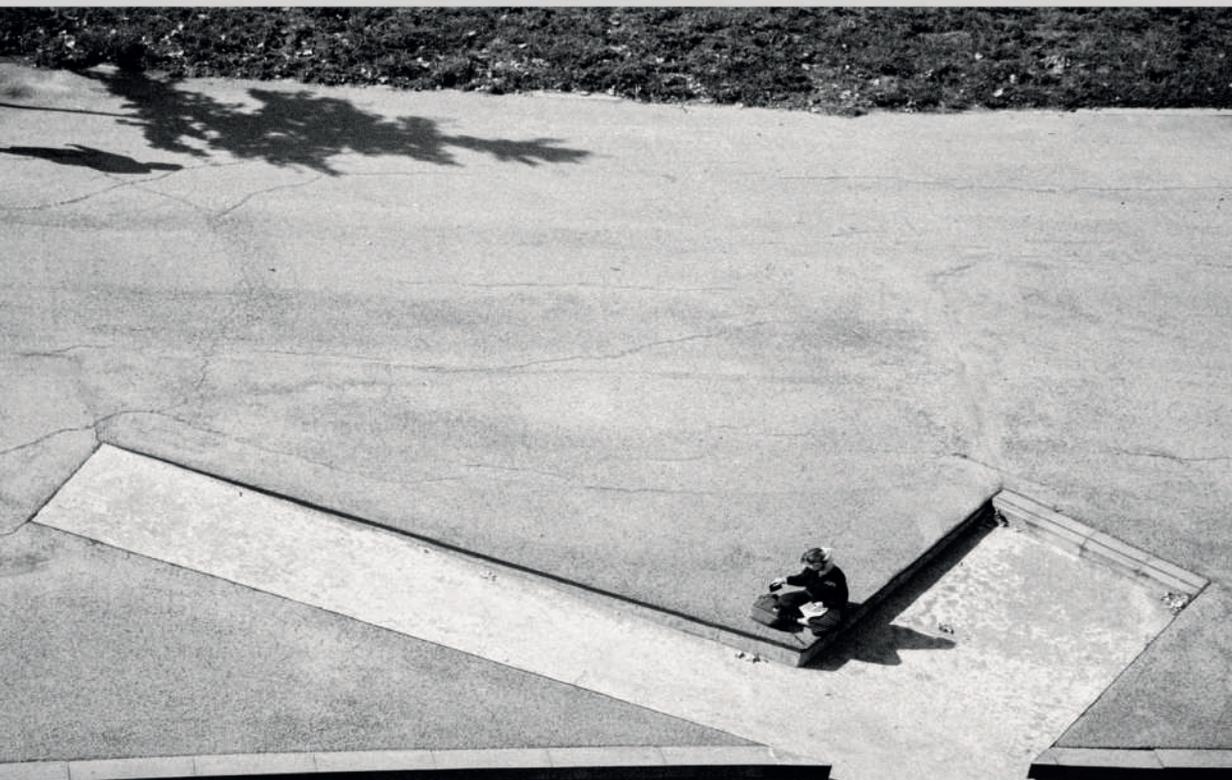


Sentidos

da internacionalização em educação

IMPACTOS DO CAPES-PRINT NO PPGE UNICAMP



Heloísa Helena Pimenta Rocha
Mirele Corrêa
Rafael Limongelli
(Orgs.)



Pedro & João
editores

**Sentidos da Internacionalização em Educação:
Impactos do CAPES-PrInt no PPGE UNICAMP**

Apoio:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018.



Heloísa Helena Pimenta Rocha
Mirele Corrêa
Rafael Limongelli
(Organizadores)

**Sentidos da Internacionalização em Educação:
Impactos do CAPES-PrInt no PPGE UNICAMP**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Heloísa Helena Pimenta Rocha; Mirele Corrêa; Rafael Limongelli [Orgs.]

Sentidos da Internacionalização em Educação: Impactos do CAPES-PrInt no PPGE UNICAMP. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 240p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1368-2 [Impresso]
978-65-265-1369-9 [Digital]**

1. Internacionalização em Educação. 2. Capes PrInt. 3. Programa de Pós-Graduação em Educação. 4. Universidade de Campinas - UNICAMP I. Título.

CDD – 370

Capa: Brunno Veloso

Projeto gráfico da capa: Mirele Corrêa

Fotografia de capa: William Guilherme Sampaio. Local: Universitat Autònoma de Barcelona, 2022.

