é isso que na prática esta lei significaria: a “não conversação”, a “não troca de *‘saberesfazeres’* nos cotidianos escolares”.

Se fosse aprovado esse projeto, o pensamento crítico acerca de questões históricas, que até hoje influenciam guerras, discriminações, conflitos, perseguições religiosas etc. – como a crise nos países do oriente médio, por exemplo – não poderia ser discutido entre alunos e professorxs. Ora, sabemos que essa suposta neutralidade favorece alguém... Portanto, sabemos que o Escola Sem Partido é sim um projeto ideológico, cheio de intenções e com partido.

PENSANDO PARA ALÉM DO QUE SE VÊ...

Chegando ao final deste texto, cremos ser importante destacar algumas conquistas dos movimentos de ocupação das escolas organizados pelos estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro. Ao final das ocupações, os estudantes saíram com o saldo positivo, ao menos naquilo que era prometido e veiculado nos meios de comunicação pelo governo estadual.

Foi divulgada a liberação de verba para reformas nas estruturas das escolas que estavam em pior situação de manutenção, foram organizadas eleições para os cargos de direção das escolas, as avaliações que visavam

à uniformização de toda a rede, como o “Saerjinho”, foram reduzidas e depois abolidas etc.

Porém, talvez o maior ganho se deu nas relações cotidianas, e vale destacar que em cada *‘espaçotempo’* escolar isso se deu de modos próprios e únicos. Os grêmios estudantis saíram fortalecidos em muitas escolas, os estudantes passaram a compreender e a se apropriar dos *espaçotempos* escolares de outras formas e com mais legitimidade e reconhecimento, novas temáticas foram discutidas nestes *‘espaçotempos’* através da demanda dos jovens estudantes, estes passaram a fiscalizar e acompanhar mais de perto os gastos e investimentos da verba pública realizados nas escolas, as relações entre estudantes e professorxs se fortaleceram e estreitaram em muitos aspectos etc.

Porém, nem tudo são flores. Embora o saldo tenha sido positivo, não é possível viver as ocupações estudantis e não ter de lidar com os desafios de um movimento de ocupação, seja ao longo da sua vivência, seja em seu desfecho. As relações foram alteradas nesses *‘espaçotempos’* escolares e era necessário resgatá-las, ressignificá-las, tecê-las novamente. As escolas sempre foram, como todos os *‘espaçotempos’* sociais, lugares de disputa e é possível que isso tenha ficado mais evidente após as ocupações estudantis. Não que isso seja um problema. A criação de *‘conhecimentossignificações’* múltiplos se dá nos *‘espaçotempos’* democráticos, onde todas as vozes precisam ter liberdade de existir. No entanto, é necessário criar, coletivamente, formas de garantir a escuta e o acolhimento dessas vozes.

As marcas que ficaram desse movimento de ocupações das escolas são de um levante popular, estudantil, jovem. Uma juventude que dialoga com *rappers*, funkeiros, professorxs, atores, líderes sindicais, com a Ordem dos advogados do Brasil (OAB), líderes partidários... E que estão nas redes sociais (não só da internet). Jovens, *‘praticantespensantes’* que estão em luta, em processo formativo constante, pensando sua cidade, seu estado, seu país e o mundo. Negam a cooptação, mas estão em processos de “agenciamentos” rizomáticos, mergulhados em redes – quem não está?

Ao final das ocupações, retornamos todos – estudantes, professorxs, funcionários, direções, responsáveis – para os cotidianos escolares. Tudo

o que foi tecido nos movimentos de ocupação são “agenciamentos” para a tessitura dessas novas relações e das disputas que são necessárias para a criação da educação pública que queremos. Nos “rizomas”, os jovens estudantes permanecem ‘*sentindoagindopensando*’ formas de ser e estar no mundo e em como as escolas podem ser ‘*espaçostempos*’ mais felizes e potentes para a criação de uma sociedade que os reconheça e valorize.

Esperando que esta conversa se multiplique em muitos outros ‘*espaçostempos*’, ficamos com a fala de Iasmin (16/03/2016): “*Será que vale a pena? Mas ao mesmo tempo a gente vê tanta gente, tantos estudantes que se interessam e estão lutando por isso. Então, se há luta, se tem pessoas que correm atrás, é porque elas querem o melhor*”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *A aula: redes de práticas: os processos cotidianos de ensinar e aprender*. 2000. Tese (Dourado em Ciência da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 111-120.
- ALVES, N.; ANDRADE, N. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 135-151.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, N.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L.; SUSSEKIND, M. L. (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-46.
- BACELAR, C. Ocupação em colégio da Ilha será por tempo indeterminado. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 mar. 2016. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ocupacao-em-colegio-da-ilha-sera-por-tempo-indeterminado-18938132#ixzz46kJ5Hbrn>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

DELEUZE, D.; GUATARRI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1-2.

DELEUZE, D.; GUATARRI, F. *O que é filosofia?*. São Paulo: Editora 34, 1992.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

PARECER sobre proposta da escola sem partido pode ser votado hoje. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 11 jul. 2018. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/560084-PARECER-SOBRE-PROPOSTA-DA-ESCOLA-SEM-PARTIDO-PODE-SER-VOTADO-NESTA-QUARTA.html>. Acesso em: 21 out. 2018.

RATTI, C. Autor do PL escola sem partido retira projeto do senado: mapa aponta situação do movimento pelo país. *Educação Integral*, [s. l.], 21 nov. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autor-do-pl-escola-sem-partido-retira-projeto-do-senado-mapa-aponta-situacao-do-movimento-pelo-pais/>. Acesso em: 21 out. 2018.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2009.

O CORPO EXPRESSIVO

O CARNAVAL CARIOCA E O MOVIMENTO DOS CORPOS – A ARTE E OS COTIDIANOS ESCOLARES

MARCELO MACHADO
THAMY LOBO
LEONARDO RANGEL DOS REIS

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra.*

Samba-Enredo da GRES Estação Primeira de Mangueira (2019)

INTRODUÇÃO

Entendemos neste capítulo que os movimentos dos corpos vão além do registro que costumamos encerrar a oralidade, arrastando os códigos dos signos instituídos através de jogos tensivos complexos, criadores de novas gramáticas, instaurada a partir das dinâmicas entre: o visto e o não visto, o sentido e o pensado, as sinuosidades do contato e do não contato, entre outros. Cenas cotidianas podem estar repletas de sentidos que nos

fazem refletir acerca de infindas histórias, relatos ou *'conhecimentossignificação'*, afinal, trata-se de “realidade sensível, material e, então, vibratória”. (NANCY, 2014, p. 26) Os corpos e seus movimentos também nos fazem transitar além dos dualismos reinantes, apontando que “a alma é o corpo tocado, vibrante, receptivo e reativo” (NANCY, 2014, p. 26), ou seja, alma consiste num estado de excitação do corpo. Não há dicotomia, só movimentos.

Baseado em nossas leituras de Ingold (2015), compreendemos a importância do caminhar nos processos formativos dos indivíduos, ainda mais nas vivências dos professores – aqueles que são vitais na colaboração de alguns processos formativos. Desse modo, o ensaio surge da necessidade de expor uma potente cena cotidiana que vivenciamos em março de 2019, na Marquês de Sapucaí, no desfile da querida e tradicional Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, afinal, sempre trata-se das nossas caminhadas pelos diversos *'espaçotempos'*, inspirando pesquisas e produção acadêmica, porque toda pesquisa mobiliza graus variados de implicação.

A Mangueira, como vamos chamar carinhosamente a escola de Samba, apresentou um desfile lindo, com engajamento político e visão historiográfica, até então, bastante nova diante do público presente. O enredo se chamou “História para ninar gente grande”, com criação do carnavalesco Leandro Vieira, e (re)contou a história do Brasil a partir da visão das camadas mais populares, como os negros e indígenas. A arte transformou a Sapucaí em livro de história a céu aberto. E em um olhar nada eurocêntrico dos fatos. No carnaval, grande parte da escritura narrativa se faz através dos movimentos dos corpos, a partir da sua expressividade e performance.

A CENA – PRESENTE!

Assistíamos aos desfiles no setor 10, do sambódromo carioca e, durante toda a noite, observamos os vendedores, em sua maioria negros, circulando entre nós para vender bebidas e comidas. Um movimento comum de quem está acostumado a usar esse *'espaçotempo'* há alguns

anos é dividir um território muito pequeno com ambulantes, objetos e pessoas que se movimentam para aproveitar o carnaval.

O desfile da Mangueira esse ano era muito aguardado, especialmente por falar, em algumas passagens, sobre a vereadora assassinada em março de 2018, Marielle Franco. Quando o desfile começou, observamos que uma das vendedoras ambulantes abandonou por alguns minutos o pesado isopor que carregava arquivancada acima, arquivancada abaixo para poder olhar o desfile da escola de samba. Perto da escada de saída, pegou um papel com a letra do samba e acompanhou a escola com muita atenção. Em imagens, tentaremos mostrar parte do acontecimento.

Figura 1: Montagem da vendedora ambulante assistindo o desfile da Mangueira



Fotógrafo: Rafael Alves.

A ambulante parou e acompanhou o desfile lendo a letra do samba. A comissão de frente se apresentava bem em frente a nós e fazia uma coreografia em que os personagens históricos dos quadros trocavam de lugares com negros e índios, “Tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado. Mulheres, tamoios, mulatos. Eu quero um país que não tá no retrato”. (HISTÓRIA..., 2019) Numa parte da coreografia, saía uma menina negra com uniforme escolar e abria uma faixa nas mãos, onde estava escrito: “PRESENTE”. Que coincidia, justamente, com a parte do samba que falava sobre Marielle - “Brasil, chegou a vez. De ouvir as

Marias, Mahins, Marielles, Malês”. Nesse momento, nossa personagem conceitual atirou as mãos ao alto, depois começou a golpear o ar. Ali, para ela e para muitos que estavam assistindo, era um verdadeiro acontecimento, causou muita emoção. Enfim, mundo o via. A imagem como ato simbólico do desfile em movimento. Corpos expressivos contando histórias, narrativas corporais em formato mulher/menina. Eram negras, ambulantes, vendo-se, enxergando-se a partir de acontecimentos performativos dos corpos em movimento, visibilizando o que a história oficial por muito tempo resolveu não falar. Corpo expressivo dizendo e dando a ver tudo que o desejo reprimido de falar e dar voz a quem não a tem e queria dizer!

Baseado nos ensinamentos de Deleuze e Guattari (1992, p. 86), o “personagem conceitual” é “o devir ou o sujeito de uma filosofia e nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”. Entendemos que ele é a própria narrativa, dotada de ‘*conhecimentossignificações*’ que nos permitem ir além e criar múltiplas possibilidades de encontros, afetos, sentidos etc.

As caminhadas nos colocam em “ex-posição” no mundo, permite o contato com os outros, nos abre aos sentidos e ao encontro entre os diferentes. Afinal, quem se coloca na abertura do caminhar é alguém que está exposto ao risco e, portanto, põe-se em perigo, tendo seu caminhar modificado pela ex-posição, pelo des-amparo de se vê ex-propriedo por uma experiência que o constitui e o atravessa.

Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37)

Os caminhos trilhados na educação muitas vezes buscaram uma homogeneização dos corpos, somos ensinados desde cedo a conter nossos impulsos corporais nos ‘*espaçostempos*’ escolares. Para Soares (2005), o “corpo, vigoroso, ativo, autônomo é o primeiro sinal de um mundo em estruturação. A imagem de elegância, sobriedade, de comedimento, de

perfeito autodomínio”. Essa governabilidade dos corpos é uma prática recorrente nos cotidianos escolares, parece que ainda não sabemos lidar direito com o corpo em movimento, porque facilmente esses movimentos são atrelados ao caos.

Diante desse panorama, como entender o processo de *‘aprendizagemensino’* sem levar em consideração os movimentos dos corpos? Como compreender o corpo em movimento e suas inúmeras expressões nos cotidianos escolares onde muitas vezes são colocados de modo tão comedidos?

A EXPRESSÃO DOS CORPOS: O MOVIMENTO EM “FALA”

Negligenciamos, muitas vezes, as ações corporais em nossas práticas pedagógicas, valorizando sempre e acima de tudo a leitura, a boa fala e escrita, o encadeamento de ações utilitárias em nossos currículos, não observando o visível, os gestos, os desdobramentos dos corpos em movimentos. Entender o movimento dos corpos e aprender a lidar com a sinfonia caótica dos seus encontros, criada por tantas pessoas juntas, é uma tática de aproximação das lógicas presentes *nos/dos/com* os cotidianos.

Em seus usos nas escolas, *‘praticantespensantes’* criam sempre algumas situações para permitir a flexibilidade *nos/dos/com* movimentos dos alunos: permitem que juntem cadeiras e mesas para realizarem algumas tarefas, que façam algumas atividades criativas como teatros, encenações de enquetes, torneio de esportes – futebol e vôlei, por exemplo –, mostras de danças, saída de trabalho/passeio de campo... Na tentativa de relacionar mais os currículos às práticas cotidianas, é importante que criemos táticas de uso das energias proveniente do(s) corpo(s) e dos seus encontros, permitindo aos currículos mobilizarem maior expressividade, ampliando os usos mais libertários das mesmas.

Essas diretrizes e necessidades, que são vitais aos nossos processos formativos e dos nossos alunos, potencializam práticas que se dão no chão da escola, composta por *‘conhecimentossignificações’* diferentes entre os diversos alunos. Castellani Filho (1998) afirma que os movimentos corporais *nos/dos/com* cotidianos escolares precisam ser tratados com

ações pedagógicas referentes aos temas culturais que estão inseridos, dotados de significados e sentidos, porque constituídos historicamente. Permitindo aos alunos que se expressem de maneira mais criativas nos ‘*espaçostempos*’ escolares, buscando sempre certa liberdade em seus movimentos, ‘*aprendendoensinado*’ certas lógicas de (des)governo dos seus próprios corpos e dos outros, forjando limites e vontades, territorialização e desterritorialização, gestos empáticos e antipáticos etc., através de contato com as pluralidades espaciais, de gênero, de forma, as características étnico-raciais etc.

Enlaçar todas essas percepções nos currículos vigentes é algo desafiador aos ‘*praticantespensantes*’, que precisam sempre atuar na fiscalização e polidez dos corpos dos alunos. Todavia, são por essas criações cotidianas que visualizamos os usos no espectro escolar, as táticas são exemplos disso. É importante ressaltar que precisamos elucidar esses movimentos *nos/dos/com* cotidianos e conversar acerca das visibilidades expressivas e dos movimentos dizíveis e visíveis do(s) corpo(s), como parte relevante e inarredável dos processos formativos e curriculares, e como parte integrante das temáticas de pesquisas em educação.

Usamos a metáfora que a Mangueira provocou na avenida para irmos além ao que podemos propor nos nossos cotidianos escolares: uma educação que considere o corpo em movimento, permitindo suas falas, emoções, signos e sentidos. A ambulante, quando levanta as mãos e vibra, permite que seu corpo extrapole os afetos e as emoções. Torna o corpo dela mensageiro do dizível. Visível em ‘*conhecimentossignificações*’, dotando nossa personagem conceitual de múltiplas potencialidades.

REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

HISTÓRIA para ninar gente grande. *Mangueira*, Rio de Janeiro, 2019.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>.
Acesso em: 15 jan. 2018.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 22 fev. 2018.

NANCY, J-L. *Arquívada: do senciante e do sentido*. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudos a partir de ginastas francesas do século XIX*. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2005.

ARTEFATOS CULTURAIS E SEUS MODOS DE CIRCULAÇÃO NAS REDES EDUCATIVAS

ALESSANDRA NUNES CALDAS
IZADORA AGUEDA OVELHA
NILTON ALVES DE ALMEIDA

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, foi possível assistir ao rápido desenvolvimento de inúmeros movimentos que facilitaram a comunicação interpessoal: a expansão dos meios de comunicação, a melhora no sinal de transmissão e o barateamento dos artefatos técnicos. Esses movimentos se, por um lado, permitiram que se consolidassem as trocas comerciais e econômicas que aceleraram a concentração de renda mundialmente, por outro lado, passaram a permitir que mais pessoas tivessem acesso aos meios de comunicação, num processo que, acredita-se, caminha para a democratização destas. A possibilidade de comunicação a partir da internet - não apenas no computador, mas também no celular e em novos aparelhos - e

as múltiplas possibilidades de interação propiciadas não tornam obsoletas as “antigas” tecnologias. As novas possibilidades da comunicação são justamente resultado de um processo que tem como princípio os meios já existentes, assim como a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’¹ em múltiplas redes educativas, bem como a compreensão da dupla ruptura sugerida por Santos (2008) que não neutraliza a primeira, pelo contrário, mas procede a um trabalho de transformação, tanto do senso comum como da ciência, permitindo/exigindo que um maior número de pessoas participe das decisões acerca de tudo o que pode afetar suas vidas e as vidas de seus próximos.²

A introdução de novos artefatos tecnológicos muda a dinâmica dos ‘*fazerespensares*’ comunicativos nos meios tradicionais. Por isso, parece interessante, nesse debate, discutir as implicações desses artefatos no ambiente midiático e também na sociedade. A nova geração de telefones celulares, por exemplo, somada ao desenvolvimento de *sites* que facilitam a distribuição de conteúdos e múltiplas formas, permite, em poucos minutos, compartilhar fotos, textos e vídeos com milhares de pessoas pelo mundo, propiciando a seus usuários que se tornem produtores e emissores de informação e ‘*conhecimentossignificações*’. Recursos como câmera para fotografias, vídeos e registro de sons são aproveitados para a produção de imagens e sons, que passam a ser compartilhados a partir de redes educativas múltiplas (ALVES, 2019) e que, muitas vezes, são também exploradas pelos meios de comunicação tradicionais. Alguns desses meios, como a televisão, o rádio e o jornal, incluem, cada vez mais, em suas programações, conteúdos produzidos pelos telespectadores, ouvintes e leitores, criando canais de vídeos e comunicação via internet

-
- 1 Na corrente de pesquisa em que desenvolvemos nossos trabalhos - pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos - percebemos que as dicotomias, herdadas dos movimentos de criação das ciências na Modernidade, têm significados limites aos movimentos que precisamos fazer nas pesquisas que desenvolvemos. Desse modo, temos escrito os termos que aprendemos dicotomizados deste modo: juntos, em itálico e entre aspas simples. No caso específico desses dois termos, percebemos em nossos processos de pesquisa que a criação de conhecimentos está junto à criação de uma série de significações que dão sentido sociais e científicos aos mesmos.
 - 2 A recente e intensa movimentação do cacique Raoni pela Europa, onde foi recebido pelo Papa, pelo presidente da França e outros chefes de Estado talvez seja um bom exemplo que pode apoiar esta afirmativa.

crescentemente. É importante ter em mente, também, algumas das mais importantes características das câmeras fotográficas e filmadoras digitais, como a grande quantidade de fotos que podem ser registradas sem que haja qualquer custo ou constrangimento causado pela revelação das películas, além da facilidade com que as imagens podem ser postas no computador e inseridas na internet, onde podem ser guardadas, arquivadas, manipuladas etc.

Tendo acesso à internet e utilizando um telefone celular, qualquer um pode produzir e veicular *ad infinitum* filmes na e através da rede mundial de computadores. Do mesmo modo que, com os mesmos equipamentos, pode-se produzir sons e textos e fazer diversas buscas. As combinações e usos contemporâneos dessas redes e das tecnologias digitais possibilitam, dentre outras coisas, uma inédita democratização no campo da produção e do compartilhamento de informações, de *'fazer-saberes'* – os tutoriais em vídeo são os melhores exemplos disso – e de *'conhecimentossignificações'*.³ A produção se encontra, crescentemente, com o “uso” pelos *'praticantespensantes'*⁴ desses inúmeros artefatos colocados para consumo, criando, assim, modos diferentes de comunicação e de aproximação dos *'praticantespensantes'* dos tantos cotidianos.

Considerando-se as várias possibilidades de interatividade permitidas pelos novos e diferentes artefatos tecnológicos, torna-se imprescindível, portanto, pressupor, na pesquisa que desenvolvemos, a não passividade dos *'praticantespensantes'* dos cotidianos, como já se vem discutindo há anos. Mas agora parece um tanto quanto simples dizer que a não passividade desses *'praticantespensantes'* reside nas mediações e na criação de novos significados que eles fazem a partir dos produtos culturais que recebem prontos da televisão ou de outros meios massivos. Até porque as formas de produção e distribuição dos bens e serviços culturais também mudam. Para Martin-Barbero (2007, p. 54), esse “novo modo de produzir, confusamente associado a um novo modo de comunicar, transforma o conhecimento numa força produtiva direta”. Um dos significados

3 Ver Caldas (2015, 2010) e Caldas e Alves (2018).

4 Formulação sugerida por Oliveira (2012) a partir do modo como Certeau (1994) entende aqueles que criam permanentemente como usuários nos cotidianos e que ele chama de “praticantes”.

a que essa afirmação do autor remete é que, nesse novo modo de produzir, o receptor também encontra espaço para comunicar. Poder-se-ia pensar então que os *'praticantespensantes'*, agora, podem ser considerados, literalmente, ativos nos processos de comunicação. Em suma, o usuário é potencialmente, ao mesmo tempo, produtor, autor, crítico, espectador, colaborador, contemplador, conhecedor, criador... Ou, em outras palavras,

[...] o integrante participa da estruturação da mensagem que recebe. Tanto quanto as obras dos engenheiros de mundos, os mundos virtuais multiparticipantes são criações coletivas de seus exploradores. Os testemunhos artísticos da cibercultura são obras-fluxo, obras-processo, ou mesmo obras-acontecimento pouco adequadas ao armazenamento e à conservação. [...] Mesmo agora, muitas obras da cibercultura não possuem limites nítidos. São 'obras abertas' (ECO, 1969), não apenas porque admitem uma multiplicidade de interpretações, mas sobretudo porque são fisicamente acolhedoras para a imersão ativa de um explorador e materialmente interpenetradas nas outras obras da rede. (LÉVY, 2007, p. 147)

O espaço cibernético surge não apenas como uma ferramenta, mas como *'espaçostempos'*⁵ para se inventar outros modos de comunicação que em muito difere das mídias clássicas, pois em seu interior todas as mensagens se tornam interativas, assumem plasticidade diversificada e possibilidade constante de metamorfose imediata. Tanto a escrita quanto a leitura se ressignificam, uma vez que o leitor participa ativamente da mensagem e não apenas a interpreta. Participa, assim, da própria redação do texto e da composição da mensagem com outras linguagens, seja sonora ou imagética, navegando e promovendo a ligação dentre os nós possíveis, não se encontrando mais em uma posição passiva diante de uma mensagem estática.⁶

5 Estes são outros dois termos que aprendemos dicotomizados, mas que nas pesquisas com os cotidianos têm sido compreendidos e estudados como profundamente relacionados.

6 Não estamos tratando, neste artigo, daquilo que vem sendo chamado e estudado de *fake news*, que vem mostrando algumas fragilidades nas possibilidades de participação democrática nas redes existentes.

Ainda que não tenha sido a comunicação um dos motores propulsores das mudanças características de nosso tempo, não há como negar que os meios adquiriram novas características. Se as mudanças culturais fizeram com que as práticas de comunicação se transformassem, ou se o processo aconteceu em via contrária, isso não é o mais importante. Fundamental é perceber essas mudanças, que envolvem mais do que uma esfera a um só tempo: a comunicação, a cultura e os seres humanos, todos perpassados pelos novos artefatos e pelos novos usos desses e dos que poderiam ser chamados artefatos tradicionais de comunicação. A revolução informacional, propiciada pela internet e pela tecnologia digital, tem sem dúvida um impacto profundo nas relações que estabelecemos uns com os outros, no mundo todo, seja pela inclusão acelerada, seja pela exclusão inaceitável.

Através desses avanços tecnológicos possíveis com o desenvolvimento da comunicação, várias descobertas científicas puderam ser conhecidas de um público bem maior através da divulgação de seus resultados, em especial com o aparecimento da internet. É dentro desse contexto que a internet vem sendo reconhecida como um veículo que, desde o seu surgimento, prioriza a disseminação de informações, em meio a trocas de vários tipos. Essas informações tornam-se disponíveis para toda a sociedade, incluindo pesquisadores, docentes, estudantes e “curiosos”, de modo variado para públicos diferenciados, mas do mesmo modo acessíveis aos que dela fazem uso. É preciso, no entanto, incorporar, ainda, a ideia de que sua importância vai além da “distribuição”, “divulgação” de informações, pois pesquisas em diversos campos – em modos de atuação do cérebro; sobre sociabilidade; sobre redes de ‘*conhecimentossignificações*’ – vêm mostrando que, com sua aparição e o alargamento de seu uso, existem, especialmente nos jovens, mas não só, modos diferentes de criar ‘*conhecimentossignificações*’, linguagens, formas de relações interpessoais e coletivas, bem como modos de pensar o mundo e de como atuar nele.

Essa nova configuração do modo de comunicação humana, através de trocas tecnológicas, exerce implicações diretas no campo de educação, uma vez que estabelece novas formas de produzir/criar ‘*conhecimentossignificações*’, sendo possível alocar, apropriar, fazer circular e

reorganizar informações e *‘conhecimentossignificações’*, bem como promover uma maior acessibilidade e difusão dessas criações.

Essas ideias estão profundamente articuladas com nossas pesquisas, pois, mais do que divulgação do que é produzido como *‘conhecimentos-significações’* nas pesquisas, o que percebemos existir em pesquisas que realizamos (CALDAS, 2010, 2015) e propomos fazer como necessidade dos processos de pesquisa é a circulação da produção de *‘conhecimentos-significações’* que é renovada, indagadora e questionadora. Entendemos que esses processos possibilitam a “conversação científica”, tanto no sentido dos pesquisadores/docentes-discentes inseridos na universidade para seus colegas atuante nas escolas de Educação Básica, como no sentido destes/destas para aqueles/aquelas que atuam na universidade, já que, em suas práticas curriculares nas escolas, passam a contribuir com os *‘conhecimentossignificações’* que criam cotidianamente, na melhor compreensão dos processos curriculares. Com essa atitude, propomos o “uso” da circulação científica como potência para praticar e pensar a produção de *‘conhecimentossignificações’*, descentralizando os polos de produção e emissão e considerando a “conversação científica”, da qual todos podem e devem participar, como parte integrante e fundamental da produção de ciência, na área da Educação. Tudo isto vem permitindo transformações que ressoam em nossas possibilidades de expressão, sensação, entendimento, *‘ensinoaprendizagem’* pelos mais diversos *‘espaçostempos’* formais e não formais de ensino. E, mais ainda, criando a compreensão de que, nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, nas múltiplas questões curriculares que são investigadas, não é possível criar *‘conhecimentossignificações’* válidos sem a intensa participação de todos os seus *‘praticantespensantes’*.

MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS E A QUESTÃO DA CIRCULAÇÃO CIENTÍFICA

Pensando nessa importância, pesquisadoras brasileiras atuando em universidades do estado do Rio de Janeiro (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) na corrente de pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, depois

de anos de conversas com pesquisadores e pesquisadoras dessa corrente e inúmeras leituras, em especial de Certeau e Deleuze, retornaram aos movimentos iniciais propostos para as discussões sobre esse assunto. (ALVES, 2008) No artigo que publicaram, as autoras retomam os movimentos existentes na proposta desta autora, modificando, em alguns casos, sua denominação e a ampliando, trazendo sua necessidade ao momento presente.

Para essas autoras, é necessário ir além do que foi aprendido na Modernidade e mergulhar no que desejamos pesquisar. Diante disso, as estudiosas destacam alguns movimentos necessários das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, movimentos que possibilitam que as lógicas dos cotidianos sejam entendidas e trabalhadas nessas pesquisas.

O primeiro movimento foi chamado, a partir de Carlos Drummond de Andrade, poeta maior, de “o sentimento do mundo”, trata da necessidade do mergulho nos cotidianos a fim de conhecer muito mais do que a visão nos apresenta. Isso exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo do alto ou de longe, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos.

O segundo movimento é que precisamos “ir sempre além do já sabido” para uma subversão das teorias aprendidas que precisam ser entendidas, agora, como limites. Negá-las como verdades, entendendo que foram criadas em certo *‘espaçotempo’* para servir a determinados fins. Buscar criar novas organizações de pensamentos a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores. O que se pretende nesse movimento é que as múltiplas teorias que se impõem sejam compreendidas como apoio a ser permanentemente pensado, criticado, superado, na medida em que os cotidianos são reinventados a cada ação humana.

No terceiro movimento - “criar nossos personagens conceituais” -, propõem a ampliação de nossas convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimentos. Passa a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, sentido, narrado. Assim como os cotidianos se tecem nas diferenças, naquilo que é heterogêneo, na diversidade de seus *‘praticantespensantes’* e de suas relações, certamente também serão diversas as fontes que permitirão o estudo de sua complexidade. *É preciso perceber que*, ao pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos, interferimos, como to-

dos os pesquisadores e pesquisadoras, nos processos desenvolvidos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos.

O quarto movimento – “narrar a vida e literaturizar a ciência” – propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar esse registro uma verdadeira ponte entre os *‘praticantespensantes’* dos cotidianos, indicando uma possibilidade de reaproximação entre ciência e arte.

No quinto movimento – “ecceffemina” – tratam da existência necessária dos *‘praticantespensantes’* nas pesquisas com os cotidianos e dos sentimentos dos mesmos que saltam a cada acontecimento narrado e que, por tantas vezes, a objetividade de quem investiga não é capaz de expressar ou mesmo perceber. Alves (2019, p. 33) explica que “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes”. Só é possível compreender aquilo que construímos pela nossa investigação por meio das narrativas dos outros e das imagens que nos doam.

Foi na articulação de textos lidos, nas conversas com pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação e outros campos que ficou clara a importância da criação do sexto movimento – “a circulação dos *‘conhecimentossignificações’* como necessidade”. Compreendemos que nessa corrente de pensamento as relações que seus *‘praticantespensantes’* estabelecem entre si – nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam, em conversas, indicam os núcleos principais de articulação dos processos de pesquisas, sendo assim, esse movimento vem para percebermos a necessidade e a importância de nossas trocas e seus usos *‘dentrofora’* de nossos grupos de pesquisas e agora facilitadas com a internet, especificadamente, com os portais e buscas.

Esses movimentos são indispensáveis para a compreensão dos cotidianos, nos cotidianos e com os cotidianos. São eles que despertam para a possibilidade de pensarmos caminhos diferentes para nossas trajetórias e nos indicam necessidades metodológicas ligadas aos processos de pesquisas que fazemos.

Com isso, pretendemos transitar por diversos *‘espaçostempos’* numa aposta de criação de um diálogo plural entre ciências, comunicações, educações e divulgações, através de conversas, buscando gerar fugas às

estabilizações e fixações nos ‘*conhecimentossignificações*’, culturas, valores e imagens científicas. A aposta é na circulação de ‘*conhecimentossignificações*’, valendo-se para isso também da internet, e, por meio dessa circulação, na conversação científica, que implica partilha, crítica, recusa, afiliação, alargamento, reelaboração, apropriação, tradução, negociação e produção coletiva. Assim, a ideia é lançar aquilo que é produzido no ‘*espaçotempo*’ dito da ciência, na universidade, à possibilidade de “invasão” por universos outros. Expandindo, dispersando, multiplicando e esgarçando essa noção em explorações de outras possibilidades de expressão, através das “conversações” permitidas por esses novos artefatos e no seu múltiplo e diversificado “uso”. Importante lembrar que essa circulação existe sempre – com participação diversificada dos ‘*praticantespensantes*’ das diversas redes educativas que formamos –, mas o que ressaltamos é a necessidade de que dela, aqueles que querem fazer conhecidos e pensados os ‘*conhecimentossignificações*’ que produzem em suas pesquisas, percebam-na como parte daquilo que elaboram e que deve ter influência no que produzem e como o fazem.

Demonstrando uma percepção cada vez maior dos benefícios e, também, das dificuldades e questionamentos trazidos pelas ciências e pelas tecnologias aos cotidianos, os cidadãos vêm caminhando, cada vez mais, problematizando as responsabilidades e o papel de cada um, inclusive dos cientistas, na constituição do mundo em que vivemos. Já o interesse dos próprios cientistas em fazer a população compreender a importância do que produzem, tornando temas complexos aceitáveis aos leigos, é um movimento que começou na Europa na década de 1970. Desde então, os responsáveis por essa tarefa, que nessa condição e nessa concepção tornou-se necessária, passaram a elaborar conceitos e estratégias de divulgação científica. Entre elas, a utilização de uma linguagem menos codificada, ou seja, não restrita ao vocabulário do campo de conhecimento. Foram desenvolvidas também modalidades estratégicas indiretas, a partir de situações cotidianas. Segundo Vogt (2006), as palavras-chave da estratégia de divulgação científica são: “liberdade” e “criatividade”; liberdade porque se trata da livre vontade; e criatividade porque os seres humanos aprendem, transmitem, mas também criam. O que o autor propõe é a necessidade de ir além da ideia de divulgação,

considerada por ele restrita quando compreende somente a transmissão de informações, de dados. É preciso, nessa perspectiva, que haja comunicação, o que pressupõe reciprocidade, partilha, ou seja, tornar comum a todos, pois

é nisso que se baseia a razão de ser da divulgação, a comunicação das ciências e das tecnologias, da qual temos liberdade de participar ou não, cuja mensagem continuamos livres para entender bem ou mal, ou para entendê-la em parte, ou entendê-la ao contrário, ou não entendê-la absolutamente. Não se pode confundir a comunicação das ciências com o ensino. Falar de comunicação em lugar de divulgação enfatiza uma relação que representa a condição prévia para que se possa considerar o tema dos conteúdos científicos, mais ou menos densos. A tendência recorrente a reduzir o tema da comunicação da ciência à mera transferência de conhecimento não apenas é uma ilusão, mas frequentemente produz o contrário da intenção inicial: aproximar, compartilhar e estimular. (VOGT, 2006, p. 22)

De acordo com pesquisas, por trás da estratégia espontânea e tradicional da comunicação das ciências e das tecnologias, há um conceito bastante difundido de que cabe à divulgação científica preencher uma lacuna de informação que o leigo não tem em relação à ciência, isto é, que o leigo é, portanto, analfabeto cientificamente. Por isso, os norte-americanos chamam essa atividade de *scientificliteracy*, que é alfabetização científica, isto é, tornar, portanto, o leigo informado das questões da ciência. A partir de entrevistas e questionários sobre essa situação, pesquisadores observaram que também nos Estados Unidos o percentual da população que tinha informação sobre muitas questões, eventos ou fatos científicos era relativamente pequeno. Esse déficit de informação – teoria do déficit – orientou durante muito tempo as atividades de divulgação. O que cabia à divulgação científica? Cabia suprir o déficit de informação da população leiga em relação à ciência. Portanto, considerava-se como pressuposto que a população leiga era ignorante do ponto de vista científico e era preciso então levar a ela o conhecimento.

Com o transcorrer das pesquisas na Europa de modo geral, e com o reflexo disso em países como o Brasil, essa teoria do déficit foi sendo substituída por uma visão mais democrática do papel da divulgação científica. Nessa visão, não cabe à divulgação científica apenas levar a informação, mas também atuar de modo a produzir as condições de formação crítica do cidadão em relação à ciência. Não só cabe à divulgação a aquisição de conhecimento e informação, mas a produção de uma reflexão relativa ao papel da ciência, sua função na sociedade, as tomadas de decisão correlatas, fomentos, aos apoios da ciência, seu próprio destino, suas prioridades e assim por diante. Isso vai além da atitude inicial, na qual o cientista era o sábio, o cidadão era o ignorante e o jornalista científico ou divulgador da ciência era o construtor da ponte entre essas figuras, de maneira a suprir o tal déficit de informação. Essa visão foi sendo enriquecida. E, na Inglaterra, desenvolveu-se o que se chama de *publicunderstandingofscience*, que é diferente do *scientificliteracy*, do ponto de vista americano e, em seguida, um conceito que é ligado ao primeiro, mas um pouco diferente, que é o *publicawarenessofscience*. Um refere-se ao entendimento público de ciência, e o outro à consciência pública da ciência. Nesses casos, o que está sendo enfatizado não é só a aquisição da informação, a possibilidade de acesso à informação, mas a formação do cidadão no sentido em que ele possa ter opiniões e uma visão crítica de todo o processo envolvido na produção do conhecimento científico com sua circulação e assim por diante. Esse é um conceito relacionado à cultura científica que modifica os modos de se fazer e pensar a própria divulgação. “Divulgação científica não é suprir o déficit de conhecimento, mas formar espíritos críticos”, diz Vogt (2006, p. 43).

Dessa maneira, nosso desafio não é somente o de comunicar a produção científica ao cidadão comum, mas abrir ‘*espaçostempos*’ para o diálogo, a negociação, a articulação entre saberes. Mostrar o que é produzido para assim ser questionado, considerando os ‘*fazeressaberes*’ comuns como parte integrante e legítima da constituição das ciências, quebrando assim o mito de que o espaço acadêmico é um espaço fechado, no qual a comunidade científica está habituada a socializar as suas informações somente entre seus pares, em seus congressos, parecendo que há uma lacuna, uma dificuldade em promover um diálogo maior

de cada pesquisador com “todo o seu resto”. E, por isso, temos que abrir espaços para pautar ciências e tecnologias como questão de interesse público e não do público como se acreditava anteriormente, criando oportunidades para a circulação de informações e ‘*conhecimentossignificações*’ criados, para o diálogo, para a participação da população nos debates sobre tudo o que existe criado nesses âmbitos. O que buscamos é a criação de ‘*conhecimentossignificações*’ permanentemente multifacetados e articulados aos interesses da sobrevivência humana, capazes de destacar as grandes interrogações sobre as possibilidades de ‘*conhecer-significar*’ e de ‘*aprenderensinar*’ o que é produzido pela necessidade de muitos.

Assim, trabalhamos para potencializar o entendimento das ciências não como produção restrita aos laboratórios e cientistas, mas como produção que se efetua e expressa como “artefato em trocas”: pesquisas, pesquisadores, artigos, produtos, públicos e divulgações pelas mídias (textos, imagens e sons nos jornais, revistas, internet, TV, cinema etc.). Não estamos aqui propondo outros conceitos, mas sim outras possíveis leituras, transgressões na postura em admitir uma única linha diretiva, um único caminho obrigatório, no que se relaciona à divulgação, comunicação e educação de toda a criação científica.

A CIRCULARIDADE DA CULTURA E OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Nessa perspectiva, trazemos a valiosa contribuição dos estudos de Carlo Ginzburg, a partir do que já tinha sido proposto, em termos semelhantes, por Mikhail Bakhtin, acerca do termo “circularidade entre culturas”. Em sua obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1976), o autor trabalha mais diretamente com o termo “circularidade”, para firmar que: “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”. (GINZBURG, 1987, p. 13) A circularidade, ou seja, o “[...] influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, particularmente intenso na

primeira metade do século XVI” (GINZBURG, 1987, p. 13), será captada através da análise da figura de um camponês, o moleiro friulano Menocchio, como um leitor muito peculiar de obras da “cultura hegemônica” com a qual manteve algum tipo de contato, conforme explica Tura (2005, p. 153-154),

a originalidade do pensamento de Carlo Ginzburg pode ser aquilatada em um texto inaugural, que relata uma investigação que realizou nos arquivos do Santo Ofício sobre o processo de heresia movido contra Menocchio, um moleiro que viveu no final da Idade Média e que sustentava a tese de que o mundo tinha sua origem na putrefação (Ginzburg, 1987). Nos esforços que fazia para entender os contraditórios fragmentos que recolhia, o pesquisador aproximou-se de um estudo de Mikhail Bakhtin, que destaca as formas de relação entre o erudito e o popular coerente com os indícios encontrados por Ginzburg nos documentos de sua investigação. [...] Ginzburg estava envolvido com a complexa relação de Menocchio com a cultura escrita e seu modo muito particular de realizar sua leitura, que pressupunha, em primeiro lugar, a interação com a cultura oral, que era patrimônio do grupo social com quem se comunicava, e, também, a influência de múltiplos fragmentos de textos – de culturas orientais, de estudos teológicos oriundos de matrizes da tradição judaico-cristã, de narrativas de comerciantes etc – bastante desconexos e ao mesmo tempo coerentes com a armação de sua tese. [...] A atividade de moleiro, nesse período, tinha aspectos marcantes por ser o moinho o local para onde afluíam os vários camponeses interessados na moagem de seus grãos. Funcionava, assim, como uma praça, local de encontros, de negócios e de troca de ideias, o que era facilitado pelo tempo de espera.

Concretamente, podemos perceber a circularidade nas posições de Menocchio, que, por um lado, reentram numa tradição oral antiquíssima; por outro, evocam uma série de motivos elaborados por grupos heréticos de formação humanista: tolerância, tendência em reduzir a religião à moralidade etc. Trata-se de “[...] uma cultura unitária em que não

é possível estabelecer recortes claros. [...] suas afirmações [...] apresentam um tom original e não parecem resultado de influências externas passivamente recebidas. [...]”. (GINZBURG, 1987, p. 27-28) Ginzburg vai encontrar nos processos contra Menocchio um momento precioso para o fortalecimento de sua tese da circularidade entre culturas, quando o moleiro friulano inverte os papéis no interrogatório pedindo para que o juiz o ouça, tentando convencê-lo de suas ideias. Nesse ponto, Ginzburg se pergunta: “quem representa o papel da cultura dominante? E quem representa a cultura popular? Não é fácil responder. [...] Cada vez com mais nitidez, vemos como ali se encontram, de modos e formas a serem ainda precisados, correntes cultas e correntes populares”. (GINZBURG, 1987, p. 114) Avançando um pouco mais, Ginzburg tenta demonstrar como Menocchio cruza com as correntes cultas, examinando um termo culto – “caos primordial” – que aparece na descrição de sua cosmogonia e diz que “é provável que Menocchio tenha tomado conhecimento desse termo erudito num livro ao qual se referiu incidentalmente durante o segundo processo (mas em 1584, como se verá, já o sabia): o Supplementum supplementi del le croniche, do ermitão Jacopo Filippo Foresti”. (GINZBURG, 1987, p. 118) A invenção da imprensa foi a grande responsável pela circularidade de cultura na medida em que permite uma real socialização da palavra, rompendo com o monopólio da cultura escrita pelos poderosos. Pelo menos, é essa a minha leitura de Ginzburg (1987, p. 128-129), especialmente quando escreve que

[...] a invenção do alfabeto - que cerca de quinze séculos antes de Cristo quebrou pela primeira vez esse monopólio - não foi suficiente, contudo, para pôr a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tornou mais concreta essa possibilidade. [...] A ideia de cultura como privilégio fora gravemente ferida (com certeza não eliminada) pela invenção da imprensa.

Essa ideia leva Tura (2005, p. 153-154) a afirmar que:

Toda a investigação feita possibilitou a Ginzburg estabelecer uma hipótese geral sobre a cultura popular ou, mais especificamente, sobre a cultura camponesa da Europa pré-industrial e

muitas indagações sobre as culturas contemporâneas, indagações essas que vão se tornando cada vez mais pertinentes pela forma que se vê realizar na atualidade a comunicação entre diferentes padrões culturais em confronto com as formas globalizadas da cultura mundializada e cibernética.

Observar os processos comunicacionais como *'espaçotempos'* interacionais, promotores de redes de trocas diversas e complexas, de onde emergem inúmeras vozes sociais, carregadas de valores e crenças que dão sentido ao mundo, permite entendê-los como importante na circularidade entre culturas. Por isso, Tura (2005) nos diz que a noção de circularidade entre culturas estabelece, pois, uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes, que se processam no interior de uma hierarquia de poderes. Nesses movimentos, instituem-se aproximações e nexos, adaptações e deslocamentos, que unem temas tratados em tempos diferentes, perspectivas diversas, contextos antagônicos e que se ampliam em diálogos, que emergem de fluxos diferenciados, de rupturas e descontinuidades de relações lógicas. “É, pois, no confronto e acomodação entre modelos e lógicas culturais diversos que se realiza a circularidade entre culturas no interior da ação educativa e, nesse processo, identidades e subjetividades – fragmentadas, plurais e multirreferenciadas – se constroem na convivência com o ‘outro’”. (TURA, 2005, p. 155-169)

Observando a sociedade em que vivemos, percebemos o quanto os impactos dos novos artefatos tecnológicos têm revolucionado a circulação de informações e a difusão de *'conhecimentossignificações'* científicos. A incorporação de novos arranjos das dimensões espaço-temporais e da nova virtualidade, através das novas mídias, vem propiciando a formação de artefatos de comunicação muito rápidos e interativos que integram modalidades sensoriais diversas, ativando a formação de múltiplos e diferenciados grupos envolvidos na produção, disseminação e recepção de *'conhecimentossignificações'* científicos, tanto quanto a formação de novos modos de pensamento. Já na década de 1990, quando os computadores pessoais ainda geravam estranheza e desconfiança ao

entrarem nos ‘*espaçostempos*’ de nossa residência e de nossa individualidade, pesquisadores como Pierre Lévy já vislumbravam a possível potencialização de um dispositivo de comunicação coletiva pautada num ambiente virtual e tendo como suporte o computador e a interação entre os usuários, dizendo que o ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômico.⁷ Esse autor entendia que se transformaria no principal equipamento coletivo internacional da guarda da memória, do pensamento e da comunicação. Em resumo, para ele, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações, sua irresistível proliferação de textos e signos, passariam a ser o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade.

No passar do tempo, com o intenso uso, esse novo suporte de comunicação emergiu gêneros de ‘*conhecimentossignificações*’ novos, critérios de avaliação inéditos para orientar os ‘*fazeressaberes*’ em incontáveis áreas e funções, novos atores na produção e no tratamento do que era produzido.⁸

Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. Devido à conexão e o uso da internet, as tecnologias de informação promovem a interação de todos com a rede interna e a participação no mundo da cibercultura (LÉVY, 2007), sendo que a mesma possibilita novas formas de interação, cooperação e circulação de ‘*conhecimentossignificações*’ e informações em diversas áreas, auxiliando na formação dos seres humanos, considerando, ainda, a transposição dos limites da distância física.

Mais ainda, as pesquisas com os cotidianos educativos não podem ignorar todos esses acontecimentos, pois esses novos artefatos estão nas mãos de crianças e jovens que buscam neles diversão, ‘*conhecimentossig-*

7 Em tempos mais recentes, temos vistos que servem para espionar dirigentes de países e mesmo espalhar o que vem sendo chamado de *fake news*. Não trabalhamos, porém, com essas expressões – que poderíamos chamar de “negativas” do uso da internet – neste artigo.

8 Vale lembrar aqui com os filmes – artefatos que trabalhamos, há alguns anos – o quanto a produção destes foram transformados com a contribuição de novos artefatos tecnológicos e novas tecnologias surgidas em seu uso.

nificações' diversos e contatos com seus iguais e diferentes. Cabe assim a questão que tantos de nós temos feito: como pensar hoje a educação escolar com esses artefatos nas mãos dos estudantes?

Apostamos nesses percursos, trazidos pela internet, entre imagens, sons, vídeos e textos que propiciam um navegar caótico pelas ciências, capazes de lançá-las para fora das fixações dos '*conhecimentossignificações*' hegemônicos, culturas eruditas, currículos oficiais. Esses novos artefatos trazem a possibilidade de levar as ciências para além dos seus limites, das fixações identitárias, das lógicas de oposição e exclusão, da hegemonia, da ideia de funcionamento universal das ciências, em suas compartimentalizações. Consideramos as possíveis redes da internet – *site*, *blogs*, publicações, redes sociais – dispositivos que deflagram interessantes possibilidades de pensar para o campo da educação e para explorar as ideias de diferenças e semelhanças, de redes educativas de formação e de múltiplos e complexos currículos escolares. Nesse novo modelo, comunicacional, mediado pelos avanços tecnológicos, vivemos uma era de transformações não apenas das formas de aprender, mas das formas da experiência humana em geral. (ASSMANN, 2005, p. 8) Surge, com ela, uma nova forma de leitura, de escrita e, conseqüentemente, de comunicação, que se configura como um instrumento de mediação para a produção, a recepção, a significação e a criação do conhecimento. Trata-se, assim, como indica este autor, de

[...] descobrir o caráter criativo das novas experiências do aprender⁹, significa, ao mesmo tempo, abrir-se a novas chances e novos desafios colocados à nossa vocação de seres comunicantes para os quais o diálogo e a relacionalidade representam aberturas vitais para efetivar a vocação solidária dos seres humanos. (ASSMANN, 2005, p. 10)

Atualmente, por exemplo, a internet permite a existência de novos gêneros discursivos, os denominados gêneros digitais, nos quais o acesso às informações se dá por hipertexto. Na internet, podemos

9 Nós usaríamos '*aprenderensinar*', pois entendemos que nos processos educativos essas duas ações se dão em conjunto e reciprocamente.

observar que cada *site* é um hipertexto, à medida que cada uma das páginas é construída por vários autores e que cada percurso textual é realizado de maneira original e única pelo leitor cibernético que, através do *mouse*, poderá, no momento em que desejar, invadir seu campo, reescrever seus caminhos, optar por outras vias. Esses novos gêneros digitais chamam nossa atenção pela sua materialidade e a maleabilidade física, pois geram provisoriedade e plasticidade nas informações, afetando substancialmente a nossa forma de tecer conhecimentos, de captar o mundo, de atribuir-lhe sentido e de agir sobre ele. A estrutura do hipertexto é como uma rede de múltiplas conexões, que torna mais democrática a relação *'praticantepensante'* e informação, colocando-o em contato direto com *'conhecimentossignificações'* diversificados na medida em que explora a rede.

Lévy (2002) reconhece o hipertexto como um conjunto de nós - textos, palavras, páginas, imagens, gráficos - ligados por conexões não lineares. Por meio da interconexão, os *'praticantepensantes'* podem empreender uma navegação multilinear entre os nós da rede, os quais, ainda que separados, podem dar surgimento a uma nova rede no "caminho escolhido" pelo que nela atua, que é integrada, no mesmo movimento ao todo complexo, anterior. O hipertexto também pode ser um tipo de programa que permite organizar os *'conhecimentossignificações'* ou dados, adquirir informações e comunicar-se com uma rede original de interfaces. As possibilidades de pesquisa por palavras-chave e a organização subjacente das informações e de leituras não lineares são alguns dos dispositivos do hipertexto para projetar uma interface mais próxima do usuário, mais dinâmica e interativa, predominando uma concepção de descentramento, na qual uma infinidade de termos e pontos se encontram em contínua (re)produção e negociação de informações e sentidos, gerando novos discursos, sem regras fixas e sempre abertas a articulações diferenciadas. Esse mesmo autor completa o conceito de hipertexto como não sendo apenas uma rede de microtextos, mas um grande texto, de geometria variável, com gavetas, dobras, no qual uma palavra remete a outra, um texto sugere diversas leituras complementares. Sendo assim, o universo hipertextual (LÉVY, 2002), além desses elementos, apresenta uma multiperspectividade de caminhos por onde desenvolver os diálo-

gos de *'conhecimentossignificações'*, valores e expressões culturais, já que nos apresenta dúvida a cada passo nas redes. Conferindo, assim, protagonismo ao leitor que, nos mesmos processos, vai se fazendo autor, tecendo redes, atando os fios uns aos outros, formando novos nós, novas tramas, abandonando, ainda que temporariamente, ideias já tecidas, que poderão ser retomadas mais tarde, resultando em redes em constante movimento de produção cultural e intelectual. Em resumo, podemos dizer que:

o hipertexto possibilita a ocorrência de um processo comunicacional mais amplo, mais interativo. Ao promover a troca, a intervenção, a discussão e o embate de ideias, rompe com o esquema clássico de comunicação calcado na transmissão de mensagens, no qual há um emissor que fala ao receptor (passivo) de modo unidirecional. Segundo a lógica hipertextual, não há uma mensagem pronta e imutável a ser transmitida a alguém; toda mensagem é constituída na interação [...] e de maneira que todos os participantes do processo comunicacional tornam-se coautores e co-criadores de uma mensagem que está em constante mudança. Isto significa superar visões de um modelo redutor, marcado pela unidirecionalidade, que coloca o emissor como propositor de mensagens fechadas e o receptor passivo diante delas. Significa transformar e redimensionar o espaço de recepção como espaço de interação e transformação, ao modificar os papéis de emissores e receptores para uma dinâmica relacional, como co-autores/criadores. (DIAS; MOURA, 2006, p. 81)

São as vozes sociais e os diversos discursos presentes em novas redes de relações e interações, emergentes no seio da sociedade, que possibilitam o fluxo livre de informações. É nessa rede, pensada em forma de hipertexto, que propomos a circulação de *'conhecimentossignificações'* produzidos no campo da Educação, por meio de diálogos¹⁰ nos quais todos os envolvidos se assumam como protagonistas.

10 Nas pesquisas com os cotidianos, temos chamado essas trocas de “conversas” que melhor caracterizam as trocas nesses *'espaçostempos'*.

OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E OS PROJETOS QUE DESENVOLVEMOS

Entrelaçado a tudo isso, dentro do projeto de que fazemos parte – “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”¹¹ – o principal locus de desenvolvimento são as “conversas” que aparecem em torno de filmes *‘vistosouvidosentidospensados’*, voltados a temáticas relacionadas aos processos migratórios atuais e antigos. No projeto, temos o filme como o recurso que nos permite desenvolver conversas sobre várias questões, relacionadas a essas temáticas, nos levando ao questionamento central da pesquisa: como a questão da migração tem entrado nos currículos escolares? Com isso, buscamos perceber como os *‘praticantespensantes’* das escolas, em especial os docentes, vão criando modos de *‘fazerpensar’* essa questão nos currículos cotidianos que desenvolvem. Tanto o que fazem e que poderíamos chamar de atual, como o que levantam como virtual, como indicado por Deleuze (1996).

Pensando indicar como se dão as relações entre nossos processos de pesquisa e os artefatos tecnológicos, buscamos um filme que foi visto no projeto anterior,¹² chamado *11 de setembro*. O filme traz 11 diferentes visões de várias partes do mundo, dirigido por artistas conhecidos, todos com 11 minutos, 9 segundos, 1 imagem – sobre os atentados de 11 de setembro de 2001, nas torres gêmeas, nos Estados Unidos, e as suas consequências para o mundo. Apesar de termos vistos a muitos outros filmes, optamos por esse por achar que a sua temática possibilita mui-

11 Projeto com a coordenação de Nilda Alves e o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre março de 2017 e fevereiro de 2022.

12 Esse projeto teve como título “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”, desenvolveu-se entre março de 2012 e fevereiro de 2017, com a coordenação de Nilda Alves e o apoio do CNPq, da Capes, da Faperj e da UERJ. Preferimos buscar um filme *‘vistoouvidosentidopensado’* neste projeto pois nos foi mais conveniente.

tas conversas quanto à temática deste artigo. Escolhemos falar melhor do primeiro episódio¹³ do qual colocamos uma imagem na qual há uma professora em um campo de refugiados afegãos, no Irã. No filme, nessa cena, ela tenta conversar com seus pequenos estudantes o que aconteceu neste dia.

Figura 1: A professora iniciando a conversa acerca do acontecimento



Fonte: adaptada de *11 de setembro* (11'09''01).

Ela explica que em Nova York dois aviões bateram nas Torres do World Trade Center que aquilo pode afetar a vida deles, pois pode ser o início da 3ª guerra mundial e que podem vir a tacar bombas e matar a todos eles ali. As crianças não entendem muito bem o que aquilo quer dizer. Ela sai para mostrar a eles o que seria uma torre e compara a uma torre fumegante da fábrica de tijolos, para que eles tenham uma noção do que aconteceu.

¹³ Este episódio foi dirigido por Samira Makhamalbab, e a atriz, Miryam Karimi, representa a professora.

Figura 2: A professora levando a turma para ver, debaixo, a torre de fabricação de tijolos, única atividade do acampamento e da qual as crianças participam amassando barro com os pés



Fonte: adaptada de *11 de setembro (11'09''01)*.

O episódio mostra a preocupação da professora em saber do ataque e passar esse conhecimento aos seus alunos, pois sabe que pode ter consequências graves que afetem a eles também. Por outro lado, não deixa de mostrar suas condolências aos Estados Unidos, quando em um determinado momento pede a todos que façam um minuto de silêncio pelas vítimas.

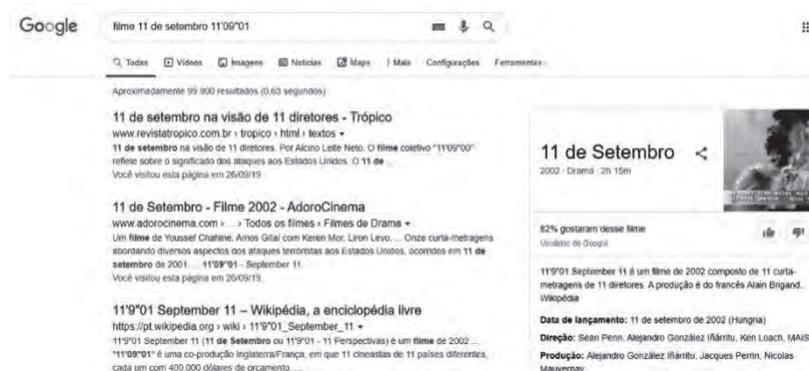
Achamos esse filme muito interessante por trazer várias visões, de vários países e de maneiras diferentes, para mostrar que, de alguma forma, todos foram afetados com o acontecimento do 11 de setembro.

Os artefatos são tantos que a internet não é a única fonte de informação. De alguma maneira, quando um acontecimento afeta a vida do outro, ele é visto. O cotidiano é isso, é sermos sempre surpreendidos por fatos que acontecem e afetam nossas vidas, nossos modos de viver. Nossas redes sempre se entrelaçam e vamos assim tecendo nossas vidas. Naquele momento do filme, as crianças não tinham acesso à televisão, nem à internet, mas nem por isso deixaram de ser informadas do que estava acontecendo com o mundo.

É claro que a internet nos possibilita estar conectado a todo tempo, ter acesso a informações instantaneamente, e isso nos ajuda a estar sempre atualizado sobre o que acontece no mundo. Na internet, você encontra todas as informações e opiniões que queira. Por exemplo, após vermos o filme *11 de setembro*, podemos navegar pelas redes para saber o que falam sobre ele, sobre algum episódio específico, sobre milhões de coisas que o filme possa ter remetido. O filme tem um importante papel, pois a partir dele pode-se pensar em como outras culturas, outras pessoas, viveram aquele acontecimento. E na internet você pode ir mais a fundo. Sobre o episódio que contamos aqui, aquelas crianças estavam no Irã, não tinham acesso a quase nenhuma informação, mas através da professora ficaram sabendo o que estava acontecendo.

Diante dessa circulação de informações, pesquisamos no Google, uma fonte de grande abrangência na circulação de informações, sobre o filme para saber o que falam sobre ele.

Figura 3: Foto da pesquisa no Google



Fonte: captura de tela elaborada pelos autores.

Pesquisando no Google, a primeira referência que aparece ao filme é uma revista que conta um pouco os episódios e expõe sua opinião sobre eles. Isso é importante, pois, às vezes, outras pessoas, com outras vivências, outros olhares, veem de forma distinta o que se passa em diversas cenas. Cada indivíduo com suas redes educativas pensa/sente/vive de maneiras diferentes.

Figura 4: Foto do site – Revista Trópico



Fonte: captura de tela elaborada pelos autores.

É no cotidiano de cada praticante que podemos identificá-los com atores/autores nas/das redes educativas, como pessoas que criam com aquilo com que tomam contato, não os entendendo como sujeitos passivos. É Santos (2000) quem lembra que somos uma “rede de subjetividade” constituída das múltiplas relações que vivenciamos em diferentes contextos. Esse autor nos diz ainda “que cada um dos contextos é um ‘mundo da vida’ servido por um saber comum, é, em suma, uma comunidade de saber”.

A escolha que fazemos em pesquisar esses percursos metodológicos *nos/dos/com* os cotidianos abrem possibilidades de percebermos a variabilidade das práticas e os movimentos de usos complexos e variados que se estabelecem e se criam nesses ‘*espaçostempos*’.

REFERÊNCIAS

11 DE SETEMBRO (11'09'01). Direção: Alejandro González Iñárritu, Amos Gitai, Claude Lelouch *et al.* Roteiro: Youssef Chahine, Sabrina Dhawan, Amos Gitai *et al.* [S. l.]: [s. n.], 2002. 1 DVD (128 (min), son., color.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.

ALVES, N. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memória de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas 'conversas' acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; SUSSUKIND, M. L.; PEIXOTO, L. (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-46.

ASSMANN, H. *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDAS, A. C. B. N. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CALDAS, A. C. B. N. *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em educação: o caso do jornal eletrônico educação & imagem*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CALDAS, A. C. B. N.; ALVES, N. Circulação científica na criação de 'conhecimentossignificações' em uma pesquisa em andamento: movimentos de um vídeo no Google. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; ROSA, F. (org.). *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares*. Ilhéus: Editus, 2018. p. 189-202.

CERTEAU, M. *Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Flamarion, 1996. Disponível em: https://antropologiassociativa.files.wordpress.com/2010/06/deleuze_1996_o-atual-e-o-virtual_bookchapt.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

DIAS, Â. Á. C.; MOURA, K. S. O fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (org.). *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: e-papers, 2006. p. 69-87.

ECO, U. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOOGLE. [S. l.], [20--]. Disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 10 out. 2019.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editorial 34, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2007.

MARTIN-BARBERO, J. Diversidad em convergência. In: BRASIL. Ministério da cultura do Brasil. *Seminário internacional sobre diversidade cultural*. Brasília, DF: Ministério da cultura do Brasil, 2007. p. 15-33.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 308-314.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 150-173. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

VOGT, C. (org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Ed. USP, 2006.

CURRÍCULOS TECIDOS NAS REDES E MALHAS DO COTIDIANO

O JORNAL DE PESQUISA COMO 'ESPAÇOTEMPO'
DE 'ENCONTROFORMAÇÃOCONSTRUÇÃO'
CURRICULAR

PRISCILA SILVA DA FONSECA

*Amou daquela vez como se fosse a última.
Beijou sua mulher como se fosse a última.
E cada filho seu como se fosse o único.
E atravessou a rua com seu passo tímido.*

*Subiu a construção como se fosse máquina.
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas.
Tijolo com tijolo num desenho mágico.
Seus olhos embotados de cimento e lágrima. [...]*

*E tropeçou no céu como se fosse um bêbado.
E flutuou no ar como se fosse um pássaro.
E se acabou no chão feito um pacote flácido.
Agonizou no meio do passeio público.
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego. [...]*

(BUARQUE, 1971)

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Tratar dos diversos movimentos que fazem parte da educação não é tarefa fácil. Por isso, gostaríamos de iniciar a conversa deste capítulo com o auxílio do poeta, quando ele diz: “Amou daquela vez como se fosse a última. Beijou sua mulher como se fosse a última. E cada filho seu como se fosse o único. E atravessou a rua com seu passo tímido”. Esse trecho nos revela a importância das miudezas que estão presentes nos acontecimentos cotidianos. A tão evocada última vez pode ser compreendida como a intensidade e a importância de um gesto que se faz com total entrega, de modo integral, como um mergulho - veremos como Ingold pende para um tipo de educação que valoriza a experiência -, ou uma experiência traumática, trágica, como a morte do trabalhador retratada na letra.

“Ergueu no patamar quatro paredes sólidas. Tijolo com tijolo num desenho mágico”, descreve o trabalho de construção civil, no qual o sujeito atua, um trabalho árduo de construção de paredes, num desenho que aos poucos se transformará “magicamente” em um edifício. Na história das teorias curriculares, identificamos a existência de concepções que compreendem o currículo tal qual a construção de edifícios, com paredes que limitam e enrijecem o conhecimento às disciplinas que não costumam se comunicar entre si, mas que justapostas transformam o percurso curricular em um edifício. Ingold (2015) vai denominar tais perspectivas como educação pelo dédalo, que, ao longo do percurso curricular, criam barreiras e obstruem a visão da totalidade, ou de outras possibilidades de caminhar.

O trecho “Seus olhos embotados de cimento e lágrima” nos ratifica que tais perspectivas, de currículo como edifício ou pelo dédalo, podem impedir a ampliação da visão dos sujeitos; mas também pode significar um gesto de presságio que antecipa alguma tragédia, e a respeito da qual devemos criar certa atitude de resistência, capacidade de luta (como ficará explícito ao trazermos Freire e sua visada crítica na/para educação).

Desse modo, temos que gestos, imagens, sons e palavras podem nos levar a panoramas complexos, emaranhados, forjados por tessituras que lembram e evocam a pluralidade de sentidos. Então, é preciso aprender

a usá-los... aprender a usá-los se faz na prática, na lida cotidiana, muitas vezes a partir da repetição e monotonia, como fica evidenciado no trecho “Subiu a construção como se fosse máquina”. Essa rica polifonia dos cotidianos, marcada por colorido diversificado, não deve fazer com que esqueçamos o lugar da problematização e da crítica, afinal, é através dos movimentos de revolta, de indignação diante do que está errado no mundo, que podemos trazer o movimento da ética para a educação e, desse modo, desenvolver e aguçar a capacidade empática de se indignar diante das situações violentas em que são colocados uma quantidade imensa de seres viventes. Como exemplo, podemos citar o personagem evocado pelo poeta, que morreu “cumprindo seu dever” de bom cidadão e trabalhador. “E tropeçou no céu como se fosse um bêbado. E flutuou no ar como se fosse um pássaro. E se acabou no chão feito um pacote flácido. Agonizou no meio do passeio público. Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego”.

Aprender a se indignar diante de situações como essas e buscar novos modos de existência, mais democráticos e dignos, talvez seja uma das principais tarefas da educação hoje em dia. Educação cotidiana que se forja em lida complexa, numa trama em que os seres são colocados em situação de desigualdade, violência e exclusões, mas também de: amizade, boa convivência, bons encontros, risos etc.

O SABER CURRICULAR: TESSITURAS ENTRE REDES E MALHAS

Ao pensarmos sobre o currículo escolar, logo pretendemos definir fundamentalmente quais conteúdos ou habilidades precisam ser trabalhados. Ou seja, o que minimamente precisa ser tratado pelo currículo escolar para que os alunos possam ser considerados escolarizados. Essa nossa preocupação é facilmente entendida, na medida em que a escola sempre se ocupou do processo de transmissão/assimilação/construção do conhecimento. No entanto, esse conhecimento é apenas uma das facetas da cultura tecida e retecida no ambiente escolar. (ALVES, 2011, p. 38)

As conversas e discussões acerca do currículo não podem se furtar de tratar com que e quais saberes e conhecimentos se fazem o processo da escolarização. Contudo, compreendendo que a definição do que deve ser aprendido na escola tem a ver com o estabelecimento de hegemônias, a divisão e acesso aos bens culturais, e, até mesmo, os “destinos sociais” dos sujeitos, não há unanimidade nas abordagens.

Sacristan (2010), ao tratar da concepção tradicional de transmissão da cultura curricularizada, apresenta que:

Entre as tradições curriculares, a tradição iluminista atribui à cultura o valor de ser um nutriente para o ser humano, ou seja, os conteúdos são os materiais que fazem com que o ser humano se desenvolva até alcançar uma grande plenitude. Do ponto de vista ‘tradicional’ (que, às vezes, se aproxima de uma forma de fundamentalismo), costuma-se apoiar posições com ‘a verdade está no texto e na voz de quem ensina’, uma premissa apoiada por uma larga tradição da educação clássica e liberal que indica o critério de relevância do foi selecionado para o texto curricular. (SACRISTAN, 2010, p. 31)

Essa tradição curricular compreende o conhecimento como um compêndio de informações e fatos a serem transferidos de quem ensina para quem está aprendendo, e que neste caso não pode ser denominado de sujeito, uma vez que, nessa perspectiva, tem apenas o papel passivo de receptor de conteúdos. Seria o processo evidenciado por Freire (1987), em que os sujeitos são transformados em objetos na “educação bancária”.

Varela (1994) denomina de “pedagogização do conhecimento” o processo que começou a se gestar a partir do Renascimento, mas especificamente nos colégios jesuítas, e, tendo passado por remodelações, ainda se mantém na atualidade, e consiste na seleção e organização dos conhecimentos e do fazer-pensar pedagógico docente de modo que, através da escolarização, o ser humano seja moldado conforme o desejo dos grupos dominantes (no caso analisado por Varela, os jesuítas com uma perspectiva moralizante de formação).

Para levar adiante seu projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas não apenas reforçaram o estatuto conferido à ‘infância’ com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que adequassem às supostas capacidades infantis. Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldades crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral [...]. (VARELA, 1994, p. 88)

Nesse contexto, os jesuítas eram também constituídos como autoridades morais e os únicos detentores do saber, enquanto os estudantes tiveram os seus saberes cotidianos, os provenientes do mundo do trabalho, das lutas sociais e de outros grupos ou classes sociais, foram estigmatizados e censurados. Esse processo de vigilância, censura, controle e hierarquização dos saberes levou à perda da sua autonomia e relegou todos os saberes que não se adequavam ao estabelecimento da ordem à posição de subordinação.

Varela (1994) identifica, ainda, que tal pedagogização no campo do saber, que delimita quais conteúdos e formação devem ser empreendidos na escola, viabilizou o que Foucault denomina como “disciplinarização de saberes”, processo que elimina e desqualifica saberes identificados como não úteis e assim estabelece novas relações entre saberes e poderes. Tal processo tem sido largamente utilizado pelo Estado para disciplinar e colocar os saberes e os/as sujeitos a seu serviço.

Foucault deu um passo adiante nesta direção, ao mostrar como a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligada, a partir do século XVIII, a modos de subjetivação específicos, à formação não somente dos capitalistas, mas também dos produtores. Para isso, foi necessária a colocação em ação de tecnologias disciplinares, a imposição de ‘disciplinas’, destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. A acumulação de homens, sua disciplinarização, sua classifi-

cação, hierarquização e normalização foi tão decisiva para o triunfo da revolução industrial como a acumulação de riquezas. (VARELA, 1994, p. 92)

Essa “pedagogização do saber” reverbera no que Freire (1987, p. 57) denomina como “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Como contraponto dessa forma de educar, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora dos homens e das mulheres e das suas relações com o mundo. Nessa proposta, o conhecimento é construído através da dialogicidade, estando todos os sujeitos, professores, professoras e estudantes, ativamente envolvidos no processo.

O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico com um ato dialógico. (SILVA, 2010, p. 59)

A perspectiva freireana, portanto, tem na experiência dos sujeitos a fonte dos conteúdos que deverão constituir os programas educativos, trata-se, portanto, não de uma doação de conteúdo entre professor e professora ao aluno e aluna – como no caso da educação bancária –, mas de acreditar no poder criador do ser humano que ocorre em relações de horizontalidade, nos mais diversos ‘*espaçotempos*’ de encontros. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”. (FREIRE, 1987, p. 91)

Varela (1994) também apresenta como proposição para superação da pedagogização dos saberes a ampliação das formas de organização e ensino dos conhecimentos mais horizontais, transversais e plurais, além da necessidade de articulação entre teoria e prática através da aproximação e inter-relação entre os saberes gerais e locais, teorias científicas e saberes práticos.

Com olhar voltado às experiências de todos e todas envolvidos e envolvidas, no processo educativo, Alves (2011) desenvolve os conceitos de redes e tessituras em currículo. Nesse viés, ocorre, portanto, uma inversão metodológica das concepções tradicionais ao compreender que nos cotidianos também fazem-se e criam-se conhecimentos.

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige, de início, a incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. (ALVES, 2011, p. 18)

A perspectiva de “tessitura de conhecimento em rede” questiona, então, a concepção linear e hierarquizada de construção do conhecimento na escola, que separa a teoria, geralmente tida como o saber científico da prática. Dessa forma, há ampliação dos processos de criação do conhecimento, advogando-se que ele não se encontra apenas nas disciplinas curriculares, mas acontece nas relações, nos encontros, no que é dito, no não dito. Acontece ao longo da vida dos sujeitos, nos diversos

'espaçostempos' em que circulam, nas redes em que formam e nas quais são formados e formadas.

Rangel (2018) corrobora com Alves (2011) na rejeição à hierarquização dos saberes, proveniente da “pedagogização dos saberes” e da imposição da ciência moderna, e baseado em Deleuze e Guattari apresenta a ideia de “rizoma”, que se assemelha às “tessituras em redes” proposta por Alves (2011), pois compreende que o ato de conhecer se desenvolve na multiplicidade de conexões, na heterogeneidade, através de fluxos que são mobilizados e mobilizadores por terem a realidade como guia.

Sempre se trata de algo da ordem da criação e, assim como o fogo, elemento da transformação, da transmutação. Não será forçoso dizer que o saber que expõe e faz crescer é um saber semelhante a todos os saberes que são criados nos mais distintos e diversos ambientes, afinal, trata-se sempre da criação, circulação, crescimento, envelhecimento e transformação, ou seja, de processos vitais. Tudo isso dando-se em movimentos ininteruptos, em fluxos e linhas variáveis, em vórtices que não conduzem a um centro e, se o fazem, é para desfazê-lo e espedaçá-lo em mil outros vórtices a-centrados. (RANGEL, 2018, p. 70)

Rangel (2018) relaciona, ainda, as “tessituras em redes” e o “rizoma” à perspectiva das “malhas” proposta por Ingold (2012). O conceito de malhas de Ingold (2015) parte da diferenciação entre objeto e coisa, pois para o autor o objeto é tido como fato consumado, o qual podemos apenas inspecionar as superfícies externas. Já a coisa consiste em lugar em que vários “aconteceres” se entrelaçam, portanto, não é uma entidade fechada, mas “um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós”. (INGOLD, 2012, p. 29)

Nesse escopo, um mundo formado por coisas, e não por objetos, é constituído por relações de fios em fluxos, que se encontram, modificam, criam novos trajetos e formam ambientes. Estes seriam os emaranhados de fios que formam a malha de relações. “É nesses fluxos e contra fluxos, serpenteando através ou entre, sem começo nem fim - e não enquanto

entidades conectadas com limites interiores ou exteriores – que as coisas são evidenciadas no mundo do ambiente sem objeto”. (INGOLD, 2012, p. 40) Ou seja, estamos diante do mundo composto de coisas, que formam ambientes e os currículos como processos abertos, porque sempre instados pelos movimentos de criação e recriação, em fluxos diversos que envolvem saberes, poderes, desejos, opressões etc.

Ingold (2012) tem preferência pelo termo “malha” ao invés de “rede”, utilizando-se do seguinte argumento para explicar a sua escolha, dando como exemplo as teias das aranhas:

Diferente das redes de comunicação, por exemplo, os fios de uma teia de aranha não conectam pontos ou ligam coisas. Eles são tecidos a partir de materiais exsudados pelo corpo da aranha, e são dispostos segundo seus movimentos. [...] Eles são as linhas, ao longo das quais a aranha vive, e conduzem sua percepção e ação no mundo. (INGOLD, 2012, p. 40)

Então, trata-se de compreender as relações como inerentes às “coisas” não sendo possível, portanto, negá-las nos currículos escolares. Tanto as tessituras em rede quanto as malhas convergem, portanto, para o olhar para as relações, os encontros, os *‘espaçostempos’* em que a vida se desdobra, e o conhecimento acontece.

Seguindo as professoras e os professores, bem como os complexos cotidianos das escolas, é fácil perceber que as tessituras são forjadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo conhecimentos. Nem as professoras, os professores, nem as estudantes e os estudantes escolhem ou priorizam uma linguagem particular. A despeito de termos uma forte presença dos códigos da escrita nas escolas, não podemos apressadamente afirmar que os currículos priorizam apenas a linguagem escrita. Afinal, eles estão sempre envolvidos em tramas de conhecimentos, que fazem circular multiplicidades diversas de *‘verouvirsentirpensar’*, movimentando modos variados de subjetivações que não se deixam enquadrar pelos mecanismos homogeneizadores.

Desse modo, os currículos se fazem a partir das multiplicidades. Eles são sempre plurais, porque mobilizam redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos, implicados e tecidos em constituições de sons, ima-

gens, falas, movimentos, toques, gostos etc. Há sempre um gosto ‘*dopelo*’ mundo, para falar como Besse (2014), em torno de toda trama curricular. Podemos afirmar que a dança dos currículos nunca se deixa fixar pela ossatura da oficialidade, pelo que está posto, afinal os cotidianos pulsam e oscilam em vibrações que extrapolam o instituído e abrem para os movimentos da vida. Cotidianos, escolas e vidas se encontram em movimentos e danças perpétuas, se imbricam, e criam modos de ‘*verouwirsentirpensar*’, muito mais próximos do que Certeau (2014) entende como tática, do que das estratégias. Em outras palavras, inicialmente, percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos – há necessidade da criação de conhecimentos que nos ajudem a viver. Assim,

as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a es2te respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2007, p. 31)

Os clichês funcionam como estabilizações temporárias dos sentidos e das conversas, sobretudo porque “não podemos existir sem avançar, sem percorrer, sem atravessar, sem produzir experiência”. (NANCY, 2014, p. 51) Ou seja, são sempre as redes que formamos e que nos formam, constituídas por diversos ‘dentrosforas’ (ALVES, 2015), e nunca por domínios eternos. A mudança na ênfase da formação como constituição de domínios, para uma formação que se dá nos fluxos das redes, modifica completamente o estatuto do saber e da aprendizagem. Afinal,

a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. (BIESTA, 2013, p. 50)

O saber não é propriedade de ninguém. Ele floresce na circulação, em meio a potência dos encontros, das redes, com as criações dos diversos sentidos que formam e são formados pelas escolas, afinal, “a escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. (MASS-CHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51) O cuidado traz uma dimensão ética às atividades, pois implica que “nós nos importamos com as pessoas e as coisas, dando-lhes toda nossa atenção e respondendo às suas necessidades.

Ressalta-se, contudo, que não há negação da importância da aprendizagem da cultura construída ao longo da história da humanidade. Coadunamos, portanto, com Sacristan (2010), o qual advoga que devemos nos apoiar em uma abordagem mais holística, sem renunciar à “cultura erudita”, mas compreendendo que é nas relações entre os sujeitos e seus cotidianos que este processo se realiza, se constrói, desconstrói-se, se reorganiza e/ou amplia-se.

Um currículo forjado em tessituras de redes e malhas, portanto, seria a potencialização dos ‘*espaçostempos*’ dos encontros. Encontros como potência de mais-vida (RANGEL, 2018), por entender que a educação está atrelada aos desenvolvimentos de cultivos que dizem respeito ao florescimento de processos vitais, que buscam valorizar as condições

éticas, estéticas, epistemológicas e ontológicas, especialmente dos grupos que se encontram em situação de marginalização. Dessa forma, permite-se comunicar, ampliar e formar novos conhecimentos através do diálogo e encontro com a realidade viva e pulsante, com a diversidade de paisagens subjetivas e com outras áreas e/ou perspectivas dos saberes. Isso é afirmar o compromisso ético de postular que o conhecimento deve se encontrar a serviço da vida. Também é permitir que o sujeito vague pelo labirinto do conhecimento e construa em seu caminhar novas possibilidades de caminhos, que não são tijolos de uma construção, mas linhas que se entrelaçam, criam nós, se rompem e se juntam para formar malhas, redes, tecidos, ou o que mais o sujeito deseje criar, ao longo dos processos da vida que se vive em seu próprio desdobrar.

JORNAL DE PESQUISA TESSITURAS ENTRE REDES E MALHAS

O que será que será. Que andam suspirando pelas alcovas. Que andam sussurrando em versos e trovas. Que andam combinando no breu das tocas. Que anda nas cabeças, anda nas bocas. Que andam acendendo velas nos becos. Que estão falando alto pelos botecos. Que gritam nos mercados, que com certeza. Está na natureza, será que será. O que não tem certeza, nem nunca terá. O que não tem conserto, nem nunca terá. O que não tem tamanho. (BUARQUE, 1976)

“O que será que será” é a busca de explicação de algo que o autor sente, percebe, e está implícito no que ele lê, mas não se encontra na oficialidade, ou encontra-se camuflado. Essa também é a busca do *Jornal Tessituras entre Redes e Malhas*: estabelecer uma roda de conversa com os sujeitos do currículo e, a partir dela, compreender as redes e malhas da sua construção curricular cotidiana (por isso tanto os “versos e trovas” quanto os “becos”, “botecos” e “mercados” nos interessam).

O referido jornal é um produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), na pesquisa intitulada “Jornal Tessituras entre Redes e Malhas:

uma roda de conversa sobre o currículo integrado do curso técnico em Agropecuária do IF Baiano”, buscando fazer emergir as redes trançadas cotidianamente nessa instituição de ensino, compreendendo que há multiplicidade de conhecimentos sendo criados, recriados, modificados, significados e ressignificados de formas diferentes pelos também diferentes sujeitos que fazem o currículo nos cotidianos das instituições de ensino.

Tais processos não acontecem de forma linear, mas em fluxos e contrafluxos que se chocam, complementam, modificam, criam novos trajetos e formam relações que podem se configurar como redes (ALVES, 2011) ou como malhas. (INGOLD, 2015)

[...] nos inspiramos em perspectivas que problematizam os excessos iluministas por reduzirem, ou até mesmo desconsiderarem, as epistemologias das práticas, os saberes fazeres plurais produzidos pelos sujeitos/autores/praticantes no cotidiano. O fazer pesquisa com um rigor outro, problematizando os postulados da ciência moderna na qual tudo é reduzido e explicado por leis universais da natureza física, em nome de uma suposta objetivação da realidade, é desafiante e encantador, uma vez que requer questionar as formas de pensamento instituídas e normalizadas como estatuto da verdade científica, objetiva, mensurável. Intencionamos sair de uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica para a implicação com a práxis, o plural, o instituinte, as ações formativas multirreferenciais [...]. (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 296)

Nesse viés, foi elaborado com a comunidade acadêmica do curso técnico de nível médio em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IF Baiano, um jornal de pesquisa, como espaço de divulgação, discussão e, dessa forma, de construção de conhecimentos sobre como os sujeitos tecem o currículo integrado no cotidiano desse curso.

A prática do Jornal de Pesquisa se insere numa outra perspectiva de entender e de fazer ciência, que se caracteriza por apresentar posições opostas em relação à linguagem matemática e ao isolamento do sujeito. Nessa outra perspectiva, entram em cena a

pesquisa qualitativa, a postura hermenêutica e interpretativa e a incorporação da presença do observador com todas suas implicações apresentando como resultado um conhecimento não objetivo no sentido matemático, mas híbrido, mestiço, resultante da mistura de razão e subjetividade do observador. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 32)

Trata-se, portanto, de um dispositivo de articulação entre os saberes disponíveis e narrados e os acontecimentos mais amplos. Para tanto, o jornal de pesquisa engloba características dos diários, tais como o registro do cotidiano, não tendo como objetivo apenas a escrita e a tentativa de compreensão de si, por quem escreve, mas também a busca pela apreensão ampliada das especificidades presentes nas redes de relações sociais. Por ser um dispositivo teórico e prático de análise e compreensão da perspectiva dos pesquisadores e pesquisadoras, traz a complexidade das ciências humanas, até mesmo para as Ciências Naturais, e objetiva a percepção da complexidade como parte fundante e integrante do ser existencial e profissional do(a) pesquisador(a). (BORBA, 2001)

Apesar disso, o termo “diário de pesquisa” é mais comum na comunidade científica. Santos e Weber (2018) utilizam-se da definição dada no dicionário *Houaiss* para explicar o significado do termo:

Mas, afinal, o que significa ‘diário’? O termo vem do latim *diariu*. Como substantivo masculino, é: ‘1 escrito em que se registram os acontecimentos de cada dia; 2 periódico que se publica todos os dias [...]’ (HOUAISS, 2001). Demarcamos aqui que uma das principais características do diário é o registro dos acontecimentos do dia a dia, ou seja, do cotidiano vivido e refletido pelo autor. Assim, o diário se configura como um ato de fala, ou gênero textual. (SANTOS; WEBER, 2018, p. 24)

Optamos, no referido estudo, pelo termo “jornal de pesquisa” por ele demonstrar tanto a dimensão privada da pesquisa, inerente ao conceito de diário, como a dimensão pública, que viabiliza a divulgação dos resultados em forma de um jornal. Também acreditamos que a perspectiva individualista do diário, presente sobretudo no senso comum dos

sujeitos da nossa pesquisa, não condiz com o caráter de trabalho colaborativo que pretendemos para o nosso produto.

Essa é a razão principal do uso de ‘jornal de pesquisa’ em vez de ‘diário de pesquisa’. Trata-se de uma dupla perspectiva para compreender em profundidade o que está sendo proposto pelo Jornal de Pesquisa, o que implica novamente recorreremos a uma proposição de visão plural para a realidade que se quer compreender, ou seja, a passagem de uma escrita pessoal para uma escrita pública: a possibilidade da escrita pessoal, despreocupada, criadora, como registro livre, ao mesmo tempo significativo para o sujeito que escreve, no momento em que escreve, mas que traz em seu bojo a possibilidade e o desejo contido de se tornar pública [...]. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 32)

O jornal de pesquisa, apesar de também conter uma característica de escrita pessoal, tem como perspectiva o compartilhamento. Trata-se de uma reflexão em diálogo com as narrativas da comunidade envolvida no processo.

[...] A narrativa dos diários nos mostra que formação se dá em conjunto, em dispersão, semelhante ao jogo da rede que se lança ao mar, sem certeza do que virá, mas com a convicção de que o ato é potência mobilizadora ao alcance de algo que se espera, se deseja. Há terapia envolvida no processo! Mas como não haveria de ter? Temos o enredo de vários motivos importantes, como: narrativa de si, dos outros, mobilização de saberes de afetos, ethos etc. Essa mistura em redes deságua em formação terapêutica, ou melhor, numa terapêutica que se tece em nós narrativos que formam outros leitores/praticantes, que também são nós, que formam outros leitores/praticantes, que também são nós, que ajudam a formar: nós da rede, nós em rede! Trata-se de pesquisa e formação, ou melhor da pesquisa-formação. (RANGEL, 2018, p. 12)

A pesquisa-formação compreende que todos formam e se formam no cotidiano das situações de trabalho e aprendizagem, nesse processo, o jornal de pesquisa apresenta-se como um dispositivo de formação

que possibilita a reflexão das práticas cotidianas através de um diálogo consigo mesmo e com outros sujeitos de forma interativa. Pois, conforme o explicitado por Santos e Weber (2018, p. 33): “na diversidade das narrativas do campo, encontramos também a possibilidade de leituras do heterogêneo, das visões de mundo que constituem todas as práticas sociais dadas pelas experiências pessoais e diretas, para além de um modelo dado e já existente”.

Trata-se de um processo de construção de compreensões da complexidade do cotidiano através da heterogeneidade das leituras dos sujeitos que vivenciam os atos de currículo, no que Alves (2011) denomina de redes de conhecimento e tessituras do conhecimento em rede.

Para a viabilização dessas tessituras de conhecimento em rede, o jornal de pesquisa deve permitir o compartilhamento e a interação entre as diversas leituras e narrativas dos sujeitos curriculares, o que pode ser viabilizado através das tecnologias digitais de comunicação.

O diário online permite mobilizar uma pluralidade de registros e gêneros variados de discursos. Dessa forma, os dispositivos não se configuraram como ferramentas apenas para coletar dados, concebendo os sujeitos da pesquisa como meros objetos a serem pesquisados. O sujeito na pesquisa-formação é o ser humano que tem voz. (SANTOS; WEBER, 2018, p. 36)

Nesse escopo, no *Jornal Tessituras entre Redes e Malhas*, sujeitos professores(as), pedagogos(as), técnicos(as) em assuntos educacionais e ex-alunos(as) egressos(as) do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, foram convidados a dissertar sobre as suas experiências no que tange às práticas cotidianas do currículo desse curso, avaliando as relações entre o que está instituído nos documentos institucionais e o fazer cotidiano do curso técnico integrado em Agropecuária.

Dos 50 convidados, contudo, apenas nove apresentaram as suas respostas, sendo quatro respostas em formato de textos dissertativos em que é possível identificar as experiências vividas por estes sujeitos, bem como propostas de viabilização da integração e questionamentos das ações implementadas no IF Baiano. Cinco pessoas responderam à nossa solicitação, tal como a um questionário. Faz-se necessário explicitar

que, apesar de responderem positivamente nos primeiros contatos acerca deste produto de pesquisa, nenhum egresso desse curso encaminhou respostas às nossas questões de pesquisa.

A partir das respostas recebidas, foi possível organizar o jornal em três seções. Na seção “Proposições”, apresentamos ensaios de sujeitos do currículo com propostas e/ou apresentando experiências de integração vivenciadas em seu fazer pedagógico. No espaço “Em debate”, confrontamos diversas opiniões sobre uma mesma questão em um painel que explora a diversidade de sentidos atribuídos ao currículo integrado em análise. Em “O tear”, realizamos uma análise do processo de pesquisa-formação que viabilizou a construção em rede desse jornal, apresentando as potencialidades e os desafios desse produto educacional para comunicar, ampliar e formar novos conhecimentos, através do diálogo com as realidades, subjetividades e as diversas áreas e/ou perspectivas dos saberes.

A construção do jornal se deu, portanto, de forma coletiva e colaborativa. Os textos e as respostas elaboradas e compartilhadas pelos sujeitos do currículo se apresentam como abertura de *‘espaçotempo’* necessário ao debate e ao discurso, legítimo e importante para a compreensão do objeto de pesquisa. Os(as) participantes também se tornaram autores e autoras do nosso produto educacional. (ALVES, 2015)

Desse modo, não se trata de uma perspectiva individualista do currículo, mas, conforme o preconizado por Certeau (2014), de analisar os modos de operação, ou esquemas de ação, que os sujeitos realizam, ou se utilizam, para questionar, subverter, sobreviver ou, até mesmo, viabilizar o currículo preconizado nos documentos institucionais.

O *Jornal Tessituras entre Redes e Malhas*, portanto, não tem um caráter prescritivo, mas propõe uma ampliação dos debates acerca das táticas desenvolvidas pelos sujeitos no enfrentamento do desafio de criar e implementar currículo integrado ao Ensino Médio no cotidiano do curso técnico em Agropecuária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal qual Buarque (1971) na música “Construção”, em que cada ação do cotidiano tem significado e compõe o contexto e a individualidade

do sujeito, o *'fazerpensar'* curricular, seja como dédalo ou labirinto, na perspectiva de Ingold (2015); bancária ou problematizadora, na conceitualização de Freire (1987); funcionalistacognitivista ou fenomenológica, na concepção de Stija e Rangel (2019); constrói, reconstrói e desconstrói os *'fazerespensares'* educativos e repercute na formação do ser humano, que ocorre nas instituições de ensino.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta 'o quê?' nunca está separada de uma outra importante pergunta: 'o que eles ou elas devem ser?' ou, melhor, 'o que eles ou elas devem se tornar?'. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta 'o quê?' na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2011, p. 15)

A pluralidade de perspectivas e de formas de *'fazerpensar'* currículo não necessariamente pode ser substituída, mas pode, inclusive, alimentar-se mutuamente. Dessa forma, o currículo apresenta-se como um sistema vivo que inter-relaciona saberes diferentes, inclusive o instituído e o vivido. Ou seja, não é um planejamento formatado a ser aplicado, mas um processo que, atento às necessidades da formação e às relações de poder inerentes à prática educativa, se constrói e se reconstrói nos cotidianos.