Edição e design: Heloísa Helena Pimenta Rocha, Mirele Corrêa e Rafael Limongelli

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Heloísa Helena Pimenta Rocha, Mirele Corrêa, Rafael Limongelli e Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedrojoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

“Pide que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias”, dice Konstatinos Kavafis en su poema Ítaca.

Ítaca no es el destino, sino la excusa para emprender el camino. Aventurarse, emprender camino, abrirse a lo desconocido son todas formas que comparten sentidos con la trayectoria de formación. Llegar a una etapa de la trayectoria con muchos cambios respecto a cómo se inició, es la maduración en la que se han concretado las decisiones, desafíos y proyectos que han hecho posible ese camino. De eso nos habla este libro, problematizando el hecho de que especializarse es andar con otras y otros, recorrer territorios poco familiares, volverse un poco extraño, extranjerizarse e internacionalizarse para profundizar las perspectivas y complejizar las maneras de mirar. Los problemas cada vez más sofisticados de la educación de nuestro tiempo nos implican detenernos a examinar sus múltiples tensiones y los modos particulares en que se articula con otras expresiones culturales. Salir a mirar para volver con una perspectiva más enriquecida, brindará más posibilidades de crecer a cada uno y en la construcción de lo común.

Myriam Southwell
(Universidad Nacional de La Plata – Argentina)

SUMÁRIO

“Viajar na pesquisa”: ao modo de um prefácio <i>Silvio Gallo</i>	9
Fragmentos de experiências na construção de cenários de internacionalização da Pós-Graduação em Educação <i>Heloísa Helena Pimenta Rocha</i> <i>Mirele Corrêa</i> <i>Rafael Limongelli</i>	15
“Apenas uma mulher latino-americana”: entre repulsas e aliados no contexto de uma pesquisadora brasileira na Europa <i>Olivia Pires Coelho</i>	29
Sanduíche pandêmico: entre crenças e experimentações audiovisuais escolares <i>Katharine Diniz</i>	49
Projeto IAP de Barcelona: os efeitos de uma política de formação social na trajetória formativa do(a) pesquisador(a) <i>Mirele Corrêa</i>	79
Trabalho, tecnologia e anarquia: viajar com José Maria Carvalho Ferreira <i>Rafael Limongelli</i>	117
Experimentações de uma pesquisa em devir <i>Lais Schalch</i>	145

Um monólogo em três atos: dos sentidos do estágio de doutorado sanduíche no exterior <i>Mateus Henrique do Amaral</i>	173
Reflexões sobre os debates acerca da Inteligência Artificial em educação a partir de um estágio de internacionalização em Barcelona <i>Edna Alves Chagas Rutkowski</i>	207
fortuitus occursus <i>Ana Godinho</i>	225
Sobre as autoras e os autores	237

“Viajar na pesquisa”: ao modo de um prefácio

Silvio Gallo

A pesquisa é a grande aventura do conhecimento. Ela parece ser o esforço de sair de uma condição de não saber para uma condição de saber sobre um determinado assunto, tema, problema. Comumente, coloca-se o acento no saber; isso significa que se apagam os esforços dos procedimentos para se chegar a ele, valorizando-se os resultados, em detrimento do processo. Quando o fazemos, deixamos de lado a pesquisa como essa “aventura”, esse caminho tortuoso, de idas e vindas, sendas, veredas e desvios constantes. Quando se colocam os holofotes no ponto de chegada – o saber – todo o processo para se chegar aí fica na sombra, cai no esquecimento. E, talvez, ele seja o mais importante.

Em meados da década de 1970, o filósofo Michel Foucault anunciou que estava produzindo uma história da sexualidade, tendo publicado seu primeiro volume em 1976. Naquele momento já se anunciava o próximo volume para breve. No entanto, o segundo e o terceiro volumes só seriam publicados oito anos depois, em 1984, às vésperas da morte de Foucault. Na introdução ao segundo volume, ele procura justificar essa demora, comentando:

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. 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 em que 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).

Destaquei essa passagem porque ela me diz muito sobre a pesquisa; ela é movida pela *curiosidade*, aquela que faz com que nos separemos de nós mesmos para encontrar coisas novas. Ainda mais: para além da aquisição de novos conhecimentos, a pesquisa produz em nós um *descaminho daquele que conhece*. E essa é sua principal característica, o desassossego, a perturbação que produz naquele que, embora seja já o detentor de certos conhecimentos, pesquisa para se livrar daquilo que já sabe e buscar novos saberes. Que dizer de uma pesquisa que se limita a confirmar aquilo que já se sabia? Que tipo de aventura há aí?

Bom, sabemos que Foucault, como professor no Collège de France, vivia uma situação privilegiada como pesquisador, podendo se dar ao luxo destes descaminhos investigativos. Isso está longe da condição vivida pelos pesquisadores acadêmicos no Brasil, em especial os mestrandos e os doutorandos, que em seus programas de pós-graduação estão aprendendo a lidar com os protocolos da boa pesquisa científica, e neste processo um elemento fundamental é a gestão do tempo, o cumprimento dos prazos. Ora, fazer uma pesquisa, escrever uma dissertação e defendê-la em 24 meses; fazer uma pesquisa, escrever uma tese e defendê-la em 48 meses deixa pouco ou nenhum espaço para o descaminho da curiosidade. É preciso saber o que se quer, é preciso seguir os protocolos, é preciso defender a dissertação/tese. Assim aprendemos a pesquisar, sem nos darmos aos luxos do descaminho, da curiosidade, da busca do novo, das mudanças de rumo. E muitos constroem toda uma carreira acadêmica fazendo pesquisa deste modo pelo resto de suas vidas. Pesquisas que se esquecem do aventurar-se no conhecimento e simplesmente confirmam o que já se sabe.

Mudo um pouco o registro, agora falando de outro filósofo, Michel Serres. Este pensador, autor de uma obra tão diferente daquela de Foucault, mas ao mesmo tempo tão intrigante e

instigante como ela, publicou no início da década de 1990 um livro intitulado *Le tiers-instruit* (*O terceiro-instruído*, um jogo de palavras com a noção de terceiro-excluído da lógica formal), que no Brasil recebeu o título mais “palatável” (e vendável) de *Filosofia mestiça*. Neste livro Serres não trata da pesquisa, mas da educação e do aprendizado; porém, penso que suas considerações podem ser estendidas para o processo investigativo.

Segundo Serres, aprendemos quando nos expomos ao outro, ao diferente. Quando permanecemos em nós mesmos, nada aprendemos. Portanto, a perspectiva do viajar, do expor-se ao mundo, é fundamental. Não há educação sem exposição às diferenças, sem experimentação das alteridades, por isso é preciso viajar, deslocar-se, atravessar outros espaços e territórios, encontrar outras línguas e outras culturas. Destaco o seguinte trecho:

Assim como o corpo assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento (Serres, 1993, p. 6).

Na visão de Michel Serres, a viagem provoca o contato com as diferenças e os efeitos destes encontros ficam marcados no corpo. A mestiçagem, fruto da mistura destas diferenças experimentadas em um único corpo, é a gênese da invenção e do pensamento novo. Ora, o que é a pesquisa, senão esta experimentação do(s) diferente(s), de modo a possibilitar a emergência do novo?

Depois destas duas referências, chego, finalmente, a este livro. Ele reúne experiências de doutorandas e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, alguns já formados, que tiveram a chance de participar, com apoio do Programa CAPES-PrInt, de viagens de pesquisa durante a realização de seu doutoramento. Tais estudantes estiveram em países europeus (Portugal, Espanha, França e

Bélgica), dadas as características do projeto do qual participaram e que financiou os estágios de pesquisa.

O que podemos acompanhar pelos belos relatos aqui publicados, que narram “a dor e a delícia”¹ de partir para um lugar desconhecido em meio a um processo de pesquisa de doutorado são os “descaminhos daquele que conhece”, citados por Foucault. Se os protocolos e os tempos da pesquisa acadêmica tal como a praticamos no Brasil dificultam – e mesmo impedem – esse tipo de descaminho movido pela curiosidade, a oportunidade de viajar na pesquisa (e aqui não uso o termo “viajar” no sentido metafórico que muitas vezes usamos, mas no sentido físico mesmo, do deslocamento territorial e cultural) força esse mesmo efeito. As e os pesquisadores que escreveram para esse livro o deixam claro. Depois de uma viagem, por mais curta que seja, não se retorna o mesmo. E se o sujeito já não é o mesmo, a sua pesquisa também não pode ser a mesma.