Tal inter-relação, contudo, não se dá de forma linear ou hierarquizada, mas numa multiplicidade de conexões possíveis, em tessituras de redes e malhas entre saberes gerais e locais, científicos e práticos, mobi-

lizando diversos modos de *'verouvirsentirpensar'*. É, portanto, nas relações proporcionadas pelos encontros, entre seres e saberes, que as redes e malhas são tecidas, e os conhecimentos são construídos e/ou ganham novos sentidos.

Nessa perspectiva, de tessituras de conhecimentos em redes e malhas, propomos uma roda de conversa, no âmbito do IF Baiano, através da elaboração de um jornal eletrônico, de modo coletivo, com a comunidade acadêmica do curso técnico de nível médio em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IF Baiano, de forma a apresentar como os sujeitos tecem o currículo integrado no cotidiano institucional da realização desse curso.

Apesar das dificuldades encontradas na promoção da participação dos *'sujeitosautores'*, o *Jornal Tessituras entre Redes e Malhas* constituiu-se como uma proposta de potencialização das relações entre os saberes construídos academicamente e os saberes advindos das práticas através da produção das redes de colaboração necessárias para a construção do currículo integrado nessa perspectiva. Pois o jornal de pesquisa é um dispositivo de articulação entre os saberes disponíveis e narrados, e os acontecimentos. Para tanto, engloba características de diários, tais como o registro do cotidiano e a escrita pessoal, mas se diferencia dele por ter como perspectiva o compartilhamento. Trata-se, portanto, de uma reflexão em diálogo com as narrativas da comunidade.

Ao construir o referido jornal de forma coletiva e colaborativa com docentes, pedagogos(as) e técnicos(as) em assuntos educacionais do IF Baiano, identificamos que já ocorrem no cotidiano do curso construções coletivas, contudo, ainda se faz necessário ampliar as articulações entre os componentes curriculares através de ações que viabilizem a troca de experiências entre os sujeitos do *'fazerpensar'* curricular.

Trata-se de promover tessituras de novos caminhos que viabilizem o emaranhar dos conhecimentos, tais como os ecossistemas e os tecidos que são constituídos por fios entrelaçados. Dessa forma, concluímos que o *Jornal Tessituras entre Redes e Malhas* se apresenta como uma relevante contribuição para viabilizar a construção de diálogos, tecendo articulações e construindo redes entre saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 13-38.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2001. p. 133-151.
- BARBOSA, J. G. HESS, R. *O Diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília, DF: Liberlivro, 2010.
- BESSE, J-M. *O gosto do mundo: exercícios de paisagem*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.
- CONSTRUÇÃO. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: CONSTRUÇÃO. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Phillips Records. 1971. 1 CD, faixa 4. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45124/>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo: cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. Boston: Routledge, 2017.
- INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832012000100002. Acesso em: 13 set. 2019.
- MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (org.). *Jaques Ardoine e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NANCY, J-L. *Arquivada: do senciente e do sentido*. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- O QUE será (à flor da terra). Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. *In: MEUS caros amigos*. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: Phillips Records. 1976. 1 CD, faixa 1. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45156/>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- RANGEL, L. *Educação dos sentidos e do encontro*. Curitiba: CRV, 2018.
- RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, 2016.
- SACRISTAN, J. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2010.
- SANTOS, E.; WEBER, S. G. (org.). *Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro: Omodé, 2018.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STIJA, L. M. Q.; RANGEL, L. R. Pedagogias dos des-caminhos: educação, humanismos e maneiras de dizer. *In: ORNELLAS, M. L. S.; STIJA, L. M. Entrelinhas: educação, psicanálise e fala*. Salvador: Edufba, 2019. p. 81-101.
- VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. *In: SILVA, T. T. S. (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

Parte 2

Mundo da vida e docência e trabalho e ambiente

OS SABERES TÁCITOS DOS TRABALHADORES PROFISSIONAIS¹

TELMO H. CARIA

APRENDIZAGEM E SABER TÁCITO

Na literatura científica que se dedica à pesquisa social sobre os saberes tácitos, estes são geralmente considerados uma forma de conhecimento implícito que deriva de práticas sociais e de sentidos práticos e intersubjetivos dos quais os atores sociais não têm consciência. Com base nessa formulação, é comum fazer-se o contraponto do saber tácito com o conhecimento explícito, atribuindo a este último a possibilidade

1 O essencial deste capítulo - conceito de saber tácito profissional e a metodologia de pesquisa etnográfica que, hipoteticamente, o pode servir - tem por base o conteúdo teórico e empírico do livro *Saber profissional em Serviço Social* (Caria e Pereira, 2017), relativo aos resultados do estudo etnográfico desenvolvido no norte de Portugal, obtidos no âmbito do projeto “Saberes, autonomias e reflexividade no trabalho profissional no terceiro setor” (SARTPRO, 2011-2014), financiado em Portugal pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

de, ao contrário do primeiro, ser usado na dependência da consciência que se tem da aprendizagem do conhecimento. Entende-se que a gênese e/ou o resultado desta aprendizagem consciente está contido(a) na identificação de princípios, padrões, regras e condições gerais de organização e de aplicação do conhecimento, quase sempre institucionalizados na forma de planos e práticas de ensino.

A definição de saber tácito, formulada por Michael Polanyi, continua a ser repetida na literatura sempre que alguém visa lembrá-lo como um conhecimento que é, potencialmente, difícil de explicitar: sabemos mais do que aquilo que conseguimos dizer² (POLANYI, 2009, p. 4) Em rigor, o sentido mais amplo do conceito de conhecimento implícito implica a existência de um potencial humano para saber usar conhecimento de uma forma não consciente, especialmente quando ele é aprendido e usado de um modo que não passou (nem passa) pelo ensino, pela instrução, ou, simplesmente, pelo enunciado oral de regras, convenções e padrões sociais como critérios de orientação e estruturação do saber agir. (COLLINS, 2010)

A constatação de que existe saber tácito não tem nada de novo, pois, ao longo da evolução da espécie humana, antes da invenção da escrita, foi dele que os humanos mais precisaram para se adaptarem à diversidade de meios ecológicos nos quais viveram e construíram conhecimento social e cultural. Ele só se constitui como um problema para a reflexão social humana quando a sociedade moderna e capitalista, depois de fazer um uso sistemático do conhecimento científico para dominar inteiramente a natureza existente no planeta, descobre que o “império” da razão objetivista, do uso técnico-instrumental do conhecimento e da aprendizagem formal por via escolar, parece ser muitas vezes bloqueado e limitado pela simples existência do saber tácito. Em consequência, esse saber passa a constituir-se como um problema da educação profissional, porque os trabalhadores profissionais, qualificados por uma educação formal e científica mais prolongada, quando reduzidos apenas a um trabalho técnico e/ou rotineiro, parecem conseguir preservar e reconfigurar poderes e autonomias no trabalho cotidiano. Para esse efeito, têm

2 “we can know more than we can tell”.

por base saberes dos quais têm pouca, ou nenhuma, consciência, mas que não são irrelevantes para as organizações. (BAUMARD, 1999; LAM, 2000; NONAKA, 1991)

Como salientava Pierre Bourdieu (1998), todo o conhecimento é produzido a partir de um lugar e de uma posição, daí que, como os nossos leitores verão, grande parte do que argumento tem por suporte bibliografia situada no contexto histórico e social das sociedades europeias, na qual Portugal se integra de modo periférico. De outro modo não poderia ser, daí que vejo com naturalidade a possibilidade das teses que apresento poderem ser acusadas de eurocêntricas. Como sabemos, as relações de poder não dependem de escolhas voluntárias e unilaterais. São, simultaneamente, relacionais, estruturadas e dialogadas e, por isso, espero que o risco de enviesamento eurocêntrico que este texto pode conter seja útil ao debate para o aprofundamento do tema, da análise do saber tácito e dos trabalhadores profissionais, às condições sociais e históricas do Brasil e da América Latina.

HISTÓRIAS: DE DESQUALIFICADOS A REQUALIFICADOS?

Do ponto de vista da divisão social do trabalho e das hierarquias do capital cultural, esperou-se, pelo menos até ao final do terceiro quartil do século XX, que o trabalho profissional fosse reduzido a um trabalho técnico de aplicação da ciência e do conhecimento abstrato aos contextos organizacionais de trabalho. Desde que, ao mesmo tempo, nas organizações, o saber tácito acumulado pela experiência dos trabalhadores profissionais fosse silenciado, ou pelo menos desvalorizado - domesticado? -, para que melhor se submetesse às hierarquias burocrático-organizacionais mecânicas e à legitimidade científica e académica, permitindo uma mais fácil sobrevalorização da procura de eficiência na produção de bens e/ou de prestação de serviços. (CARIA, 2013)

Em troca, e por comparação com o trabalho menos qualificado das classes populares, os trabalhadores profissionais, ao serem desqualificados para técnicos, assegurariam uma legitimidade e um poder simbólico baseados - comparativamente - na posse de maiores capitais culturais

e económicos, permitindo-lhes ocupar um lugar, um poder e um estatuto de classe social intermédia, não sujeito ao risco de pobreza e com possibilidades de desenvolver aspirações intergeracionais de mobilidade social ascendente.³ Essa posição de classe daria conta do fato de os trabalhadores profissionais não poderem ser reconhecidos como produtores de conhecimento explícito e abstrato e de ao mesmo tempo não poderem ser equiparados ao trabalho de rotina dos trabalhadores menos qualificados, simples consumidores e replicadores de informação e de prescrições institucionais para os processos de trabalho.

Nesse quadro, esperava-se, idealmente, que os profissionais transformassem problemas económicos e sociais complexos de escolha de meios e fins alternativos (eficácia), de qualidade, de sustentabilidade, de dilemas éticos, de procura de justiça e direitos etc., em problemas simples de escolha de meios para fins inquestionáveis (eficiência), de procura de satisfação imediata dos consumidores, de controlo de riscos, de reorganização e de flexibilidade, de falta de valores e de inteligência inata etc. Desse modo, da escala sócio-organizacional esperava-se que os profissionais, travestidos de técnicos, soubessem operar com estas simplificações, que soubessem preservar a ordem burocrático-funcional institucionalizada e que legitimassem exclusões e desigualdades sociais, arbitrariedades e escolhas imorais e/ou egoístas, em associação com o, maior ou menor, valor mercantil do conhecimento abstrato usado nas organizações.

Sabemos, no entanto, que esse ideal de simplificação e de burocratização capitalista das exclusões, das desigualdades, das arbitrariedades e do valor social do trabalho, tem se deparado com transformações históricas na sociedade capitalista que reconhecem a importância e a legitimidade de atuar ao inverso, encarando a complexidade dos problemas da humanidade, ainda que dentro do quadro societal capitalista atualmente existente. É esse lento caminhar para a complexificação dos problemas económicos e sociais da sociedade capitalista global e da humanidade,

3 Os conceitos de classes sociais - dominantes, intermédias e populares - e de capitais - económico, cultural, social e simbólico - utilizados ao longo deste texto têm por referência a obra e quadro teórico de Pierre Bourdieu. Mais especificamente, sobre o lugar de classe dos trabalhadores profissionais. (CARIA, 2005b)

sobre os quais em geral os profissionais trabalham, que se tem teorizado como transição para uma sociedade pós-moderna, ou seus equivalentes conceptuais, passados ou mais recentes, de sociedade pós-industrial, de sociedade da informação e do conhecimento, de sociedade de risco etc.

O diagnóstico da teoria social sobre as razões, os conflitos, as consequências e as (des)continuidades históricas, que explicam o caminho do capitalismo global para uma sociedade pós-moderna, é muito diverso e polêmico, e nada linear, tendo configurações muito contraditórias e desiguais no centro e na periferia, no norte e no sul, do sistema capitalista mundial. A discussão deste diagnóstico histórico não cabe nos objetivos deste texto. O que nos interessa em particular é que este percurso de transformação do capitalismo, em particular nas sociedades capitalistas europeias, tem caminhado de par com tentativas continuadas, em diversos setores e escalas da ação social, para defender, manter e ampliar o Estado Social e o poder regulatório das políticas públicas sobre as forças do mercado financeiro e da fragmentação/liquidificação das relações sociais.

É nesse quadro que os trabalhadores profissionais podem ser requalificados como trabalhadores do conhecimento, especialmente nos setores mais competitivos e dinâmicos da sociedade capitalista global. (BRINT, 2001) Em particular na Europa, nos países em que o Estado Social mais se desenvolveu, foram desenhadas novas formas de gestão das políticas públicas, tendo em vista desburocratizá-las. Por essa via, criaram-se expectativas sociais mais elevadas sobre o mandato e a responsabilidade sociais e éticas dos trabalhadores profissionais; expectativas que se revelaram estarem muito para além de uma racionalidade técnico-instrumental. Essa possibilidade de requalificação desenvolveu-se com base numa reflexão crítica sobre o poder autoritário dos profissionais sobre os utentes-clientes-cidadãos, sobre o poder estatutário destes sobre a administração e as instituições estatais e sobre a falta de eficácia das formas organizacionais hierárquicas-verticais – incluindo as da administração pública – e da educação formal escolar profissional prolongada para efetivar políticas públicas de democratização da sociedade. Criticaram, no essencial, todas as burocracias clássicas, mecânicas, – incluindo a escolar – por estas, por demasiado tempo, terem reduzido – desqualificado – o

trabalho profissional a um trabalho técnico. (BEZES et al., 2011; CARIA; FERNANDO; SILVA, 2014; DERBER, 1983; EVETTS, 2002; FREIDSON, 2001; REICH, 1992)

Também aqui, não são lineares os efeitos das críticas à burocratização das políticas públicas e das novas formas de gestão. Assumem configurações muito diversas, contraditórias e desiguais nas velhas e novas profissões, no centro e na periferia, no norte e no sul, do subsistema capitalista europeu. Por um lado, os trabalhadores profissionais requalificam-se quando são inscritos em processos de trabalho horizontais e interprofissionais, ganhando, em trabalho de equipe, maior autonomia de gestão e de decisão à escala meso e micro, face a processos de descentralização e desconcentração da administração do Estado (ou da tutela pública estatal sobre a resolução de problemas sociais). Por outro lado, podem ser desqualificados dado perderem poder simbólico e econômico ao verem degradadas as condições de trabalho e o poder sobre o mercado de trabalho - precaridade da contratação, ritmos de trabalho mais intensos, maior competição interprofissional e *outsourcing* -, especialmente quando caminham a par da perda de poder regulatório dos Estados para estimular processos de democratização da vida social e prevenir/contrariar maiores desigualdades sociais e culturais. (BOUSSARD; DEMAZIERE; MILBURN, 2010; BRINT, 2006; CARIA, 2008a; CARIA; SILVA, 2013; CARIA et al., 2014; EVETTS, 2011; LE BIANIC, 2011; NOORDEGRAAF; STEIJN, 2013)

Do ponto de vista do cidadão, a desqualificação corresponde a uma diminuição do poder simbólico das profissões - especialmente das "velhas profissões" que tinham adquirido o monopólio dos respetivos mercados de trabalho - cria condições mais favoráveis a uma democratização do poder profissional, combatendo poderes profissionais discricionários e autoritários sobre os cidadãos. A requalificação, geralmente desenvolvida no quadro de processos de territorialização das políticas públicas, cria o risco de que a democratização do poder profissional seja apenas um fenómeno contextual e local, com consequências macrosociais limitadas, face à crescente fragmentação das condições de trabalho profissional, à crescente competição entre profissões e à predominância de um viés neoliberal na condução das políticas públicas.

Em qualquer caso, uma conclusão poderá ser tirada: o futuro dos trabalhadores profissionais no atual capitalismo global só pode estar na sua requalificação, enquanto trabalhadores do conhecimento, pois, tudo indica que o desenvolvimento dos atuais sistemas sociotécnicos, simultaneamente robotizados e inteligentes, irão progressivamente acabar com todo o trabalho técnico que não esteja associado à inteligência humana relacional de improvisar, de imaginar o novo e de gerar empatia com “o outro”, tal como os trabalhadores profissionais estão em condições de atuar.

Em qualquer caso, no presente, quer se faça um diagnóstico, à escala meso e micro, mais requalificador ou um diagnóstico, à escala macro, mais desqualificador para o futuro dos trabalhadores profissionais, encontramos uma outra conclusão na literatura sobre o trabalho profissional: identifica-se a existência, desde os anos 1980, de uma progressiva crise do conhecimento e do poder profissional nas sociedades ocidentais, capitalistas centrais. Nesse quadro, o que passa a estar em debate é a forma como se pensa a superação da crise do conhecimento e do poder profissional. E, como veremos em seguida, isso tem tudo a ver com a concepção que se tem de saber tácito.

PROBLEMAS: SUPERAR UMA HIERARQUIA DE CONHECIMENTO?

Não me irei ocupar neste texto, especificamente, da “crise” do poder e do conhecimento profissional. (SCHON, 1983; FREIDSON, 1986) No contexto desta escrita, apenas interessará salientar a hipótese de que, ao contrário do ideal burocrático e escolar da sociedade capitalista, os profissionais nunca foram apenas técnicos.

A bibliografia que pode suportar essa hipótese vai no sentido de evidenciar que a prática e a aprendizagem profissionais têm uma dimensão contextual, que se alimenta da acumulação e adaptação da experiência pessoal como atividade profissional quotidiana, que equipara o uso da ciência ao uso de outras formas de conhecer, como sejam o artístico-estético e o pessoal-tácito, tendo em vista adquirir e evidenciar expertise profissional. Aparentemente, parece pretender-se, com esta

amalgama de noções/conceitos, evidenciar que o saber profissional supõe um domínio, simultaneamente prático e simbólico do uso do conhecimento, orientado para a ação. (BAZIN; CLÉMENCE, 2013; ERAUT, 2000; SQUIRES, 2005; SCHON, 2000)

O conceito de “expertise” é especialmente evidenciado quando se verifica que os “melhores técnicos” de uma profissão são os novatos, dado fazerem uma aplicação linear do conhecimento abstrato e científico aprendido. Essa aplicação é reconhecida como inadequada pelos profissionais mais experientes por não saber lidar com problemas complexos de análise e de intervenção profissionais, não tirando por isso ainda partido da expertise profissional. (CARIA, 2005b; COLLINS; EVANS, 2007; DREYFUS; DREYFUS, 2005)

Não pretendo com essa contextualização teórica afirmar como irrelevante a educação formal e científica e a aprendizagem do conhecimento abstrato pelos profissionais, ou de opor a aprendizagem experiencial – estética, artística, tácita etc. – ao uso do conhecimento abstrato/científico, na tentativa de construir uma hierarquia cultural inversa, do tipo: a prática do uso contextual do conhecimento vale mais do que a prática do uso descontextualizado do conhecimento. Como indicam os estudos sobre a educação de adultos em geral (COUTOIS; PINEAU, 1991; KOLB, 1984), ambas as aprendizagens e usos do conhecimento são fontes de saber, tendo por isso, cada uma delas, qualidades e limitações de diferentes tipos que apontam mais para uma complementaridade e uma dualidade, do que para uma oposição ou uma dicotomia hierárquica.

Partimos do património de conhecimentos da sociologia das profissões (ABBOT, 1988; PAVLIN; SVETLIK; EVETTS, 2010; SAMSONSEN; TURNEY 2017; STERNBERG; HORVATH, 2000) para afirmar que o trabalho e o poder profissional para existirem – para não serem reduzidos ao trabalho técnico e a uma condição de subalternidade na divisão social do trabalho – baseiam-se em enunciados textuais descontextualizados de conhecimento abstrato, aprendidos através de uma educação formal prolongada em que predomina, na atualidade, o conhecimento científico (a par de conhecimentos filosóficos, ideológicos, jurídicos etc.). Com base na investigação empírica que temos desenvolvido, esse conhe-

cimento carece, para que se faça dele um uso profissional, gerador de expertise, que os enunciados textuais do conhecimento abstrato aprendido – científico, filosófico, jurídico, ideológico etc., usados nos contextos acadêmico e da educação formal – sejam recontextualizados nos contextos reais de trabalho, por via da agência profissional. (CARIA, 2002a, 2005a, 2008b, 2011; CARIA; FARTES, 2011; CARIA; CÉSAR; BILTES, 2012; LOUREIRO; CARIA, 2013)

Em consequência, a expertise profissional – o saber tácito profissional? – começa por depender destes processos de reconfiguração do conhecimento abstrato, junta-se a eles a experiência profissional acumulada, e, no final, revela-se a existência de um saber tácito que permitiu o uso do conhecimento abstrato, já conhecido, num novo contexto de atividade: uma recontextualização profissional do conhecimento. No entanto, o profissional-*expert* não precisa ter consciência de como operou nesse processo, pois basta que consiga produzir um “certo resultado” ao nível contextual, considerado adequado às condições sócio-organizacionais em que trabalha, sempre passível de ser legitimado pelo conhecimento abstrato, no quadro das disputas e lutas simbólicas que atravessam os campos sociais em que cada cultura profissional atua.

É claro que esses processos de legitimação, suportados em conhecimento abstrato implicam o desenvolvimento na atividade profissional de uma identidade profissional e uma consciência reflexiva (CARIA; SOUSA; ALMEIDA, 2017) que permite explicar a razão dos fins e meios utilizados – para quê? – e analisar os limites e os constrangimentos que os problemas contêm (por quê?). Mas o saber tácito, que permitiu saber operar – o quê, como e com quem – em contexto de ação com um certo propósito prático – o possível e melhor naquelas condições da prática –, não é equivalente à procura de legitimidade para a ação.

O conceito de saber tácito profissional não está na análise do “para quê”, nem no “por quê” da ação, dado que não se trata de um problema técnico. A existência de um processo de recontextualização do uso do conhecimento implica que a prática, com o mesmo problema e os mesmos fins-meios, em diferentes contextos, possa assumir diferentes focos de atenção – o quê, com quem? – e procedimentos de ação – como,

com quem – e, em consequência, o conhecimento que implicitamente é mobilizado e reorganizado não é equivalente. (CARIA, 2010; CARIA, 2017a; REBER, 1993)

Esta é uma descrição possível do saber tácito profissional que tem duas consequências teóricas, que importa não ignorar: (1) o saber tácito gerar-se-ia sempre na dependência do conhecimento abstrato e da respetiva educação formal, pelo que a sua eventual e parcial consciencialização supõe sempre um regresso ao conhecimento abstrato ensinado-aprendido; (2) as operações mentais que suportam a sua emergência em contexto de acção continuariam a ser de natureza apenas pessoal – artística e expressiva –, pois seriam totalmente opacas à consciência e, por isso, o saber profissional não poderia ter uma expressão social que não fosse por via do conhecimento abstrato.

Essa visão sobre o saber profissional parece pretender requalificar e valorizar o trabalho realizado. Sem dúvida que o faz por contraste e com vantagem sobre os processos técnico-instrumentais atrás descritos, mas, ao mesmo tempo, continua a colocar o saber profissional na dependência das “velhas” hierarquias científicas académicas – hoje mais abertas a saber lidar com a incerteza sistémica e com a complexidade dos fenómenos – ou das “novas hierárquicas” do conhecimento dos departamentos ou institutos de investigação que prestam serviços para as grandes corporações internacionais (apenas interessadas no valor de mercado do conhecimento produzido).

Chamaremos, a partir daqui, a esta visão sobre o saber tácito profissional de “saber profissional vertical”. Repare-se que nessa visão o saber tácito não deixa de ser reconhecido nestas novas condições de produção da ciência e da tecnologia, mas continua a ser considerado uma forma pessoal e psicológica de conhecer. Uma forma menor e subalterna de saber, porventura suspeita de conter em embrião o erro e o enviesamento da experiência acumulada, tornada rotina e emoção, supostamente sem razão. (CARIA, 2014a)

Essa visão vertical sobre o saber profissional não é uma inevitabilidade, dado existirem propostas teóricas alternativas para pensar o tácito e a sua instrumentalidade para o trabalho profissional. Uma delas é regularmente referenciada nas Ciências Sociais em estudos sobre educa-

ção profissional, desde a década de 1980, através do conceito de “prática reflexiva”. No entanto, penso que não se tem tomado em devida consideração uma advertência de um dos seus primeiros teorizadores, Donald Schon (1983, 2000). Este salientou que o uso do conhecimento na prática profissional tinha uma epistemologia – um modo de organizar e usar conhecimento – claramente distinta da epistemologia que organizava os modelos de técnico-instrumental de educação profissional formal, baseada em conhecimento abstrato, mostrando quanto esta estava distante do que efetivamente os profissionais sabiam e precisavam de saber para lidar com problemas complexos, não estritamente técnicos: uma epistemologia prática.

Do nosso ponto de vista, entendemos que Schon não aprofundou o conhecimento sobre essa epistemologia da prática profissional, dado o seu problema central estar em trazer para a educação profissional componentes do saber profissional tácito. Daí que a grande contribuição deste, e de outros autores mais recentes, esteja quase sempre centrada na mudança dos modelos e das práticas de educação formal e formação profissionais, e não tanto em entender como é que em contexto de trabalho – e não em contexto de formação-trabalho – o saber tácito é organizado e usado para responder às procuras e às solicitações horizontais – e não tanto verticais dos sistemas de conhecimento abstrato – das culturas e identidades das profissões.

PROCESSOS: ACEDER AO TÁCITO PELA CONSCIÊNCIA PRÁTICA?

Para se poder superar totalmente essa visão vertical e psicologista do saber tácito profissional, importará, em primeiro lugar, convocar a obra de Pierre Bourdieu, lembrando que este conceptualizou a existência de uma forma de saber indissociável da prática social que também teria uma expressão não consciente, a que chamou “sentido prático da prática”. Explicou que esse sentido era aprendido de um modo não consciente – por inculcação –, apenas pela prática social, e que resultava dos processos de socialização informal que ocorriam nos contextos de ori-

gem e pertença sociocultural dos aprendizes. E explicou⁴ que esse saber prático tinha uma organização estrutural e inconsciente, baseada numa matriz de esquemas e de disposições de percepção, apreciação e antecipação da vida social, para que convocou o conceito de *habitus*. (BOURDIEU, 1972; BOURDIEU; WACQUANT, 1992)

Através desse conceito bourdiano, percebemos que existe um saber social não consciente que é simultaneamente individual, coletivo e sociocultural, que tem uma expressão social prática e incorporada, e que por isso terá um sentido tácito. Nesse contexto, podemos dizer que há no indivíduo uma fonte de saber tácito que resulta da sua socialização informal, social e cultural e que, portanto, fundamenta a hipótese de não reduzir o saber tácito à subjetividade individual, como se ele apenas pudesse ter uma gênese pessoal e psicológica.

Sabemos que o uso que Bourdieu dá ao conceito de *habitus* está ancorado numa abordagem macrossocial que analisa a reprodução das desigualdades sociais e culturais de classe social nas sociedades capitalistas, servindo esse conceito para evidenciar que a consciência e a subjetividade dos agentes sociais não dependem diretamente de estruturas sociais objetivas e de campos sociais de dominação social e simbólica, mas, principalmente, das mediações do *habitus* resultantes dos processos de socialização cultural e simbólica em certas condições históricas e relações de poder entre classes sociais. (BOURDIEU, 1979) Nesse quadro, podemos compreender que o saber tácito na obra de Pierre Bourdieu encontra-se enunciado de uma forma embrionária e numa configuração que remete sempre para a sua aprendizagem através do corpo - incorporações -, dado que as questões do uso implícito do conhecimento na interação social e da construção social da percepção e da apreciação pela consciência prática quotidiana não são objeto da sua análise. (CARIA, 2002b, 2017a)

As contribuições das últimas duas décadas provenientes das ciências cognitivas, designadamente dos estudos sobre a cognição situada, influenciados em grande medida pela psicologia conexionista e pela

4 Para alguns, influenciado pela psicologia cognitiva piagetina do seu tempo, ver Bronckart, e Schurmans (2001).

antropologia cognitiva (GAWRONSKI; PAYNE, 2010; QUINTAIS, 2009) mostram que as memórias e as aprendizagens que contêm usos implícitos de conhecimento ocorrem na vida social de uma forma espontânea, intuitiva e holística. Baseiam-se na capacidade cognitiva humana de extrair regularidades de sentido do cotidiano social vivido e de improvisar práticas adaptadas aos contextos de interação, sem que seja necessário desenvolver-se a consciência reflexiva sobre a ação. (CARIA, 2017b)

Inspirado na fenomenologia social, Anthony Giddens refere a existência de uma consciência prática resultante de um “conhecimento tácito que é habilmente utilizado no desempenho de sequências de conduta, mas que o ator não se encontra capaz de formular discursivamente” e clarifica que esta consciência – ao estar associada a uma “intencionalidade como processo” – gera uma monitorização reflexiva da ação enquanto “fluxo continuado da conduta” e “corrente de intervenções”, permitindo aos atores sociais agirem sem que tenham em “mente objetivos definidos no decurso das suas atividades”. (GIDDENS, 2000, p. 14-17) Trata-se, segundo o mesmo autor, de conceber a agência social sem a subtrair à “temporalidade da conduta diária”, localizando-a nos “momentos reflexivos de atenção” que são capazes de destacar – perceber e apreciar – fenômenos considerados relevantes dentro “da *durée* da experiência vivida” a partir do conhecimento comum partilhado em atividades sociais situadas. (GIDDENS, 2000, p. 12-14)

Do exposto, parece ficar claro que o saber tácito, acedido pela consciência prática, não se expressa apenas em aprendizagens práticas incorporadas, culturalmente situadas. Assim, segundo Harry Collins, o saber tácito revela-se naquilo que a ação social tem de mais humano: perceber e apreciar aquilo que numa rotina é (in)certo, (in)adequado, regular e inesperado quando se atende às particularidades dos contextos de ação, no quadro do sentido analógico e do conteúdo polimórfico da ação social quotidiana. (COLLINS, 2010) Isto é, no quadro da enorme ambiguidade e ambiência que a linguagem social contém na construção intersubjetiva da realidade social. (CARIA, 2017b) Assim, segundo Collins, a rotina social humana, para além de implicar a repetição prático-motora – tácito incorporado –, implica sempre algum nível de improvisação social, sendo tal necessário para garantir um estilo de atuação adaptável e ma-

leável às circunstâncias, isto é, um saber que evidencia que o uso de uma regra/princípio geral implica sempre uma habilidade social, prático-cultural, que está para além do geral – via conhecimento abstrato – e que convoca um uso quotidiano e situado do conhecimento.

Pierre Bourdieu, em resposta aos seus críticos, quando recusa uma interpretação reprodutivista e mecânica da “teoria da prática social”, também refere à existência do imprevisto social, indicando que este está para além das estruturas mentais aprendidas, dado poder haver uma “*décalage*” entre o *habitus* e um dado campo social, um envelhecimento (por inércia) do herdado-aprendido das velhas gerações em comparação com as novas condições históricas que desafiam os jovens – *hysteresis* da prática social –, ou, simplesmente, situações novas – de hiato na vida quotidiana, exteriores aos campos sociais – para as quais não se foi socializado e que se constituem como momentos críticos em que os processos automáticos do *habitus* ficam em suspenso. (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU; WACQUANT, 1992)

A partir dessas contribuições, podemos perceber que o saber tácito profissional pode ser teorizado noutros termos e, portanto, não ser apenas uma construção psicológica e subjetivista, verticalmente submetida aos sistemas de conhecimento abstrato e científico. Em alternativa, o saber tácito profissional horizontal (não-vertical) tem uma base sociocultural, a partir do *habitus*, emerge por via do imprevisto da prática social e pode ser acessado por via da consciência prática que acompanha o curso do (inter)agir.

Nesse quadro, uma e outra visão do saber tácito profissional – ora vertical como produto a ser transmitido a outros, ora horizontal como processo histórico-cultural de conhecer entre pares, *professional knowing* – não devem ser consideradas como opostas e incompatíveis. Podem coexistir, separar-se e complementar-se, formando uma dualidade sociocognitiva e cultural, conforme as atividades e tarefas que o trabalho profissional é chamado a desempenhar na vida social. No entanto, para que essa dualidade do saber tácito profissional possa (co)existir, não basta enunciá-la, dado que ela não parece ocorrer espontaneamente⁵ e

5 Este problema teórico, da dualidade dos processos sociocognitivos contidos na mente humana, não será abordado neste texto, para mais informações, ver Evans (2004) e Evans e Frankish (2009).

tende, historicamente, a confundir-se com as oposições e dicotomias verticais e hierárquicas entre teoria e prática, ainda que, como mostrámos noutra obra, analiticamente, sejam dois tipos diferentes de problemas teóricos. (CARIA, 2017a)

Em conclusão, é preciso que se desenvolvam estratégias de pesquisa empírica, específicas para a escala micro, que tomem por objeto de análise o improviso social que emerge da construção intersubjetiva do quotidiano vivido, identificando, em situação de interação social, componentes da matriz de disposições práticas do *habitus* passíveis de consciencialização prática. (CARIA 2017b) De um ponto de vista metodológico, a pergunta que penso que deve ser formulada é a seguinte: como captar o improviso social como objeto de pesquisa se ele por definição emerge de uma atividade reflexiva que existe apenas pela prática de um saber-fazer, não consciente, que não se explicita de modo espontâneo?

METODOLOGIAS: PESQUISAR O SABER TÁCITO PROFISSIONAL?

A nossa experiência de pesquisa metodológica sobre os contextos profissionais de trabalho prático-culturais indica-nos que uma das principais ferramentas de captação e acesso ao improviso social e ao saber tácito, por via da consciência prática, está no desenvolvimento e inovação de processos de pesquisa etnográfica sobre culturas e saberes de trabalho profissional. (CARIA, 2014b; CARIA; SACRAMENTO, 2017a; CARIA; SACRAMENTO; SILVA, 2018; RAMOS, 2014)

Sabemos que existem outras propostas metodológicas, sendo que algumas delas também se designam de “etnográficas”. Não pretendemos neste momento fazer o balanço do que tem sido avançado como alternativas possíveis. Podemos apenas salientar que o nosso entendimento sobre a pesquisa etnográfica tem algumas especificidades que nos levam a afirmar que ela só é uma boa ferramenta para a análise desse tema na condição de se estar suportado na reflexão antropológica das últimas três décadas sobre os estudos multiculturais e numa epistemologia de inspiração fenomenológica.

Essa base de partida leva-nos a afirmar a necessidade de se desenvolverem três princípios práticos na pesquisa etnográfico-profissional, a saber: (i) ter finalidades compreensivas de entendimento da alteridade implica sempre reconhecer a existência de relações de poder na interação social; (ii) os contextos de sentido que na interação social constroem significações e linguagens profissionais são formatados nos quotidianos reais das práticas em organizações de trabalho; (iii) a reflexividade e o imprevisto profissionais emergem na interação social a partir da perturbação da “atitude natural”, perante um mundo profissional que se deixa “incomodar” pela alteridade e consegue com ela desenvolver um diálogo (limitado) multicultural. (CARIA; RAMOS, 2015; CARIA; SACRAMENTO, 2017b)

Em alternativa a essa orientação, uma das respostas metodológicas mais comuns é dada pela pesquisa social qualitativa centrada nas narrativas dos profissionais sobre casos/problemas e sobre decisões complexas, tomando por referência contextos de educação profissional – formal e não-formal – com discussão de relatos de casos reais ou contextos de reuniões de equipas multiprofissionais, em organizações dos mais diversos tipos, na realização de tarefas de planeamento e/ou avaliação de resultados.

Como dissemos atrás, não estamos aqui em condições de poder fazer o balanço dessas metodologias, mas admitimos as suas virtudes para potenciar o desenvolvimento da consciência crítica sobre as práticas profissionais e por esta via permitir explicitar a construção intersubjetiva da realidade profissional, na qual está contido o saber tácito. No entanto, do nosso ponto de vista, essas metodologias parecem debater-se com um problema básico: o da construção dos contextos de sentido que suportam a consciência crítica. As significações e as categorias de linguagem que podem emergir desses contextos para interpretar os casos e as decisões relatadas e planeadas partem sempre de problemas previamente identificados, pela liderança ou pela organização de quem formata o contexto social em que se vai interagir. Pode ser o formador, pode ser um dos profissionais com maior consciência crítica, pode ser o chefe da equipa ou do departamento, pode ser um profissional com mais dilemas éticos, pode ser o pesquisador etc. É sempre alguém que procura forma-

tar um problema para os outros, no pressuposto de que o problema identificado é igualmente de todos (ou, se não é, espera-se que, com o debate realizado, passe a ser). Implicitamente parece que estamos perante metodologias que partem de contextos de sentido e de ações profissionais simulados – ainda que reconhecíveis como reais – e que iludem a relação de poder existente na definição do problema em análise, esperando-se que os participantes tenham capacidade de distanciamento de si e daquilo que fazem, para que possam descobrir o contexto-problema com outros “olhos”, tal como lhes é proposto por quem o formatou e sobre o qual se fala.

Do conhecimento que temos sobre os resultados dessas metodologias, poderei pôr a hipótese de que desses contextos emerge um saber tácito que está determinado e subordinado aos sistemas de conhecimento abstrato e científico, típico dos processos de recontextualização profissional do uso do conhecimento e do saber profissional vertical, que abordei atrás. Explicitar como se usou – ou se pretende usar – um conhecimento geral para o adaptar – situar o porquê e o para quê – as circunstâncias particulares de casos e problemas complexos, é algo absolutamente útil e necessário à educação profissional e à requalificação dos trabalhadores profissionais. Mas não confundamos esta procura acrescida de legitimidade profissional e de obtenção de uma maior consciência crítica com a consequente revalorização da ciência e do conhecimento abstrato para a prática profissional e requalificação dos trabalhadores profissionais com a análise do saber tácito profissional horizontal que emerge da consciência prática.

As três orientações antropológico-fenomenológicas, que afirmamos necessárias para a pesquisa etnográfica, distinguem-se destas outras, centradas nas narrativas profissionais, porque não simulam contextos de trabalho reais, não procuram criticar a naturalização da realidade que qualquer cultura realiza, nem pretendem aparentar uma diluição das relações de poder num contexto de comunicação e formação menos assimétrico.

De uma forma mais operacional, vejamos o que nos diz a nossa experiência metodológica de pesquisa do saber tácito profissional horizontal. Em primeiro lugar, há que contar com a “atitude natural” que su-

porta a construção intersubjetiva e fenomenológica do cotidiano, com as suas rotinas e os seus etnocentrismos profissionais. Assim, o contexto da ação sobre o qual se atua e fala, os discursos e enunciados que exprimem a linguagem e as significações da cultura de trabalho em análise são definidos a partir do próprio cotidiano de vida profissional e não de uma realidade exterior à “cultura-natural” da profissão. O etnógrafo social estuda o saber profissional, junto e com os profissionais, na condição de subordinação de aceitar a autoridade da cultura de trabalho local para saber-fazer e o saber-dizer o que é um problema profissional, segundo as condições definidas pelos profissionais para serem participantes do estudo etnográfico. Assim, o conteúdo e a forma do contexto de sentido que permite a descrição, interpretação e análise do saber profissional dependem, predominantemente, do poder da cultura de trabalho profissional, face ao poder institucional do etnógrafo, para definir o que é problema dentro do seu cotidiano de vida. Complementarmente, o contexto de sentido da análise do saber profissional depende do poder simbólico, externo, do etnógrafo para delimitar o que tem legitimidade científica para ser reconhecido como problema de análise sobre o saber profissional.

Em segundo lugar, a nossa experiência de pesquisa etnográfica indica-nos que a naturalização da cultura profissional, em rotinas, em emoções partilhadas e em expectativas mútuas comuns entre pares da profissão – uma linguagem natural, na perspectiva da sociologia etnometodológica, influenciada em H. Garfinkel – não é equivalente a um *habitus* profissional comum. Ao lado da linguagem natural que ordena e coordena o contexto de sentido do que se faz e diz na interação social – assumida como não consciente e que reconhece de modo automático as coisas/significantes e as categorias/significados como consensuais, óbvias e garantidas para todos, naturalizando as próprias relações de poder, como se na aparência a cultura da profissão fosse apenas um esquema de disposições – existe uma enorme margem de desordem e descoordenação no modo como se (inter)age, que se manifesta ao nível da consciência prática quando se revelam dissonâncias, ambivalência e ambiguidades de sentido no modo como se fala e se atua em cada situação de interação social.

Há, portanto, na cultura de trabalho profissional, uma tensão entre ordem e desordem na interação social que cabe ao etnógrafo reinterpretar – com os profissionais-participantes – e analisar, sendo certo que esta tensão, entre o rotineiro/consensual/contextual e o contingente/dissonante/situacional, não é desconhecida dos próprios profissionais. É perante essa tensão que se revela o saber tácito: os profissionais sabem, sem que disso tenham que ter consciência, que existe, na sua cultura profissional, uma coexistência entre ordem e desordem prático-simbólica, que se expressa numa consciência prática de dissonâncias, de ambivalência e de ambiguidades de sentido de modo situacional.

É essa desordem prático-simbólica que convoca o profissional a ter que improvisar no saber-fazer e no saber-dizer cotidiano quando interage com “o outro”. E esse improviso é reconhecido e valorizado pela consciência prática dos profissionais na medida em que estes têm a “ajuda reflexiva” e a presença em situação do etnógrafo para mais facilmente se falar sobre o que se pensa no momento, imediatamente antes ou imediatamente após o improviso, ou para mais facilmente se poder relembrar os saberes que implicitamente estiveram presentes quando se teve que improvisar.

A presença e a ajuda reflexivas do etnógrafo não bastam, pois, em muitas situações de interação, o que prevalece são as relações de poder existentes que levam os profissionais a ignorar, esquecer e desvalorizar o que sabem pela consciência prática, dando prevalência à ordem institucional de que depende a sua autoridade profissional, face ao lugar de classe que ocupam. Mesmo quando procuram uma nova ordem institucional, crítica dos poderes dominantes, a consciência prática dos profissionais sobre a desordem não parece, hipoteticamente, ter condições para emergir, pois há que anular, ao nível micro, a ambiguidade, a ambivalência e a dissonância de sentido, para que se possa legitimar um enunciado macrossocial, contra-hegemônico, sobre uma ordem social alternativa. Esta última hipótese remete-nos para a hipótese mais geral sobre a dualidade sociocognitiva dos processos de saber agir profissional, que, como referimos atrás, não tratamos neste texto.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a nossa hipótese é a de que a epistemologia da prática profissional enunciada por Donald Shon como saber na ação e para a ação profissional tem a sua base no improviso profissional e a sua expressão na especificidade contextual da consciência prática. E é através dela que podemos aceder ao saber tácito profissional.

A sua lógica de organização não é a de legitimar a prática profissional, evidenciando a sua coerência, sistematicidade e congruência do conhecimento mobilizado, porque apenas tem uma lógica de “intencionalidade processual”, ao suportar uma construção intersubjetiva do quotidiano profissional que é reconhecida pelos pares como parte da sua cultura de trabalho. Nesse contexto, a metodologia que procuramos não é sobre o modelo educativo e pedagógico que melhor pode servir à aprendizagem profissional, mas sim desenvolver uma metodologia de pesquisa etnográfica apta a captar o saber tácito horizontal dos trabalhadores profissionais.

Essa metodologia implica especiais cuidados, pois só ao nível micro, da situação de interação social que deixa o profissional perturbado, incomodado e inquieto com o “outro”, é que se criam as condições para que o improviso do fazer e do dizer tenha condições para ser retido ao nível da consciência prática. E, por essa via, poder ser explicitado pela ação do etnógrafo ao atuar junto da cultura de trabalho vivida pela profissão.

É só nesse quadro, quando tomamos por referência uma cultura de trabalho profissional – que é capaz de relativizar parte do seu etnocentrismo no diálogo multicultural com os cidadãos-utentes dos serviços numa lógica de democratização do poder profissional – é que podemos falar sobre a emergência de um saber tácito profissional horizontal. E, para esse efeito, a nossa hipótese metodológica é a de que apenas as metodologias etnográficas, que problematizam a relação de poder no próprio processo de pesquisa social, estarão em condições de captar e analisar esse saber.

REFERÊNCIAS

- ABBOT, A. *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- BAUMARD, P. *Tacit knowledge in organizations*. London: SAGE Publications, 1999.
- BAZIN, Y.; CLÉMENCE, A-T. Dressing professional, an aesthetic experience of professions. *Society and Business Review*, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 251-268, 2013.
- BEZES, P.; DUMAZIÈRE, D.; NORMAND, R. *et al.* New public management et professions dans l'état: au delà des oppositions, quelles recompositions (dossier-débat). *Sociologie du Travail*, Paris, v. 53, n. 3, p. 294-348, 2011.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une theorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. *La distinction: critique social du jugement*. Paris: Minit, 1979.
- BOURDIEU, P. *Mediações pascalianas*. Oeiras: Celta editora, 1998.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992.
- BOUSSARD, V.; DEMAZIERE, D.; MILBURN, P. *L'injonction au professionalism: analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- BRANTE, T. Professional fields and truth regimes: in search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, New Delhi, v. 9, n. 6, p. 843-886, 2010.
- BRINT, S. Professionals and knowledge economy: rethinking the theory of post-industrial society. *Current Sociology*, London, v. 49, n. 4, p. 101-132, 2001.
- BRINT, S. Saving the 'soul of professions': freidson's institucional ethics and the defense of professional autonomy. *Knowledge, Work & Society*, Paris, v. 4, n. 2, p. 101-129, 2006.
- BRONCKART, J-C.; SCHURMANS, M-N. Pierre Bourdieu - Jean Piaget: habitus et construction du psychologique. In: LAHIRE, B. (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte e Syros, 2001. p. 153-178.
- CARIA, T. H. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, Lisboa, v. 164, p. 805-831, 2002a.
- CARIA, T. H. Da estrutura prática à conjuntura interactiva - relendo o esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 37, n. 64, p. 135-143, 2002b.

- CARIA, T. H. (ed.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005a.
- CARIA, T. H. Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários. *In: CARIA, T. H. (ed.). Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005b. p. 197-232.
- CARIA, T. H. A cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. *In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Anais [...]*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008a.
- CARIA, T. H. Professional culture in veterinarian clinical practice: the construction of an interdisciplinary object. *In: INTERNATIONAL COLLOQUIUM ON PROFESSIONAL GROUPS: TRAJECTORIES, KNOWLEDGE AND REGULATION, 2., 2008, Porto. Anais [...]*. Porto: Universidade do Porto, 2008b. p. 44-56.
- CARIA, T. H. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. *In: FARTES, V.; ROSELI, M. Currículo, formação e saberes profissionais (165-193)*. Salvador: Edufba, 2010. p. 165-193.
- CARIA, T. H. Perspectivar a intervenção social: reflexões e dados sobre o trabalho profissional e o uso do método etnográfico no terceiro sector. *In: PORTELA, J.; SACRAMENTO, O.; SILVA, P. (org.). Etnografia e intervenção social (271-296)*. Lisboa: Colibri, 2011. p. 271-296.
- CARIA, T. H. O trabalho profissional burocrático: modelo de análise sobre a profissionalização do trabalho social em organizações do sector não lucrativo em Portugal. *Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 803-839, 2013.*
- CARIA, T. H. Hierarquias de conhecimento e saber profissional. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 798-826, 2014a.*
- CARIA, T. H. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. *In: TORRES, L.; PALHARES, J. (ed.). Metodologias qualitativas da investigação em educação e formação*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014b. p. 39-64.
- CARIA, T. H. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento. *Análise Social, Lisboa, v. 224, p. 498-532, 2017a.*
- CARIA, T. H. O situado, o tácito e o quotidiano do saber: contribuições microsociológicas. *In: CARIA, T. H.; PEREIRA, F. A. (ed.). Saber profissional em serviço social: uma perspectiva etnográfico-situacional*. Viseu: Psicosoma, 2017b. p. 39-60.

CARIA, T. H.; CÉSAR, F.; BILTES, R. A profissionalização da Sociologia e o uso dualístico das Ciências Sociais. *Configurações- Revista de Sociologia*, Braga, v. 9, p. 15-36, 2012.

CARIA, T. H.; FARTES, V. L. Formação e saberes profissionais: perspectivas Brasil-Portugal (dossiê temático). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 349-353, 2011.

CARIA, T. H.; FERNANDO, P.; SILVA, M. O trabalho profissional burocrático: construção do modelo de análise para o terceiro setor social. *In: CARIA, T. H.; PEREIRA, F. (ed.). O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: Psicosoma, 2014. p. 19-41.

CARIA, T. H.; LOUREIRO, A.; COSTA, I. *et al.* Um sistema de profissões em trabalho social. *In: CARIA, T. H.; PEREIRA, F. O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: PsicoSoma, 2014. p. 151-180.

CARIA, T. H.; PEREIRA, F. (ed.). *Saber profissional em serviço social: uma perspectiva etnográfico-situacional*. Viseu: Psicosoma, 2027.

CARIA, T. H.; RAMOS, M. Professional culture and knowledge: an interdisciplinary perspective. *In: SILVA, A. M. C.; APARÍCIO, M. (org.). International handbook about professional identities*. Rosemead: Scientific and Academic Publishing, 2015. p. 66-90.

CARIA, T. H.; SACRAMENTO, O. Da narrativa etnográfica à análise situacional do Serviço social. *In: CARIA, T. H.; PEREIRA, F. A. (ed.). Saber profissional em serviço social: uma perspectiva etnográfico-situacional*. Viseu: Psicosoma, 2017a. p. 115-136.

CARIA, T. H.; SACRAMENTO, O. Formas de controlo situacional e saberes profissionais em serviço social. *In: CARIA, T. H.; PEREIRA, F. A. (ed.). Saber profissional em Serviço Social: uma perspectiva etnográfico-situacional*. Viseu: Psicosoma, 2017b. p. 137-174.

CARIA, T. H.; SACRAMENTO, O.; SILVA, P. G. Etnografia de práticas de serviço social: fenomenologia, holismo e poder. *Textos & Contextos*, Salvador, v. 17, n. 2, p. 292-304, 2018.

CARIA, T. H.; SILVA, M. S. Para além da ‘desprofissionalização’: que futuro para o saber profissional em trabalho social e em organizações neo-burocráticas?. *In: CARIA, T. H.; VERA, F.; LOPES, A. (ed.). Saber e formação no trabalho profissional de relação*. Salvador: edufba, 2013. p. 61-80.

CARIA, T. H.; SOUSA, P.; ALMEIDA, J. L. A identidade profissional institucional do serviço social: uma reinterpretação sociológica. *Sociologia - Problemas e Práticas*, Lisboa, v. 85, p. 145-165, 2017.

- COLLINS, H. *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.
- COLLINS, H.; EVANS, R. *Rethinking expertise*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- COUTOIS, B.; PINEAU, G. (ed.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991.
- DERBER, C. Managing professionals: ideological proletarianization and post-industrial labour. *Theory and Society*, Dordrecht, v. 12, p. 309-341, 1983.
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. Expertise in real world contexts. *Organization Studies*, [London], v. 26, n. 5, p. 779-792, 2005.
- ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 70, p. 113-136, 2000.
- EVANS, J. S. B. History of the dual process theory of reasoning. In: MANKTELOW, K. I.; CHUNG, M. C. (org.). *Psychology of reasoning: theoretical and historical perspectives*. Hove: Psychology Press, 2004. p. 241-266.
- EVANS, J. S. B.; FRANKISH, K. *Two minds: dual processes and beyond*. New York: Oxford University Press, 2009.
- EVETTS, J. A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, London, v. 59, n. 4, p. 406-422, 2011.
- EVETTS, J. New directions in state and international professional occupations: discretionary, decision-making and acquired regulation. *Work, Employment and Society*, Thousand Oaks, v. 16, n. 2, p. 341-353, 2002.
- FREIDSON, E. *Professional powers, Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- FREIDSON, E. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- GAWRONSKI, B.; PAYNE, B. K. *Handbook of implicit social cognition: measurement, theory, an applications*. New York: The Guilford Press, 2010.
- GIDDENS, A. *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras: Editorial Celta, 2000.
- KOLB, D. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LAM, A. Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organization Studies*, [London], v. 21, p. 487-513, 2000.

- LE BIANIC, T. Les bureaucraties professionnelles face à la nouvelle gestion publique: déclin ou nouveau soufflé. *Sociologie du Travail*, Paris, v. 53, n. 3, p. 305-313, 2011.
- LOUREIRO, A.; CARIA, T. H. To learn and to construct knowledge in the context of the work with adult education and training: a portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 2, p. 149-164, 2013.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *The knowledge-creating company*. Boston: Harvard Business Review, 1991.
- NOORDEGRAAF, M.; STEIJN, B. (ed.). *Professionals under pressure: the reconfiguration of professional work in changing public services*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013.
- PAVLIN, S.; SVETLIK, I.; EVETTS, J. Revisiting the role of formal and practical knowledge from Sociology of Professions perspective. *Current Sociology*, London, v. 58, n. 1, p. 94-118, 2010.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- QUINTAIS, L. *Cultura e cognição*. Coimbra: Angelus Novus editora, 2009.
- RAMOS, M. O estudo dos saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, 2014.
- REBER, A. *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- REICH, R. B. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1993.
- SAMSONSEN, V.; TURNEY, D. The role of professional judgement in social work assessment: a comparison between Norway and England. *European Journal of Social Work*, Oxford, v. 20, n. 1, p. 112-124, 2017.
- SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc., 1983.
- SQUIRES, G. Art, science and the professions. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 127-136, 2005.
- STERNBERG, R. J.; HORVATH J. A. Reviewed work: tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v. 45, n. 1, p. 170-173, 2000.

DA COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE TERCEIRAS PESSOAS¹

RICARDO VIEIRA
ANA VIEIRA

INTRODUÇÃO: DA COMPLEXIDADE EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

Muito mais que as Ciências da Natureza (CN), as Ciências Sociais e Humanas (CSH) enfrentam problemas epistemológicos no tocante à natureza do seu objeto de estudo e, por consequência, relativamente à metodologia a usar, o que, não raras vezes, pode causar confusão a estudantes socializados numa escolaridade monista que semeia, desde a in-

1 Este texto resulta do cruzamento de várias reflexões já publicadas em diversos artigos e livros (VIEIRA, 1999b; VIEIRA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2016; VIEIRA et al., 2016) e que são aqui atualizadas, ampliadas e sistematizadas.

fância, o método científico como sinônimo de método experimental. Em consequência desse processo educativo, nas CSH, ora se tem optado pela via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, como algo fora das consciências individuais, e passível de reduzir a fórmulas matemáticas, ora se tem investido em tais esferas como sistemas simbólicos suscetíveis de compreensão e interpretação.

A primeira das vias apontadas tem desembocado no positivismo. Ontem e hoje. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnometodologia, no interpretativismo ou na hermenêutica, entre outras vias, grosso modo consideradas de investigação qualitativa. (AMADO, 2013)

Apesar da emergência do paradigma da complexidade (MORIN, 2002; NICOLESCU, 2000), muitos são os investigadores contemporâneos que enveredam por uma só “via” de investigação, o que os tem colocado mais perto de um entendimento durkheimiano ou mais weberiano do social e, em consequência, mais em busca dos resultados e das relações de causa e efeitos ou da compreensão e interpretação de processos sociais, seja de casos, pessoas, comunidades e fenômenos sociais diversos.

Sabemos que a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Buscou-se a objetividade para a edificação do pensamento científico. Mas

Ao se afastarem da Teologia, os cientistas delimitaram o seu campo graças às ciências positivas, mas, pela força das circunstâncias, contribuíram a reduzir a conceção da ciência a uma certa univocidade. Sugerimos como uma visão ampliada da ciência poderia levar em conta a ação da inteligência e da significação das ações das pessoas na sociedade. (MORIN; GADOUA; POTVIN, 2007, p. 15)

Segundo esses mesmos autores, não se pretende negar o grande contributo

[...] que os princípios científicos têm trazido para o desenvolvimento do bem estar da humanidade, mas de reconhecer que isso representa uma ínfima parte do conhecimento do nosso

mundo interplanetário. A contribuição tem sido quase nula, segundo Edgar Morin, que a qualificou de ‘totalmente estéril nas ciências humanas’. (MORIN; GADOUA; POTVIN, 2007, p. 14)

Quer o desenvolvimento das ciências experimentais, particularmente a física quântica, quer a teoria do caos, quer a reflexão epistemológica sobre a complexidade do homem, abriram brechas na ideia da regularidade dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

A certos níveis, pois, como o da física quântica, as ciências, ao deixarem de poder contar, como até aí, com uma previsibilidade segura, são obrigadas a pôr de lado um outro princípio fundamental desde os começos do século XVII, o princípio do determinismo, limitando-se a uma probabilidade estatística. Desse modo, antecipam um pouco aquilo em que se iria tornar muito do que hoje são as ciências humanas e sociais. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 50)

Sabemos bem, resultado de muitos estudos sobre educação, que as formas de pensar não mudam da noite para o dia, quer seja do pensamento mágico-religioso para o pensamento científico, quer seja da visão mecanicista dos fenômenos para uma visão mais organicista. Talvez, por isso mesmo, a mente humana permanece ainda muito obcecada pela ideia de leis e de ordem que dê sentido ao Universo, quando pergunta a razão das coisas que observa. Talvez, por isso mesmo, é inevitável falar do sucesso do positivismo, desde Augusto Comte que criticamos, mas que continua tão vivo hoje, quer nas CN quer nas CSH.

A influência de Comte foi muito grande, sobretudo na difusão e valorização do espírito positivo, na luta contra a mentalidade tradicional que desconfiava do livre pensamento e da investigação científica, por poderem pôr em causa as verdades da fé. Difundiu uma mentalidade que, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem íntima dos fenômenos, para descobrir, pelo bom uso do raciocínio e da observação, as suas leis efectivas, isto é, as suas relações invariáveis de sucessão e de semelhança. [...]. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 43)

É de salientar, para finalizarmos esta introdução, que, paralelamente, embora, talvez, com menos sucesso, Dilthey sempre soube reivindicar uma epistemologia própria para as CSH, em contraponto com a das CN. Para Dilthey, a grande diferença entre CN e CSH expressava-se assim:

[...] enquanto, por um lado, as Ciências Humanas procuram compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura), por outro, as ciências da natureza pretendem explicar, com base em hipóteses e no estudo de variáveis, os factos naturais. Portanto, compreender significa estabelecer uma espécie de ‘simpatia’ com os factos históricos e sociais ‘a partir das vivências dos seus valores’, o que faz destes factos realidades internas ao sujeito; ao passo que explicar é procurar estabelecer relações causais entre os objectos do mundo externo (Colom e Rincón, 2004). (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 83)

DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Recorrendo às teorias da complexidade que em parte bebem sua análise da física quântica, apesar de ser hoje ponto assente que as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento, a ideia da física clássica, assente na ideia de continuidade e causalidade local, continua ainda a marcar o “espírito científico” mesmo entre os profetas do social. De facto, o axioma do terceiro excluído – não existe um terceiro termo T (T de “terceiro excluído”) – que seja ao mesmo tempo A e não A continua a dominar o pensamento de hoje quer sobre o natural quer sobre o social. (NICOLESCU, 2000) A incorporação do paradigma da complexidade demorará tempo até se incorporar nos programas escolares e no pensamento quotidiano que se alimenta de paradigmas simples e lineares, tipo causa-efeito.

Para além da noção complexa de indivíduo, existe um campo ainda mais subjetivo, no qual tem lugar a verdade que o próprio indivíduo, muitas vezes, desconhece, e que se revela, por vezes, nas atitudes visíveis e invisíveis, que integram inconscientemente o seu modo de estar em sociedade. A verdade sobre o seu íntimo, a elevação de si, enquanto

“sujeito” – termo profundamente desenvolvido por Edgar Morin, considerando que “[...] a natureza da condição do sujeito depende da natureza singular da sua computação, desconhecida de todos os computadores artificiais que podemos fabricar”. (MORIN, 2002, p. 127)

Num paradigma mais recente, as próprias CN reformulam essa exclusão e surge a lógica do “terceiro incluído”: existe um terceiro termo T que pode ser ao mesmo tempo A e não A. Só aparentemente parece ilógico. Mas não o é no trabalho da mediação intercultural e na hermenêutica multitópica (VIEIRA; 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2016) nas quais o mediador não é árbitro exterior à parte mas, pelo contrário, é multiparcial (TORREMORELL, 2008), na medida em que toma a parte de todos para os compreender e fomentar a autotransformação para a convivência. (JARES, 2007) Ao invés de ilógico, trata-se, antes, de uma lógica da complexidade, presente, há muito, na física quântica, e que melhor parece também servir atualmente os interesses das CSH:

O florescimento de lógicas de valores múltiplos, incorporando operacionalmente a incerteza, os avanços em áreas como a genética, a biologia molecular, a física sub-atômica, a astrofísica, as ciências do comportamento, as matemáticas e mesmo as próprias artes, apontam para a crescente irrupção no mundo do pensamento da percepção da complexidade. A Natureza é complexa, a natureza humana é complexa; as atitudes herdadas do Cartesianismo, separando as abordagens disciplinarmente, estão em perda, por todo o lado. Tem sido sugerido mesmo que «as ciências do século XXI serão as ciências da complexidade. (AMBRÓSIO et al., 2004, p. 9)

Efetivamente, acreditava-se que o conhecimento científico assentava

[...] sobre dois fundamentos seguros: a objetividade dos enunciados científicos, objetividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objetivos. [...] Ora, esta aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxónica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que

nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Popper, artesão capital desta evolução, transformou o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinônimo de certeza para se tornar sinônimo de incerteza, ou melhor, de fiabilidade. (MORIN, 1996, p. 14-15)

Não obstante, o que passa a estar em causa não é a objetividade científica, mas uma das suas formas: a objetividade clássica, baseada na crença de ausência de qualquer conexão não local. A existência de correlações não locais expande o campo da verdade, da realidade. Desmorona-se também um outro pilar do pensamento clássico: o determinismo que, contudo, continua a viver ativamente na maior parte dos nossos modos de pensar e em muitas formas de investigar.

Por outro lado, urge maior complementaridade entre vias que são, tantas vezes, duas faces da mesma moeda. Entre as faces mais explicativa e mais compreensiva, que têm navegado de forma paralela e incomunicável, existe uma necessidade premente de (re)união e encontro destas perspectivas:

Contrariamente aos dois dogmas que se opõem, um para quem o sujeito não é nada, o outro para quem o sujeito é tudo, o sujeito oscila entre o todo e o nada. [...] Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é necessário ligar explicação e compreensão. [...] Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que todo o sujeito é potencialmente não só actor, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. (MORIN, 2002, p. 134-135)

Nesta relação que envolve o indivíduo e a sociedade, contudo, a pessoa não é autônoma sem a dimensão social. A capacidade de poder escolher individualmente perdura, muitas vezes, enquanto princípio orientador das suas tomadas de decisão, embora estas se enquadrem nesta dimensão reguladora, que traça sobremaneira os limites da liberdade individual: “A autonomia é possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e afectivos”. (MORIN, 2002, p. 126)

DA CRÍTICA AO POSITIVISMO E DA LEGITIMAÇÃO DO ESTAR DENTRO E DO ESTAR FORA NA INVESTIGAÇÃO SOCIAL

E é a partir desta convulsão paradigmática, ocorrida primeiro no seio das ditas ciências exatas, que emerge, de novo, também uma nova revolução nas CSH. Com efeito, a partir da segunda metade do século XX, surge uma crítica ao positivismo na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia, esta principalmente através da Psicologia cultural e intercultural (BRUNER, 1997, 2000), e nas Ciências da Educação (CE), assim como, também, uma reflexão cada vez mais profunda sobre a natureza dos seus objetos e, em consequência, das metodologias a adotar.

[...] o Positivismo, pelo menos em alguns planos, parece ter criado as condições da sua própria crise [...]. Quanto ao segundo aspecto, o da classificação das ciências, a sua concepção totalitária de ciência, que chegou a conceptualizar e a divulgar quase como uma religião, a positivista, foi, entre outras coisas, um dos grandes responsáveis pela dificuldade de afirmação das ciências sociais e humanas. E isto em virtude da rigidez do método experimental dominante, de insensibilidade em relação à especificidade das áreas humanas e sociais, que, ou se submetiam ao método experimental ou não seriam jamais ciência. [...]. Diremos, como Patrício (1993, 78) «que Augusto Comte não teve sentido antropológico: não foi capaz de apreender o homem, na sua totalidade dialéctica das formas da sua experiência e do seu saber. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 44)

Nesse contexto, o espaço para a etnografia como metodologia científica nas CSH foi-se abrindo, quer para a investigação quer para utilização na própria formação e ensino. A etnografia tem vindo, de facto, a contribuir para a abertura dos métodos em CSH e em CE, aberto no método e na aplicação a vários domínios específicos: etnossociologia, etnociência, etnobotânica, etnomatemática, etnopedagogia, etnolinguística, etnomusicologia, etnografia escolar, etnografia da educação etc.

Iniciada, historicamente, com um olhar e tentativa de compreensão do exotismo distanciado, a antropologia, fundamental à mediação in-

tercultural, reinventa uma etnografia à porta de casa. Assim, o objeto da Antropologia, e da diferença cultural em particular, não é hoje centrado em mundos mais ou menos exóticos e distantes fisicamente do investigador. Ao contrário do preconizado pela antropologia e etnologia clássicas, o distanciamento, entre sujeito e objeto é agora visto mais como um distanciamento cognitivo e não sociogeográfico. Trata-se, agora, de um distanciamento que é mais intelectual e reflexivo que, propriamente, físico.

Dessa forma, tal como enfatiza Bastide (1983, p. 83), é fundamental o investigador

[...] não se colocar fora da experiência social, mas de vivê-la, se não totalmente, pois não podemos ser Fregolis, transformando-nos sucessivamente em operário e patrão, empregado de banco e malandro, entregador de loja e missionário, mas nos aproximando deles pelo menos por um esforço de simpatia, por espécie de naturalidade instintiva.

Cada um de nós observa e reflete sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio. Essa capacidade reflexiva permite podermos ser objeto de nós próprios e observadores dos comportamentos de outrem. É assim, nessa esteira, que passamos do distanciamento físico sujeito/objeto, proposto pela Antropologia clássica, ao distanciamento intelectual que permite fazer etnografia do vizinho do lado, ou da relação escola-família da instituição onde estudam os nossos filhos.

De resto, grande parte da Antropologia contemporânea tem vindo a procurar os seus objetos de pesquisa não no exterior das sociedades ocidentais, mas dentro delas mesmas, não só porque a multiculturalidade aumentou acentuadamente nas últimas décadas em consequência da abertura de algumas fronteiras e dos grandes fluxos migratórios, mas, também, porque houve alguma reconceptualização do meu e do outro, da identidade e da alteridade.

Nessa linha,

A observação participante serve como fórmula para o contínuo vaivém entre o 'interior' e o 'exterior' dos acontecimentos: de

um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. Entendida de modo literal, a observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialéctica entre experiência e interpretação. Assim é como os mais recentes e persuasivos defensores do método o reelaboraram, na tradição que vem de Dilthey, passa por Max Weber e chega até aos antropólogos dos «símbolos e dos significados». (CLIFFORD, 2002, p. 33-34)

Em Portugal, Telmo Caria (2003, p. 13) posiciona a etnografia como um “lugar de fronteira”:

[...] o estar dentro e estar fora dos contextos em análise e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionarem do mesmo modo. O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos ‘saberes-pensar de fora’, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos ‘saberes-fazer de dentro’. É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência.

O etnógrafo, seja do outro distante fisicamente, do outro próximo geograficamente, ainda que distante cognitivamente, seja da sala de aulas de determinada escola ou da transmissão cultural ocorrida nos jogos populares ou nas brincadeiras das crianças, nunca consegue ser neutro nem invisível.

De facto, o etnógrafo nas ciências sociais não se limita a observar, a agir e a ouvir, faz, além disso, perguntas adequadas e

pertinentes ao contexto, ainda que estas não sejam as que os autóctones verbalizam no quotidiano sobre o seu 'nós' (Caria, 2003, p. 14). Efetivamente, o observador acaba por apelar à racionalização das práticas por parte dos observados e, quando se trata de entrevista, ainda que etnográfica ou etnobiográfica, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1=2$. O resultado é, possivelmente, melhor traduzido por um 3, resultado de uma interação que é bem diferente de uma adição ($1+1=3$), símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos. (VIEIRA, 2003, p. 86)

O social deixa de ser, assim, absolutamente uma coisa à la Durkheim, para ser considerado mais como atividade social estruturante: “O objecto e o objectivo da análise das Ciências Sociais será, pois, identificar, compreender e ‘explicar’ o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico”. (CASAL, 1996, p. 30)

DO ESTAR DENTRO PARA COMPREENDER OS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica que ultrapassa as visões e pesquisas sobre o insucesso e sucesso escolar, e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “factos educativos”, quer essa investigação seja por parte do antropólogo quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e construção identitária dos seus alunos. (VIEIRA; VIEIRA, A, 2015b)

Como nos ensinou Clifford Geertz (2001, p. 26),

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado no meio dos quais elas levam

as suas vidas. Isso [...] requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.

Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos sociais e educativos, como se aprende uma arte, uma profissão, como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro e com o(s) outro(s), não é exercendo uma espécie de arte adivinatória. Urge questionar a racionalidade do interior sem olhares de espanto exteriores. Urge “estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. Urge uma nova etnografia que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. Para questionar a alteridade a partir dela, urge aprender com o outro antes de o questionar e, muito menos, valorar. O distanciamento, esse, mantém-se, mas como atitude do investigador. O distanciamento, desse ponto de vista, é intelectual, não físico. E é nesta linha, do paradigma etnográfico, interpretativo e fenomenológico que se enquadra a pesquisa biográfica e o trabalho com mini-histórias de vida comparadas (O’NEILL, 2008), com histórias de vida individuais, grupais ou mesmo familiares. E tal postura investigativa aproxima-se do bricolage, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. (VIEIRA, 2014) Trata-se de uma via distante da busca das regularidades da ciência positivista, em que “qualquer proposta de uma ‘teoria geral’ a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco”. (GEERTZ, 1999, p. 10)

DAS “DUAS CULTURAS” À “TERCEIRA CULTURA”: COMPLEXIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS

Neste ponto, procuramos cruzar, agora, duas dimensões que coexistem quando se fala de educação, ainda que por vezes não se tenha consciência disso: a dimensão do ensino e a dimensão da ciência. Os modelos científicos em vigor, particularmente os hegemônicos, acabam por

se refletir sempre nas práticas escolares, nas pedagogias dominantes, na educação e, por vezes, durante um tempo longo.

O século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão e, por vezes, emerge aqui e ali, com muita frequência, ainda, quer em discursos de senso comum, escritos e orais quer, mesmo, por parte de professores e até investigadores muito inscritos em paradigmas lineares e de lógica binária ou dicotômica. O elogio da razão e a crítica da emoção estão ainda muito vivos. Por isso, dizemos que somos todos filhos de Descartes, dessa escola criada à volta da dúvida metódica e do primado racionalista. Descartes viveu entre 1596 e 1650, mas as suas ideias mantiveram-se praticamente intocáveis, e estão muito vivas, ainda hoje, no século XXI. Na verdade, foi com ele que aprendemos o que era a ciência, o método científico - no singular -, a objetividade. Foi esse “discurso do método” que marcou a ciência do século XX e também a pedagogia escolar e a educação em geral. Aprendemos a pensar com a cabeça e não com o coração; desumanizámos, desantropomorfizámos a ciência e tal teve também efeitos diretos na educação, essencialmente durante toda a primeira metade do século, sempre com exceções, claro. Ensinou-se a ler contar e escrever - educação essencialmente racionalista, cognitivista. Não era importante a educação dos sentidos, o pensar as emoções, o afeto entre docente e discente; a relação. O importante era o produto, o aluno instruído, não o processo de levar a aprender, de educar, verdadeiramente. Era a diretividade *versus* a atividade do aluno passível de ser tornado sujeito da sua própria aprendizagem. Claro que aqui e ali sempre foram surgindo os dissidentes que propuseram as pedagogias ativas *versus* o *magister dixit*.

Arrumamos também assim o mundo numa forma muito dualista: razão/emoção; racional/irracional; instruído/analfabeto etc. E assim continuamos a pensar, ainda, tantas vezes, hoje embora tenhamos, cada vez mais diversos trabalhos a mostrar a importância das emoções na memória, na relação humana, na inteligência, na aprendizagem etc. Mas continuamos filhos de Descartes porque continuamos a dividir o conhecimento um pouco a preto e branco: objetivo/ subjetivo.

Recuemos um pouco para percebermos o contexto que permite que a obra de Descartes se torne diretora da ciência e da educação até ao

século XXI. Para o pensamento medieval, a realidade que nos cerca e de que tomamos conhecimento pelos sentidos, era inquestionável quanto à sua existência. Era um realismo que partia essencialmente do postulado dogmático de que essa realidade existia fora de nós. Para o pensamento moderno, que Descartes inaugura e que vigora em todo o século XX, a realidade exterior a nós próprios passa a ser questionada e problematizada. Descartes recomenda que se reconheça a realidade como objetiva não porque “os sentidos a percebam ou a inteligência a contemple, mas porque a razão a garante”. (MACEDO, 1938, p. 22)

Só é real o que é racional, e o que é sensorial não é racional, logo, não é real. É este o primado da Razão que afasta a emoção dos paradigmas científicos e educacionais fortemente durante o século XX. É o “penso, logo existo” que impera na ciência e na escola. O “sinto, logo existo”, esse é um risco que só agora os cientistas assumem e os educadores consideram como fundamental à prática pedagógica.

E, como só é real o que é racional, o universo cartesiano aparece muito diferente do universo sensível, despojado de todas as outras propriedades que atribuímos às cousas, mais rico em riqueza conceptual, mais pobre porém em riqueza qualitativa. É o mecanismo cartesiano nascido dessa imperiosa necessidade de ver claro, com os olhos da Razão. (MACEDO, 1938, p. 23)

Antônio Damásio, Prémio Pessoa, autor de *O erro de Descartes*, legítima em 1995, de alguma forma, transnacionalmente e transdisciplinarmente, aquilo que já muitos cientistas sociais vinham dizendo: que a emoção e a razão não funcionam isoladamente. Mas Damásio, vindo duma área científica mais “dura”, mais credível aos olhos racionalistas, explicitou por escrito com argumentos da sua pesquisa nos Estados Unidos, que “certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade”. (DAMÁSIO, 1995, p. 14) Também ele próprio diz que foi advertido muito cedo para decidir sensatamente e que isso implicaria uma cabeça fria; foi ensinado para pensar que as emoções e a razão se misturam tanto quanto a água e o azeite.

É neste contexto de racionalidade que as CE se reivindicam como tal. Como ciências. O modelo epistemológico, no singular, é o das CN, o

da objetividade do sujeito que investiga, que está deveras distante do objeto investigado. Investigador e investigado não habitam o mesmo mundo. Não dialogam. O objeto é mudo. O aluno, este é tido como tábua rasa. Como cabeça a encher mais que a arrumar. A Pedagogia, se é que existia como ciência, no início do século XX, era também fria, em nome da objetividade e da racionalidade. As CE são assim, a nosso ver, no seu início, mais filhas das ciências experimentais e naturais do que, propriamente, das CHS. De resto, também estas buscavam para si o estatuto de ciências, procurando generalizar o que, por vezes, não era generalizável; procurando leis onde impera a especificidade e a idiosincrasia do humano. Então, o positivismo do século XIX e do início do século XX, que marca inicialmente também as CHS e as CE, que se recusam a ser subjetivas, a serem simplesmente humanas, e, logo, não científicas, vigorou na ciência e na educação. E não vigorará ainda? Deixamos a(s) resposta(s) para os vários leitores que leem também vários contextos sócio-históricos.

Em 1983, numa obra chamada *Frames of Mind*, Howard Gardner fala, pela primeira vez, em inteligências múltiplas e choca muitos especialistas, mas também apaixona muita gente. Começa a falar-se de inteligência do coração, de inteligência das relações sociais etc., que deveriam ser colocadas ao mesmo nível das outras formas de inteligência. É, enfim, o começo do legitimar no Ocidente de outras formas de racionalidade. Desde Descartes que o dualismo era se resumia ao racional/irracional. O modelo científico e escolar era dualista. A preto e branco. Dizemos no Ocidente porque no Oriente, por exemplo, no Budismo, desde há mais de 2000 anos que se desenvolvem as utensilagens da autoconsciência. Da hermenêutica. Do entender o entendimento. Algo considerado herege pela ciência moderna europeia.

Ao reinado do Quociente de Inteligência (QI), parece querer suceder no trono o Quociente Emocional (QE). “O antigo paradigma baseava-se no ideal de uma razão liberta da pressão da emoção. O novo paradigma convida-nos a harmonizar a cabeça com o coração. Devemos compreender mais precisamente o que significa: utilizar a emoção inteligentemente”. (GOLEMAN [1997] apud FILLIOZAT, 1997, p. 12)

O modelo dualista também haveria de ter reflexos na academia. Por um lado, andamos um século a dividir o saber em conhecimento

científico *versus* humanidades. Ou, de uma forma ainda mais simplista, em Ciências e Letras apesar do empenho colocado em tanta taxionomia disciplinar por tanto teórico. Mas, o povo, a escola, os professores, os alunos, estes continuam ainda hoje com esse modelo bipolar das Ciências e das Letras. Produtos de sucesso da obra de Descartes, reafirmamos:

Até finais do século XIX, os físicos ainda publicavam os seus artigos em revistas cujo título incluía a palavra ‘filosofia’. Os literatos autoproclamavam-se a ‘classe culta’, menosprezando a ciência que eram incapazes de compreender. Se bem que alguns cientistas continuassem a escrever para o público em geral, os seus livros eram pura e simplesmente ignorados por esta elite. A situação, que se manteve durante o nosso século, teve como um dos principais apóstolos, C.P. Snow, o autor de *As Duas Culturas*, que sublinhava a distinção entre intelectuais e cientistas. Depressa se verificou, porém, que uma educação baseada apenas nas ideias de Freud, de Marx ou do modernismo era insuficiente. Tornou-se, pois, necessário aceitar o aparecimento de uma ‘terceira cultura’, que superava o fosso de comunicação entre homens de letras e de ciências. (BROCKMAN, 1998)

Essa terceira cultura será, talvez, a que cada cidadão deste século terá de dominar. Aquela que a escola terá que ensinar, assente em epistemologias mais complexas e transdisciplinares. (MORIN, 1996, 2002, 2008; NICOLESCU, 2000)

A MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E CONSTRUTORA DE TERCEIRAS PESSOAS

As aprendizagens provocam (trans)formações na vida das pessoas, suas representações e práticas. Transformações em termos cognitivos, como é o caso da aprendizagem do cálculo matemático, econômico e de todas as literacias, mas não só. Há uma transformação do eu sempre que se aprendem novos conhecimentos, seja na escola, seja nos diversos contextos culturais. E essa aprendizagem/formação, se efetivamente houver

apreensão, que implica autoconstrução, origina transformações cognitivas. (VIEIRA, 2009) Por isso, a formação é transformação. (NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 2006; VIEIRA, 2011) Mas as aprendizagens operam, também, transformações culturais e identitárias. (VIEIRA, 2009, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2016) Ninguém aprende no vazio cultural, pelo que as aprendizagens cognitivas são acompanhadas de identificações e desidentificações com os textos e contextos de aprendizagem e de aquisições e rejeições culturais. Da triangulação complexa entre a autoformação, a heteroformação e a ecoformação (PINEAU, 2006) pode, assim, resultar a emergência de novas formas culturais, terceiras culturas (BROCKMAN, 1998) e, terceiras pessoas (VIEIRA, 1999b), em concreto, submetidas a novas formações e aprendizagens, tornados terceiros instruídos. (SERRES, 1993) O sujeito (trans)formado renasce de novo. Já não é apenas produto de uma socialização primária num dado contexto. É agora um terceiro instruído, uma terceira pessoa; uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar; uma (re)construção identitária, uma recriação entre o *background* já possuído e as alternativas culturais constatadas e interiorizadas pelo indivíduo. Vale a pena recordar as próprias palavras de Michel Serres (1993, p. 19):

Singular e única, produto dos genes do pai e da mãe, a criança só evolui através de cruzamentos e fusões. Toda a pedagogia retoma o processo de gestação e nascimento do indivíduo. Nado canhoto, aprende a servir-se da mão direita; permanecendo esquerdino, renasce destro pela convergência das duas direções e hemisférios. Nascido gascão, torna-se francês através da educação, ou seja: mestiço. E sendo gascão em francês pode tornar-se em espanhol, italiano, inglês ou alemão, se aprende uma nova língua e cultura, guardando, porém, a de origem.

Esse terceiro instruído, essa terceira pessoa que renasce do encontro entre diferenças socioculturais das quais se apropria para crescer e se transformar, esse sujeito mestiço (SERRES, 1993; VIEIRA, 2014), culturalmente falando, corresponde ao processo de reconstrução identitária. A construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído – tal como em determinada aprendizagem –,

donde resulta não uma simples adição mas, antes, uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso idiossincrática e autoconstruída na triangulação com a ecoformação e a heteroformação. (PINEAU, 2005) Por isso, única, complexa e irrepetível.

Na interação entre diferentes, com ou sem mediação de um terceiro elemento, profissionalizado, ou não, há, também, sempre transformações das partes envolvidas. Mesmo no caso dos excessos de fundamentalismo e duma tentativa irredutível de se manter intocável e exigir que a mudança seja feita não por si, mas pelos outros, essa(s) pessoa(s) não deixa(m) de ser tocadas pelo olhar e opinião dos outros, ainda que, por vezes, mal-ouvidas, e muito pouco escutadas, sobre as quais refletem em casa, de noite ou de dia, ainda que de uma forma eventualmente auto-centrada, egocêntrica e etnocêntrica.

Falar de mediação intercultural é admitir que para haver compreensão terá de haver transformações nas interações sociais e interpessoais das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações, por forma a se encontrarem plataformas de entendimento que não são pontos aritméticos fixos, mas, antes, terceiros lugares móveis, consoante as temáticas e acordos em discussão. (VIEIRA, 2013; VIEIRA et al., 2016). Mas esse processo não é linear e nem sempre tem finais de história felizes, tal como nos filmes românticos. Os choques de cultura e os choques interpessoais, que não deixam de ser, também, choques culturais, estão sempre eminentes. Por isso, é importante refletir sobre os choques de cultura realizados, diferentemente, consoante os indivíduos que interagem, cada um com a sua história de vida, daí resultando ora processos de interação de forma mais dialogante, intercultural, mediadora, criadora e transformadora, ou, pelo contrário, mais acentuadores e vinculadores de fronteiras pessoais e sociais que se transformam em etnoculturais e, por isso, mais monoculturais. (BARTH, 2004)

A esse propósito dos encontros de culturas, de choques culturais e da emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas (BROCKMAN, 1998) terceiros instruídos (SERRES, 1993) ou de terceiras pessoas (VIEIRA, 1999b, 2014)), o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de *métissage* (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam

o conceito de *métissage* ou de *mestizo*. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de New Mestiza e de Homi (1996) que se refere a este conceito em *Culture's in Between*, mas não muito mais. É muito mais usual encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos polos sendo que tudo o que não é nem um nem outro surge como impuro, híbrido. Mas não há meios termos na linguagem da complexidade: há terceiros (SERRES, 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de mestiçagem, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete, sim, para o intercultural, mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço, mas sem promover o diálogo da convivência que leva à mestiçagem e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças.

O híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Cremos que Stuart Hall tem esse cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibrididade (HALL, 2003a, 2003b) que, como é sabido, provém da Biologia, tal como o de mestiço, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (LAPLANTINE; NOUSS, 2002; SERRES, 1993; WIEVIORKA, 2002), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de “melting pot”, o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, no qual o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça. (ANDRÉ, 2005; LAPLANTINE; NOUSS, 2002; VIEIRA, 2009, 2011, 2014)

Quanto ao multiculturalismo (o political correctness norte-americano, a reivindicação do direito das minorias e das ‘comunidades étnicas’, a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos,

firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros. (LAPLANTINE; NOUSS, 2002, p. 75)

Claro que, também, o conceito de mestiçagem não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua gênese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...]. (ANDRÉ, 2012, p. 95-96)

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despindo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem como alternativa, como é o caso de hibridismo. Como refere, ainda, João André, filósofo de formação, mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à Antropologia, à Educação intercultural, à mediação e ao pensamento mestiço,

o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de ‘mestiçagem’. É o caso, nomeadamente, de Garcia Canclini que, na sua obra *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la Modernidade*, México, Girijalbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas. (ANDRÉ, 2012, p. 96)

Essa lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Quando se fala em mestiçagem, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar

etc. Contudo, ao nível do senso comum, na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, privilegia-se, ainda que inconscientemente, o puro como bom e o mestiço como o contaminado. A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: “remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora”. (ANDRÉ, 2005, p. 126)

Quando aplicamos o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como foi reiterado atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do *mix*, mas, também, como pensamos que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. Não nos podemos pensar como seres estáticos. E a mediação provoca, justamente, dinâmicas nas identidades pessoais e sociais, quer dizer, na imagem de si e na imagem refletida pelos outros. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o(s) outro(s). Existe sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens. (VIEIRA, 2011) Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade na medida em que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do trânsito intercultural. (BOURDIEU, 2005; VIEIRA, 1999a, 1999b, 2009, 2011, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2015a)

Compreende-se que quem vive a estabilidade cultural, com poucas interações com a alteridade, tem tendência a ter atitudes mais monoculturais e mais próximas do comportamento modal da cultura no qual se inserem originalmente com os seus pares e seus familiares. (VIEIRA, 2009) As que, por diversas razões, sofrem processos de mobilidade social, quer ascendente quer descendente, ou atravessam vários contextos socioculturais na trajetória social em função de processos migratórios, de processos de escolarização ou outros, são submetidas a processos de metamorfose cultural e reconstruem, assim, as suas identidades pessoais: reconstrói-se a imagem que o *eu* tem de *si* e a que oferece aos *outros*. (DUBAR, 2006)

No caso do imigrante (VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013), este procura construir o seu novo *eu*, situado entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, conciliando-os ou construindo uma terceira dimensão identitária, procurando a via mais segura do ponto de vista ontológico. (CAMILLERI, 1993; SERRES, 1993) Falamos, portanto, da complexa questão das estratégias que os sujeitos adotam para gerir os múltiplos contextos culturais de uma forma que entendem menos invasiva na edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo migratório.

A gestão das identidades apresenta-se como um terreno dilemático e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. O conceito de estratégia identitária indica que o indivíduo possui margem de manobra para se (re)inventar diferente. (CAMILLERI et al., 1990) É através dessas estratégias que a identidade se constrói ao longo da vida, ainda que nem sempre estas sejam utilizadas de forma consciente. As reconfigurações identitárias vão depender, assim, dos lugares estruturais e das possibilidades de agenciamento que neles vão encontrar. (MAGALHÃES, 2001; DUBAR, 2006)

Quem experimenta contextos migratórios, mediante múltiplas referências culturais e situações complexas, tende para o hibridismo identitário, de acordo com Hall (2003a, 2003b), ou para a mestiçagem. (ANDRÉ, 2012; LAPLANTINE; NOUSS, 2002; VIEIRA, 2009, 2011) Conforme destaca Stuart Hall (2003a, p. 27), “[...] na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. Nesse sentido, a busca dos sentidos e pertencas identitárias torna-se complexa, requerendo dos sujeitos um trabalho de reflexividade e (re)construção constante de *si*, apelando a mecanismos próprios que lhe permitam gerir as suas subjetividades e idiosincrasias com “um pé em cada local”. (SARUP, 1996, p. 7)

Para muitos imigrantes, o sucesso na sociedade de acolhimento leva ao quebrar com algumas fronteiras estreitas do lugar de partida e à integração numa nova cultura que convida a metamorfoses ou leva, mesmo, às vezes, a uma espécie de transfusão cultural (VIEIRA, 1999a, 1999b, 2009, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2015a, 2015b; VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013) nos seus modos de ser e nos seus projetos de vida.

A propósito de identidades compósitas e mestiças, capazes de se adaptar a vários territórios identitários para além dos da cultura de origem, Gilberto Velho (1987, p. 26) refere que a “[...] existência de projectos individuais está vinculada a como, em contextos socioculturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-individualização”. Estamos, assim, perante a possibilidade de ilustrar, por um lado, a ideia de identidade objetiva - a do bilhete de identidade, da naturalidade, da nacionalidade; e, por outro, uma identidade muito mais interior, muito mais subjetiva, que é esse processo de identificação na convivência com o outro, com a alteridade, já que o imigrante encontra-se frequentemente perante sensações de ambivalência ou de contradição entre os valores que o incorporam e outros que se lhe surgem ao mesmo tempo que emerge a possibilidade de fazê-los seus. Surge, assim “[...] uma incerteza de não se saber a que lugar é que se pertence, a incerteza de não se saber exatamente de que terra é que se é”. (VIEIRA, 2009, p. 54)

Para explicar as diferentes estratégias identitárias usadas pelos imigrantes brasileiros em Portugal, Vieira, Margarido e Marques (2013) procuram compreender, através de vários modelos paradigmáticos, as diferentes formas que os imigrantes encontram para lidar com a situação de aculturação: 1) rejeitando a cultura de origem (o caso do *oblato*); 2) rejeitando a cultura de chegada num dado momento (o caso do *monocultural* de acordo com a cultura de partida); 3) vivendo de forma ambivalente entre as duas (o caso do multicultural); e 4) inventando a terceira margem, que corresponde a uma atitude pragmática de integração na sociedade de destino, incluindo as diferenças culturais experimentadas ao longo da história de vida num *self* intercultural (o caso do *trânsfuga intercultural*). Situamo-nos, assim, perante quatro modelos polarizados que podem revelar-se úteis ao entendimento das estratégias de gestão identitária com ou sem processos de mediação objetiva.