Apesar das dificuldades de múltiplas ordens, as narrativas que aqui encontramos são as manifestações das marcas deixadas no corpo destes pesquisadores que saíram do Brasil – alguns pela primeira vez – e foram para um local desconhecido, com outra(s) língua(s), outra cultura, outros protocolos de vida, outras formas de viver a universidade e a pesquisa acadêmica. Neste processo, tiveram que se desensimesmar, abrir-se aos outros e às diferenças, que foram somadas em seus corpos, em seu pensamento. A pesquisa, por certo, saiu dos trilhos, para encontrar novas possibilidades, marcadas por essa potência da invenção que só o encontro com as diferenças possibilita.

O processo de saída, de escolha de um destino pode ser feito de muitos modos, como aprendemos com Michel Onfray:

Encontrar uma saída supõe, então, menos a repetição que a inovação. As ocasiões de partir podem ser aleatórias: abrir um atlas, fechar os olhos, apontar um país, decidir-se por uma região inesperada, confiar, quando

¹ Alusão ao verso “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” da canção *Dom de iludir*, de Caetano Veloso.

temos a oportunidade, nos convites oferecidos para cruzar o planeta, consentir com os sonhos de infância, ceder ao desejo antigo de uma pessoa querida, partir nos traços de um poeta, de um filósofo ou de um artista que amamos, em busca de uma geografia sentimental encarnada, em busca de uma poética da geografia, no espírito de Bachelard, que fala de uma poética no espaço e de um direito de sonhar. A prosa do mundo pode ser decifrada, seguindo a lição do filósofo borgonhês, ao modo da água, da terra, do fogo, das nuvens, dos sonhos, dos devaneios, de um sótão, de uma casa, de uma concha, da chama de uma vela ou de uma fogueira. Ou de um poema. Pois o poema do mundo pede sem cessar propostas de deciframento (Onfray, 2007, p. 125-126).

Nas narrativas dos pesquisadores que aqui podemos ler, houve um certo direcionamento, a escolha não foi tanto ao acaso, afinal, era necessário ir para uma universidade que estivesse conveniada com o Projeto CAPES-PrInt que financiaria o estágio no exterior. Mas, por certo, as possibilidades dialogavam com ideias, sonhos e poemas que habitavam as almas dos jovens pesquisadores. Uma geografia sentimental presidia as escolhas e possibilitou os encontros e os descaminhos que produziram – e estão a produzir – as teses dos pesquisadores que viram seus corpos misturados com as diferenças europeias.

Finalizo, com a convicção de que um estágio de pesquisa no exterior é uma experiência fundamental na formação de qualquer pesquisador. Em muitos momentos, políticas públicas têm reconhecido isso e estimulado o deslocamento de estudantes, como foi o belo programa Ciência sem Fronteiras, voltado para estudantes de graduação, como tem sido este programa CAPES-PrInt, direcionado à pós-graduação, em especial aos doutorandos. Os relatos que aqui lemos materializam essa convicção; espero que tenhamos a possibilidade de preservar esse tipo de programa, ampliando cada vez mais as possibilidades para nossos jovens pesquisadores; só assim a produção acadêmico-científica brasileira poderá avançar em inovação e criatividade, para além do meramente protocolar.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** – O uso dos prazeres. 2 vol. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

ONFRAY, M. **Théorie du Voyage** – poétique de la géographie. Paris: Librairie Générale Française, 2007.

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Fragmentos de experiências na construção de cenários de internacionalização da Pós-Graduação em Educação

Heloísa Helena Pimenta Rocha

Mirele Corrêa

Rafael Limongelli

... O viajante põe-se a caminho e cavalga por três jornadas entre o vento nordeste e o noroeste... (Calvino, 1990, p. 82)

Muitas poderiam ser as entradas para a escrita desta apresentação, no entanto, optamos por iniciar com um convite aos leitores e leitoras desta obra a observarem com atenção as imagens escolhidas pelos autores e autoras – estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp contemplados com bolsa de doutorado sanduíche do Programa CAPES-PrInt – para a abertura de seus textos. Tais imagens são pequenos e significativos fragmentos do tempo, selecionados das densas experiências do período de estágio de formação acadêmica no exterior, em que o projeto de tese se mescla com a imersão em outras paisagens, culturas, espaços, instigando a outras miradas e consequentemente, a outras interrogações.

Pessoas, lugares, monumentos, eventos, ingressos, malas, aeroportos, pontos de partida e de chegada, cruzamentos, gestos de adeus povoam as imagens que marcaram a trajetória desses viajantes, em seus deslocamentos para e por outros mundos e mares, muitos deles “nunca dantes navegados”. Lisboa, Porto, Barcelona, Paris e algumas cidades brasileiras se mesclam nesse mapa das viagens. Um caleidoscópio geoespacial que tem a intenção de traduzir o desejo de proporcionar ao leitor/a um primeiro movimento de leitura/deslocamento por meio de *flashes*

dessas memórias/experiências/vivências, que só fazem sentido quando compartilhadas.