CONCLUSÃO

A educação contemporânea passou a refugiar-se muito no conceito de sujeito, essencialmente quando defende a diferenciação pedagógica e a “escola para todos”. (VIEIRA, 2013) Mas o sujeito não é, também, o

absoluto contrário da estrutura sociologista. Ninguém pode ser sujeito a 100%. Não há livre arbítrio. Somos todos condicionados, embora haja sempre campos de possibilidades. (VIEIRA, 2009) Há espaço para a individualidade, essencialmente nas sociedades democráticas, mas somos todos condicionados pelos padrões culturais que nos enformam. E é por isso que Pierre Bourdieu sempre preferiu o conceito de agente social - agenciamento - ao invés do de ator social que prende o indivíduo à estrutura, no desempenho de um papel que, supostamente, lhe é totalmente exterior e imposto, e do de sujeito que por muitos outros é visto como alguém totalmente emancipado. (BOURDIEU, 1992)

Edgar Morin defende que o termo “sujeito” encontra a sua definição relacionando os significados de autonomia e de auto-organização, ligando permanentemente o ser vivo e o seu meio ecológico e social, “[...] uma dependência original em relação a uma cultura”. (MORIN, 2002, p. 126) Efetivamente, numa relação que envolve o indivíduo e a sociedade, a pessoa nunca é autônoma sem a sua dimensão social. “A autonomia é possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e afetivos”. (MORIN, 2002, p. 126)

Ninguém aprende sozinho, não é possível a educação moldar alguém totalmente de acordo com um projeto prévio. Há sempre algum espaço para a transgressão, para o agenciamento para a contestação, para a recriação. Por isso, os imigrantes ou os emigrantes não são todos produtos semelhantes. Recriam-se, identitariamente, no diálogo com os contextos de acolhimento, de uma forma idiossincrática. Os casos de imigrantes brasileiros apresentados atrás (VIEIRA; MARGARIDO; MARQUES, 2013) constituem modelos orientadores das múltiplas formas de gerir as pertenças identitárias. São possibilidades perante a diversidade de estratégias sociais de sobrevivência (CAMILLERI, 1989) utilizadas pelos sujeitos nessa gestão da diversidade cultural. Para além dessas possibilidades, existem tantas outras variantes quanto terceiros (SERRES, 1993) - e todos os indivíduos são terceiras pessoas (VIEIRA, 1999a; 2009). Por vezes, os sujeitos afastam a consciência dessa condição, assumindo-se como puros, como monoculturais; como se tal pureza existisse do ponto de vista cultural e a identidade não fosse sempre re-

sultado de processos de mestiçagem. (VIEIRA, 2009, 2014; VIERA, 2013; VIEIRA; VIEIRA, 2015a, 2015b)

Essa realidade existe, claro, para além dos brasileiros residentes em Portugal, em particular, e dos imigrantes, no geral. As trajetórias sociais e as condições objetivas vividas pelos sujeitos podem criar identificações interiores muito diferenciadas. Não existem, hoje, culturas puras. Somos, assim, cada vez mais, culturalmente mestiços; e a cada nova interação e cada processo de mediação sociocultural, é (re)criada uma nova mestiçagem - essa terceira dimensão de que temos vindo a falar e que, por vezes, leva a que o indivíduo não consiga gerir a complexidade da sua mestiçagem e experiencie crises de identidade (DUBAR, 2006) em que a mediação intercultural pode, por vezes, não ser já suficiente para buscar a harmonia interpessoal, intergrupar e mesmo intrapessoal.

O século XX foi, como vimos, praticamente dominado pelo paradigma cartesiano do primado da razão e, por vezes, emerge, aqui e ali, com muita frequência, ainda, quer em discursos de senso comum, escritos e orais quer, mesmo, por parte de professores e até investigadores muito inscritos em paradigmas lineares e de lógica binária ou dicotômica que não dão conta da complexidade dos processos educativos contemporâneos.

A distância interpessoal e o não diálogo entre quem ensina e quem é ensinado, entre mestre e aprendiz, é, a nosso ver, similar ao modelo unidirecional do investigador que crê poder explicar o seu objeto de estudo apenas de fora, sem dialogar com ele, sem interagir com ele - o modelo das CN.

Apesar da tensão dualista estar ainda muito viva, quer nos planos de estudo quer nas querelas universitárias e ministeriais, a questão é que a sobrevivência da escola, independentemente do seu nível de ensino, terá de passar pela construção de homens e mulheres íntegros capazes de comunicar, pensar e agir dentro de esquemas que classicamente foram considerados opostos. A escola tem de se reconstruir como mais transdisciplinar e a terceira cultura (BROCKMAN, 1998) tem de vencer de vez as duas culturas (SNOW, 1996) que continuam bem vivas ainda no século XXI.

A lógica do pensamento mestiço que explorámos atrás, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos, como vimos, muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou durante séculos a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não tanto em processos.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMBRÓSIO, T.; CAETANO, A. P.; NEVES, C. *et al. Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. Lisboa: MCX/APC – Atelier n° 34, 2004.
- ANDRÉ, J. *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagem em tempos de globalização*. Coimbra: Ariane Editora, 2005.
- ANDRÉ, J. *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage, 2012.
- ANZALDUA, G. *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. *In: VERMEULEN, H.; GOVERS, C. Antropologia da Etnicidade: para além de “ethnic groups and boudaries”*. Lisboa: Fim de Século, 2004. p. 19-44.
- BASTIDE, R. A propósito da poesia como método sociológico. *In: QUEIROZ, M. I. (org.). Roger Bastide: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 81-87.
- BOAVIDA, J.; AMADO, J. *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, P. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BROCKMAN, J. (org.). *A terceira cultura*. Lisboa: Temas e Debates, 1998.
- BRUNER, J. *Actos de significado*, Lisboa: Ed. 70, 1997.
- BRUNER, J. *Cultura e educação*, Lisboa: Ed. 70, 2000.

- CAMILLERI, C. La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir. In: CAMILLERI C.; COHEN-EMERIQUE C. *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques*. Paris: L' Harmattan, 1989. p. 21-73.
- CAMILLERI, C. Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 103, p. 43-50, 1993.
- CAMILLERI, C.; KARSTERSZTEIN, J.; LIPIANSKY, E-M. *et al. Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.
- CARIA, T. (org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003.
- CASAL, A. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos, 1996.
- CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- DAMÁSIO, A. *O erro de descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2006.
- FILLIOZAT, I. *A inteligência do coração*. Lisboa: Pergaminho, 1997.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003b.
- HOMI, K. Culture's in between. In: HALL, S.; GAY, P. (ed.). *Cultural identity*. London: Sage, 1996. p. 53-60.
- JARES, X. R. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MACEDO, N. Prefácio ao discurso do método. In: DESCARTES, R. *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1938. p. 5-25.
- MAGALHÃES, A. O síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. (org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Ed. Afrontamento, 2001. p. 301-338.

- MORIN, A.; GADOUA, G.; POTVIN, G. *Saber, ciência, ação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- MORIN, E. *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- NICOLESCU, B. *Manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin, 2000.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- O'NEILL, B. Displaced identities among the malacca portuguese. In: PARKHURST, S.; ROSEMAN, S. (ed.). *Recasting culture and space in iberian contexts*. New York: SUNY Press, 2008. p. 55-80.
- PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Ed. Triom, 2006.
- PINEAU, G. *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmatan, 2005.
- SARUP, M. *Identidade, cultura e o mundo pós-moderno*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996.
- SERRES, M. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- SNOW, C. *As duas culturas*. Lisboa : Ed. Presença, 1996.
- TORREMORELL, M. C. B. *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora, 2008.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2013.
- VIEIRA, A.; VIEIRA, R. *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans) formações*. Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, R. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem: Ed. Afrontamento, 1999a.
- VIEIRA, R. *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri, 2009.

- VIEIRA, R. Life stories, cultural métissage and personal identities. *SAGE Open*, Thousand Oaks, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- VIEIRA, R. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.
- VIEIRA, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, T. (org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003. p. 77-96.
- VIEIRA, R.; MARGARIDO, C.; MARQUES, J. *Partir, chegar, voltar... reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal*. Porto: Ed. Afrontamento, 2013.
- VIEIRA, R.; MARQUES, P.; SILVA, P. et al. *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Ed. Afrontamento, 2016.
- VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Fronteiras da identidade, mediação intercultural e trânsitos do self. In: NASCIMENTO, A.; BACKES, J. *Intermulticulturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão*. São Paulo: Mercado das Letras, 2015a. p. 229-258.
- VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 95-115, 2015b.
- WIEVIORKA, M. *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

ENTRE SONHOS E TECNOLOGIAS

PARTE 2

DIALOGANDO COM O “POVOADO DOS MOINHOS”,
DE AKIRA KUROSAWA

EDMÉA SANTOS

INTRODUÇÃO PARA ESTA EDIÇÃO

Com uma alegria enorme, recebi e aceitei o convite do amigo e parceiro Leonardo Rangel, para homenagear Nilda Alves. Inicialmente, pensei em vários conteúdos e formatos, na época do convite - janeiro de 2020 -, pensei em relatar uma experiência curricular sobre a transmidiação de um dos lindos livros da Nilda. Organizei o roteiro para a escrita do texto e comecei a arquitetar-lo. Um belo dia, um pouco antes do carnaval em Salvador, sonhei com um sonho. Isso mesmo, um sonho sobre outro sonho e, daí, me deu um *insight!* A melhor forma de homenagear a Nilda seria libertar um texto meu de um livro criado por ela há mais de sete anos. Calma que vocês vão entender (risos). Fazer um capítulo dessa obra linda voltar a circular. Circular em outras redes educativas, disparando outras redes de significações, como bem teoriza Nilda Alves.

O livro é lindo. Cada capítulo fala sobre um tema de educação a partir de um filme. Um filme sobre “sonhos”. O livro ficou incrível, foi bastante premiado, brindamos muito em diversos lançamentos por todo país. Mas, contraditoriamente, o livro já nasceu velho em seu formato e suporte. A internet já estava em sua fase mais interativa, chamada *Web 2.0*, os *e-books* já circulavam em rede e de formas hipertextuais. Mas, por incrível que pareça, o “e-book” sobre os sonhos ganhou o formato de um DVD.

Tecnicamente e sobretudo esteticamente, não era um *e-book*. Era um livro digitalizado dentro de um DVD. *E-book* vem de rede, não de mídia massiva, pelo menos na cibercultura. Comentei na época sobre essa contradição, mas nem a Nilda e nem alguns dos colegas autores escutaram sensivelmente minha crítica construtiva e muito menos minhas sugestões. Naquela época, quase não dispúnhamos de leitores de DVD em nossos computadores. Hoje, sete anos depois, nem mais lembramos dos saudosos DVDs.

Tudo nas “nuvens”, nas redes, nos aplicativos (App). Libertemos os sonhos dos DVDs! O meu sonho, pelo menos, estará libertado nesta obra incrível que homenageia Nilda Alves. Companheira de luta, colega e parceira de trabalho, patrocinadora de ideias e projetos, amiga. Nilda Alves é uma intelectual pública das melhores nascidas neste Brasil, que hora agoniza num desgoverno, mas que é melhor porque Nilda Alves existe, fez e faz histórias. Ô mulher boa para contar muitas histórias... Preparados para entrar num sonho sonhado em 2013? Que esse sonho te faça sonhar agora mesmo...

ACEITANDO UM CONVITE PARA ENTRAR NUM SONHO...

Verão de 2013, sem férias, ministrando aulas e envolvida com diversas atividades da minha pesquisa, entre elas relatórios e prestação de contas, num calor de 40 graus à sombra, na cidade do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) fervendo literalmente. Mas, como temos mobilidade cognitiva e informacional, nada me impedia, pelo menos, de virtualizar alguns passeios e planejar o meu carnaval em Salvador. Abro minha caixa de *e-mails* e vejo uma mensagem com o

assunto “Convite”. O que será isso? O que é que a Nilda Alves está inventando a estas alturas do campeonato? Perguntei a mim mesma, que sonhava naquele momento com festas ou até mesmo o “nada fazer”. Abro o anexo e me deparo com uma beleza de projeto coletivo, mais um projeto, como tantos outros, coordenado pela mente inquieta dessa mulher.

A mensagem propunha a autoria de um texto que produzisse sentidos e pensamentos sobre educação a partir da personagem conceitual de *Sonhos* – filme do diretor japonês Akira Kurosawa. Mesmo tendo como prioridade sonhar com as minhas férias, não resisti ao convite e o aceitei prontamente. Além de não querer ficar de fora desse projeto coletivo, adoro participar de projetos ousados, criativos e que se materializam em autorias e coautorias, que provocam e potencializam a produção de outros sentidos em todos nós, professores e praticantes culturais.

Inicialmente tentei resgatar minha memória filmica e me deparei com *flashes* de algumas cenas do filme visto há muito tempo, se não me engano no período do meu curso de mestrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 1999 e 2002. Recordava que *Sonhos* era uma grande provocação e crítica aos “tempos modernos”. Lembro bem que o filme convidava o leitor a reflexões temáticas acerca: a) da destruição do meio ambiente e das tradições culturais; b) das mazelas da bomba atômica e do mau uso da energia nuclear; c) da sociedade industrial, que, através de suas tecnologias e projetos, vinha instituindo diferentes e inquietantes arranjos espaço-temporais, afetando sobremaneira as práticas culturais e tradições locais, bem como os modos e meios de produção; d) dos modos de conhecer e os processos de subjetivação, até então mapeados pelos saberes científicos e cotidianos.

Assim, *Sonhos* foi sendo resgatado do fundo do meu repertório cultural como um ótimo artefato cultural para a criação de mais uma nova autoria, que acabou se materializando neste texto. Além de discutir grandes temas, o filme marcou minha memória filmica pela beleza de sua linguagem e pela competência técnica apresentada, com locações, cenários, figurinos, maquiagem, mixagem, sonorização, roteiro e montagem maravilhosos, muitas histórias para contar uma história muito particular. Então, lá fui eu recuperar os fios de uma tessitura de conhecimentos já realizada, para mais uma nova atualização em rede.

TECENDO CONHECIMENTOS EM REDE: MAPEANDO INFORMAÇÕES, PRODUZINDO SENTIDOS COM AS TECNOLOGIAS...

Após o prazer do encontro com minha memória filmica, fui em busca de outras fontes para continuar minha tessitura de conhecimentos. Numa busca rápida pela interface Google, encontrei, numa primeira busca, 74.600 ocorrências, sendo a primeira delas a enciclopédia *on-line* e colaborativa Wikipédia¹ Essa enciclopédia livre, que é construída em rede de forma colaborativa por pessoas de todo o mundo, informou-me que o cineasta japonês Akira Kurosawa produziu em 1990 o referido filme a partir de oito sonhos reais que teve em diferentes momentos de sua vida. Imediatamente, tive acesso a oito resenhas diferentes, fichas técnicas e *links* para outras produções acerca do filme.

Fiz leituras diversas, como as de artigos escritos por filósofos, psicanalistas, historiadores, estudantes, pesquisadores e críticos de cinema. De posse de algumas informações, não conseguia conter o meu desejo de rever o filme: queira muito verificar o conteúdo e a forma de cada sonho, a conexão entre os sonhos ou até mesmo a falta de conexão entre eles. Enfim, reencontrar a narrativa cinematográfica, agora com outros olhos e com um objetivo específico: saber qual dos oito sonhos iria me arrebatá-lo, ou se seria arrebatada por mais de um? E se eu não gostasse de nenhum desses sonhos? E se os tais sonhos do Kurosawa fossem para mim pesadelos? Só de posse das respostas para essas perguntas é que poderia começar meu texto. Só assim poderia pensar em como relacionar o filme com possíveis temas da educação, obviamente com temas relacionados à minha experiência formativa na itinerância das minhas pesquisas e experiências como professora formadora de outros professores.

Mas como ter acesso ao filme às 2h30 da madrugada, se a locadora mais próxima da minha casa fechara suas portas às 21h do dia anterior? De volta ao Google e já um pouco desolada - não queira esperar o horário comercial, afinal o processo criativo não tem limites espaço-temporais -, acesso diversos *sites* sobre cinema e me deparo com alguns repositórios,

1 Ver: <http://pt.wikipedia.org>.

nos quais encontrei em arquivos separados os desejados “sonhos”, sempre acompanhados de resenhas e mais informações. Mesmo já tendo o hábito de baixar filmes pela internet, nem acreditei que estava diante de todos aqueles sonhos.

Naveguei pelos *sites*, baixei alguns trechos, irritei-me com alguns erros técnicos dos sistemas, a bateria do meu computador terminou, como se algo me dissesse que nem todos os sonhos são realizáveis, mas retroalimentei o dispositivo e retomei as atividades. Consultei o YouTube, para tentar encontrar trechos que não estavam mais disponíveis em alguns repositórios.

A vantagem do YouTube é que, além do conteúdo audiovisual, o *site* oferece comentários e debates sobre o conteúdo veiculado em rede. Ainda me irrita com a dinâmica da vida, mas, assim como as células de nosso corpo, que estão a cada momento morrendo, nascendo ou se regenerando, as páginas da internet também são assim: nascem, morrem, quebram-se, revigoram-se...

A resistência do meu corpo chega ao fim. Vou dormir com alguns “sonhos” resgatados, revistos e ressignificados, mas sem querer ter pesadelos... Afinal, ninguém merece ir dormir com as memórias das barbáries causadas pela bomba atômica, por exemplo. *Sonhos* é uma excelente narrativa crítica sobre a Modernidade.

MAS DE QUE TECNOLOGIAS FALAM OS *SONHOS* DO AKIRA? AS TECNOLOGIAS DA MODERNIDADE...

Mesmo reconhecendo os limites das tecnologias e usos das máquinas modernas e gostando da experiência semiótica vivenciada com os *Sonhos*, fui dormir muito inquieta com o discurso geral do filme, apocalíptico demais na minha opinião. Mas, como temos de analisar sempre um artefato cultural prestando atenção ao contexto histórico-cultural em que foi criado e suas intencionalidades, sabia que teria de considerar as especificidades das tecnologias criticadas pelo cineasta. Vejamos alguns apontamentos sobre essas tecnologias e seus usos modernos, estes, por sua vez, ainda acionados em nosso tempo, ainda que não sejam os únicos, graças à evolução tecnológica, política e, sobretudo, cultural.

O homem pré-moderno produzia cultura através da técnica, arte do fazer, manipulando artefatos e ferramentas. Com o advento da máquina, na Modernidade, essa relação se modifica, pois, em vez de inventar e manipular ferramentas, o homem passou a operar máquinas. Nesse sentido, temos na Modernidade uma nova relação cultural em emergência.

Lemos (2002a, p. 33) nos ajuda a pensar a respeito:

Os objetos são, no começo de sua evolução, dependentes de uma ação inventiva e primitiva dos homens (a fase zoológica); mas, a partir da formação do córtex, os objetos técnicos vão seguir uma lógica interna (a evolução de uma peça pode mudar completamente os rumos da evolução de uma máquina, por exemplo), criando um gênero. Assim, na modernidade, o homem não é mais verdadeiramente um simples inventor, mas um operador de um conjunto maquinico que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade). A aparição de objetos técnicos engendra, então, um processo permanente de naturalização dos objetos e de objetivação da natureza (na construção de uma segunda natureza artificial, a tecnosfera).

A técnica na Modernidade se caracteriza principalmente pela emergência das máquinas musculares (SANTAELLA, 1997), que são artefatos que potencializam ou substituem a força física e as capacidades locomotoras do homem, são extensões das atividades musculares. Por sua grande capacidade de geração de energia eletromecânica, essas máquinas estruturam nos séculos XVIII e XIX a Revolução Industrial (RI). As máquinas musculares ajudaram o capitalismo a explorar a força de trabalho, transformando a relação homem-técnica numa relação dicotômica, na qual as máquinas substituíram, quase por completo, a presença humana no modo de produção que se foi automatizando com a evolução dessas máquinas até sua posterior articulação com os computadores, máquinas cerebrais.

A utilização das máquinas no processo produtivo demarca a separação entre produtores e seus meios de produção. Tal característica impulsionou a emergência e o avanço do modo de produção capitalista, que se estrutura através da apropriação e uso do excedente, visando sempre à

maximização de lucros. Nesse sentido, a técnica é utilizada para produção em massa de bens e serviços através do modo de desenvolvimento industrial.

O modo de desenvolvimento industrial se estrutura pelo uso da máquina que, ao proporcionar a geração de novas fontes de energia, permite que estas possam ser descentralizadas e circuladas ao longo do processo produtivo. Esse modo de desenvolvimento tem sua gênese na RI, que foi marcada por dois eventos ou acontecimentos significativos. O primeiro, na metade do século XVIII, foi caracterizado pelo uso da máquina a vapor, capaz de converter a energia química do carbono em energia cinética e finalmente em trabalho mecânico. Para Lemos (2002a, p. 50),

Começa a haver uma interpenetração da ciência na técnica (conhecimentos básicos de princípios físicos, químicos e biológicos) e da técnica na ciência (instrumentos dos mais diversos), embora a máquina a vapor, símbolo maior desta época, tenha sido desenvolvida sem ajudas substanciais da ciência.

O segundo momento da RI começou na segunda metade do século XIX e foi baseado, inicialmente, na utilização da máquina elétrica nos processos. Dois momentos marcam essa fase: de 1855 a 1870, período da adaptação de natureza técnica e econômica (crescimento demográfico, rede bancária, organização industrial, aumento da demanda); e de 1880 a 1900, no qual as grandes mudanças entram em jogo com a produção de energia em larga escala (turbocompressores e motores de explosão e elétricos, química de síntese, lubrificantes, novos meios de transporte e de comunicação).

Nesse contexto, ciência e técnica compõem a metanarrativa moderna conhecida como tecnociência. Assumindo o discurso do progresso da humanidade, a tecnociência legitima a ciência como o saber verdadeiro, pois esta utiliza os princípios da objetividade, racionalidade instrumental e universalidade das aplicações.

A racionalidade técnica, ou razão instrumental, define como saberes legítimos e verdade o discurso científico. Morin (1999, p. 162) nos esclarece:

Pode-se dizer que a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologia se efetuaram segundo as regras e os princípios da racionalização, ou seja, a manipulação social, a manipulação dos indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios de ordem, de economia de eficácia.

Desse modo, os saberes do cotidiano e os mitos foram considerados “falsos saberes”, sem legitimidade para a sociedade industrial. A fragmentação do saber científico a partir das práticas disciplinares e compartimentalizadas faz com que o conhecimento válido seja apenas o resultado de fenômenos estudados e controlados por especialistas e cientistas de laboratórios que limitavam a realidade à simples prática de isolar os fenômenos fora de seus contextos e complexidade da vida humana. “Vê-se que ciência, técnica, razão constituem momentos, aspectos de um ‘pôr em causa’ do mundo natural, intimado a obedecer ao cálculo; e a técnica saída da experimentação e da aplicação científicas é um processo de manipulação generalizada, para agir não só sobre a natureza, mas também sobre a sociedade”. (MORIN, 1999, p. 163)

Nesse sentido, a cidade se caracteriza como o grande centro urbanístico, onde a tecnosfera prevalece sobre a ecosfera, e a “cultura da civilização” impõe o referencial da tecnociência, desterritorializando culturas nativas, impondo a lógica da sociedade do consumo e da sociedade do espetáculo.

Além das máquinas musculares, a RI também foi marcada por máquinas que funcionavam como extensões e simuladores dos órgãos dos sentidos, as máquinas sensórias. Ao contrário das máquinas musculares, que produzem em série os objetos, as sensórias produzem, reproduzem, registram os sentidos que produzem signos.

Por serem produtoras de signos, as máquinas sensórias não só registram a realidade como também reproduzem e criam outras realidades. Esses signos são expressos por sons e imagens. As imagens por sua vez ganham um estatuto diferente frente a essas máquinas. Segundo Santaella (1999), historicamente elas evoluíram das imagens pré-fotográficas, produzidas manualmente, para as fotográficas, produzidas por máquinas sensórias, e as de sínteses, produzidas aleatoriamente por

computação gráfica sem relação com o objeto referente. Atualmente, com o surgimento dos dispositivos móveis em rede, já podemos falar nas imagens voláteis. (SANTAELLA, 2013) Estas últimas são produzidas cotidianamente e circulam em rede, graças à plasticidade das tecnologias digitais em rede.

As imagens produzidas manualmente, pré-fotográficas, exigiam dos seus criadores habilidades artesanais para “reproduzir” o real e o imaginário de forma bi ou tridimensional. Com o advento das máquinas sensórias, o mundo sofre uma invasão de signos produzidos por imagens pós-fotográficas e eletrônicas expressadas pela fotografia, pelo cinema, pela TV, pelo vídeo e, atualmente, pela tecnologia digital. A narrativa *Sonhos* toca nesses temas, nos convidando a refletir, a não perder o foco no alerta às relações que estabelecemos com as tecnologias da Modernidade. Por outro lado, hoje temos o desafio de compreender e fazer usos autorais das tecnologias digitais em rede, que rompem com as lógicas unidirecionais das tecnologias mecânicas e das semânticas massivas. Nesse sentido, a referida narrativa nos apresenta limitações.

SONHO ESCOLHIDO: “POVOADO DOS MOINHOS”. REPENSANDO E REFLETINDO SOBRE A NOSSA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS EM REDE

Adorei rever o filme, gostei muito mais da forma de sua linguagem e de sua plasticidade que efetivamente de seu conteúdo, mesmo sabendo que forma é conteúdo e conteúdo é forma. Não podemos separar elementos que são imbricados. Como disse anteriormente, o filme é bastante apocalíptico e hiper-humanista. As tecnologias modernas, salvo a obra de arte – só para citar o sonho “Corvos” – são tratadas no filme como destrutivas, degradantes e desconectadas de uma essência humana e de uma pretensa “natureza pura”. Como pensar o homem e o mundo sem a marca das culturas? Há “natural” sem a presença humana e, com ela, suas invenções? Penso que não. Afinal, as tecnologias são construções humanas, e seus elementos são constitutivos de nosso desenvolvimento e formação para o bem ou para o mal, noções essas que só podem ser pensadas em conjunto e em complexidade.

Minha narrativa no início do item anterior é um *case* de como podemos aprender e construir conhecimento com a mediação das tecnologias digitais em rede, que não são máquinas mecânicas – são máquinas semânticas e cerebrais – uma vez que estas produzem e fazem circular signos/linguagens digitalizadas, que dão vida à linguagem da própria internet: a hipermídia. Sendo assim, optei pelo sonho “Povoado dos Moinhos”, por ter ele me provocado bastante. Meu desejo era ter sido arrebatada pela narrativa fílmica, mas me contento com a fecundidade do sentimento de provocação.

No sonho “Povoado dos Moinhos”, um viajante chega a um lugarejo de mesmo nome. Lá não há energia elétrica e tampouco urbanização. As gerações mais velhas são autoridades máximas e ensinam às gerações mais novas suas formas de viver e de lidar com seus cotidianos. Mas há, sim, uma comunidade bem-organizada, produtiva e feliz com seus artefatos e usos. Artefatos esses, extremamente valorizados e integrados aos modos de produção tradicionais e à filosofia de seus membros. Um idoso, que nas culturas tradicionais é a pessoa mais sábia, ao ser indagado por um jovem sobre a efetividade de suas práticas e ações, relata que as tecnologias tornam as pessoas infelizes e que o importante, para se ter uma boa vida, é ser puro e ter água limpa. Esse relato do idoso já revela algumas dicotomias instituídas pela sociedade moderna, a exemplo: sujeito *versus* objeto; natural *versus* artificial; objetividade *versus* subjetividade; pensamento *versus* materialidades. Enfim, dicotomias por nós já refutadas e rearticuladas pelas teorias pós-industriais, pós-humanas e até mesmo pelas pesquisas com os cotidianos.

Por mais que precisemos dos recursos naturais e vitais do planeta, não podemos ser puristas. A integração do desenvolvimento tecnológico e cultural com a natureza precisa ser cada vez mais sustentável, apesar de não concordarmos com alguns dispositivos e discursos sobre sustentabilidade. Mas esse é um assunto que nem ousarei aprofundar.

Concebendo o sonho “Povoado dos Moinhos” como uma personagem conceitual, entendo que não podemos produzir sentidos, significados e outros personagens conceituais fora de nossos contextos formativos, afetivos e libidinais. Portanto, trazemos agora o nosso entendimento sobre a nossa relação com as tecnologias contemporâneas,

em especial as digitais em rede, e sobre como estas são produzidas e nos produzem, sobretudo em situações de aprendizagem e formação.

Sem o entendimento de que as tecnologias são artefatos antropológicos, que formam e nos formam, e que são os usos que fazemos desses artefatos que nos atualizam e nos potencializam, como seres humanos e praticantes culturais,² não avançaremos em termos societários. A postura das gerações mais velhas não pode ser em nosso tempo, sobretudo em contextos urbanos, de reverência exclusiva às tradições e às dicotomias já tão criticadas pelas teorias contemporâneas e sobretudo pelas práticas culturais. Não podemos legitimar a ideia de que as gerações mais velhas “sabem mais” que as novas gerações. Em tempos de cibercultura, cada dia temos mais certeza, mesmo que esta seja temporária, de que, se não dermos a nós mesmos abertura para aprender com a juventude, com nossos estudantes principalmente, não mobilizaremos saberes básicos para ‘*aprenderensinar*’ em nosso tempo.

Os saberes são diferentes e nos ajudam na instituição de diferentes “identidades de saberes”, e é no confronto e na dialógica que os saberes se atualizam e se complementam, sendo alguns deles refutados ou revalidados em interação. De acordo com Pierre Lévy (1998, p. 27),

As identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim.

2 “Praticantes culturais” é a expressão utilizada por Michel de Certeau (2009) para definir aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Iremos utilizá-la neste trabalho por concordarmos com o autor, para quem: “[...] o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. (CERTEAU, 2009, p. 63)

Sendo assim, pessoas de várias gerações podem colaborar, reforçar laços de afinidade, divergir e se constituírem como efetivas redes socio-técnicas. Qualquer praticante cultural de qualquer ponto do globo pode, se tiver acesso a um computador conectado à internet, não só trocar informações, mas reconstruir significados, rearticular ideias colaborativamente, e assim partilhar novos sentidos de forma síncrona ou assíncrona nas mais plurais redes educativas. Assim, como fiz ao acessar o computador para buscar saber um pouco mais sobre o filme *Sonhos*, disparador para a produção deste texto.

NÓS, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS REDES...

As tecnologias digitais em rede estão possibilitando muitas mudanças. As redes, não só de máquinas e de informação, mas principalmente de praticantes culturais em comunicação, estão permitindo configurar ‘*espaçotempos*’ de interação e de aprendizagens. Tais possibilidades estão pondo em xeque o papel e o lugar do “poder centralizador” dos professores e das gerações tradicionais. Apesar de já contarmos com professores e gerações tradicionais em plena conexão com a cibercultura e seus jovens protagonistas.

Professores e praticantes das gerações anteriores são e continuarão a ser personagens fundamentais nos processos culturais e educacionais. São memórias vivas de histórias e narrativas que precisam ser recontadas e atualizadas. Além de serem sujeitos mediadores fundamentais para a produção da inovação, sem a perda descartável das tradições e de saberes historicamente produzidos. Concordamos com Alves (2008, p. 33) em que:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que, ao narrar uma história, eu faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até a mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar [...]
Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, como no espaço.

Dessa forma, práticas comunicacionais mais interativas precisarão ser, a cada dia, mais intencionais e instituídas nas mais diversas redes educativas nas cidades e no ciberespaço, de preferência na interface *'cidadeciberespaço'*. Em potência, não há mais emissores (professores, adultos) e receptores (estudantes, crianças e ou jovens) como dois grupos distintos na construção de mensagens estáticas, e sim, um grande grupo *'emissorreceptor'* que pode constantemente reconstruir conhecimentos e mensagens cada vez mais abertas e em rede.

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura. (SANTOS, 2005) Segundo Johnson (2001, p. 17):

A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física. Os computadores digitais são *'máquinas literárias'*, [...] trabalham com sinais e símbolos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o computador digital é um objeto antropológico, pois permite que novas formas de pensar sejam instituídas. Um elemento que lida com linguagem permite que novas representações, novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, possam emergir dessa interação sociotécnica. Ao contrário do que muitos teóricos afirmam, computador não é *apenas* uma ferramenta. (SANTOS, 2005) Ainda segundo Johnson (2001, p. 17): "A ruptura tecnológica decisiva reside antes na ideia do computador como um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais e não com a causa-e-efeito mecânica do descaroçador de algodão ou do automóvel".

As mudanças sociotécnicas expostas anteriormente estão mexendo significativamente com o campo da Educação, em especial nos processos das tessituras do conhecimento em rede. O digital vem instituindo dinâmicas de acesso à informação, ressignificação dessas informações e arquitetura de *'espaçostempos'* para a produção coletiva para além dos contextos presenciais, das culturas tradicionais e das instituições legitimadas pela história da educação, a exemplos dos lares, escolas, universidades e instituições formais de ensino e trabalho. Por conta do limite físico deste texto, não aprofundarei o tema das tecnologias digitais em rede nos processos culturais e educacionais do nosso tempo. Até porque o filme *Sonhos* não faz referências ao digital. Para saber mais, vale a pena consultar Santos (2002, 2005, 2009, 2011, 2012) e Santos e Weber (2013).

CONCLUINDO COM MAIS UM CONVITE...

A relação dos seres humanos com os objetos técnicos sempre foi uma relação de implicação. Os teóricos histórico-culturais já nos ensinaram que a aprendizagem é uma construção cultural e que não podemos separar a produção humana dos seus meios e mediações, sejam estes naturais ou artificiais. Cada ambiência tecnológica possibilitou a emergência de certos atores e autores e de processos de construção de saberes, conhecimentos e aprendizagens (SANTOS, 2005). Segundo Macedo (2000, p. 54),

Dentro da perspectiva sthutziana, todos os objetos culturais no mundo enviam-nos às ações humanas, às atividades humanas, suas práticas, portanto. Neste sentido, o machado pré-histórico, os instrumentos de última geração da informática, têm sua historicidade pontuada. Aqui não é possível compreender o objeto cultural como o computador e suas lógicas, por exemplo, sem remetê-lo à atividade humana que circunscreve a historicidade dos objetos culturais, aos quais incessantemente atribuímos sentidos.

Contemporaneamente não podemos mais separar o meio natural do meio artificial. Isso por conta da presença humana em todo o globo,

não só sua presença física, mas, sobretudo, sua presença cultural, que já faz da natureza uma artificialidade. “A essência da natureza humana situa-se no que podemos chamar de processo de desnaturalização do homem, na simbiose com a técnica e na formação da cultura com o surgimento da linguagem”. (LEMOS, 2002a, p. 32) A presença da técnica nas diversas atividades humanas é um fenômeno sociocultural e como tal não há natureza pura, ou seja, natureza sem técnica.

Essa discussão não é nova, mas nunca esteve tão em destaque quanto no cenário contemporâneo estruturado pelas tecnologias digitais em rede. Rever o sonho “Povoado de Moinhos” foi um presente que se materializou por um convite, que agora compartilho com vocês, leitores. Esta narrativa é obra aberta, tem limitações e precisa ser completada. Como nos encontramos em rede, nas cidades e no ciberespaço, podem me acionar para o debate! Até... Méa

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 39-64.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- JOHNSON, S. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- LEMOS, A. *Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI*. Salvador: Edufba, 2002b.
- LÉVY, P. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

- SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, D. (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997. p. 33-43.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011a. v. 1. p. 138-160.
- SANTOS, E. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-435, 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero18.pdf>. Acesso em: 4 maio 2012.
- SANTOS, E. Cibercultura: o que muda na educação. *TV Escola: salto para o futuro*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1-32, 2011b. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>. Acesso em: 11 maio 2012.
- SANTOS, E. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: http://api.ning.com/files/XNMjdYoUVLEQne6oLtYioV74JQNBjism86CpHDd22Dy-cDM51FCQGO*f*gGTQ3vqNRoqyhVCxD16NkTS3hunGLr67d2zcHzPz/TesefinalEdmea.pdf. Acesso em: maio 2012.
- SANTOS, E. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. *ComCiência*, Campinas, n. 135, 2012. Não paginado.
- SANTOS, E. Projeto de pesquisa: a cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2011c.
- SANTOS, E. Projeto de pesquisa: docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=30>. Acesso em: 12 maio 2012.
- SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013.

A DOCÊNCIA COMO CAMPO EXPANSIVO DE VIDA EM TEMPOS DE PULSÃO DE MORTE

LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem por causa da ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que têm. O mundo ao avesso nos adestra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos.

(GALEANO, 2018, p. 8)

Andando devagar eu atraso o final do dia [...] Eu pertenço de andar atoamente [...]. Sou um sujeito remoto. Aromas de jacintos me infinitam.

(Manoel de Barros)

PRODUÇÃO DE PRESENÇA E CONSTRUÇÃO DE PAISAGENS SOCIOEXISTENCIAIS

Caminhar, movimentar-se, explorar o ambiente aguçando a sensibilidade, sentindo aromas, experimentando texturas, escutando sons e, nesse movimento, observar nossa própria presença no mundo como produtora de sentidos é fundamental para a existência humana e se fundamenta na percepção de uma racionalidade que resgata a corporalidade no processo de criação e vivências. Por essa via de abordagem, o filósofo alemão Karl Gottlob Schelle elegeu como um dos seus principais temas de reflexão as formas e os conteúdos das andanças e das caminhadas, que qualifica como passeios em que importa não somente os locais onde passeamos como também a maneira como o fazemos. Em seu livro intitulado *A arte de passear*, Schelle convoca a Filosofia a refletir sobre questões do mundo da vida como crítica à filosofia transcendental que fraturou mente/corpo. Vejamos suas palavras:

Numa arte de viver plena, em que se alternam segundo uma ordem comprovada, esforço e repouso, seriedade e jogo, trabalho e prazer; o passeio também tem seu lugar. Ele não tem nada a ver com os indivíduos que se afastam da via da natureza e só são ativos com seu corpo ou seu espírito, que se obrigam ao trabalho até a exaustão e depois encontram o descanso em secretos devaneios que, para me exprimir de forma um pouco crua, mas conforme a essa situação, fazem apenas labutar ou vegetar e, em consequência, desconhecem o estado que é o de toda a verdadeira existência humana. Essas pessoas não levam uma vida digna do homem, a que faz a parte da atividade intelectual moderada e do prazer nobre em que o espírito ainda tem seus direitos, elas são apenas espírito ou corpo. Para elas, uma arte de passear teria tão pouco significado quanto uma arte de viver que englobasse o homem inteiro, uma arte real. (SCHELLE, 2001, p. 13)

Galeano, na epígrafe deste texto, situa a corporalidade nas relações de poder expressando determinações entre formas da existência histórica e os poderes sobre o corpo. As formas como constituímos nossa

corporalidade, como caminhamos, nos deslocamos, expandimos ou contraímos os espaços, desencadeiam determinados acontecimentos. Acontecimentos podem ser vividos como movimentos tácitos (CERTEAU, 2014) nos quais se manifestam as diversas formas de relação com o mundo que efetuam a realidade. Certeau problematiza, como foco de sua reflexão, as relações sociais como eixos determinantes na formação da subjetividade, sendo que a individualidade é a forma como cada sujeito as ressignifica para construir suas práticas sociais. Neste artigo, a intenção é refletir sobre as relações produzidas na prática social da docência.

Para problematizar a realidade contemporânea da práxis docente, numa perspectiva multirreferencial, proponho um cenário conceitual que coloca na mesma órbita conceitos do campo da Psicanálise, da Antropologia, da Filosofia, da Educação e da Pedagogia. O foco esteve comprometido com o tema e sua problematização, num movimento que não nega a importância dos conceitos metafísicos, mas não os coloca como repertórios possíveis, não necessários, para interpretar as vivências.¹

Tomando como pressuposto a não separação de sujeito e objeto no processo de produção do conhecimento e conseqüentemente o papel fundamental da subjetividade, a percepção humana metaforicamente se assemelharia ao que ocorre nas antenas parabólicas. Qualquer sinal que incida sobre a sua superfície será refletido para seu foco, intensificando o sinal uma vez que a multiplicidade dos raios paralelos ao seu eixo concentra-se no receptor. Podemos associar, nesta metáfora, a superfície da antena às sensibilidades humanas. A multiplicidade de raios paralelos pode ser associada à percepção da alteridade como força geradora de dignidade que intensifica e qualifica formas de sentir/refletir/agir, sem, entretanto, produzir hierarquia entre elas, reconhecendo suas comple-

1 O atual debate epistemológico não desconsidera a importância do amplo repertório dos conceitos metafísicos construídos historicamente pelo pensamento humano, mas o insere no complexo fluxo de sentidos no qual é a vida-vivida que os manifesta em novas articulações, renovações e validações. Nessa direção de pensamento, concordamos com Passos (2015, p. 64), quando afirma que: “Podemos acreditar que certas questões que, contemporaneamente, se impõem a nós como problemas não poderiam ser apreendidas sem que fizéssemos variar nossos esquemas teóricos ou nossos conceitos a partir de atravessamento de diferentes saberes. Questões atuais [...] não podem, por exemplo, ser equacionadas sem que nos lancemos na aventura de construir conceitos híbridos e outras estratégias de pensamento”.

mentaridades. O receptor seria a ideia de horizontes compartilhados de existência, e de redimensionamento da atenção, em que razão e emoção são faces da mesma moeda que, quando mobilizadas, intensificam nossa capacidade de compreensão e de possibilidades de criação e reinvenção da vida. Feitas tais considerações, serão articulados nesta problematização os conceitos: pulsões (Psicanálise), espaço vital (Filosofia), acontecimento pedagógico (Pedagogia).

AS PULSÕES DE MORTE: A PERDA DA CORPOREIDADE NAS RELAÇÕES HUMANAS NO CAPITALISMO VIRTUAL

Pulsões estão correlacionadas na produção de sentidos existenciais no fluxo dos processos de subjetivação. Sem a pretensão de adensar a definição conceitual pertinente ao campo da Psicanálise, para o objetivo deste texto, é importante compreender a concepção freudiana de pulsão como conceito fronteiro entre o psíquico e o somático, sendo nesta via de entendimento possível se falar em corpo pulsional, composto pelo corpo simbólico e imaginário. As pulsões de vida e de morte são forças importantes que, embora em oposição, se complementam para um bem-estar, se articuladas de forma equilibrada. As pulsões de vida e de morte são forças que agem no nosso cotidiano e se manifestam como fluxos de sentido que nos mobilizam para projetos, transformações, busca de prazer e transformações ou, num movimento oposto, nos imobilizam e nos tornam apáticos. A ideia é de que na morte não se corre o risco da dor e do desprazer, uma vez que não há movimento. A busca é pela inexistência. Significa um sentido para além da morte física, uma vez que a matéria pode deixar de existir sem que um sentido ontológico e teleológico do eu se extinga. A religião, enquanto um *re-ligare*, traz o sentido de uma pulsão de vida, só que em outra dimensão. A morte física abriria a possibilidade de uma nova existência, na crença de novas satisfações, prazeres conquistados a partir da vida terrena. A pulsão de morte está no sentido de abandono de si, de imobilidade e pode ser relacionada com o sentido do conceito de *das man* - impessoalidade -, apresentado no pensamento de Heidegger.

Do ponto de vista coletivo, tais forças também se manifestam configurando um dos elementos importantes dos processos históricos. Quando Hanna Arendt pensou no que é a humanidade em tempos sombrios, referia-se a um contexto da Modernidade, em um determinado período cronológico que abarcara duas grandes guerras mundiais. Nesse cenário, a pulsão de morte era explícita, o inimigo visível, e o mal tinha cara. A violência estava instituída. O extermínio de milhares de judeus nos campos de concentração cumpria um fluxo de pulsão de morte da burocracia nazifascista em choque com a pulsão de vida dos condenados. Primo Levi, prisioneiro sobrevivente de um campo de extermínio, traz um relato expressivo das pulsões de vida e de morte nos momentos que antecedem o embarque de pessoas conscientes que estarão sendo levadas para o extermínio:

O comissário italiano providenciou para que todos os serviços continuassem funcionando até o anúncio definitivo; na cozinha trabalhou-se como sempre, nas equipes de limpeza também, até os professores da pequena escola deram aula à noite, como nas noites anteriores. Só que as crianças não receberam dever para o dia seguinte. A noite chegou, e todos compreenderam que olhos humanos não deveriam assistir, nem sobreviver a uma noite dessas. Nenhum dos guardas, italianos ou alemães, animou-se a vir até nós para ver o que fazem os homens quando sabem que vão morrer. Cada um se despediu da vida da maneira que lhe era mais convincente. Uns rezaram, outros se embebedaram; mergulharam alguns em nefanda, derradeira paixão. As mães, porém, ficaram acordadas para preparar com esmero as provisões para a viagem, deram banho nas crianças, arrumaram as malas, e, ao alvorecer, o arame farpado estava cheio de roupinhas penduradas para secar. Elas não esqueceram as fraldas, os brinquedos, os travesseiros, nem todas as pequenas coisas necessárias às crianças e que as mães conhecem tão bem. Será que vocês não fariam o mesmo? Se estivessem para ser mortos, amanhã, junto com seus filhos, será que hoje não lhes dariam de comer?. (LEVI, 1988, p. 13-14)

A subjetividade de um tempo é produzida no complexo jogo de forças e interesses políticos, econômicos e culturais. O movimento de aban-

dono de si, efetuado na pulsão de morte, é uma resposta à falta de futuro diante de um presente mortificado. E, conforme o relato real dessa citação, diante da iminência do fim anunciado, como ocorrera nos campos de concentração e extermínio, podemos permanecermos apáticos ou manter a pulsão de vida decidindo tomar atitudes que mantenham um mínimo sentido de integridade humana.

Hoje, o cenário se modificou, e a pulsão de morte não tem mais um centro. É a própria vida que está sendo sequestrada pela pulsão de morte. Essa pulsão, segundo Freud, é constitutiva da estrutura psíquica, mas, em determinados períodos, o desequilíbrio e a desproporção entre pulsão de vida e de morte se manifesta pela produção de sentidos, no caso em que estamos analisando, da sociedade capitalística. No cenário pós-terceira Revolução Industrial, a tecnologia se estabelece como força estruturante nos projetos existenciais operando como barreira de contenção utópica e de liberação distópica.

O mundo atual é de tal complexidade que não cabe qualquer tentativa de redução a linhas de determinação simples. Uma das linhas de reflexão que proponho neste texto é o reconhecimento da luta entre forças que atuam em direção à pulsão de morte e de forças opostas de resistência na esfera da produção de subjetividades. Pensadores como Franco Berardi (2019), Han (2017, 2018, 2019), Jonathan Crary (2014), David Le Breton (2018) são os autores com quem dialogo neste itinerário reflexivo.

O capital, em sua incessante expansão, atua numa conexão com o psiquismo como excitação prazerosa, é o que Han (2018) define como “psicopolítica”. O lugar do consumo e da exposição digital potencializa o aspecto mais conservador da pulsão, seu aspecto de superficialidade, e se configura no modo de produção atual chamado como “imaterial”, onde, conforme nos lembra Han (2018), muitas vezes a liberdade está paradoxalmente ligada à autodestruição posta em movimento pela lógica do desempenho, da competitividade e do individualismo obsessivo. A produção capitalística engendra a pulsão de morte quando reduzimos a nós próprios e nossas relações aos seus valores e suas práticas, ou seja, tudo aquilo que nos impele para um sentido egoísta e utilitário de mundo. Nos autoexploramos, nos autoisolamos, adoecemos!

O regime neoliberal transforma a exploração imposta por outros em uma autoexploração que atinge todas as classes. [...] E, por causa do isolamento do sujeito de desempenho explorador de si mesmo, não se forma um Nós político, capaz de um agir comum. Quem fracassa na sociedade neoliberal do desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema; considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso. Aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emergja qualquer resistência ao sistema. No regime de exploração imposta por outros, ao contrário, é possível que os explorados se solidarizem e juntos se ergam contra o explorador. [...]. Já no regime neoliberal de autoexploração, a agressão é dirigida contra nós mesmos. Ela não transforma os explorados em revolucionários, mas sim em depressivos. (HAN, 2018, p. 16)

A depressão, doença do século XXI, cresce exponencialmente no cenário de precarização do trabalho e desemprego associados à ideologia da meritocracia, que se configuram como linhas de força para o fortalecimento da pulsão de morte nos dias atuais. Em sintonia com essa pulsão, está a imagem do corpo como meio de produção sobre o qual se exerce a vontade de controle. Um corpo, que, esvaziado de potência ontológica, é reduzido a “Invólucro de uma presença, arquetônica de matérias e funções [...]. O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado”. (LE BRETON, 2013, p. 15-16) O abandono do corpo, enquanto território ontológico, de potencialidades e criações inventivas de si próprio, precisa ser confrontado com políticas de sentido de redução do corpo, de sua domesticação e produção de não presença. É preciso corporificar a vida, retomar a experiência nas formas de apreensão do mundo que o corpo promove. Mas isso requer novas aprendizagens e desaprendizagens, por outras palavras, novas sensibilidades.

NOVAS SENSIBILIDADES E RELAÇÕES DESCORPORIFICADAS

Para melhor reflexão sobre o foco desta sessão, é fundamental explicitar o sentido de sensibilidade tomada de empréstimo de Berardi

(2017) no âmbito de sua problematização da complexidade do capitalismo semiótico no mundo atual. Estamos vivendo uma transformação na sensibilidade humana que passa pela forma como produzíamos sentidos nas relações corporais – concatenação conjuntiva – para outro regime em que operamos com signos previamente codificados digitalmente – concatenação conectiva. Tal transformação implanta uma ontologia da descorporificação e produz novas (des)sensibilidades.

A sensibilidade é a faculdade que torna possível a interpretação dos signos que não podem definir-se com precisão em termos verbais. [...] Estão os humanos perdendo esta habilidade à medida que sua comunicação passa cada vez menos pela conjunção de corpos e cada vez mais pela conexão de máquinas, segmentos, fragmentos sintáticos e matéria semântica?² (BERARDI, 2017, p. 11, tradução nossa)

Uma das manifestações que tem me chamado a atenção em relação às novas sensibilidades são as práticas atuais de envio por meio dos celulares, de fotografias dos órgãos genitais como “presentes” eróticos. Nada menos erótico. A diferença entre o erótico e o pornográfico é justamente a necessidade de transparência, a falta de mediação do corpo na sua totalidade: pele, temperatura, expressões faciais. Os órgãos sem corpo! Inclusive a tecnologia oferece um meio de garantir que a imagem enviada seja apenas um fluxo, uma imagem que ao ser acessada é imediatamente descartada, a fim de garantir que não possa ser salva. É ilustrativo que após a imagem ter sido visualizada o ícone que a identificava é substituído pelo ícone do desenho de uma bomba explodindo. Ao receber a fotografia, o receptor, após alguns segundos, é lançado no vazio de uma comunicação que se completou no consumo da imagem que foi destruída. O fragmento do corpo, a imagem do órgão sexual foi consumida no amplo repertório de objetos de consumo imagéticos/semióticos: sem vida, sem carne.

2 “La sensibilidad es la facultad que hace posible la interpretación de los signos que no pueden definirse con precisión en términos verbales. [...] ¿Están los humanos perdiendo esta habilidad a medida que su comunicación pasa cada vez menos por la conjunción de cuerpos y cada vez más por la conexión de máquinas, segmentos, fragmentos sintáticos y materia semántica?”

Tudo é exterioridade na mediação tecnológica do efetuar um gozo sem gozo. Berardi (2017) tece lúcida interpretação sobre as transformações antropológicas contemporâneas no campo da subjetividade com foco nas mudanças de sensibilidades:

Estamos perdendo algo que nem se quer somos conscientes de ter (que sabemos perfeitamente que temos, sem sequer termos que pensar nisso). Estamos perdendo a capacidade para detectar o indetectável, para ler os signos invisíveis e para sentir os signos de sofrimento ou de prazer do outro. [...] Minha pergunta era, mais além dos usos sociais e dos objetivos econômicos da tecnologia em si mesma: que tipo de mutação se gera a partir da implementação da tecnologia digital na vida cotidiana? Essa interrogação se dirigia essencialmente as variações que se produzem a nível da cognição, da percepção e da sensibilidade pelo fato de habitar em um entorno digital a maior parte de nossas vidas.³ (BERARDI, 2017, p. 11-13, tradução nossa)

A sociedade das relações descorporificadas se expande no decréscimo, ou mesmo abandono, do contato real em detrimento do virtual, o que gera importantes impactos para as experiências de subjetivação. Chamayou (2015) faz uso de metáforas apropriadas para expressar as diferentes sensibilidades emergentes na contemporaneidade: o drone e o *kamicase*. Enquanto o *kamicase* quase incorpora seu corpo à máquina, na intenção de ampliação do sentido de corporeidade implicado na ação de atingir seu alvo, estão ele e a máquina em fusão total, o drone é a máquina que permite a total separação corpo e ação. A remoção do corpo e da percepção que os sentidos corporais permitem é substituída pela leitura de dados informatizados que viabilizam uma ontologia do

3 “Estamos perdiendo algo que ni siquiera somos conscientes de tener (que sabemos perfectamente que tenemos, sin siquiera tener que pensar en ello). Estamos perdiendo la capacidad para detectar lo indetectable, para leer los signos invisibles para sentir los signos de sufrimiento o de placer del otro.[...]. Mi pregunta era, más allá de los usos sociales y los objetivos económicos de la tecnología en si misma: ¿qué tipo de mutación se genera a partir de la implementación de la tecnología digital en la vida cotidiana? Este interrogante se dirigía, esencialmente, a las variaciones que se producen a nivel de la cognición, la percepción y la sensibilidad por el hecho de habitar en un entorno digital la mayor parte de nuestras vidas”.

capitalismo contemporâneo do “modo de ser distanciado”. Aqui, lembro de que Heidegger define a humanidade como a que é capaz de “habitar”, estar no mundo significa sair do distanciamento e da superficialidade da informação para criar um sentido de proximidade, de intimidade, de criação de sua “habitação”, o que requer cuidado, relações presenciais e existencialmente significativas. É aqui, enfim, que podemos identificar o que diferencia o iniciante na vida real do praticante competente, segundo a descrição clássica da ciência cognitiva. Ambos podem proceder da mesma maneira “pare-ande”, interrompendo periodicamente o fluxo da ação, a fim de tomar pé da situação e planejar um itinerário novo. Mas as deliberações do iniciante não são executadas dentro de um sacrário mental interior, protegido das múltiplas esferas da vida prática, mas em um mundo real de pessoas, objetos e relacionamentos.

O ambiente, então, não é meramente uma fonte de problemas e de desafios adaptativos a serem resolvidos; ele se torna parte dos meios de lidar com isso. Como Andy Clark coloca muito bem, a mente é um ‘órgão incontinente’ que não admite ficar confinado dentro do crânio, mas que se mistura despudoradamente com o corpo e o mundo no conduto de suas operações. (A. CLARK, 1997, p. 53) Na solução de problema, todo passo é um movimento exploratório no interior daquele mundo. (INGOLD, 2010, p. 19)

Para pensar semioticamente o impacto do neoliberalismo na cultura contemporânea, podemos trazer os conceitos de recomposição e recombinação propostos por Beraldi (2017). A recomposição

[...] é o encontro, o ponto de convergência e união de corpos singulares em um caminho que compartilham provisoriamente durante um período de tempo. Esse caminho em comum não está escrito em um código genético, em uma pertença cultural, é, melhor dito, o descobrimento de uma possibilidade compartilhada como ponto de encontro na deriva singular do desejo. A comunidade que resulta desse processo de recomposição é uma comunidade de desejo e não de necessidade. Isto é muito diferente do processo de recombinação, onde os segmentos

a-significantes se conectam de acordo com regras de geração codificadas. (BERALDI, 2017, p. 28)

A diferença entre recomposição e recombinação não está relacionada especificamente com a mediação da máquina, mas com a forma ontológica dessa relação. Berardi amplia o conceito de recomposição também para relação entre corpos e máquinas que geram significados e sentidos sem seguir a uma linha pré-estabelecida de significados. A recomposição, portanto, é uma experiência de subjetivação autônoma e vital, “nesta esfera de significação, o agente de significado é um organismo vibrante”. (BERALDI, 2017, p. 28)

A ideologia de subjetivação do drone, entendida aqui como prática de recombinação, não vê o lugar como “habitação”, mas como “alvo”, e não há um organismo vibrante que produza significado, mas um sistema maquínico que produz dados digitais e descaracteriza qualquer relação humana para converter o espaço em alvo. O espaço, compreendido como relação humana, remete às percepções e sensibilidades encharcadas de sentido. O espaço interpretado como alvo é esvaziado de sentido humano entrando na lógica do jogo de combate e de eliminação do outro. Nessa linha de promoção de um nível de panoptismo exponencial, possibilitado por satélites, o rompimento do par ver/ser visto refletido por Foucault como mecanismo de poder é oferecido como compra *on-line*. Retroalimentando a pulsão de morte como jogo de entretenimento está a prática de esvaziamento dos sentidos ontológicos do corpo e sua redução à mercadoria. Como exemplo, há o “negócio” de John Lockwood que ofereceu aos caçadores a possibilidade de abater suas presas a distância ao desenvolver um *site* de caçadas virtuais na internet. O produto oferecido *on-line* pode ser descrito como:

O conceito era a um só tempo simples e inovador: inscrevendo-se on-line por alguns dólares, o internauta podia se tornar um ‘caçador virtual’. Por meio de uma câmera fixada numa arma de fogo móvel, ligada a um telecomando virtual, era possível, sem sair de casa, abater animais vivos soltos para a ocasião em um rancho no Texas. (CHAMAYOU, 2015, p. 40)

Para além das duras críticas ao *site* vindas de variados segmentos, o que nos importa neste texto é a problematização dos processos de subjetivação descorporificados e de recombinação, via novas tecnologias e seus efeitos para a humanidade.

Em primeiro lugar, podemos ver os efeitos no olhar. Olhar a imagem virtual – do órgão sexual ou do animal a ser abatido – produz diferentes efeitos do que o olhar em tempo real. O olho que apreende a imagem e o olho que apreende o ente se afeta de forma diferente. Os dados trazem uma fusão da tecnologia com camadas de informação que foram transmitidas. É a dinâmica da representação que se expressa em tal formato de interação, em que conteúdo e formas são rigidamente e previamente estabelecidos, possibilitando apenas práticas de recombinação. Nessa perspectiva, podemos relacionar, do ponto de vista da formação, dois tipos de educação, a reprodutivista (recombinação) e a que promove abertura para criação (recomposição):

Podemos dizer que há duas grandes possibilidades, duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos e curriculares em Educação. A primeira, a Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e os fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. A segunda, de caráter fenomenológico, tem como foco a experiência e seus processos mais realçados. Possui grande acento nos fenômenos corporais, pois visa desconstruir a limitada dicotomia ‘cartesiana’ entre corpo e mente. Se para a primeira faz sentido pensar em uma mente distinta do corpo, a seguinte procura modelos explicativos integrais em que os processos ditos ‘mentais’ são compreendidos de modos mais dinâmicos e realçados, em contextos nos quais os sentidos estão sempre abertos e referidos a um mundo que se encontra em perpétuo estado de sendo. (SITJA; REIS, 2019, p. 82)

A partilha do sensível de Rancière (2005) se aproxima do conceito de recomposição no sentido de criação de subjetividades que partilham a experiência sensível do comum, sensibilidades que se manifestam

na interação de corpos vibrantes, a partir de seus espaços vitais singulares, que se comunicam com a intencionalidade do comum pertencer. Trazendo tal reflexão para o cenário da ecologia das salas de aula, dos diversos fluxos que a perpassam tomando como foco as vivências de recomposição o ato de falar se manifesta como:

As falas interatuantes criam o espaço do diálogo como linhas de força para a desnaturalização de enunciações verticalizadas e resistentes à mudança, como fios potentes para a percepção e transformação de crenças cristalizadas. Nesse sentido, o diálogo é percebido como abertura para problematizações que transversalizam as linhas verticais e horizontais, produzindo novas/outras conexões, compondo o movimento de construção de falas. (SILVA; SITJA, 2019, p. 43-67)

Quando a relação entre sujeitos perde a corporeidade, mas a comunicação permanece, ela pode tornar-se meramente funcional e pragmática, produzindo subjetividades individualistas e competitivas. (BERARDI, 2017) A perda da corporeidade pode ocorrer também quando o corpo está presente na interação, mas é desconsiderado, domesticado e esvaziado de sentido em função da negação de sua fundamental importância na aprendizagem humana, práticas ainda bastante comuns em salas de aula tradicionais. Dentre os muitos efeitos da comunicação descorporificada, há a falta de empatia quando perdemos a dimensão afetiva da comunicação, vivenciada na troca de olhares, no toque das mãos, na manifestação visual do estado emocional do outro, quando, mesmo que diga “está tudo bem”, percebemos que na verdade não está. A comunicação digital feita por fluxos semióticos ocorre em condições descorporificadas e de isolamento social. As relações descorporificadas geram impactos psíquicos que por sua vez geram angústia, medo e desconfiança. A doença do nosso século é a depressão e a síndrome do pânico. Han (2017) e Le Breton (2018) falam de duas formas em que o sofrimento humano se expressa hoje:

Cada época possui suas enfermidades fundamentais. Desse modo, temos uma época bacteriológica, que chegou ao seu fim

com a descoberta dos antibióticos [...]. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade. (HAN, 2017, p. 7-8)

O vínculo social é mais um dado de ambiência do que uma exigência moral. Para alguns, ele é apenas o teatro indiferente de sua projeção pessoal. O vínculo com os outros é facultativo, ele deixa de ser um dado evidente. No desenrolar do dia a dia, a maioria das relações é descomprometida; a televisão, a internet, os chats, os fóruns, o telefone celular, são meios de estar presente sem estar, e de interromper uma relação a seu bel-prazer, simplesmente desligando a tela. O *ipod* ou as outras tecnologias eletrônicas, mesmo no centro da cidade, são na verdade meios de 'extinguir a rua' ou de colocar a presença do outro entre parêntese por um tempo, mesmo no meio de uma conversa frente a frente. O indivíduo contemporâneo mais se conecta do que se vincula [...]. (LE BRETON, 2018, p. 12)

A sociedade descorporificada, em que as relações são mediadas tecnologicamente ou pela simples desconsideração do corpo, produz processos de subjetivação conectivos disjuntivos, que podem ser definidos como fluxos que se manifestam, de diferentes formas e intensidades, como modelos dominantes de interação social, desvinculados e momentâneos, que precisam estar conectados a um sistema previamente estruturado. Ocorre que as emoções humanas, necessárias para uma comunicação autêntica, não são uma concatenação harmônica de coisas e experiências que possam ser objetivamente transmitidas.

A emoção é uma concatenação de coisas, eventos e percepções não conexas. Poderíamos perguntar-nos como é possível a con-

catenação entre coisas que não têm conexão. Existem filtros e redes que fazem com que o organismo humano seja sensível às cores das folhas de outono, à ternura de um gesto ou ao som de uma canção? São as partes concatenadas fragmentos de um mosaico cuja unidade foi perdida? Ou deveríamos evitar pressupor um desenho preexistente onde os segmentos estão integrados e possuem um sentido?⁴ (BERARDI, 2017, p. 19, tradução nossa)

A descorporificação, movimento de deixar o corpo em suspensão, um tipo de ausência de si como ser que se relaciona com a dimensão do mundo encarnado, promove um processo de subjetivação que dificulta a criação de vínculos. A falta de vínculos, fruto da combinação da produção de sentidos da cultura *high-tech* e do utopismo digital (MOROZOV, 2018), impacta no sentido espacial e temporal. Hoje, os espaços de moradia, nova *Urbis*, são feitos de apartamentos cada vez menores, uma vez que tudo que é necessário é uma grande tela interativa e ruas vazias, produzindo declínio do espaço público e democrático. A combinação dessas condições tem produzido subjetividades individualizadas e isoladas, muitas vezes em sofrimento psíquico para os quais as indústrias farmacêuticas oferecem remédios. Se a angústia do isolamento e da solidão impossibilitam o sono espontâneo, a indústria farmacêutica oferece o sono químico, para a falta de vínculos e o sentimento de vulnerabilidade que provocam depressão há remédios ansiolíticos e que liberam dopamina, endorfina e serotonina. Hoje, a relação entre corpos se torna mais rara e a relação entre sujeitos sociais perde a corporeidade, mas não a comunicação. Entretanto, sem o sentido vincular, que comunicação está se efetuando? Que interesses, valores e concepções de ser humano estão se produzindo?

4 “La emoción es una concatenación de cosas, eventos y percepciones inconexas. Podríamos preguntarnos cómo es posible la concatenación entre cosas que no tienen conexión.? Existen filtros y redes que hacen que el organismo humano sea sensible a los colores de las hojas de otoño, a la ternura de un gesto o al sonido de una canción?? Son las partes concatenadas fragmentos de un mosaico cuya unidad se há perdido?? O deberíamos evitar presuponer un diseño preexistente em donde los segmentos están integrados y poseen un sentido?”.

A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: O CORPO, PULSÃO DE VIDA

Nos processos educativos escolarizados, a dimensão cognitiva é reconhecida como a mais importante para a construção de conhecimento, ideia em alinhamento com perspectiva da racionalidade técnica que se tornou hoje infotécnica. Em tal lógica, o movimento que é valorizado e que recebe maiores investimentos é o mental. A crítica a essa visão não significa, no polo oposto, desconsiderar a importância do pensamento e da reflexão, mas propor uma ontologia hermenêutica da integralidade do ser no mundo da vida. Não se trata de inverter hierarquicamente a posição da percepção e da reflexão no processo de compreensão do mundo, mas de reconsiderar a espessura do mundo e do ser no mundo. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 44) Tal espessura se manifesta como fenômenos sensíveis. Desse ponto de vista, a sala de aula é um espaço significativo para a manifestação da espessura do mundo uma vez que:

O espaço sensível da sala de aula pode promover experiências formativas ou experiências de estagnação, para as quais a postura do professor é fundamental. [...] A fala docente comprometida com a expansão da vitalidade dos estudantes valoriza o tocar como processo vital, compreendendo que temos e somos um corpo, não apenas cognição e mente. Assim como o caminhar se dá pelo toque dos pés com o chão, a fala pode se constituir em um toque sensível e atento aos outros, aos movimentos e encontros. (SITJA; REIS, 2019, p. 94)

O fenomenólogo da corporeidade, Merleau-Ponty (2007), produziu uma Filosofia crítica à visão de mundo desencarnada. Para ele, o Ser é expressão de multiplicidades vividas na carne que o convocam a produzir sentidos, ou seja, visibilidades como ontologias. O mundo visto não está em meu corpo como se ele fosse um repositório de coisas, o visto é o acontecimento da visão, e a visão é um comum-pertencer. A visão, no sentido de esclarecimento e entendimento do mundo, não se reduz à cognição. Porém, na perspectiva cognitivista, a ciência classifica e organiza o mundo, mas se recusa a habitá-lo. (MERLEAU-PONTY,

2007) Podemos nos indagar sobre quais interesses estariam em jogo em tal movimento. A hipervalorização da dimensão cognitivista descolada da corporal está de acordo com a nova composição da economia no atual estágio do capitalismo financeiro, que prega a supervalorização do lucro e do ter em detrimento dos sentidos existenciais:

[...] no cerne da *new economy*, como modelo produtivo e como discurso cultural, temos uma promessa de felicidade individual, sucesso garantido, de ampliação dos horizontes de experiência e de conhecimento. Esta promessa era falsa, como todo discurso publicitário. Estimulados pela expectativa de felicidade e de sucesso, milhões de jovens trabalhadores altamente escolarizados aceitaram trabalhar em condições horríveis de estresse, de superexploração, de subemprego deslumbrados por uma ambígua representação em que o trabalhador aparece como empresário de si mesmo, e a competição é elevada à regra existencial universal. (BERARDI, 2005, p. 8)

O que se põem em jogo quando se abandona o corpo em detrimento do mental? Toda uma política de sentidos existenciais do mundo que se inviabiliza com o abandono sensível do mundo. É o triunfo do corpo como a *res extensa* cartesiana. Mas “O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos. Entre a carne do homem e a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente”. (LE BRETON, 2016, p. 11)

Experimentamos e vivenciamos o mundo corporalmente, temos sensações das coisas e de nós mesmos que se manifestam em nossas ações. O sensitivo é um plano fundamental da experiência humana, dessa forma: “O indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo”. (LE BRETON, 2016, p. 11) Para diferenciar o sentido do corpo na acepção pura de organismo biológico, Merleau-Ponty (2011) elaborou o conceito de “corpo-próprio” para referir-se ao centro de existência da pessoa, ou seja, o conjunto de potencialidades que expressam o seu modo de inserção no mundo. Em tal centro de exis-

tência se manifestam as pulsões como forças ativas na configuração das diferentes subjetividades. Isso significa reconhecer a força do desejo nas escolhas que fazemos e, dentre elas, a forma como as experienciamos.

PULSÃO DE VIDA NA DOCÊNCIA

Não é diante de textos, livros ou mesmo de sistemas filosóficos que um professor se vê professor, dito de outra forma, vê manifestada sua professoralidade. Um professor se forma e se reconhece sendo professor, se relacionando com a outridade dos estudantes. O ser-sendo professor se produz em ação. Às vezes, o professor acredita que relacionar-se prioritariamente com o conhecimento científico é mais importante para sua atuação profissional do que pensar criticamente sobre suas atitudes pedagógicas enquanto procedimentos que alavancam os processos de aprendizagem significativa dos estudantes. Dessa forma, a questão fundamental sobre a identidade docente é “como se é professor?”. Como o vivido/vivente do ser professor me constitui?

Precisamos estar atentos para o sentido do mundo, que se expressa no vivido para não correremos o risco de cairmos na metafísica clássica e inserirmos sempre conceitos, teorias e representações prévias entre nós e o mundo. Pereira (2016) forja o conceito de professoralidade para expressar um movimento de ser professor, que considero muito apropriado.

Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. (PEREIRA, 2016, p. 35)

Tornar-se professor é um processo de subjetivação que se vivencia num determinado contexto - contexto social, cultural, pedagógico - em que se articulam as diferentes tecituras formativas do eu.

No atual contexto de regime de acumulação capitalista, a subjetividade humana é um elemento fundamental do chamado capitalismo cognitivo, que pode ser compreendido como movimento de condução

dos processos de subjetivação na direção dos interesses empresariais e mercadológicos, nos quais a subjetividade se torna um vetor potente para o capital. É o que os estudiosos têm definido como “trabalho imaterial”, ou seja,

[...]o trabalho material passa a depender do imaterial, onde o imaterial diz respeito à subjetividade: conhecimento, comunicação, afetos. O capitalismo se torna cognitivo não pelo fato de mobilizar o conhecimento, mas porque passamos de uma situação na qual se produziam mercadorias por meio de conhecimento à outra, na qual o conhecimento produz, tautologicamente, conhecimento: a produção e manipulação de símbolos torna-se a base da manipulação da natureza [...]. O trabalho material de transformação da natureza passa a depender do trabalho imaterial, isto é, da produção de subjetividade, na mistura de tempo de vida e tempo de trabalho. (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 10)

Nessa perspectiva, podemos compreender o significado do trabalho docente como produção imaterial e, nessa perspectiva, o processo de tecitura da subjetividade docente nos processos formativos. Os estilos de trabalho produzem estilos de vida e formas de estar no mundo.

Subjetividade docente: podemos pensar em subjetividades docentes que se formam na convivência, na experiência, no estar na presença. Um elemento importante fruto dessa vivência e experiência é a percepção como abertura para um certo modo de estar orientado na presença do outro: envolve um certo modo de agir, de se sensibilizar, de se emocionar. Se aprende a ser professor vivendo experiências docentes comprometidas com a expansão da vida.

Para Van Manen (1998), para além das variações possíveis que se apresentam na forma de ser professor de cada indivíduo, é necessário pensar em uma essência, não tomando-a como algo transcendental, mas uma essência produzida na vida vivida, que revela o que algo é, ainda que esse ser seja mutável. Poderíamos, portanto, considerar que, na atual conformação societária, coexistem e estão em disputa diferentes essências do ser professor. Uma das linhas de força articuladoras de uma sub-

jetividade docente implicada com o crescimento dos estudantes é a que ontologicamente se compromete com o desenvolvimento da potência dos mesmos. Nesse sentido, podemos compreender a formação como um espaço/momento de encontro, encontros encarnados, vivenciados por corpos-próprios, corpos-pulsionais e desejanter em que o tato, contato epidérmico e ao mesmo tempo simbólico com o mundo, é movido pelo sentimento e pela sensibilidade, sem deixar de estar implicado com a racionalidade. O ato pedagógico sensível de que fala Van Manen (1998) se move pela razão-sentido e se define como vivencial-teórico, implicado com a potência de ser. Por esses termos, o tato⁵

[...] ainda que pareça apropriado dizer que “o tato” implica também a ideia de cuidar de alguém, no entanto é mais complexo. Ter tato é ser capaz de ter em conta os sentimentos dos demais. O tato é sensível às situações delicadas e nota o que estas situações requerem. Mas o tato não é somente uma sensação ou um sentimento. Portanto não seria correto dizer que o tato pertence mais ao terreno afetivo que ao intelectual ou cognitivo, distinção artificial que usualmente é feita normalmente em Educação. Melhor, o tato é a expressão de uma solicitude ou reflexão que implica ao ser completo, uma sensibilidade ativa até a subjetividade do outro, pelo que tem de única e especial a outra pessoa. O tato é uma espécie de inteligência normativa que está controlada pela ideia mas depende dos sentimentos. (VAN MANEN, 1998, p. 156, tradução do autor)

O foco do tato como um toque sensível e atento aos sentimentos dos outros revela uma dimensão imprescindível do ato pedagógico do-

5 [...] aunque parece apropiado decir que el “tacto” implica también la Idea de cuidar de alguien, sin embargo es más complejo. Tener tacto es ser capaz de tener en cuenta los sentimientos de los demás. El tacto es sensible a las situaciones delicadas y nota lo que estas situaciones requieren. Pero el tacto nos es solamente una sensación o um sentimiento. Por lo tanto, no sería correto decir que el tacto pertenece más al terreno afectivo que al intelectual o cognitivo, distinción artificial que suele hacerse normalmente en educación. Mas bien el tacto es la expresión de una solicitud o reflexión que implica al ser completo, una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, por lo que tiene de única y especial la otra persona. El tacto es una especie de inteligencia normativa que está controlada por la idea pero depende de los sentimientos.

cente na perspectiva formativa integral ao propor o exame da intencionalidade docente enquanto expressão íntima da motivação pedagógica. Van Manen (1998) manifesta essa ideia ao propor que os professores ao mesmo tempo em que se interrogam sobre o significado de pertencerem ao planeta terra precisam se questionar sobre o que significa pertencerem aos seus alunos. Evidentemente que o sentido de pertencimento é de compromisso vital com a formação de seus estudantes, o que necessita uma força vital da pulsão de vida, uma crença na força pedagógica que move o encontro professor/aluno como encontro sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização central deste texto girou em torno do entrelaçamento dos sentidos de ser-docente comprometido com a pulsão de vida que expressa os atos pedagógicos como forças impulsionadoras formativas na qual o afeto e a cognição não são hierarquizados. Nesse movimento pensante, os conceitos de pulsão de vida, corporeidade, tato pedagógico e sensibilidade se articulam para a compreensão de que a formação de subjetividades sensíveis emerge como campo privilegiado de disputa política e de compromisso com transformação social em direção de uma sociedade melhor. Os argumentos alinhados aos movimentos de pulsão de morte giraram em torno da noção de descorporificação em que o abandono do corpo constitui narrativas que supervalorizam o mental e o cognitivo em detrimento do corporal e do sensível, tomando o corpo como puro acessório, quando não o toma por obstáculo ao que verdadeiramente interessa que é o fluxo informacional num mundo cibernético e virtual. Segundo essas referências, o mundo entrou definitivamente na “era dos algoritmos” em que “dados são o petróleo do século XXI” (MOROZOV, 2018, p. 8), e, dessa forma, a perda da corporeidade nas interações humanas é seu efeito colateral menos relevante. Considerar essa afirmação desde uma perspectiva pedagógica de afirmação do ser se constitui como um dos territórios cruciais de embate sobre o futuro e que nos convoca, enquanto docentes, a olhar para nossa própria encarnação, com nossas paixões, desejos e compromissos políticos.

REFERÊNCIAS

- BERARDI, F. B. *A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crime da new economy*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BERARDI, F. *Depois do futuro*. São Paulo: UBU Editora, 2019.
- BERARDI, F. B. *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.
- CHAMAYOU, G. *Teoria do drone*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- CRARY, J. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- HAN, B-C. *No exame*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HAN, B-C. *O que é poder*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, B-C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Acesso em: 5 jan. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LE BRETON, D. *Desaparecer de si: uma tentação contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- LEVI, P. *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- MERLEAU-PONTY, M. *A fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MOROZOV, E. *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

- PASSOS, E. Pensando a subjetividade com conceitos híbridos: a psicologia em interface com a filosofia e a biologia. *In*: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 63-88.
- PEREIRA, M. V. *Estética da professora idade*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2016.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SCHELLE, K. G. *A arte de passear*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SITJA, L. M. Q.; REIS, L. R. Pedagogias dos des-caminhos: educação, humanismos e maneiras de dizer. *In*: ORNELLAS, M. L. S.; SITJA, L. M. Q. *Entre-Linhas: educação, psicanálise e fala*. Salvador: Edufba, 2019. p. 81-101.
- VAN MANEN, M. *El tacto em la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1998.

DESSACRALIZAÇÃO DA IMAGEM DE IDENTIDADE PRESENTE NA INTINERÂNCIA FORMATIVA DOCENTE

DISSIMILITUDE COMO POTENCIALIDADE

RAMIRES FONSECA SILVA

INTRODUÇÃO

O movimento deste texto tem como foco principal tratar dos elementos constitutivos da crítica imanente engendrada por Gilles Deleuze, em parceria com Félix Guattari, no que tange aos aspectos epistemológicos da constituição de identidade via o caminho representacional, e tangenciar com a narrativa de formação docente predominante no cenário educacional contemporâneo. Pretende-se evidenciar que o conteúdo desta crítica, de certo modo, bem como o horizonte dessemelhante proposto por esses pensadores, possui, numa perspectiva quase ontológica, ressonâncias no reconhecimento da diferença como força propulsora de deslocamentos, mas não como coadjuvante, e sim como evento relevante para uma discussão mais ampliada na interface com o campo educativo.

Diante de determinações tuteladas que predominam nos estabelecimentos de ensino, em que o centro de irradiação de demandas lineares é representado por uma noção de identidade como uma espécie de unidade de substância capaz de produzir uma consistência suscetível de inviabilizar qualquer manifestação de modos diferenciais daquele já intencionalmente prescrito, se pensar o itinerário formativo, a partir de uma certa ideia desviante do instituído, é como desenvolver uma fenda que aponte para novos modos afetivos, cognitivos e performáticos da processualidade.

É com essa intenção de discutir as redes discursivas, que se estabeleceram nos ambientes formativos e propósitos de parte de uma filosofia da diferença de abordagem educativa, em que dobras, desdobras e redobras conceituais são índices de condições de possibilidades, que se pretende, não aprofundar essa temática – até porque aprofundar nos remete a um fundamento, a uma essencialidade, a uma substancialidade –, mas compreender melhor a superfície que desliza os eventos acontecimentos da (trans)formação docente.

Se temos um pensamento condutor na educação contemporânea, que se organiza a partir da homogeneidade, então haveria a necessidade de pensarmos em identificar os procedimentos utilizados para esta legitimação, levando-se em consideração os impactos na formatividade docente. Guattari e Rolnik (2000) constroem um termo que marca bem este pensamento na educação, o “antropo-falo-ego-logocêntrico”, ocidental, identitário, colonizador, capitalístico entre outras significações, em que, segundo eles, guia o pensamento hegemônico e se contrapõe ao pensamento relacional, heterogêneo, imanente, que se orienta de maneira distinta.

Desarticular uma narrativa predominante requer esforço redobrado, daí a mobilização de um pensamento rizomático que tem na cartografia uma maneira de lidar com as intempéries dos processos formantes, promovendo encontros em fluxos, sem com isso buscar estabilidades. Mas, desarticular não significa destruir, intenta imprimir velocidades do devir. Significa articular multiplicidades, potencializá-las.

Ora, a processualidade formativa exige desapego do centro irradiador – coerência das formas – que generaliza, porque as experiências

singulares e autônomas na arena da heterogeneidade resultam num volume/velocidade de qualidade relacional imprescindível à trajetória formativa. Contudo, o atual campo formacional está constituído para extrair a potência do formante para submetê-lo ao sistema instituído, e forma para que o futuro docente sinta-se fazendo parte de um campo social já predeterminado. Esse dispositivo sabota toda a força desse corpo/ sujeito que pretende exercer a docência.

Para tanto, trato de descrevê-lo via cartografias formacionais que são notadas bem próximas de uma experimentação na superfície do real, ou melhor, construção de realidades - com várias aberturas de saídas e entradas - dispostas a costuras de composições e recomposições educativas entre os modos de subjetividades, e no emaranhado das disposições livres. São itinerâncias moventes que alteram decalques forjados em modelos ideais. Essa proximidade visa traçar linhas durante o fazer, são atitudes no decorrer do trajeto que implicam estar ao lado da dimensão experiencial, nas tensas dobradiças da educação.¹

(DES)TERRITORIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Nas origens da Filosofia grega, o surgimento ou a invenção do *Logos* e da *Theoria* serviu para ultrapassar as contingências do mundo empírico, que até então era interpretado a partir de cosmovisões míticas. Assim, a passagem “do mito ao logos” aparece, de forma paralela, com o desenvolvimento das religiões, edificadas por personagens proféticos como Confúcio, Buda, entre outros. De um lado, o rompimento com tradições míticas através da “razão existencial e moral” realizadas a partir do pensamento de perspectiva religiosa; de outro, a filosofia realizou, via dimensão epistêmica, um caminho investigativo pavimentado pela reflexão. Nos dois casos, surgiram arcabouços conceituais que deram licença à mente humana para desenvolver o transcendente a partir do mundo e além dele. Aqui, ambas perspectivas - religiosa e filosófica - marcaram um distanciamento da realidade empírica do mundo. (SOUZA, 2005)

1 Este texto é uma parte, retomada e modificada, do livro *Cartografia da formação docente: encontros e desencontros rizomáticos*, Salvador: Edufba, 2020.

Tanto a Filosofia quanto as religiões traduzem “o” mundo de forma objetivada – teórico e moral – a partir de uma capacidade inteligível, transcendente, aprendendo, assim, a diferenciar o finito contingente do infinito; essências e fundamentos e fenômenos ordinários do mundo. Surgem, neste momento, “substâncias” imutáveis construídas por pensadores a partir dessa plataforma epistemológica historicamente datada.

Isso explica, no caso da metafísica, por que a emancipação idealista da teoria em relação à práxis foi considerada como tendo um efeito libertador. A construção platônica de um mundo eterno das ideias, por trás dos fenômenos, estava vinculada a uma atitude teórica e, ademais, a uma vida filosófica de contemplação, que era percebida, não menos que o modo de vida do monge ou eremita, como uma receita para catarse e salvação. (SOUZA, 2005, p. 56)

A perspectiva transcendente do pensamento, de vinculação metafísica, possuía horizontes teóricos necessários para esclarecer a existência, configurando-se como modelo explicativo predominante. “O mundo agora pode ser objetivado, desde um ponto de vista, quer teórico quer moral, como uma totalidade de entidades ou relações sociomorais”. (SOUZA, 2005, p. 55) O pensamento humano, nesse aspecto, fica subordinado à “ordem ideal das coisas”, intuível de maneira universalizante. Assim, o potencial mítico/explicativo é substituído e legitimado por uma modalidade de juízo apodítico (universal e necessário). Os fenômenos não vão aparecer; eles, os fenômenos, irão comparecer ante uma ideia, esta, entre outras proposições, vai levar Alain Lacroix (2009, p. 13, grifos do autor) a sentenciar o seguinte:

[...] O pensamento racional se constitui, na Antiguidade grega, através de movimento de análise crítica das formas da linguagem; literalmente, o pensamento se separa das formas espontâneas desta. O *logos* designa então o discurso coerente que, pela exigência crítica que o sustenta, é universalmente admissível. É nessa perspectiva que o esforço de Aristóteles, especialmente nos *Analíticos*, consiste em desenvolver em toda sistemática as formas canônicas de um tal discurso.

A representação de uma pretensa universalidade se constituiu no pensamento platônico como um elemento fundante através da negação dos arranjos singulares da contingência. Significa afirmar que não estaria na matéria múltipla – cópias imperfeitas e transitórias – a causa da inteligibilidade, mas sim na forma/ideia.²

O próprio Aristóteles, no livro I, capítulo VI, da obra *Metafísica*, vai detectar a busca de Platão pelo universal:

[...] Havendo Sócrates tratado as coisas morais, e de nenhum modo do conjunto da natureza, nelas procurando o universal e, pela primeira vez, aplicando o pensamento às definições, Platão, na esteira de Sócrates, foi também levado a supor que o [universal] existisse noutras realidades e não nalguns [sic] sensíveis. Não seria, pois, possível, julgava, uma definição comum de algum dos sensíveis que sempre mudam. A tais realidades deu então o nome de ‘ideias’, existindo os sensíveis fora delas, e todos denominados segundo elas. (ARISTÓTELES, 1973, p. 224)

Foi revelado com isso o caráter substancial na concepção platônica das ideias, havendo, sobretudo, posto a dinâmica dos sensíveis num grau apenas de participação, fora das almeçadas ideias – essências do real. Embora Platão reconheça a existência das multiplicidades, ela deve se submeter ao uno, que é a ideia “verdadeira”. É este mundo inteligível atingido somente a partir do distanciamento dos elementos sensíveis que irá possibilitar a construção epistêmica de conhecimentos “seguros”. Entretanto, o regime das ideias pode ser rememorado através de um esforço da consciência particular no plano sensível em direção ao mundo inteligível – este movimento é denominado de *anamnēsis*. Ou seja, nessa concepção, *grosso modo*, conhecer é lembrar, é reconhecer. É bom que se diga que, conforme Deleuze (1988), a filosofia platônica não só fornece

2 Platão tinha conhecimento irrestrito da querela filosófica entre os primeiros pensadores que se dedicaram ao estudo do Ser: Parmênides de Eléia acreditava que o ser é e não pode deixar de ser, evidenciando que o ser é imutável, imóvel e contínuo, isto é, o ser tinha uma unidade, ele é único. Por outro lado, Heráclito de Éfeso era tido como anunciador de um *logos* unitário tensionado que tinha subjacente a multiplicidades dos opostos. Haveria uma impermanência das coisas, um fluxo, somente o *logos* permanece estável.

apenas elementos de uma representação-conceitual numa determinada época, com *status* de verdade, como, sobretudo, é um pensamento referencial/canônico numa perspectiva linear na chamada cultura ocidental. Isto é, para o pensar ser validado, representacionalmente, haveria necessidade de negar o que não seria da esfera do pensar: diferenças no mundo imanente.³

Partindo desse desenho, a trajetória intelectual de Gilles Deleuze foi nutrida, em boa parte, por uma crítica antiplatônica sobretudo com um viés epistemológico, em virtude, principalmente, da posição de “superior” dos universais abstratos, onde o pensamento encontra seu grau máximo: a ideia. Ao contrário, Deleuze propõe um pensar, não de formas inteligíveis, mas de produção de partículas, um pensar miúdo e agenciado, que se potencializa na imanência sob a perspectiva das diferenças. Pode-se inferir que a posição deleuziana seria, usando uma terminologia moderna, a “destranscendentalização”⁴ da representação platônica.

Por entendermos a filosofia deleuziana como um exercício do pensamento, no qual o processo criativo é a potencialidade desse movimento, buscamos identificar interfaces/articulações entre essa filosofia e o campo educativo, mais especificamente, o alcance conceitual na dimensão inventiva da formatividade docente.⁵ Conforme os au-

3 Sobre a noção de cultura ocidental, concordamos com o que afirma Reis: “O termo cultura ocidental [...] requer grande esforço de abstração e pressupõe um alto grau de universalização que está comprometido com o apagamento e a desvalorização de diferenças significativas. Este termo possui um alto poder de territorialização, visto que se impõe, de forma violenta, através da fixação de fronteiras - bem amarradas. Sendo assim, podemos falar que Certeau (2009) constitui uma estratégia utilizada nos jogos de dominação para nos fazer crer na existência de uma unidade e pretensa universalidade”. (REIS, 2014, p. 49)

4 O filósofo alemão Jürgen Habermas, sob a influência de Charles Peirce, utiliza este termo “destranscendentalização” para se referir a uma crítica à parte do pensamento kantiano com inspiração pragmática. O “‘Destranscendentalizar’ de Kant significaria abrir mão da ideia de que há princípios (exigências lógicas, critérios, categorias), *a priori*, invariáveis, presentes em todo ato de conhecer, que constituiriam a estrutura cognitiva do sujeito e garantiriam o alcance universal e incondicional do conhecimento. O mesmo alcance seria assim garantido, também, na esfera da ‘razão prática’, no que se refere às normas de conduta, moral e política”. (SOUZA, 2005, p. 31)

5 A acepção do termo “formatividade” é utilizada numa perspectiva de trajetória do formando, no campo da formação docente; não será explorada como categoria estética vinculada ao pensamento do filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991).

tores, “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11) E um dos vários conceitos criados por eles, por exemplo, foi o de “território”, aplicado nas obras desenvolvidas por ambos. Nele, algo delimitado, demarcado, espaços territorializados são espaços circunscritos; um conjunto de códigos que, de certa maneira, organiza a vida.

O território é primeiramente distância crítica entre dois seres da mesma espécie: marca suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem em meu território, coloco placas. A distância crítica é uma relação que decorre das matérias de expressão. Trata-se de manter à distância as forças do caos que batem à porta. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 134)

Os autores percebem que existem animais que demarcam territórios, são animais que têm a territorialidade como modos existenciais. Demarcações dos limites são produzidas através dos odores, dos sons, em determinados espaços específicos, mostrando as fronteiras vivenciais. Enfim, existe uma expressividade no território. Mas, e quando o animal sai desse território, sai do local demarcado? Não existem territórios sem aberturas para linhas de fuga - mas linha de fuga não está no território -, sem saídas, passíveis de serem “desterritorializados”.⁶

Esse evadir, atravessar horizontes, que Deleuze e Guattari designaram como “linha de fuga” - *ligne de fuite* -, pode ser um vetor da “des-

6 “O termo ‘desterritorializar’, neologismo surgido no *Anti-Édipo*, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização - o conjunto formando, em sua versão acabada, o conceito de *ritornelo*. Distingue-se uma desterritorialização *relativa*, que consiste em se reterritorializar de uma outra forma, em mudar de território (ora, *devenir* não é mudar, já que não há término ou fim para o *devenir* - haveria talvez nesse ponto certa diferença com relação a Foucault; e uma desterritorialização *absoluta*, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga (se *devenir* não é mudar, em contrapartida toda mudança envolve um *devenir* que, aprendido como tal, nos subtrai à influência da reterritorialização [...]). (ZOURABICHVILI, 2009, p. 45, grifo do autor)

territorialização”. Linhas de fuga têm muito do mundo kafkaniano, pois significam criar um processo desejante na situação em ato, numa perspectiva minoritária, nunca completa, mas sempre pronta para atacar/avançar. “Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49) Fugir é criar uma relação com o externo, uma possibilidade relacional fora do fluxo constituído.