Revisitando Ítalo Calvino, para interrogar o sentido das viagens, poderíamos retomar o diálogo do imperador *Kublai Kahn* com o jovem veneziano *Marco Polo*. De volta de uma de suas viagens, o veneziano é surpreendido com uma provocação:

– Retornou de países igualmente distantes e tudo o que tem a dizer são os pensamentos que ocorrem a quem toma a brisa noturna na porta de casa. Para que serve, então, viajar tanto?

[...]

– O meu olhar é de quem está absorto e medita, admito. Mas e o seu? Você atravessa arquipélagos, tundras, cadeias de montanhas. Seria melhor nem sair daqui (Calvino, 1990, p. 27).

De olhos entreabertos, balançando-se em redes, silenciosamente, os dois se veem às voltas com a inquietante indagação sobre o sentido das viagens:

Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava a sua resposta) que, quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança.

Neste ponto, Kublai Khan o interrompia ou imaginava interrompê-lo ou Marco Polo imaginava ser interrompido com uma pergunta como:

– Você avança com a cabeça voltada para trás? – ou então: – O que você vê está sempre às suas costas? – ou melhor: A sua viagem se dá no passado?

Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

[...]

– Você viaja para reviver seu passado? – era, a esta altura, a pergunta do Khan, que também podia ser formulada da seguinte maneira: – Você viaja para reencontrar o seu futuro?

E a resposta de Marco:

– Os outros lugares são espelhos em negativo. O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá (Calvino, 1990, p. 28-29).

Perdendo-se em “bairros desconhecidos de cidades distantes”, atravessando outras paisagens, algumas inóspitas, outras fantásticas, embrenhando-se em escolas e instituições educativas as mais diversas, exposições, cinemas, teatros, ouvindo palavras distintas para falar de coisas conhecidas ou de estranhamentos, transitando por outros mundos, carregando consigo as “etapas da viagem” e os desafios da nova experiência, esses viajantes do século XXI, instigados pela possibilidade de pensar seus objetos de investigação, refletem sobre os seus gestos de pesquisa, surpreendendo-se com os “espelhos em negativo”. Terão encontrado respostas para as perguntas que se colocavam antes de zarpar para outros portos? Ou, como no diálogo entre o viajante e o imperador, terão se defrontado com novas perguntas? Ainda acompanhando esse instigante diálogo, propõe Marco Polo: “de uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas”. Ao que responde Kublai Khan: “ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca da Esfinge” (Calvino, 1990, p. 44). Alguma semelhança entre as viagens pelas “cidades invisíveis” imaginadas por Calvino e os estágios de doutorado sanduíche e capacitação no exterior, dos quais reunimos alguns fragmentos nesta obra, que oferecemos aos leitores?

Entre uma margem e a outra da sua travessia, o que terão aprendido esses doutorandos e doutorandas viajantes nessas “paragens longínquas”? Talvez as reflexões de Michel Serres sobre a aprendizagem possam nos inspirar nessa reflexão:

Atravessando o rio, entregando-se todo nu à dependência da margem à sua frente, acaba por aprender uma terceira coisa. Do outro lado, decerto, existem novos hábitos e uma linguagem estranha. Mas, para lá de tudo isso, conhecerá a aprendizagem nesse meio difuso que não faz sentido para os reencontrar a todos.

[...] O infinito entra no corpo de quem, demoradamente, atravessa um rio bastante perigoso e largo para conhecer essas paragens longínquas em que, seja qual for a direção que se adopte ou decida, a referência está sempre indiferentemente distante. Desde logo, pois, um solitário, errando sem destino, tudo pode receber e integrar: todos os sentidos se equivalem (Serres, 1990, p. 23).

Viagem, errância, travessia, partidas e regressos, eis do que nos falam os autores e autoras viajantes que, como Serres, nos lembram que:

Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. [...]

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e das paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá fora, faltam todos os abrigos (Serres, 1990, p. 23).

A reflexão sobre a educação como um convite à partida é o que se propõe, por meio dessas escritas que resultam das experiências de formação vivenciadas no âmbito dos dois projetos financiados pelo Programa de Internacionalização CAPES-PrInt, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp: “Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens”, sob a coordenação da Profa. Heloísa Rocha, e “Políticas públicas de educação, Estado e sociedade: reverberações na formação humana”, coordenado pela Profa. Nora Krawczyk. O primeiro “interroga os distintos contextos em que se formulam e são implementadas as propostas de educação, tanto no âmbito escolar como em outros espaços de educação. Ao mesmo tempo, busca atentar para as várias linguagens de que se

lança mão para expressar, representar, legitimar/deslegitimar e, enfim, produzir sentidos sobre os distintos projetos educacionais e seus resultados, as disputas em torno de determinadas posições, o lugar conferido aos sujeitos e o papel atribuído à educação na formação das novas gerações”. Já o segundo visa “contribuir com os estudos das políticas educacionais contemporâneas, examinando suas propostas, ações e resultados, compreendendo as especificidades locais e produzindo coletivamente, visando pensar conjuntamente respostas para os desafios educacionais que o presente e o futuro colocam”.

Movida pela provocativa indagação lançada a Marco Polo pelo imperador Kublai Khan – “para que serve, então, viajar tanto?” –, esta publicação busca contribuir para adensar a reflexão sobre as políticas de formação em nível de pós-graduação em Educação em nosso país, convidando a pensar sobre a importância dos investimentos voltados para a internacionalização.

Os autores e autoras dos sete capítulos de que se compõe esta obra viajaram para países da Europa – Portugal, Espanha, França e Bélgica – entre 2020 e 2024, em distintos momentos do desenvolvimento dos projetos. A implementação do Programa CAPES-PrInt foi marcada pela pandemia de Covid-19, o que implicou em várias mudanças de calendários, repetidos ajustes na documentação, inúmeras incertezas, dúvidas e apreensões e, no primeiro ano, no retorno de pesquisadores ao Brasil, enfrentando um cenário absolutamente desconhecido e os desafios impostos pelo fechamento das instituições e das fronteiras. Para além do desenvolvimento dos seus projetos de tese, envolveram-se intensamente, na maioria dos casos, na dinâmica das instituições que os receberam. Alguns retornaram e já concluíram os seus doutorados, outros produziram as suas escritas ainda durante o estágio no exterior. Seus relatos permitem uma aproximação da sua passagem “pelo meio desse rio”, da travessia “a nado” a que se lançaram” (Serres, 1990, p. 24).

A verdadeira passagem tem lugar no próprio meio. Qualquer sentido que assumo o acto de nadar, o espaço esconde-se a algumas dezenas ou centenas de metros sob o seu ventre ou a vários quilómetros atrás e à frente. O viajante está aí sozinho, precisa, pois, fazer a travessia para conhecer a solidão. E poderá reconhecê-la no desaparecimento das suas referências (Serres, 1990, p. 21).

As narrativas presentes nesta coletânea evidenciam o impacto transformador das jornadas acadêmicas internacionais nas vidas e nas formas de ler o mundo e pensar os seus objetos de investigação dos/as pesquisadores/as em formação. No primeiro capítulo, Olivia, que viajou com bolsa de capacitação CAPES-PrInt, nos convida a uma jornada reflexiva com base em suas experiências em Paris e Lovaina. Inspirada por Ailton Krenak, ela questiona a circulação no mundo como pesquisadora e a criação de novos mundos, por meio dos encontros com o outro. Suas vivências nas universidades europeias, cheias de contradições e potencialidades, proporcionaram-lhe uma visão multifacetada da subjetividade e da alteridade, ampliando sua compreensão do potencial humano.

Katharine embarcou para Lisboa em meio à pandemia, enfrentando protocolos rigorosos de saúde. Sua pesquisa na Universidade Nova de Lisboa, cujos meandros apresenta em seu texto, foi orientada pelo conceito de “crença deleuziana”, explorando a interseção entre arte audiovisual e educação. Suas apresentações acadêmicas e a interação com a comunidade filosófica e cinematográfica enriqueceram significativamente suas reflexões e práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo, Mirele compartilha sua experiência formativa na Escola do IGOP-UAB (Instituto de Governo e Políticas Públicas da Universidade Autônoma de Barcelona), onde participou de um projeto de pesquisa-ação participativa. Em parceria com escolas públicas em Barcelona, o projeto de extensão visa problematizar e encontrar saídas para as desigualdades sociais locais, de forma coletiva e participativa. Por meio do relato dessa prática, Mirele explora a importância

da ação crítica na formação social e cidadã, com base nos conceitos e ensinamentos de Paulo Freire.