Vale ressaltar que existe uma tipologia diferenciada de linhas: as linhas de segmentaridade, ou molares; as linhas de segmentação maleável, ou moleculares, de fissura; e as linhas de fuga. As duas primeiras linhas são as que propõem definir, projetar um traçado seguro, são linhas da territorialidade. As linhas de fuga são de desterritorialização, de corte, de ruptura. Os três tipos de linhas misturam-se. Pensar a possibilidade de cartografar linhas de fuga no processo formativo territorializado é fabular pequenas rachaduras/fendas que ecoem sonoridades criativas. Assim, o itinerário formante institucionalizado necessita compreender não o plano da realidade territorializante, pois possui um viés objetivante que fomenta a unidade, a generalidade, mas sobretudo seu aspecto de passagem performática, em que paisagens são conectadas, dando sentidos aos vários signos existentes, emergindo, dessa maneira, multiplicidades.

Pensando também que, “No território, há sempre um lugar onde todas as forças se reúnem, árvore ou arvoredos, num corpo a corpo de energias [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 137), o sujeito em formatividade tem, por exemplo, nos atravessamentos, nas bifurcações do território escolar, desafios de se perceber fazendo parte dele. É preciso considerar que, na mobilidade das potencialidades inseridas ali, tentando promover, não energias condensadas, mas intensidades acentradas, “[...] canetas, giz, o ruído das brincadeiras no pátio, das conversas, dos risos no saguão, o soar da sirene – a apressar os passos no corredor [...] [tudo isso] – formam um território” (AQUINO; CORAZZA, 2009, p. 181) que exige aberturas para engendrar fluxos inventivos, que se caracterizam no âmbito de situações de fuga. Todavia, essas situações não aparecem num

quadro dicotômico de dentro e fora, início e fim, mas, sobretudo, numa forma de se pensar o meio, mas um meio sem estabilidade absoluta, uma paisagem equidistante sem elementos de equilíbrio; uma linha-entre, flexível, que foge das segmentaridades molares e uniformes, próprias desse território escolar atual.

Ora, a noção de “território” na perspectiva da formatividade docente aponta para os modos identitários, em certos aspectos *hard*, de pertencimentos em dimensões comuns, em que os conhecimentos específicos do fazer docente estabelecem possibilidades de engendramentos de produções de discursos disciplinares/fixantes que produzem assujeitamentos. Com efeito, a desterritorialização nesse tipo de trajetória formante visa a um sentido de desvio encharcado de conexões e relações incessantes capazes de produzir algo do impossível – o que não foi possível ainda.

Tudo indica que os autores franceses, ao menos assim parece, tentam “desterritorializar” – inventar ou deixar territórios através de linhas de fuga – ou imprimir um movimento de deslocamento a partir, principalmente, da crítica da “teoria das ideias” engendrada pelo menos em grande medida pela filosofia de matriz platônica, para, após isso, resignificar – ou reterritorializar – através da criação conceitual inventiva, novas maneiras moventes de apresentação do devir conceitual por via, principalmente, de forças de variações e combinações contínuas. Significa dizer que a territorialidade da representação platônica – identidade essencializada –, onde são produzidas narrações/imagens, ganha um desvio via a diferença. Ou seja, a filosofia da diferença da qual Deleuze e Guattari fazem parte é uma reação potencializada, nesse aspecto, à dimensão territorializante dessa filosofia. Isso não significa dizer que eles sejam contra a identidade, mas contrários à subordinação da diferença à identidade, já que, através da identidade, a representação se torna possível porque existe um fundo, um fundamento preexistente.

Pensando na dimensão formativa docente, em que a concepção deleuzo-guattariana pode ser agenciada com essa perspectiva, mas sem que os conceitos dessa aliança ganhem *status* de estabelecidos, de homologados, os conceitos devem se manter abertos a novas conectividades. Talvez, também por isso, seja apropriado, nesse processo formativo, visar entrelaçamentos rizomáticos diversos. Enfim, eles estariam indican-

do, de maneira forte, com essa sugestão, que o mundo da vida cotidiana (*Lebenswelt*) com suas pluralidades, com seus fluxos, estaria fomentando forças diferenciais dos possíveis.

POR UMA FORMATIVIDADE DO SIMULACRO

Nesse contexto da discussão das possibilidades aprendentes, podemos pensar que o referencial identitário vai se constituir como elemento cerne na proposta de inteligibilidade da perspectiva educativa moderna, e o que não se agregar, de alguma forma, a este referencial estará condenado a ser destituído da estrutura do “verdadeiro”, ou seja, o simulacro será considerado desviado das hierarquias estabelecidas. Discutiremos aqui aproximações e distanciamentos dessa noção de simulacro com o campo formacional docente. A perspectiva deleuziana coloca em questão a imagem clássica do pensamento que não tinha aprofundado o conceito de diferença na sua amplitude, tinha apenas “introduzido a diferença na identidade do conceito” (DELEUZE, 2016, p. 321) sem, com isso, perceber todo um devir múltiplo e constituinte da diferença e seus agenciamentos no processo de construção do pensamento capaz de engendrar acontecimentos.

Para pensar a diferença, temos a tendência a subordiná-la à identidade (do ponto de vista do conceito ou do sujeito: por exemplo, a diferença específica supõe um gênero como conceito idêntico). Temos tendência também a subordiná-la à semelhança (do ponto de vista da percepção), à oposição (do ponto de vista dos predicados), ao análogo (do ponto de vista do juízo). Isso quer dizer que não pensamos a diferença nela mesma. A filosofia pôde fazer-se uma representação orgânica da diferença com Aristóteles, ou mesmo uma representação orgânica, infinita com Leibniz e Hegel: nem por isso ela alcançou a diferença nela mesma. (DELEUZE, 2016, p. 321)

O autor de *Proust e os signos* (2010) mostra, assim, que a imagem do pensamento edificada ao longo da história da Filosofia não tratou de maneira detalhada a diferença, não aprofundou seu conceito, pois acar-

retaria um deslocamento forte do idêntico, do semelhante, isto é, no conceito de identidade. Tratou a noção de diferença apenas relacionando-a ao conceito de identidade como se o diferente fosse somente aquilo que não tem correspondência com a identidade, o que está fora do desenho da identidade, sem autonomia. Os caminhos e os descaminhos gerados pelos simulacros são forçados, são empurrados; são aquilo que se aproxima do que Lapoujade (2015) denominou de “movimentos aberrantes”, como traço do pensamento deleuziano, movimentos forçados que cortam o pensamento, a matéria, a vida; um talho na continuidade. São movimentos que escapam a qualquer construção discursiva aderida à regularidade de profundidade de campo; um enquadramento narrativo.

Os agenciamentos efetuados nas cifras do entorno da diferença através dos conjuntos de relações possibilitariam o reconhecimento do devir múltiplo que destitui a primazia da identidade. A diferença teria o que eu chamaria de “entrelaçamento móvel”, isto é, juntar, atar, elementos de maneira não fixa. Envolver perspectivas distintas num fluxo movente, sem constituir um momento de condensação estável, uma espécie de acoplamento relacional móvel (molecular).

O método de divisão platônico⁷ exclui toda forma que não se assemelha ao princípio do semelhante, ou seja, à identidade, ao modelo puro. Usando o caminho da seletividade, a concepção platônica, para além da distinção entre o “mundo das ideias” e as “aparências sensíveis”, estaria objetivando escolher/separar os pretendentes adequados, isto é, separar os candidatos falsos dos verdadeiros – aqueles que tinham correspondência com a ideia/modelo, estes seriam considerados como boas cópias, as más cópias seriam os simulacros. “Seu real objetivo [divisão platônica] é selecionar uma linhagem pura a partir de um material impuro, indiferenciado, indefinido, que justamente deve ser excluído para que seja possível o aparecimento da ideia”. (MACHADO, 2009, p. 47)

Haveria, portanto, uma hierarquia, um conjunto de gradações para se chegar ao topo, no qual encontraria a ideia “pura” e “verdadeira”. Inversamente, o simulacro é tido como dissidente que perderia elementos

7 Para um aprofundamento maior acerca do procedimento da divisão platônica, ver os diálogos *Fedro*, *Político* e *Sofista*, escritos por Platão.

de identificação com o modelo, não autenticando a ideia, mas sobretudo, exaltando “[...] uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução”. (DELEUZE, 2015, p. 267) Seria a força do falso pretendente, indicando espaços bifurcados, encruzilhadas nômades, “séries divergentes”; uma espécie de simulação com o “semelhante” e com o “mesmo” através de máscaras – disfarce *ad infinitum* –, ocorrendo, com isso, a reversão do mundo representativo. A potencialidade do simulacro expõe não um ordenamento alternativo oposto aos procedimentos para se aderir à ideia, mas a afirmação de um certo caos que nega a seletividade e, ao mesmo tempo, exalta a criação intempestiva, uma espécie de semelhança consigo mesma. Na verdade, esse mirante epistemológico acena para contestar o princípio de negligenciabilidade perpetrado pela identidade, em que se distingue o “essencial” do “acessório” na trilha ao encontro do conhecimento “seguro”.

A imagem (cópia), na concepção platônica, seria a representatividade da essência, sempre buscando a identidade dos objetos. Isso também numa perspectiva axiológica – imagem moral –, quando considera o modelo “verdadeiro”, porque é idêntico a si próprio; existindo também a construção da reconhecimento, pois reconhece na centralidade do modelo o princípio de “verdade”; e a identidade entre a matriz e a cópia, preservando a “pureza” do modelo. Vejamos uma passagem destacável:

Partiríamos de uma primeira determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível do sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas já vemos que estas expressões não são equivalentes. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os *simulacros* são os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais (sic). É neste sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolos: de um lado, as *cópias-ícones*, de outro os *simulacros-fantasmas*. Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os si-

mulacros sempre submerso na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se ‘insinuar’ por toda parte. (DELEUZE, 2015, p. 262)

O simulacro seria como uma potencialidade que não é aliada do modelo, o simulacro visa a uma autenticidade diante de um processo diferencial, se afastando de qualquer centralidade que o atraia e o absorva no movimento identitário. Deleuze (1988, p. 124) considera em *Diferença e repetição* que:

Por simulacro não devemos entender uma simples imitação, mas sobretudo o ato pelo qual a própria ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, revertida. O simulacro é a instância que compreende uma diferença em si, como duas séries divergentes (pelo menos) sobre as quais ele atua, toda semelhança tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia.

Na dimensão de “reverter o platonismo” numa terminologia nietzschiana, o autor de *Crítica e clínica* (2011) coloca o simulacro como uma potência encharcada de vitalidade, contrário ao ícone, não mais recalçado por forças modulares que regulam o movimento das cópias. O simulacro é um estado de subversão, um contrassenso, um esconjurado, que nega ao mesmo tempo o modelo original e a cópia. O simulacro eleva as diferenças autônomas, os contornos rizomáticos, e distancia-se de qualquer possibilidade de semelhança. “[...] subverter a filosofia da representação significa afirmar os direitos dos simulacros, reconhecendo neles uma potência positiva, dionisíaca, capaz de destruir as categorias de original e cópia”. (MACHADO, 2009, p. 48) Portanto, o simulacro desmoraliza, desabotoa, altera, deturpa a perspectiva identitária; mostra outros modos de se pensar, buscando potencializar novas formas de instituir o pensamento, enfim, cria uma torção na identidade instituída.⁸

8 Deleuze não pretende abolir, apenas, via a subversão do platonismo, o simulacro contra o modelo, mas dar aos simulacros validade epistêmica, no sentido, de valorizar as

Contudo, Deleuze reconhece que chega até o pensamento moderno certo tipo de paradigma identitário que ainda é devedor do itinerário que possui suas origens no modelo grego – entenda-se: no referencial platônico predominante – mas que, agora, ganha uma adesão de operabilidade no interior do discurso chamado de científico.

Ora, esse discurso penetrará de forma incisiva no horizonte educativo, conduzindo, controlando, disciplinando um olhar acerca da formação docente, incidindo assim na arena potencializadora da criatividade desse campo, ecoando, com isso, narrativas educacionais ainda vinculadas a reproduções a partir de modelos engendrados na dimensão da identidade, ou seja, de um referencial irradiador de cópias.

Surgem, desse modo, formas pedagógicas que chamaríamos de “pedagogia cadastral”, que se caracteriza como um tipo de registro educativo, muito mais das descrições dos eventos educacionais do que de uma investigação dos múltiplos aspectos do processo movente de ensino e de aprendizagem, que tenta compreender os fluxos – acontecimentos oriundos dos diversos encontros. Tal pedagogia ficaria num registro localizável, identificável, com um foco fixado num ponto com limites demarcáveis, fazendo desse ponto a totalidade da prática educativa. Ou seja, uma reproduzibilidade de ações a partir de um privilegiado centro irradiado, sem problematizar os eventos acontecimentos na experientialidade educativa, derivados dos sinuosos encontros de corpos na ambiência educacional, afastando com isso o surgimento de situações de aprendizagem.

A partir desse panorama, a noção de simulacro tratada aqui descortina um cenário em que a divisão, a filtragem operada pela teoria das ideias através de seleções, separa os conceitos puros e os conceitos impuros, no fundo, distingue o falso do verdadeiro. Tal procedimento tem como pretensão central “encurrular o falso pretendente” para apresentar o ser na sua, suposta, pureza. Isto é, validar a ideia “verdadeira”.

múltiplas diferenças, se afastando, assim, da redução da diferença à identidade. “O simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença”. (DELEUZE, 1988, p. 437)

Nessa seletividade, ocorreria uma espécie de gradação da imitação, ou seja, teríamos uma imagem que corresponderia a um desenho matricial e cópias, boas e más, de diversas intensidades de semelhança. As boas seriam aquelas que guardassem algum tipo de identidade com o modelo, fundadas de elementos de semelhanças com o ponto original, uma espécie de participação - *metéxis* -, modo possível dos elementos sensíveis ter alguma relação com a ideia; as más estariam bem distantes da semelhança com a matriz, mas, ainda assim, teriam um elemento indicativo que se relacionava com o modelo (um efeito). Na obra *Lógica do sentido*, Deleuze (2015, p. 263) vai afirmar que: “A cópia é uma imagem dotada de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança”, uma imagem de algo que ainda não existe. A partir dessa proposição, o autor vai dizer que:

O catecismo, tão inspirado no platonismo, familiarizou-nos com esta noção: Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, mas, pelo pecado, o homem perdeu a semelhança embora conservasse a imagem. Tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. A observação do catecismo tem a vantagem de enfatizar o caráter demoníaco do simulacro. Sem dúvida, ele produz ainda um *efeito* de semelhança; mas é um efeito de conjunto, exterior, e produzido por meios completamente diferentes daqueles que se acham em ação no modelo. (DELEUZE, 2015, p. 263, grifo do autor)

A dissimilitude forte do simulacro ocorre na sua interioridade, num desvencilhamento do centro identitário; o simulacro coloca elementos próprios na imagem modelo, mesmo distante da referência, produz gotas criativas de não reconhecimento da imagem. Ele rejeita a geração de propostas assimilacionistas. Seria um não ser em movimento.⁹

9 Deleuze, tendo a ideia como “pai” das semelhanças, coloca como ilustração uma passagem de Derrida: “Analisando a relação entre a escritura e o logos, Jacques Derrida reencontra realmente esta figura do platonismo: o pai do logos, o próprio logos, a escritura. A escritura é um simulacro, um falso pretendente, na medida em que pretende se apoderar do logos por violência e por ardil ou mesmo suplantá-lo sem passar pelo pai.

Esse processo calcado numa imagem de modelo preserva dispositivos representacionais da identidade como forma a ser replicada, sempre tendo como princípio estrutural a correspondência com o centro irradiador. O futuro docente atravessa o caminho formacional tendo como farol iluminador a referência de cariz identitária, ou seja, estaríamos formando cópias docentes, bem distantes do simulacro educativo que seria, ao nosso ver, abertura para os modos subjetivos desvinculados das perspectivas que buscam o consensual. Ao fim e ao cabo, uma modelação eficaz de subjetividades. Jorge Larrosa (2010, p. 12) nos ajuda a pensar nessa moldura quando anuncia, a partir de uma perspectiva subversiva da experiência, que:

[...] A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de condições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a 'conformidade' em relação a um modelo ideal do que é 'ser humano' que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia 'prescritiva' de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...].

A sonoridade de Larrosa acerca do controle educativo no processo formativo exercido nas condições de temporalidades prescritas, sobretudo quando indica dispositivos modulares, funciona como inviabilidade do deslize do simulacro porque reteria condições de possibilidade de outras (trans)formações, nas quais o devir singular e experiencial transbordando de intensidades, é capaz de fomentar práticas educativas em acontecimentos educativos. Trata-se, portanto, de compreender a experiência como um ato idiossincrático em que o protagonismo e a legitimidade do formando são elementos constitutivos do percurso. Isso porque também cada evento experiencial acontece num movimento performa-

Cf. 'La pharmacie de Platon', Tel Quel, nº 32, p. 12 e s. e nº 33, p. 38 e s.[...]" (DELEUZE, 2015, p. 263)

tivo que não se repete, é algo do inédito sem nenhum tipo de estado de coisas preexistentes.

Nessa perspectiva, o termo grego *ekmagêion* significa matéria mole, moldável, e se o simulacro é produzido a partir das diferenças interiores, fluidas, que possuem aberturas moventes, então os elos que o constituem são permeáveis por vários outros elementos, apresentando toda a dimensão flexível em que ele se movimenta. Logo, prevalece o devir em detrimento da unidade, “as distribuições nômade substituem as distribuições sedentárias da representação”. (DELEUZE, 1988, p. 438) Essa paisagem nômade, sem interferência direta da referência central, conduz a um espaço formacional altamente germinativo, pois a emergência da heterogeneidade aumenta a capacidade intensiva de singularidades em formação, capazes, em última instância, de engendrar possibilidades de autenticidades no âmbito da autoformação, se distanciando do docente irradiado, do qual todos os outros derivam, isto é, aquele que é visto pelos demais como uma referência a ser seguida/copiada.

É importante ressaltar o caráter de causalidade, de certa maneira, que está vinculado às ideias platônicas – ideias causais –, quando todas as outras, do mundo sensível, são réplicas causadas pelas ideias – essências metafísicas. Este procedimento causal é modelador e altamente classificatório. O simulacro, nessa medida, não se submete a participar dessa estrutura casuística, pelo contrário, irá confrontar qualquer vestígio de ideia referencial. Platão, inclusive, o nomeará de “devir-louco”, pois é responsável pela quebra do modelo padronizante de inteligibilidade. Ou seja, o simulacro é da “quebrada”, é o signo da diferença. É o que inventa frestas, cria fissuras, experimenta performances.

O objeto do pensamento, em linhas gerais, desse filósofo grego, são as essências metafísicas regidas pelo princípio de identidade, daí o simulacro ser considerado um desagregador de princípios, um divergente em potência. A partir do princípio da identidade, então, emerge o dispositivo centralizador, modelar, ao qual todos os modos docentes iriam estar vinculados na atual sociedade. Como foi visto anteriormente e na interface formacional,

[...] esse princípio, ao formular o conceito de professor, nos leva a esquecer tudo aquilo que é distintivo como se, no campo da educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse O Professor-Primordial (Uno, Padrão, verdadeiro, Normal), a partir do qual todos os professores fossem formados, embora por mãos inábeis; de modo que nenhum sáisse correto e fidedigno à Ideia Pura daquele Professor-Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser Professoralidade, e à cada qual um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem, como Cópias bem ou mal assemelhadas; ou, em caso contrário, serão consideradas *simulacros*, os quais, por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da Professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores), serão profundamente desprezados. (CORAZZA, 2002, p. 18-19, grifos da autora)

O docente-cópia é pensado na sua qualidade a partir da proximidade ou afastamento do “professor-primordial”. Assim, a gradação de fidelidade e de dessemelhança vai legitimar a competência docente, ou melhor, seu fazer docente. Já o docente-simulacro estaria na ilegitimidade do processo, pois possuiria na sua “natureza” a negação da hierarquia do semelhante. Com efeito, pensar uma trajetória com um docente-simulacro traria a possibilidade do inventivo surgir, já que haveria um desprendimento do modelo fixado, uma dissimilitude interna; o docente seria afetado por situações dilemáticas/angustiantes sem estabilidade, que o levariam a produzir algo diferente do semelhante/padrão/repetição.

A formatividade docente aproveitaria o processo de maneira mais significativa se desencadeasse devires no itinerário das subjetividades envolvidas, sem promover interações formais entre identidades. As incertezas criativas fazendo parte efetivamente da processualidade formacional docente, dialogando também com os campos adjacentes, sempre afrontando os regimes de legitimidades são algumas das características nucleares do docente-simulacro. Isso, inclusive, porque novas gerações de estudantes, desconsiderando o corte de classe, que formam o público nas licenciaturas entram nas universidades com um lastro considerável de

conhecimentos sobre novas tecnologias dos quais as características principais são a criatividade, rapidez e conectibilidade, tendo assim dificuldade com um processo ainda vinculado a uma concepção linear e estática.

Por outro lado, são saberes tidos como canônicos que não reconhecem outras/novas maneiras de conhecer, desvinculadas do semelhante/modelo, que se reproduzem nas margens das relações pedagógicas estabelecidas. Esses discursos são incorporados no itinerário formativo, dando, de algum modo, legitimidade científica na direção que foram produzidos no interior dos centros reconhecidos como “produtores” e “distribuidores” de conhecimentos: as universidades, ratificando a necessidade do padrão, do verdadeiro, do uno. Na verdade, o que se dá manutenção com essa concepção é a um regime de autorização discursiva caracterizado pelo seu viés desintensificador. Daí a necessidade de se pensar a discussão de novos fluxos no processo formativo, que possuam alianças com múltiplos elementos intensivos.

A concepção que se utiliza de materiais educacionais flexíveis, na qual linhas erráticas situam-se em espaços de movimentos capazes de explorar meios, fazendo trajetos inovadores, pode sim ser pensada na processualidade formativa dialógica, sob a perspectiva de favorecimento de arranjos pedagógicos que possam ser usados no enfrentamento dos desafios da complexa sociedade contemporânea, haja vista o sentido educativo ser, em grande medida, produzido nas dobradiças das experencialidades da vida. Afastando-se assim do dispositivo curricular fixante em que os modos de subjetividades, nas suas mais variadas maneiras, são capturados e lançados na linearidade instrumental presente na educação atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central do texto foi direcionada a produzir um plano filosófico/educativo – solo arenoso, aberto a fluxos, sensível e permeável a diferentes tipos de signos para os quais formula distintas aberturas e resistências – em que o conceito de diferença aparece no conjunto da argumentação, dialogando com multiplicidades de contextos, às vezes, melhorados, outras, abandonados. Mas aqui o que interessa é

que se intenciona mostrar a sinuosidade conceitual, a variabilidade do emprego dos termos num determinado plano de imanência diante da experimentação nos encontros. A diferença é exaltada nas suas mais diversas aparições, desvinculando-se da identidade representacional que aprisiona o múltiplo. Com efeito, o conceito diz o acontecimento que não busca essências absolutas, intenta, sim, certa vitalidade relacional.

O que foi enfatizado manifestou-se a partir da seguinte questão: qual seria o alcance de parte da Filosofia da diferença perpetrada por Deleuze e Guattari no campo da formação docente na contemporaneidade, reconhecidamente identitária? Acreditamos que o processo de formatividade docente na sociedade atual tem muito a enriquecer se utilizar a perspectiva educacional deleuziano-guattariana, por alguns motivos. O primeiro é que as linhas rizomáticas são traçadas sem centros unificadores; são direcionadas para diversas partes, fazendo com que novas paisagens sejam engendradas e, nelas, dobras e redobras sejam exploradas com todas as suas potencialidades, provocando uma desestabilidade nos modos de subjetivações envolvidos no tenso processo formativo, capazes de pensar outras/novas experencialidades, significando aberturas para novos encontros de signos no itinerário formacional. Um segundo motivo é pensarmos que seja possível produzir um discurso formativo vinculado a horizontes cartográficos que abrigam uma narratividade acerca do empírico inventivo/criativo, nos quais novos caminhos são engendrados no próprio processo caminhante. Desse modo, é possível construir possibilidades moventes num perímetro alargado nas vitalidades dos formandos, indicando emancipações. A interfase entre um pensar com inclinação filosófica e o campo da formação docente possibilitaram construir intercessores que facilitam o deslizamento nos territórios instituídos sob a égide das experimentações.

Foram tratados aqui movimentos conceituais deleuzo-guattarianas confrontados com discursos que predominam nas instituições formativas na sociedade atual, que têm no seu labor pedagógico os mecanismos identitários, ou seja, dispositivos territorializados que servem de modelos e que possam ser replicados. Valorizamos o simulacro como possibilidade de um devir produtivo em detrimento da cópia fiel guardadora de uma imagem uniforme, pois o simulacro carrega o signo da irrup-

ção, da insurgência ao estabelecido, da essencialidade da identidade que nega a inventividade singular e o acontecimento como potencializador de velocidades. Enfim, o simulacro é constituído de possibilidades civilizacionais no cenário formativo.

A tentativa de aliança criativa entre a Filosofia deleuzo-guattariana e as práticas formativas nos leva, aqui, a denominá-la de “gambiarra educacional”, designada como uma emenda inventiva, uma improvisação criativa e singular, uma conectividade não convencional que afronta a racionalidade monológica. A gambiarra é um drible oblíquo e rizomático no estabelecido, intensificado com maior velocidade. Ela emerge de contextos precários, possibilidades menores, almeja êxitos miúdos, singularizados na experiencialidade formativa. Enfim, é uma subversão na formatividade maior, institucionalizada pelos regimes discursivos de autorização e, evidentemente, por práticas através de dispositivos pedagógicos nos cursos formativos. É uma dobra, desdobra e redobra educativa. Uma acrobacia conceitual que não deixa escapar um outro rigor, tão necessário nessa discussão.

Alianças são distintas de filiações de natureza predeterminada, que não teria início nem fim, ganhando consistência, sem ser unificadora, no meio, *intermezzo*. Acentrada, onde zonas de aproximações se entrecruzam, surgindo daí acontecimentos intensivos, vetores, inclusive, de engendramentos subjetivos potencializados. A “gambiarra educacional” põe em desequilíbrio a própria noção de instituído, porém, não almeja uma outra maneira de instituir. Pensa sim, em fabular outras possibilidades de perceber, novas maneiras de experienciar uma formatividade, em que a emancipação singular tenha espaço na trajetória formacional, ou seja, pensar o impensável na atual cultura docente. “[...] um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem”. (DELEUZE, 2013, p. 15)

Pensar a (trans)formação docente a partir da perspectiva da diferença não significa uma simples troca de discurso da ordem, hierarquizado, modelar, no qual prevalece a reconhecimento por uma postura sinuosa, que respeita a pluralidade. Seria algo para além dessa leitura dicotômica, se-

ria um emaranhado de linhas com fios potencializadores de experientialidades limítrofes e performáticas. Os sinuosos caminhos deleuzianos nos proporcionam pensar o pensamento em movimento com variações diversas, uma força em exercício que transborda de intensidades; um modo de vida. Tais percursos teriam certa obsessão pela criação do novo, do impensável, do inédito. Seria como sair de uma caixa prescrita na uniformidade bipolarizante. Algo que pudesse se libertar dessas imagens de ordem representativa, num fluxo de contínua intensidade. Um caminho transgressor. Um devir-docente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (org.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas: Papirus, 2009.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores, v. 1- 2).

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.

CORAZZA, S. M. O que Deleuze quer da educação. *Revista Educação*, São Paulo, n. 6, p. 16-27, 2002.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

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

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LACROIX, A. *A razão: análise da noção, estudo de texto: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, movimentos aberrantes*. São Paulo: N-1 edições, 2015.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

REIS, L. R. Re-aprender a cuidar dos saberes situados: por uma reabilitação das práticas implicadas no mundo cotidiano do espaço escolar. *In: MACEDO, R. S.; ASSIS, A.; GUERRA, D. et al. (org.). Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva*. Salvador: Edufba, 2014. p. 47-57.

SOUZA, J. C. *Filosofia, racionalidade, democracia: debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

POR UMA EDUCAÇÃO DA PRESENÇA

'CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES' NAS REDES EDUCATIVAS

LEONARDO RANGEL DOS REIS
ROSA HELENA MENDONÇA

INTRODUÇÃO

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiência de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (DEWEY, 1985, p. 115)

O conhecimento não diz respeito apenas ao aprender a abstrair. Ele não é um movimento de capturar os conteúdos a partir dos quais nos apropriamos das palavras e das coisas, no intuito de transformá-las em novas informações. Se assim fosse, o conhecimento acabaria resultando na produção de uma infinidade de ausências, pois tenderia a transfor-

mar as dinâmicas próprias do mundo vivido em mera captação de informação.¹ É por isso que Serres (2017) pôde dizer que perdemos o mundo. Isso não quer dizer que o ato de se afastar ou se tornar ausente não seja importante, porém, o perigo está na predominância desenfreada desse processo. Mas, em que consiste o conhecimento que não está comprometido apenas com a produção de ausências? Um começo de resposta está no pensamento de Freire.

Para Freire (1987), essa imagem do mundo como conteúdo processado para pessoas ilustradas é limitada e faz parte dos mecanismos de poder. Afinal,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33)

Ainda segundo Freire, a narração que denomina de “educação bancária”, movimento meramente conteudista, em que a educação é realizada a partir de relações verticalizadas, não deve ser a finalidade da

1 Há uma extensa biografia filosófica acerca da possibilidade, ou não, de os humanos terem acesso à experiência imediata. Mas, aqui, não vamos entrar nesses aspectos. Basta mencionar que a tradição formalista e abstracionista, que costumamos atribuir ao movimento cartesiano, acabou valorizando uma postura de abstração diante do conhecimento, como se este só dependesse da mente. A partir daí “a conclusão de Descartes de que ele era uma coisa pensante foi produto dessa questão, e essa questão foi um produto de práticas específicas – as da reflexão desincorporada, sem atenção”. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 44) Por isso, do ponto de vista do desenvolvimento de uma reflexão encarnada, atenta, incorporada, “a questão mente-corpo não deve ser ‘Qual a relação ontológica entre corpo e mente, independente da experiência da pessoa?’ Mas, ao contrário, ‘Quais são as relações entre mente e corpo na experiência efetiva (*o aspecto da atenção*), e como essas relações se desenvolvem, que formas elas podem assumir (*o aspecto da abertura*)’”. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 44, grifo nosso) Como veremos, a atenção é excelente indicativo do estado de presença.

educação, afinal ninguém pode ser considerado um mero processador de informações, como se a vida pudesse ser reduzida a um modelo maquínico de estímulos e respostas. Porém, o ponto em que alguns autores contemporâneos diferem do autor assinalado é que antes de apelar à consciência e acabar caindo nas aporias do cognitivismo, eles preferem trabalhar com a noção de experiência, ou modos de vida. A primeira, geralmente, é influenciada pelos escritos de Benjamin (1987), e há, ainda, um movimento de resgate das contribuições de Dewey (1995). Enquanto o apelo aos estilos ou modos de vida pode ser ligado aos pós-estruturalistas, especialmente ao último Foucault (1987) e aos escritos de Deleuze (2006, 2007), parece estar havendo uma virada ontológica no campo da Educação atualmente. Afinal, se durante muito tempo ela foi vista demasiadamente envolvida com estudos e pesquisas fortemente embasados no viés cognitivo, parece que agora é cada vez mais frequente recorrer-se às epistemologias da prática ou da *‘prácticateoriaprática’*,² como entendemos nas pesquisas com os cotidianos. Isso não demonstra que a cognição esteja sendo desconsiderada, nem que seja percebida como menos importante, mas nos diz que a cognição não esgota a incrível potencialidade e plasticidade das práticas. Nesse movimento, até a mente passa a ser compreendida de modo mais encarnado, não dicotomizada do corpo, e suas atividades compreendidas no âmbito das práticas. As práticas vão modelando estilos de vida específicos. Desse modo, a educação também começa a ser relacionada, cada vez mais, com o tornar-se presente. (FOUCAULT, 1987; INGOLD, 2015, 2017; MASSCHELEIN, 2008; SLOTERDIJK, 2000) Consiste no auxílio, na ajuda, dos outros e do “si mesmo” para que possam tornar-se presentes e preparados para os encontros que acontecem em redes que constituem o mundo. Como

2 Grafamos alguns termos juntos, em itálico e entre aspas simples, para reforçar a ideia, cara ao nosso grupo de pesquisa – GRPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Nilda Alves –, de compreender as complexas dinâmicas que ocorrem no mundo da vida (cotidiano). A necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve a que, no transcorrer de nossas pesquisas, fomos compreendendo que as dicotomias necessárias à criação de conhecimentos pela ciência, na Modernidade, significavam limites para as “pesquisas com os cotidianos”.

veremos agora, isso exige exposição.³ A exposição dos encontros solicita à presença o abrir-se ao mundo. A partir da exposição, a presença é instada na abertura que se faz mundo. Para Ingold (2017, p. 31), a implicação desse argumento é radical, porque, nos diz que a educação trata de um saber “[...] cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreendê-los, mas restaurá-los à presença, para então atender e responder ao que eles têm a dizer”.⁴

A metodologia insinuada por nós inscreve-se no que podemos chamar de ensaio como conversa. Fazemos, entre outras ações, uso (CERTEAU, 2009) de filmes como disparadores de sessões de *‘cineconversas’*.⁵ Escrevemos textos em conversas com essas experiências, en-

3 Segundo Biesta (2013), para ultrapassar a fria socialização da comunidade meramente racional, e sua conseqüente voz imparcial, é preciso assumir a atitude responsável com o estranho, com aquele que foi colocado na condição de outro, posto à margem. Essa postura ética de se deslocar para o outro exige exposição, porque implica na saída da zona de conforto e num lançar-se, afinal “quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz” (BIESTA, 2013, p. 92), sobretudo, pelo fato do que está em jogo não ser “tanto o conteúdo do que dizemos, mas o que é feito. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é responder ao estranho”. (BIESTA, 2013, p. 92, grifo do autor) Aliás, isso é considerado a premissa da ética, ou seja, a coerência que advém das buscas e tentativas em relacionar responsabilmente os discursos às práticas. Então, trata-se da formação de uma comunidade ética. Isso possui incontestável relação com a educação e a democracia.

4 “[...] about caring for the world we live in, and for its multiple human and non-human inhabitants, then it is not so much about understanding them as it is about restoring them to presence, so that we can attend and respond to what they have to say”.

5 Recentemente, por proposta de uma das componentes do grupo de pesquisa mencionado e coautora deste artigo - Rosa Helena Mendonça - passamos a chamar de *‘cineconversas’* às sessões de conversas que empreendemos após a exibição de filmes, pois, de fato, sem seguir a tradição de cineclubes, o movimento que realizamos tem as conversas em torno de temáticas introduzidas pelo processo de *‘verouvirsentirpensar’* os filmes como lócus central dessa pesquisa. Assim, não se trata de conhecer os filmes em si e discuti-los em sua historicidade, construção técnica, como obra artística de um criador etc. - o que caracterizaria os processos realizados em um cineclubes - mas, sem desconsiderar esses aspectos, de tê-los como disparadores de pensamentos que permitam as conversas. O projeto de pesquisa, coordenado por Nilda Alves, intitulado “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”, possui apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2017-2020).

tendendo o ensaio como experiência modificadora do si através dos outros (FOUCAULT, 1984), e a conversa como abertura às possibilidades de sermos afetados e de nos afetar pelos outros, sejam pessoas, textos, filmes e demais entes que entendemos como personagens conceituais. (DELEUZE, 1992) As conversas como ensaio não visam criar imagens estáveis de nós mesmos, nem dos outros, porque aceitam o movimento do devir como maior do que qualquer pretensão de estabilização, desse modo, elas “impõem outras possibilidades de compreensão dos cotidianos praticados, não mais reduzidos a lugares da mesmidade/repetição”. (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 46) É importante não realizarmos uma delimitação antropológica do outro. Ao invés disso, seria interessante conceber os outros como forças que nos afetam e nos formam em redes, com as quais podemos interagir, de variados modos. Dito isso, também é importante não tentar esgotar a plasticidade das práticas através da sua suposta semelhança com a conversa, aliás, podemos tentar fazer o contrário: movimentar e mobilizar as conversas de modo a experimentá-las, a partir da incrível variedade das práticas, porque a conversa é uma das possibilidades do ensaio, e configura-se como potente tecnologia de transformação do eu. (FOUCAULT, 1984) Faremos esse experimento do ensaio como conversa ao longo do texto.

Conversando com autores como: Ingold (2017), Biesta (2013), Gumbrecht (2010), Deleuze (2007), Alves (2015a, 2015b), Masschelein e Simons (2013), entre outros, podemos dizer que o conhecimento se envolve num chamado, além das palavras. Afinal, trata-se de aprender a estar em presença de outros seres e coisas. Dito de outro modo: trata-se de perceber que só somos através dos encontros com os seres e as coisas. Daí surge a presença. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento implica-se e diz respeito ao aprender a viver e estar no mundo, como veremos ao longo deste ensaio. É um conhecimento comprometido com a vida, fazendo-se também nas escolas que se desdobram a partir do complexo mundo da vida, isto é, os cotidianos.

Porém, antes de falar propriamente acerca da presença e dos ‘*conhecimentossignificações*’, convém desenvolver essa conversa, explorando um pouco os labirintos sinuosos da linguagem, sobretudo porque ainda estamos bastante marcados pela chamada virada linguística, movimento

que se iniciou no século passado e que nos acostumou a *'verouvirsentir-pensar'* os fenômenos característicos do mundo e da vida, especialmente, nos círculos mais atrelados e restritos aos signos da linguagem escrita; e, quando a linguagem é concebida de modo mais formal, como desdobramento de códigos associados à chamada norma culta ou padrão, a redução torna-se ainda mais abrangente, pois, nesse caso, há uma tendência a excluirmos uma gama maior de processos que não se enquadram nessa norma. Como exemplo, podemos citar os saberes ditos populares, suas literaturas e demais expressões, e grande parte das conversas que se dão nos cotidianos; os sentidos que nos ligam aos sabores, aos cheiros, ao tato, aos sons, ao contato direto com as coisas, propiciando uma abertura à multiplicidade de sentidos, que passam muitas vezes, por um tipo de silenciamento. “Isso nos induz a romper a segurança de nossas posições defensivas, tirar nossa armadura e conhecer o mundo de braços abertos. É uma prática de desarmamento”.⁶ (INGOLD, 2017, p. 38)

LINGUAGENS, LEITURA E VIDA

Várias linguagens habitam em nós, ou melhor: somos habitados por múltiplas linguagens, como abertura à presença de algo que sempre nos extrapola e arrebatada. Afinal, a complexa e dinâmica relação que travamos com os sons, com a música, e com outras expressões artísticas, não pode ser reduzida à simples “leitura”.⁷ Pode ser isso, é isso, mas também é outra coisa que não se deixa capturar pelos códigos convencionais que costumamos atribuir à linguagem. A linguagem do silêncio ou esse silêncio da linguagem, geralmente, não é muito levado em conta em nossos processos formativos... Então, se quisermos sair um pouco

6 “It entreats us to break out of the security of our defensive positions, take off our armour, and meet the world with open arms. It is a practice of disarmament”.

7 É importante frisar que nosso intuito não é de modo nenhum depreciar a prática da leitura, ainda mais em contextos como o da América Latina e do Brasil, em especial, em que a democratização dessa prática ainda precisa ser alcançada. É preciso ampliar a comunidade de leitores. Nosso argumento, no entanto, é o de que a potência das experiências e dos encontros não pode ser restrita aos códigos da interpretação. Afinal, acreditamos com Deleuze (1985) que o mundo é mais para ser experimentado e vivido do que interpretado. Como veremos, isso possui reverberações radicais nas maneiras de se *'fazerpensar'* educação.

dessa zona de conforto, do encanto e sedução prometidos e propiciados pelo império da linguagem, especialmente da caracterizada pelos códigos da escrita, temos de nos abrir às possibilidades dos encontros com a multiplicidade dos sentidos, movimento que possibilita acesso às pluralidades de linguagens, inclusive à linguagem do silêncio, possível potencializadora dos movimentos complexos e variados que ainda não conseguimos experimentar. Porque quem habita apenas no *'tempoespaço'* tornado somente literário já se move no malogro de outras possibilidades, pois “quando o mundo e a experiência guardam ainda alguma opacidade, o escritor tem amplas zonas por onde mover o seu dizer”. (PESSANHA, 2018, p. 26) Os encontros sempre extrapolam e excedem as expectativas e interpretações que podemos e tentamos fazer deles. Afinal, “Tocar agita e faz mexer. A partir do momento em que aproximo meu corpo de outro corpo - seja este inerte, de madeira, de pedra ou de metal -, desloco o outro - ainda que com um desvio infinitesimal -, o outro me afasta de si e de certo modo me retém. O tocar age e reage ao mesmo tempo”. (NANCY, 2014, p. 16)

Diante desse cenário das incríveis potencialidades abertas pelos encontros e movimentos, tentamos ampliar a noção de leitura ou buscamos apontar outras relações que podemos travar com a linguagem e que não passa pela ideia convencional que costumamos fazer da leitura, apontando desdobramentos diversos de *'verouvirsentirpensar'* que existem e estão nos emaranhados cotidianos, mas são pouco explorados. Porém, ao fazê-lo, também se chega a outras relações de/com a leitura. Afinal, a leitura do mundo e a leitura da vida só se deixam reduzir aos arcanos dos códigos formais se assim o fizermos. E esse processo de encobrimento e limitação da própria relação que se pode fazer na/com/pela leitura só ocorre ao deixarmos de apontar para a diversidade e a dinâmica que constituem os cotidianos, com as diversidades de imagens, sons, cheiros, sabores, texturas etc. Então, a relação exagerada e exclusiva de formalização dos códigos da leitura e da linguagem traz à tona a tentativa de silenciar o dinâmico e variado fenômeno das linguagens com os cotidianos, sem êxito, é claro.

As imagens também, numa civilização que ainda preconiza a supremacia da palavra, são vistas como ameaças. Segundo Machado (2001,

p. 17), vivemos em um mundo marcado pela “hegemonia da palavra, seja ela escrita ou oralizada”. Um dos legados da ciência moderna é justamente a valorização da escritura em detrimento de outras formas de expressão. E é isso que leva o autor a cunhar a ideia de que vivemos um “quarto iconoclasmo”, em sequência aos três momentos civilizatórios anteriores, descritos como momentos de interdição das imagens, em especial na esfera religiosa. Esse é o paradoxo apontado por Arlindo Machado: ao mesmo tempo em que se constata a proliferação das imagens e de seus artefatos de criação, mais uma vez sua condenação ressurgem, não só na esfera religiosa – esta até, de certo modo, tem se apropriado de canais de comunicação para difundir suas ideias –, mas no âmbito intelectual e acadêmico em que alguns setores, insistem em ignorar ou desvalorizar a importância de múltiplas formas de se criar, expressar e de se relacionar com os ‘*conhecimentossignificações*’ que circulam cotidianamente nas redes educativas que formamos e que nos formam. E que vão além dos textos orais e escritos, certamente.

Desse modo, não há espanto ao se afirmar que há ciências⁸ que têm dificuldades em lidar com o mundo encarnado, em seus diversos fluxos cotidianos. Elas encontram-se bem-equipadas e preparadas para estudar e compreender os fenômenos fora dos seus contextos originais de emergência. Um bom exemplo disso são as práticas correntes que se desdobram nos laboratórios. Afinal, por mais que se tente reproduzir o ambiente original do fenômeno a ser estudado, muitos elementos, inevitavelmente, serão postos de lado. O simples exemplo de uma bola de bilhar que corre sobre uma mesa uniforme, para se medir a velocidade, nunca conseguirá

8 Em *Mil Platôs*, volume 5, Deleuze e Guattari (1997) fazem uma distinção entre as ciências do Estado e um tipo de ciência difícil de classificar. Poderíamos chamá-las de nômades ou rizomáticas. Estas últimas, possuem as seguintes características: 1) são inspiradas em uma teoria dos fluidos, não dos sólidos; 2) trata-se de um modelo de devir e da heterogeneidade que se opõe ao estável, ao constante; 3) trabalha de preferências não com as retas e suas paralelas, mas com as curvas e à formação das espirais e turbilhões; e 4) possui como inspiração o modelo problemático, não mais com o teomático. Por isso, as figuras só são consideradas em função das afecções que provocam, do que acontece. Esquemáticamente, de modo apressado, poderíamos dizer que as ciências de Estado não conseguem lidar bem com a complexidade e os movimentos presentes na educação. Ao passo que as ciências do movimento, as nômades ou rizomáticas, podem auxiliar o ‘*fazerpensar*’ educação.

capturar as variações das condições atmosféricas em seu estado natural. Ou seja, o vento será retirado, ou, no mínimo, domado em sua relação com o fenômeno, suspenso de sua condição natural. Os diversos acidentes que existem no chão também não conseguirão ser reproduzidos no laboratório. Assim, parece que o objeto que se estuda no laboratório só é compreendido quando várias forças que atuam em sua constituição são sistematicamente negadas ou controladas. Ou, dito de outro modo:

É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio. Por isso não se levam em conta as mil maneiras de ‘colocar bem’ um provérbio, neste ou naquele momento e diante deste ou daquele interlocutor. Tal arte fica excluída e os seus autores, lançados para fora do laboratório, não só porque toda cientificidade exige delimitação e simplificação de seus objetos, mas porque a constituição de um lugar científico, condição prévia de qualquer análise, corresponde à necessidade de poder transferir para ali os objetos que se devem estudar. (CERTEAU, 2009, p. 76-77)

Parece que a complexidade da vida precisa ser retirada de cena para que o trabalho do cientista possa começar. (INGOLD, 2015) Contudo, seria simplista afirmar que ela é completamente posta de lado. Afinal, é preparada sob “condições adequadas”, de modo a tornar-se compreensível enquanto leitura, isto é, transformada em texto. Traduzida de modo a poder ser lida. Vida que se lê, mas não se vive, ou melhor, se vive apenas na medida em que possa ser lida, traduzida. Aqui, ao que parece, a polêmica afirmação de Sloterdijk (2000) de que o humanismo sempre foi, no fundo, uma comunidade de leitores, parece ser confirmada e completada com a assertiva: a ciência é herdeira e uma das expressões do humanismo.