Rafael, por sua vez, aborda as transformações no trabalho e na sociedade impulsionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ele examina como as novas formas de trabalho desafiam as estruturas tradicionais e abrem caminho para revoluções moleculares. Baseando-se em autores como José Maria Carvalho Ferreira e Guattari, Rafael questiona a capacidade de resistência das classes trabalhadoras, oferecendo uma análise profunda das dinâmicas sociais contemporâneas e dos interrogantes proporcionados pela relação com o supervisor.

No capítulo seguinte, Laís narra sua intensa jornada em Lisboa, onde desenvolveu uma postura investigativa que nomeia como “política do sim”. Envolvendo-se em atividades formais e informais, como *workshops* de dança e encontros culturais, ela questiona o papel da arte na educação. Por meio do registro das suas experiências, convida a refletir sobre a vitalidade dos corpos em espaços educativos e a necessidade de integrar arte e criatividade como formas de combate ao esgotamento institucional e promoção da alegria.

Mateus reflete, em seu texto, sobre suas experiências formativas durante um estágio em Barcelona, integrando elementos do teatro em sua pesquisa em pedagogia. Seu relato evidencia como diferentes textos e contextos contribuíram para sua compreensão educacional, especialmente durante a pandemia. Seus relatos pessoais, enriquecidos por teorias do discurso e da psicologia histórico-cultural, destacam o impacto da experiência internacional no desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas.

Por fim, Edna explora os debates sobre Inteligência Artificial (IA) na educação, com base em suas experiências em Barcelona. Partindo do registro da sua participação em seminários e exposições, ela discute a valorização do trabalho docente em um contexto de crescente automação. Sua narrativa destaca a importância de integrar as perspectivas e práticas dos professores,

na construção de uma educação enriquecida pela IA, propondo um olhar crítico sobre a tecnologia e suas implicações educacionais.

Refletindo, a par de diversas perspectivas e com base em diferentes referenciais teórico-metodológicos, sobre a formação política, ética e estética das novas gerações e dos profissionais da educação como sujeitos, os textos aqui reunidos nos interpelam e convidam a refletir sobre os desafios impostos pelo tempo presente, convocando à invenção, à experimentação e ao engendramento de modos de fazer, que, distanciando-se dos automatismos, reafirmam a criatividade, a autonomia e a autoria dos sujeitos da educação (Rutkowski, 2024). Nessa direção, convidam-nos a “experimentar, tentar, aprender...” e, aproximando-se das reflexões de Michel Serres, propõem: “é preciso se dispor a violar fronteiras habituais e a se misturar com o desconhecido, com o imprevisto” (Diniz, 2024). Os impactos da travessia nas trajetórias desses e dessas viajantes são traduzidos nesta obra como “possibilidade de suspender certezas”, por meio de um movimento de “farejar experiências possíveis no novo território”, “farejar os caminhos como um cão, intuindo os rastros de alguma coisa que não se tem muita certeza do que é, não se vê, se sente o faro” (Schalch, 2024).

Caminhando pelas cidades, pelos novos mundos que se abrem, num movimento de “experimentar, ouvir, ocupar, transitar” ou, ainda, “dilatando o tempo, provocar fissuras nas pedras da cidade” (Schalch, 2024), movendo-se nos espaços institucionais e habitando os mapas das cidades, capturando as suas dinâmicas, os gestos, os modos de estar em outros mundos, os doutorandos e doutorandas que atravessaram o Atlântico entre 2020 e 2024 dão conta, em suas escritas, dos modos como lidaram com as perguntas que se colocaram para a sua formação como doutores e doutoras, mas também, com as dúvidas e as possibilidades de experimentar outras lentes para lidar com essas perguntas, nessa travessia. Aprender a “não saber”, a “habitar perguntas”, a “filosofar com o corpo em espaços para além de uma sala de aula formal, na rua, à beira do rio, com pessoas pequenas e grandes” (Schalch, 2024); aprender coisas que ainda não sabem como nomear, mas que,

certamente, transformaram a pesquisa e a vida. Abrir mão das certezas e enfrentar a dúvida, deslocar-se do conhecido, eis alguns dos desafios que movimentaram suas pesquisas e suas vidas.