Acontece que o modelo de indivíduo tranquilo, que se coloca disposto a ler o mundo que se reapresenta enquanto leitura, está em crise. É por isso que Sloterdijk (2000, p. 14-15) pode dizer que: “a era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da so-

cidade literária”, afinal, o humanismo constituído por esse tipo de educação e de ciência está embasado no modelo burguês da comunidade de leitores. A *‘prácticateoriaprática’* que se desprende desse movimento está comprometida com as regras, normas e códigos da comunidade de leitores. Acontece que não somos apenas leitores *no/do/com* o mundo. Somos seres que vivem experiências plurais em um corpo encarnado, através da mobilização de variadas maneiras de *‘verouvirsentirpensar’*. Vivenciamos mundos que se fazem de maneiras complexas e variadas, extrapolando sempre o pretense modelo de leitura e dos *‘conhecimentossignificados’* que tentamos lhes impor. Afinal, o chamado do mundo nunca se reduz as nossas expectativas, aos planos, ou aos interesses. O *‘sencientepraticantepensante’*, aquele(a) que possui um corpo em movimento, não pode ser reduzido(a) à experiência de ser um mero leitor.⁹ Queremos lembrar as astúcias do *‘praticantepensante’*, de modo a compreender que os efeitos do discurso e da ação não se encontram tão separados assim. Certeau (2009) criou uma semiótica ampliada que busca compreender as coisas, além da divisão cartesiana. Segundo ele,

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. (CERTEAU, 2009, p. 97-98)

Nessa citação, encontra-se em jogo outro modo de leitura: plural, encarnada, não cartesiana, nem platônica, em favor da qual podemos tirar proveito no traçado de como se compreender, pesquisar e trabalhar educativamente com os cotidianos e seus movimentos, e com as multiplicidades de modos de *‘verouvirsentirpensar’*, que nos levam a am-

9 Aliás, a leitura consiste numa importante maneira de *‘sentirpensarpraticar’*, potente tecnologia do eu (FOUCAULT, 1984), mas não precisa ser compreendida como base de todo processo formativo e curricular *nas/das/com* escolas. Além dela, temos uma variedade de tecnologias de subjetivações a trabalhar, há toda a mobilização das pedagogias dos pés, dos tatos, dos cheiros, dos sons etc. A arte pode auxiliar muito nesse processo de desenvolver e criar novas maneiras de *‘sentirpensarpraticar’* com os currículos nos cotidianos escolares.

pliadas formas dos ‘*conhecimentossignificações*’ que circulam de modo complexo e dinâmico nas redes educativas. Afinal, trata-se de corpos que experimentam e criam, através de diversos movimentos. Parece que a arte das táticas, como nos propõe Certeau (2009), pode nos dar pistas de compreensões dos referidos movimentos. Diante desse panorama, como criar conhecimento e fazer educação sem a exclusividade da hermenêutica que transforma o mundo e a vida em palcos de leitura? Como tentar perceber a força e a potência da vida que se desdobram e se apresentam através de movimentos que não se deixam capturar apenas pelos códigos da leitura?

Sendo assim, perguntaremos com Ingold (2017, p. 33):

Como, pergunta Masschelein, ‘podemos transformar o mundo em algo ‘real’, como tornar o mundo ‘presente’, para dar novamente o real e descartar os escudos ou espelhos que parecem nos ter trancado cada vez mais em auto-reflexões e interpretações, em infinitos retornos sobre ‘pontos de vista’, ‘perspectivas’ e ‘opiniões?’ Sua resposta é: adotando práticas que nos permitem, literalmente, ‘nos expor’.¹⁰

Isso requer um vir a ser com a presença. Primeiro, iremos relacioná-la com os regimes de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE, 2006) para, em seguida, abri-la às circulações dos ‘*conhecimentossignificações*’ (ALVES, 2015a) e às multiplicidades presentes nos diversos modos de ‘*verouvirsentirpensar*’. Então, vamos à presença!

SENTIDO E PRESENÇA: ENTRE O DIZÍVEL E O VISÍVEL

No livro *Produção de presença*, Gumbrecht (2010) afirma que o ocidente separou o mundo em dois âmbitos: da presença e do sentido. Para

10 “How, as Masschelein asks, ‘can we turn the world into something ‘real’, how to make the world ‘present’, to give again the real and discard the shields or mirrors that seem to have locked us up increasingly into self-reflections and interpretations, into endless returns upon ‘standpoints’, ‘perspectives’ and ‘opinions?’ His answer is: by adopting practices which allow us, quite literally, ‘to expose ourselves’”.

o autor, há primazia da busca pelos sentidos em detrimento do encontro da presença. Tal atitude é denominada de metafísica, porque se “atribui ao sentido dos fenômenos um valor mais elevado do que a sua presença material”. (GUMBRECHT, 2010, p. 14) Ocorre uma suspensão da matéria, afinal, o que se pretende é capturar os significados. Este não deixa de ser um movimento espiritualista e dicotômico que reparte sentido e matéria com o fito de continuar com o primeiro e descartar a segunda. O bisturi cartesiano é lembrado como o instrumento bem-sucedido, por ter realizado tal corte. Contudo, pouco se fala que tal procedimento se tornou uma prática corrente em nossa forma de operar, tanto na academia quanto no cotidiano. (GUMBRECHT, 2010) É um modo de proceder que busca ir sempre além ou ficar aquém daquilo que é físico. (GUMBRECHT, 2010) Para situar melhor o que o autor chama de experiência estética e para compreender mais as relações entre os efeitos de sentido e de presença, vejamos o trecho a seguir:

Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como ‘efeitos de presença’, porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido. É muito difícil – talvez impossível – não ‘ler’, não tentar atribuir sentido àquele relâmpago ou àquele brilho ofuscante do sol da Califórnia. Pode ter sido essa a razão que fez com que, no ensaio *A origem da obra de arte*, Heidegger ficasse não obcecado com a (e tão conceitualmente enredado na) duplicidade e a relação entre ‘terra’ e ‘mundo’. Minha (modesta) reação a essas observações, minha resposta à questão dos traços específicos que marcam os objetos da experiência estética é, portanto, dizer que os objetos da experiência estética (e aqui se torna importante, mais uma vez, insistir que me refiro à ‘experiência vivida’, *Erleben*) se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. É verdade, em princípio, que todas as nossas relações (humanas) com as coisas do mundo devem ser relações fundadas ao mesmo tempo na presença e no sentido, mas, nas atuais condições culturais, precisamos de uma estrutura específica (a saber, a situação de ‘insularidade’ e a predisposição para a ‘intensidade concentrada’) para a verdadeira experiência [*Erleben*] da tensão produtiva, da

oscilação entre sentido e presença - em vez de ignorar o lado da presença, como parece que fazemos, de modo muito automático, nos nossos cotidianos de vidas cartesianas. (GUMBRECHT, 2010, p. 136, grifo do autor)

No começo do livro, para marcar sua posição materialista, o autor aproxima a presença ao físico, ao tangível, ele diz: “uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas - o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos”. (GUMBRECHT, 2010, p. 13) Porém, ao longo da obra, aponta de modo mais detalhado como a presença desenvolve/cria toda uma dimensão sensível, com o auxílio da experiência estética. Tal dimensão é pouco trabalhada na busca pelos significados, porque, como já vimos, este pressupõe um exercício de suspensão e espiritualização da matéria. Já ao final, numa passagem significativa, ele nos diz:

Em um nível mais abrangente, talvez eu devesse acrescentar que o desejo de presença e de ‘coisidade’, que pretendo enaltecer, não é sinônimo de um desejo de ‘possuir’ ou sequer de ‘agarrar’ essas coisas. Quero insistir, ao contrário, naquilo que pode ser recuperado por meio de uma simples reconexão com as coisas do mundo - e ser sensível aos modos como o meu corpo se relaciona com uma paisagem (quando faço caminhadas, por exemplo) ou à presença de outros corpos (quando estou dançando) com certeza não equivale ao desejo de possuir propriedades ou a devaneios de dominação sexual. (GUMBRECHT, 2010, p. 177)

É curioso que a paisagem só apareça ao final da obra. O autor comete o equívoco dualista de separar o que chama efeitos de sentido e efeitos de presença, porque aproxima a presença ao físico, ao tangível¹¹ quando

11 Queremos ressaltar que não se trata de criticar a importante e influente obra de Gumbrecht (2010), até porque em trabalhos posteriores ele nuançou e dinamizou sua concepção de presença. Porém, só estamos tomando essa obra, pois ele estabelece de modo mais nítido a distinção entre culturas de sentido e de presença, também desenvolvida em outros trabalhos. De modo a tentar perceber melhor a complexidade e a dinâmica dos efeitos de presença, podemos evocar a distinção feita por Deleuze (1998), entre o atual e o virtual. Para ele, toda multiplicidade é composta por elementos atuais e virtuais. Ainda para ele: “as imagens virtuais são tão pouco separáveis do objeto atual

o que está em jogo é a visibilidade. É toda uma condição do visível que se apresenta, que se encontra em questão e não se deixa domar pelos códigos dos significados, tão marcantes e característicos na tradição da leitura. (SLOTERDIJK, 2000) Gumbrecht (2010) traz contribuições importantes, mas sua concepção marcadamente materialista o impede de ter uma visão mais nuançada e dinâmica do processo, fazendo com que oponha presença e sentido. Com isso, a presença é marcada apenas através de seu caráter material. Acontece que a presença não é só formada pelas materialidades. É também constituída por forças que se encontram e se chocam, forjando sentidos, e os diversos modos de *'verouvirsentir-pensar'*. Afinal, é preciso “deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37) Com isso, nos aproximamos de Deleuze (2006). No livro *Foucault*, ele afirma ser impossível elidir a separação entre visível e dizível, porque temos que:

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. ‘Camadas sedimentadas’, elas são efeitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões. Buscamos esses últimos termos em Hjelmslev, mas para aplica-los (sic) a Foucault num sentido totalmente diferente, pois o conteúdo não se confunde mais com um significado, nem a expressão com um significante. (DELEUZE, 2006, p. 57)

Ainda segundo os estratos e a autonomia entre o visível e o dizível, tem-se que:

quanto este daquelas. As imagens virtuais reagem portanto sobre o atual”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 121) Essa indicação é de extrema importância, porque nos permite ultrapassar o reducionismo que tenta colocar a presença ora ao lado da mente, ora ao lado do corpo, porque, de acordo com a lógica das multiplicidades, a presença faz-se nas atualizações que acontecem sempre no embaralhamento e emaranhado de virtuais. Não há oposição entre eles, pois “O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 122) Desse modo, a presença não tem por par o sujeito nem o objeto, sua morada se faz na miríade das multiplicidades, forjadas pelas diversas e dinâmicas forças da atualização e virtualidade.

Maneira de dizer e forma de ver, discursividade e evidências, cada estrato é feito de uma combinação das duas e, de um estrato a outro, há variação de ambas e de sua combinação. O que Foucault espera da História é esta determinação das visibilidades e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidade, as ideias, tornando-as possíveis. (DELEUZE, 2006, p. 58)

Ou seja, temos uma visibilidade irreduzível que se faz presença.¹² Para Masschelein (2008, p. 37), é preciso que haja a valorização de uma educação da atenção,¹³ porque é importante estar atento às visibilidades que compõem movimentos, os *'verouirsentirpensar'* da presença. Daí a importância que ele atribui ao caminhar, pois se trata da condição necessária a realização da experiência, uma vez que assinala o ex-por-se, ou “colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição”. Afinal, mobiliza o “deslocamento do olhar que propicia a experiên-

12 Para Agamben (2017), essa é uma grande cisão que veio a configurar o “ocidente”. Há uma fratura que separou e tornou autônomas ciência e beleza (estética). Ainda para ele, é precisamente “porque o ato supremo do conhecimento é cindido de tal modo em verdade e beleza e resulta todavia concebível somente nessa cisão (‘a sabedoria é sabedoria das coisas mais belas’, o belo é ‘o que há de mais aparente’, mas a ciência é ciência do invisível), o saber deve constituir-se como ‘amor do saber’ ou ‘saber de amor’”. (AGAMBEN, 2017, p. 22) O amor, como possibilidade de conciliação dos irreconciliáveis, nos mostra que se a ciência pode envolver-se na busca pelo conhecimento, sem relacionar-se com a beleza; o mesmo não pode ser dito da educação, porque, o tipo de conhecimento mobilizado por esta não pode se apartar ou pretender se apartar das visibilidades. Desse modo, podemos afirmar que os conhecimentos mobilizados pela educação necessariamente implicam e solicitam o amor. Como veremos, autores relacionam o amor como um modo de aprender a vir ao mundo. Esse vir ao mundo não necessariamente implica nascer, mas um abrir-se ao mundo, a partir da disposição do amor, isto é, “garantir o nexa (a unidade e, ao mesmo tempo, a diferença) entre beleza e verdade, entre o que há de mais visível e a invisível evidência da ideia”. (AGAMBEN 2017, p. 20) Então, isso nos diz que a educação requer e mobiliza, simultaneamente, ciência e arte. Ela própria pode ser considerada como: “ciência que ao se desdobrar se faz arte”, ou, “arte que se coloca em busca, e se faz ciência”, ou dito de outro modo: “a educação é conhecimento amoroso, porque ocorre na busca dos cultivos que oscilam entre ciência e arte”. Esse conhecimento amoroso será chamado de *'conhecimentossignificações'*.

13 Para Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 39), a atenção tem relação com aprender a estar presente na “experiência incorporada de cada dia; técnicas de atenção são projetadas para levar a mente de volta de suas teorias e preocupações, da atitude abstrata, para a situação da própria experiência da pessoa”.

cia, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”. (MASSSCHELEIN, 2008, p. 37) Então, temos que o corpo não somente “fala”. Ele também vê e é visto. Consiste em visibilidade que se põe em movimento, e, além disso, fala. Aliás, dificilmente a linguagem de sinais pode ser reduzida aos códigos característicos da fala, tidos como imateriais, sobretudo porque sua expressividade não pode prescindir da visibilidade. Portanto, também já temos que o corpo se expressa através de visibilidade que comporta gestos, paisagens, falas etc. Parece que na pesquisa educacional,

[...] não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou ‘atravessado’ ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo ‘comando’ daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (MASSSCHELEIN, 2008, p. 42)

Nesse sentido, “as paisagens são ambientes, meios, atmosferas, antes de ser objetos a serem contemplados”. (BESSE, 2014, p. 47) O caminhar transforma os movimentos dos corpos em visibilidade. Apresenta-se como panorama ou paisagens. Paisagem como inscrição, movimento de corpos, ou como “abertura às qualidades sensíveis do mundo”. (BESSE, 2014, p. 45) Segundo essa perspectiva, não é errôneo afirmar que os movimentos de uma dada montanha são incomensuráveis, afinal estamos diante do ‘*corpomundo*’. Os traços, as linhas e as marcas não respeitam mais separação entre uma externalidade que se encontra estaticamente fora, nem uma interioridade que se apresenta imutável e fechada. São/somos os ‘*dentrosforas*’.¹⁴ (ALVES, 2015b) O visível está em estreita conec-

14 Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*ensinosaprendizagens*’, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra

xão com o movimento, é dependente dele. O deslocamento descortina toda uma sensibilidade e mobiliza uma educação da atenção. O tato é um sentido que nos conecta de modo sensível ao visível. Ele pode ser compreendido como uma antropofagia, porque os traços e rastros do que se vê são transformados em puro sentir. Afinal, aprende-se com as coisas, com sua manipulação. Os artesãos são seus mestres. Desse modo, em tal educação há forte ênfase na experiência, na prática. Desse modo,

Caminhar pela estrada e copiar o texto são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente, que são, acima de tudo, educativas; são formas de pesquisa educacional crítica ('crítica' aqui sendo, a meu ver, idêntico a 'educacional'). Eles constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho. (MASSCHELEIN, 2008, p. 38)

O corpo em movimento é corpo encarnado e vivo, por isso nômade. É busca pelo conhecimento e por se fazer ciência, em condições cotidianas, sem elisão. Ali onde os sentidos se fazem morada, também parece ser o local em que todo sentido depara-se com sua impossibilidade. Impropriedade dos sentidos. As semiotizações - império dos sentidos que reinam quase absolutos - que tentamos impor aos corpos, mais cedo ou mais tarde, hão de se acertar com a própria condição de transbordamento. O corpo como fora e como possibilidade mesma do sentido. Como afirma Nancy (2000): este estrangeiro, porque se apresenta como um aqui mais longínquo do que aquele mais extremo lá. É um aqui-alhures. Corpo-abertura, simultânea e paradoxalmente, possibilidade e limite dos sentidos. A partir desse corpo-abertura, podemos conceber a criação

os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade de modos de fazer, sentir e pensar.

e o encontro, de forma não utilitarista, nem antropocêntrica, considerados como o fundamento da interação, que também é percebida por Deleuze e seu intercessor, Proust:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. (DELEUZE, 2003, p. 26)

O encontro nos força a pensar. Nesses encontros forjados por práticas e circulações de modos diversos de *'verouvirsentirpensar'*, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40) Em que o signo torna-se o re-fazer-se desse encontro: “a criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos. A obra de arte não só nasce dos signos como os fazem nascer”. (DELEUZE, 2003, p. 92) Toda criação, toda produção parte da impressão, pois “apenas ela reúne em si o acaso do encontro e a necessidade do efeito, violência que ela nos faz sofrer”. (DELEUZE, 2003, p. 140) Então, a educação “não seria sobre inculcar conhecimento *nas* mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los *para* o mundo”.¹⁵ (INGOLD, 2017, p. 33, grifos do autor) Nessa atitude, a

[...] pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40)

O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, através

15 “Education, then, would not be about instilling knowledge in to the minds of novices but about leading them out into the world”.

do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente. (INGOLD, 2015) Assim, temos que o encantamento do mundo não procura mais explicações transcendentais, messiânicas ou redentoras, como se fosse possível “recuperar” o “paraíso perdido na terra”. Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, do estabelecimento de novas relações com o mundo, a terra, os seres, a vida etc.; sobretudo, porque estamos nos movendo em solo da experimentação, em que os movimentos de criação se tornam radicais.

CIRCULAÇÃO DE SABERES NOS ‘DENTROFORAS’ QUE COMPÕEM AS ESCOLAS

Seguindo as professoras e os professores, bem como os complexos cotidianos das escolas, é fácil perceber que as tessituras são forjadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo *‘conhecimentossignificações’*. Nem as professoras, os professores, nem as estudantes e os estudantes escolhem ou priorizam uma linguagem particular. A despeito de termos uma forte presença dos códigos da escrita nas escolas, não podemos apressadamente afirmar que os currículos priorizam apenas a linguagem escrita. Afinal, eles estão sempre envolvidos em tramas de *‘conhecimentossignificações’*, que fazem circular multiplicidades diversas de *‘verouirsentirpensar’*, movimentando modos variados de subjetivações que não se deixam enquadrar pelos mecanismos homogeneizadores.

Desse modo, os currículos se fazem a partir das multiplicidades. Eles são sempre plurais, porque mobilizam redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos, implicados e tecidos em constituições de sons, imagens, falas, movimentos, toques, gostos etc. Há sempre um gosto *‘dopelo’* mundo para falar como Besse (2014), em torno de toda trama curricular. Podemos afirmar que a dança dos currículos nunca se deixa fixar pela ossatura da oficialidade, pelo que está posto, afinal os cotidianos pulsam e oscilam em vibrações que extrapolam o instituído e abrem para os movimentos da vida. Cotidianos, escolas e vidas se encontram em movimentos e danças perpétuas, se imbricam, e criam modos de *‘verouirsentirpensar’*, muito mais próximos do que Certeau (2009) entende como

tática, do que das estratégias. Em outras palavras, inicialmente, percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos – há necessidade da criação de ‘*conhecimentos-significações*’ que nos ajudem a viver. Assim,

[...] as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2007, p. 31)

Os clichês funcionam como estabilizações temporárias dos sentidos e das conversas, sobretudo porque “não podemos existir sem avançar, sem percorrer, sem atravessar, sem produzir experiência”. (NANCY, 2014, p. 51) Ou seja, são sempre as redes que formamos e que nos formam, constituídas por diversos ‘*dentrosforas*’ (ALVES, 2015b), e nunca por domínios eternos. A mudança na ênfase da formação como constituição de domínios, para uma formação que se dá nos fluxos das redes, modifica completamente o estatuto do saber e da aprendizagem. Afinal,

[...] a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. (BIESTA, 2013, p. 50)

O saber não é propriedade de ninguém. Ele floresce na circulação, em meio à potência dos encontros, das redes, com as criações dos diversos sentidos que formam e são formados pelas escolas, afinal “a escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51) O cuidado traz uma dimensão ética às atividades, pois implica que “nós nos importamos com as pessoas e as coisas, dando-lhes toda nossa atenção e respondendo às suas necessidades”. Parece que toda e todo docente está comprometido com a ética, afinal os saberes que eles ajudam a movimentar e fazem circular, implicam-se com a constituição dos modos de vida dos estudantes. Aliás, a relação entre o saber e seu compromisso inarredável com o mundo, é uma tese de Arendt, que está sendo retomada por alguns especialistas, a exemplo de Biesta (2013), no livro *Para além da aprendizagem*; por Masschelein e Simons (2013), no livro *Em defesa da escola*; por Larrosa (2019), no livro *Esperando não se sabe o quê*, entre outros. Nesse sentido, a escola é uma criação única, na medida em que permite “a abertura e compartilhamento do mundo que se deve experimentar a fim de ‘ser capaz de começar’”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 75) Trata-se mais da exposição e condução na vida, do que do acúmulo ou transmissão de conhecimento, ou para falar com Ingold (2017, p. 4):

Educação, eu argumento, não é um ‘inculcar’ mas um ‘libertar’, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos. Trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento que nos absolve da necessidade de fazê-lo; é sobre exposição em vez de imunização. A tarefa do educador, então, não é explicar o conhecimento para o benefício daqueles que são, por padrão,

supostamente ignorantes, mas prover inspiração, orientação e crítica na busca exemplar da verdade.¹⁶

Os ‘*conhecimentossignificações*’ nos abrem à diversidade, em um mundo sempre se fazendo. Além disso, nos possibilitam perceber como a pedagogia que se dá, através das redes e não está comprometida e interessada em criar domínios estáveis, em visibilizar os poderosos, fortalece e legitima os mecanismos e estratégias de normalização e integração hegemônicas. Pelo contrário, empenha-se nas buscas de *loci* onde esses mecanismos e estratégias só podem existir a partir dos fluxos e linhas. Arriscamos dizer que aí elas já se transformam em táticas. Essa pedagogia consiste mais em um chamamento, porque nos lembra uma pedagogia em seu estado nascente, como nos aponta Serres (1993, p. 59) ao dizer que:

[...] outrora chamava-se pedagogo ao escravo que conduzia para a escola o filho dos nobres. Hermes acompanhava-o também, por vezes, como guia. A criança abandona a casa de família; saída: segundo nascimento. Toda aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas, durante essa passagem, muitas coisas se alteram.

Aprender, nessa perspectiva, não significa mais reter, segurar, depositar, ampliar o domínio, mas: circular, dispor, fluir, seguir rastros, ser em devir. As pesquisas que se envolvem com essa perspectiva estão comprometidas com os modos de vida, porque essas pesquisas se caracterizam

[...] por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar aten-

16 “Education, I argue, is not a ‘stilling in’ but a ‘leading out’, which opens paths of intellectual growth and discovery without predetermined outcomes or fixed end-points. It is about attending to things, rather than acquiring the knowledge that absolves us of the need to do so; about exposure rather than immunisation. The task of the educator, then, is not to explicate knowledge for the benefit of those who are assumed, by default, to be ignorant, but to provide inspiration, guidance and criticism in the exemplary pursuit of truth”.

to. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40)

É “uma pesquisa que abre um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática, ou seja, um espaço de possível autotransformação”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 40) Desse modo, podemos compreender a aprendizagem não como retenção, mas como uma liberação, que consiste numa resposta, sempre provisória, que se endereça ao outro, “uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir”. (BIESTA, 2013, p. 47) A epistemologia da conversa nos envia a aprendizagem ‘*nosdos*’ fluxos, afinal, trata-se ‘*nosdos*’ encontros com os outros, das conversas que vão sendo tecidas. A “educação é em realidade sobre atentar para coisas, e para o mundo”.¹⁷ (INGOLD, 2017, p. 9)

Nas caminhadas, há exposição. Há certo perigo nelas. A experiência é um excelente terreno para situá-las, porque, só é capaz de realizar experiências o indivíduo que se põe em risco, se ex-põe, colocando o sujeito sob constante risco, através de processos de subjetivação em que a própria – posição – do sujeito está constantemente em cheque. Com isso, tem-se que o pesquisador não é, ele torna-se ao longo dos percursos em que a pesquisa também vai sendo tecida, urdida, realizada. Ele a ex-põe ao passo que se ex-põe e ao fazê-lo, fragiliza os códigos e normas discursivos vigentes, aguça movimentos em que o próprio do sujeito só se oferece através de processos que implicam fugas de si mesmo.

Nessas pesquisas ‘*nosdoscom*’ descaminhos, não há estabilização do contentamento, nem preponderância dos julgamentos, afinal, busca-se não a estabilização da interioridade, mas a sensação e a expertise propiciadas pelas aventuras dos movimentos que ocorrem na instabilidade do aberto. É todo um regime legitimado do dizer que se coloca em perigo, em risco, sobretudo, porque agora se encontram em terreno instável, onde não há segurança, porque, trata-se de exposição, das caminhadas. “Mais uma vez, podemos ver a experiência associada ao risco, inclin-

17 “education is really about attending to things, and to the world”.

do-se para o ‘drama’, para a crise, e não para um aprendizado cognitivo e monótono!”. (TURNER, 2015, p. 21) Afinal, não devemos nos esquecer da etimologia do termo “experiência”, que tem “na base indo-europeia hipotética per-, tentar, aventurar-se, arriscar-se”. (TURNER, 2015, p. 21) A mesma “raiz verbal do feraz germânico, que originou o *fear* do inglês arcaico, perigo, calamidade repentina, que originou a palavra *fear*, ‘medo’, do inglês moderno”. (TURNER, 2015, p. 21). O improviso ou o ensaio são mais característicos dessa exibição, do que a linguagem da dissertação. Aliás, a comunicação consigo mesmo e com os outros muda de estatuto, porque

[...] o ‘ensaio’ – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia [e do estilo de pesquisa aqui delineada], se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si no pensamento. (FOUCAULT, 1984, p. 13)

Essa ascese, implicada numa escuta, numa escrita e numa abertura à multiplicidade de modos de *‘verouirsentirpensar’*, possui contornos artísticos, porque assume a impossibilidade radical da neutralidade e está, desde o início, implicada em vários processos de intervenção. Afinal, a “educação implica comprometimento e engajamento pessoal” (MASSCHELEIN, 2008, p. 41), porque “a palavra da arte é coisa de recém-nascido ou moribundo, de quem não está acostumado com o mundo, mas sim muito mais tocado por sua emergência. (PESSANHA, 2018, p. 29)

Evocando novamente a ciência nômade ou rizomática, e relacionando-a com a educação da atenção, poderíamos dizer que é preciso aprender a fazer diáspora de si mesmo, se colocar em suspensão para conseguir encontrar as potências dos que se doam através do visível. Ou para falar com Dewey (1985, p. 105), é preciso sentir que a experiência possui implicação com saber conduzir, saber transitar, não no sentido de comando, mas no deixar-se fluir, afinal “é a conversão das resistências e das tensões, das excitações que em si próprias são tentações para

a dispersão, em um movimento dirigido para um término inconclusivo e satisfatório”. Porque, “a experiência, como o respirar, é um ritmo de inspirações e expirações”. (DEWEY, 1985, p. 105)

POSSIBILIDADES DO CAMINHAR E DA CRIAÇÃO DOS 'CONHECIMENTOSIGNIFICAÇÕES'

A educação não pode ser sinônimo de transmissão de informação (INGOLD, 2017), todavia aproxima-se dos cultivos necessários ao aprender a estar com os outros no mundo, ou, dito de outro modo: é um aprender a se fazer-com-outros, em redes e, nesse processo, ao se fazerem-em-conjunto há constituição de mundos. Isso requer o cuidado, porque para cuidar dos outros devemos acolhê-los em nossa presença para que, por sua vez, possamos estar presentes para eles. Em um sentido importante, devemos deixá-los estar, para que possam falar conosco. (INGOLD, 2017) A abertura aos sentidos que nos ligam aos sabores, aos cheiros, ao tato, aos sons, ao contato direto com as coisas, propicia, na verdade, uma abertura à multiplicidade de *'verouvirsentirpensar'*, passando, muitas vezes, por um tipo de silenciamento da linguagem que habita em nós, através da abertura à presença que sempre nos extrapola e arrebatava. Nesse movimento, há abertura, pois as subjetivações se forjam nas circulações, nos movimentos, expondo-se. E, ao fazê-lo, fragiliza os códigos e normas discursivos vigentes, aguça um movimento no qual o próprio sujeito se forma através de uma espécie de fuga de si, ou como diria Foucault (1984, p. 13), de uma escrita outra, “não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”. Ou seja, esse tipo de escritura mobiliza outros saberes. Estes envoltos em des-caminhos que põem à prova a posição do próprio sujeito, ou do que se considera próprio ao sujeito.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do

que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.
(FOUCAULT, 1984, p. 13)

Essas pedagogias do devir, do movimento, nas quais não há estabilização do contentamento, nem preponderância dos julgamentos – afinal, a busca não é pela estabilização da interioridade, mas, ao invés, pelas aventuras propiciadas pelos movimentos que ocorrem na instabilidade do aberto, nas redes e franjas do instituído, parecem trabalhar com outro par de operadores, não mais o par discurso/prática, se desdobrando nos ‘*dentrosforas*’. (ALVES, 2015b)

As reflexões de Foucault se assemelham aos estudos de Walter Benjamin (1987), sobre a experiência do *flâneur* em Baudelaire e seu caminhar/vagar pela cidade. O que une Benjamin a Foucault é justamente a reflexão sobre os saberes que se oferecem somente àqueles que se expõem, e ao fazê-lo, se colocam sob os perigos auspiciosos dos descaminhos. Masschelein (2008, p. 37), explorando as semelhanças entre os filósofos citados, afirma que “a revolução está no caminhar, e não depende da terra prometida para onde ele levaria”. O caminhar propicia um deslocamento do olhar que facilita a experiência. Uma experiência que não é dependente do modelo do mundo enquanto palco e leitura, mas de um mundo que se apresenta sempre em devir. “Não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37) Ou seja,

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) ‘melhor’ ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37)

Estamos diante de modos distintos de educar, que mobilizam experiências e movimentos variados com o mundo, corpos, olhares, falas, sons, paisagens etc. Opondo-se a uma educação que tenta docilizar os movimentos, centrando-se exclusivamente no cognitivo e no desenvol-

vimento dos discursos, estamos diante de pedagogias dos movimentos, inscrições que colocam os corpos todos em devir, através dos quais os caminhos não são apenas lidos, mas vividos de outras maneiras, outros e variados modos de acesso. O *'conhecimentosignificação'* liberado não mais dependente da clausura dos códigos - característicos das grandes cidades -, que podem ser traduzidos em “três principais: a lei, o contrato e a instituição”. (DELEUZE, 1985, p. 10) Assim, pode nos enviar a novos acordos e composições em cenários nos quais a criação não se faça mais limitada ao princípio da interioridade. Trata-se de reorganização, de rearranjo dos *'espaçostempos'* em que as velhas dicotomias soçobram sob o império da lógica do aberto, desdobrando educações dos sentidos, dos encontros, das trocas e dos toques.

É, a princípio e para sempre, esse embalo, essa ondulação e esse atrito que a sucção repete, relançando e retomando o desejo de se sentir tocado e tocante [...] Ou seja, também aberto ao exterior, aberto por todos os seus orifícios, minhas orelhas, meus olhos, minha boca, minhas narinas - e, claro, tanto esses canais de ingestão e digestão, quanto os de meus humores, de meus suores e de meus líquidos sexuais. Mas, a pele, no entanto, esforça-se em estender em torno dessas aberturas, dessas entradas-saídas. (NANCY, 2014, p. 20)

É por isso que uma concepção de currículo, na perspectiva *'nosdoscom'* os cotidianos, na visão fenomenológica e do pós-estruturalismo¹⁸ tem

18 A relação entre fenomenologia e pós-estruturalismo pode ser percebida como complementar e de afetação mútua, em que nenhuma das duas saem ilesas desse encontro. Nesse arranjo, de modo geral, a fenomenologia pode ser encarada como a abordagem que se preocupa com as forças do “dentro”, ao passo que o pós-estruturalismo centra-se no trabalho de apresentar as forças do “fora”. Temos várias pistas que sugerem isso. No artigo seminal “Outros espaços”, Foucault (2009) reafirma a importância do espaço e sugere que sua preocupação é com o espaço do fora, pois é “o espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo”. (FOUCAULT, 2009, p. 414) Ele marca sua posição depois de reconhecer a importância da fenomenologia de Bachelard na compreensão do espaço, porque para ele, “a obra - imensa - de Bachelard, as descrições dos fenomenólogos nos ensinaram que não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas, pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de

de operar um questionamento da política reinante dos corpos. Trata-se de mostrar a instabilidade constituinte, de evidenciar que os corpos são sempre vazados. Eles só existem como possibilidade de encontro, assim, só há corpos misturados, vazados, imersos, compostos de/e em ambientes de relação. Corpos que se movem e falam, e ao fazê-lo, tornam-se visíveis. Falas que também se dão através de registros modestos, singulares, despreziosos, e funcionam como coisas miúdas, como dispositivos menores que vão minando os códigos dominantes.

Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que o cotidiano seja “*espaçotempo* de saber e criação, permeado de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar”. (ALVES, 2010, p. 18) Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados ‘*dentrosforas*’. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta que

[...] é preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos.

Então, sob a lógica dos estudos dos cotidianos, e das múltiplas relações que compõem a sociedade, têm-se em vista que as redes educativas estão presentes em todo tecido social, tencionando-o com a finalidade de potencializar a vida. Uma boa definição para a educação que se envolve com a presença é considerar a educação como potência de mais vida.

qualidades”. (FOUCAULT, 2009, p. 414) Por fim, retrata essa posição do “dentro” e do “fora” dizendo: “essas análises, embora fundamentais para a reflexão contemporânea [as fenomenológicas], se referem sobretudo ao espaço de dentro. É do espaço de fora que gostaria de falar”. (FOUCAULT, 2009, p. 415) Portanto, quando o intuito for o de abordar as forças do “dentro”, pode-se recorrer à fenomenologia, mas, quando se trata das forças do “fora”, pode-se recorrer ao pós-estruturalismo. Porém, quando estamos nas pesquisas com os cotidianos e seus ‘*dentrofora*’, seria interessante recorrer as duas perspectivas.

ALGUMAS IN-CONCLUSÕES

Os processos de *'verouvirsentirpensar'* a educação, muitas vezes, não levam em consideração os aspectos da presença e da visibilidade dos corpos.

É de extrema importância, na educação, compreender os movimentos em suas variadas facetas e conversar acerca deles, nos processos formativos e curriculares dos *'fazerespensares'* *'docentesdiscentes'*. A busca pela homogeneização dos espaços, dos corpos e dos movimentos nos *'dentrosforas'* das escolas não contribui para uma educação que considere o outro, os encontros e as diversas redes educativas, além de ser inútil, uma vez que as pessoas transitam por múltiplas redes e isso é algo inexorável.

Nosso texto se consistiu num convite a entrarmos no aconchego dos encontros. Afinal, começar “implica lembrar-se de que todos fomos bebês, nascemos frágeis e precários, e que não chegaríamos a nós mesmos e ao mundo sem a intermediação de outros seres” (PESSANHA, 2018, p. 47) e também das múltiplas redes nas quais estamos imersos. A escola não é uma ilha e nem uma fortaleza cercada por muros impenetráveis. Somos nós, professores e alunos e comunidade em geral que transitamos em seus *'dentrosforas'*, *'levandotrazendo'* mundos, corpos, palavras, ideias. Se por um lado há um certo conservadorismo na organização escolar, por outro, há possibilidades de mudanças e transgressões. E é assim que o mundo caminha...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Gosto*. Porto Alegre: Autêntica, 2017.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 161-169.

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b. p. 15-38.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*: obras escolhidas São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.
- BESSE, J-M. *O gosto do mundo*: exercícios de paisagem. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo*: cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DELEUZE, G. Pensamento nômade. In: ESCOBAR, C. H. (org.). *Por que Nietzsche?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1985. p. 9-17.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DEWEY, J. A arte como experiência. In: DEWEY, J. *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 89-105.
- FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.
- FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. São Paulo: Forense Universitária, 2009. (Estética: literatura e pintura, música e cinema, v. 3). p. 411-422.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. Boston: Routledge, 2017.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>.

Acesso em: 7 jan. 2018.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Porto Alegre: Autêntica, 2019.

MACHADO, A. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NANCY, J-L. *Arquivada: do senciante e do sentido*. São Paulo: Iluminuras, 2014.

NANCY, J-L. *Corpus*. Lisboa: Vega, 2000.

PESSANHA, J. G. *Recusa do não-lugar*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

SERRES, M. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SERRES, M. *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SLOTERDIJK, P. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TURNER, V. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana do brincar*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Nunes Caldas

Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrante do Laboratório Educação & Imagem, membro do grupo de pesquisa registrado na UERJ e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons.

E-mail: nunesaldas@hotmail.com

Ana Vieira

Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS.IPLeiria) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova, pólo do Instituto Político de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria), Portugal. Doutorada em Educação Social.

E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

Edméa Oliveira dos Santos

Professora titular-livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC).

Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), na linha 1 “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”. Editora-chefe da *Revista Docência e Cibercultura* do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Observatório Currículo, Complexidade e Formação (Formacce) e do Laboratório de Imagem da UERJ. Coordenadora do GT 16 - “Educação e Comunicação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

E-mail: edmeabaiana@gmail.com

Inês Barbosa de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina. Mestre em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Doutora em Sciences Et Théories de L'éducation pela Université de Sciences Humaines de Strasbourg. Pós-doutora pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra e titulada em Habilitação para Dirigir Pesquisas (HDR) pela Université de Rouen. Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Bolsista de produtividade em pesquisa da Unesa e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (1C), cientista do nosso estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e membro titular do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

E-mail: inesbo2108@gmail.com

Izadora Agueda Ovelha

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrante do Laboratório Educação & Imagem, membro do grupo de pesquisa registrado na UERJ e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientí-

fico e Tecnológico (CNPq) como Cotidianos, redes educativas, imagens e sons (GrPesq).

E-mail: izadoraagueda@yahoo.com.br

Joana Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com tese defendida sobre movimentos sociais e redes educativas, desenvolvida na linha de pesquisa “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais”. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Nilda Alves. Mestre em Educação pela UERJ, com dissertação defendida sobre os encontros de ensino de História como ‘*espaçostempos*’ de pesquisa criados por estudantes e professores. Pós-Graduada *lato sensu* em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Candido Mendes (UCAM), onde apresentou trabalho final de curso com o tema da concessão de alforrias no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX e as táticas em torno da liberdade. Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com monografia de final de curso sobre as táticas de ascensão social de artistas mulatos no Rio de Janeiro dos séculos XVIII e XIX. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) durante a graduação em História. Bolsista de doutorado sanduíche no exterior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de maio a agosto de 2017. Professora regente de História das redes pública e privada de ensino, nos níveis fundamental e médio. Mediadora presencial de História na Educação I e História na Educação II no curso de Licenciatura em Pedagogia no Consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da UERJ.

E-mail: joribeiro87@gmail.com

Leonardo Rangel dos Reis

Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Ciências Sociais pela UFBA. Professor de Socio-

logia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFBA. Professor associado do Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) da UFBA. Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ, junto ao grupo de pesquisa Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons (2019-2020), no qual permanece como pesquisador.

E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

Liége Maria Queiroz Sitja

Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade do Mosteiro de São Bento da Bahia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora titular da UNEB e professora do PPGEduC da UNEB.

E-mail: liegesitja@gmail.com

Marcelo Machado

Doutorando em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Processos Formativos e Desigualdade Social pela UERJ e pela Faculdade Formação de Professores (FFP). Professor de Geografia das redes de ensino pública do estado do Rio de Janeiro e privada; graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: mar_chado@hotmail.com

Maria Morais

Cursando doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o tema “Formação docente em práticas e pesquisas: currículos e processos migratórios”. Mestra em Educação pelo ProPEd da UERJ, pós-graduada no curso de MBA em Administração no Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec), especialista em Psicopedagogia pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nas especialidades administração escolar e disciplinas pedagógicas. Vinculada ao Laboratório Educação & Imagem e ao grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons, ambos coordenados pela professora Nilda Guimarães Alves e membro integrante da pesquisa “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”. Exerce há quinze anos a docência *on-line* no Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) Polo UAB da UERJ, e possui experiência e interesse nas áreas educacionais presenciais e *on-line*, formação de professores, pesquisa, projetos, gestão, currículo, imagens, cinema, tecnologias, processos migratórios e liberdade religiosa nas redes educativas.

E-mail: mariamoraiss@yahoo.com.br

Nilda Alves

Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – aposentada em ambas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Líder do grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora emérita da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), com exercício na UERJ, Pesquisadora 1 A do CNPq.

E-mail: nildag.alves@gmail.com

Nilton Alves de Almeida

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrante do Laboratório Educação & Imagem, membro do grupo de pesquisa registrado na UERJ e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como Cotidianos, redes educativas, imagens e sons.

E-mail: niltonsan01@gmail.com

Noale Toja

Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do grupo de pesquisa Cotidiano escolar e currículo da Faculdade de Educação da UERJ. Mestrado em Educação-Cultura-Comunicação em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da baixada fluminense da UERJ. Doutora pelo ProPed/UERJ, bolsista FAPERJ, membro do grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: noaletoja22@gmail.com

Priscila Silva da Fonseca

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), com especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e graduada em Pedagogia, licenciatura plena, também pela UNEB. Servidora pública efetiva do IFBA no cargo de pedagoga desde 2010. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, políticas públicas e educação profissional e tecnológica.

E-mail: priscilasilvafonsecaifbaiano@gmail.com

Ramires Fonseca Silva

Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Membro do Grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop).

E-mail: ramiresfsilva@gmail.com

Rebeca Brandão

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com tese de título “Ativismo ‘*docentediscente*’ e cotidianos escolares: tecendo redes de ‘*conhecimentossignificações*’ em cineclubes”. Mestre em Educação pelo ProPEd da UERJ, com dissertação de título “A formação de ‘*docentesdiscentes*’ atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular”. Pedagoga pela UERJ, onde desenvolveu monografia de título “Imagens e narrativas dos movimentos estudantis: ‘*espaçostempos*’ de tessitura de currículo e formação”. A monografia, a dissertação e a tese foram orientadas pela professora Nilda Alves. É professora da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, vinculada ao Laboratório Educação & Imagem e ao grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons, ambos coordenados pela professora Nilda Alves. É Tutora em Educação a Distância (EAD) da graduação em Pedagogia pelo Consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da disciplina Gestão do Cotidiano. Participando da pesquisa “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”. Principais temas desenvolvidos: currículos, imagens, cinema, redes educativas, formação de professores, narrativas, cotidianos escolares.

E-mail: rebecasbr@gmail.com

Ricardo Vieira

Professor titular, por investigador integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova, pólo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria). Doutorado em Antropologia Social e Agregado em Antropologia da Educação.

E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt

Thamy Lobo

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduanda em Pedagogia pela UERJ, graduada em Letras pela Universidade da Cidade (Unicid). Revisora e Docente na Associação Beneficente São Martinho.

E-mail: thamy.lobo@hotmail.com

Telmo H. Caria

Agregação Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Doutoramento em Sociologia da Educação pela UTAD, Portugal. Licenciatura em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Portugal. Professor catedrático no Departamento de Economia e Sociologia da UTAD. Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal.

E-mail: tcaria@utad.pt

Este livro foi composto na Edufba no formato 17x24cm.

As fontes usadas foram a Ashbury e FF DIN Pro.

A capa e o acabamento foram feitos na Gráfica 3.

O papel da capa foi Cartão Supremo 300 g/m².

O papel do miolo foi Offset 75 g/m².

300 exemplares.

O livro se destina ao público sensível às reflexões sobre as forças emergentes e rizomáticas que manifestam formas potentes de reação às lógicas dominantes, fundadas em racionalidades que impõem verdadeiros epistemicídios aos conhecimentos periféricos e colonizados, a fim de propor epistemologias comprometidas com o protagonismo das pessoas que buscam produzir novos sentidos do presente e do futuro. O livro também busca circunscrever ontologicamente os processos formativos humanos no campo da Educação, e, desse modo, torna-se uma leitura que interessa a professores, estudantes, cientistas sociais e ao público em geral, que se atraem pelas questões da formação humana na contemporaneidade.

patrocínio:

PRPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa,
Pós-Graduação e Inovação



ISBN 978-65-5630-236-2



9 786556 302362