Entre o estranhamento e o reconhecimento (Amaral, 2024), o estágio é traduzido como movimento de “busca”, possibilidade de pensar sobre o processo investigativo na formação como professor e pesquisador. A apropriação de um “olhar estrangeiro e deslocado”, que permite perspectivar a própria experiência e a investigação com “olhos alheios” (Amaral, 2024), parece marcar os percursos desses pesquisadores em outras paisagens, movendo-se em outros mundos, habitando outras línguas e tentando traduzir as suas perguntas nessas outras línguas, para encontrar outras possíveis formas de dizer, compreender, inventar: “o que ficou da experiência foi o exercício de explicar de muitas formas diferentes o meu projeto, ‘repetir, repetir até ficar diferente’” (Schalch, 2024). Constituindo-se pela errância, aprendendo a “tirar os sapatos antes de entrar em território estrangeiro” (Corrêa, 2024), esses e essas viajantes farejaram novos territórios, “tateando as geografias” e aprendendo a estranhar, como também a “tornar o diferente familiar” (Corrêa, 2024). Desassossegos, inquietações, dúvidas, reflexões... Possibilidades de “adiar o fim do mundo com a nossa circulação no mundo, causando fricções, indagações” (Coelho, 2024), de construir novas categorias, outras “formas de reconhecimento das lutas, dos sujeitos revolucionários e da organização da revolta” e, enfim, de “inventar novas armas para o futuro” (Limongelli, 2024).

Instigantes, nas reflexões aqui reunidas, são as indagações com as quais nos brindam os pesquisadores e pesquisadoras em seus movimentos em/entre outros mundos: “o quanto das nossas experiências, no contexto do CAPES-PrInt, nos fornecem instrumentos para criação de mundos?”. “Quantas mulheres latino-americanas, acadêmicas, doutorandas, viajam para o exterior, para o norte global, e deixam sua marca *de mundo* em outro mundo? Onde estão suas histórias?” (Coelho, 2024). “O espetáculo

acabou”? (Amaral, 2024). “O que fica quando a experiência acaba?” (Corrêa, 2024).

Talvez seja no texto da Prof^a. Dr^a. Ana Godinho, que nos brinda com o fechamento dessa obra viageira, que possamos encontrar elementos para pensar o que fica, elementos para compreender a potência da viagem na formação do/a pesquisador/a, mas sobretudo, na formação integral, humana e singular de cada indivíduo. A viagem como potência agenciadora de encontros, “potência em produzir afectos”, em estabelecer redes e conexões. No seu texto, intitulado “*fortuitus occursus*”, Ana Godinho da Universidade Nova de Lisboa, que recebeu alguns dos pesquisadores em formação, cujas narrativas compõem esta obra, explora a natureza e a caracterização dos encontros inesperados e fortuitos, destacando-os como eventos transformadores e vitais. Compara-os a acontecimentos inesperados e inevitáveis, que surgem como momentos de colisão entre elementos diversos, forçando-nos a pensar e a criar em resposta ao intolerável. Esses encontros, imprevisíveis e fortuitos, são como viagens que nos levam a territórios desconhecidos, onde cada parada, cada interseção, é uma oportunidade de transformação. A viagem, assim como o encontro, não segue um roteiro preestabelecido; é uma abertura para o novo, um movimento contínuo entre o passado e o futuro, uma exploração que nos despoja de nossas certezas e nos confronta com a multiplicidade e a heterogeneidade do mundo. A autora sugere que a essência do encontro, como uma viagem, reside na sua capacidade de criar relações exteriores, novas conexões que não preexistem, mas que se formam na interação, na coexistência dinâmica de forças e elementos em movimento, que poderíamos arriscar a chamar de amizades.

Para finalizar este convite à leitura, escolhemos uma imagem extraída de um dos textos que compõem este livro, uma imagem simbolicamente potente para expressar ideias como fronteiras, viagens, trânsitos, partilhas, encontros, presentes nas reflexões desses/as pesquisadores e pesquisadoras viajantes. Trilhando as pistas abertas pela história transnacional, a imagem suscita algumas

vias para pensarmos os percursos de formação pós-graduada, no âmbito do Programa de Internacionalização CAPES-PrInt, na medida em que possibilita pensar a fronteira como ponto de encontro, lugar de múltiplos contatos, conflitos e hibridações. Nesse trânsito, faz sentido retomar as reflexões de Chartier sobre os vínculos entre o global e o local, que remetem à noção de “glocal” para pensar “os processos pelos quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente” (Chartier, 2009, p. 57).



Indagando sobre o crescente interesse pela história transnacional nos meios intelectuais, Struck, Ferry e Revel (2011) apontam, como uma das chaves para compreender esse fenômeno, para além da consciência de que vivemos em um mundo cada vez mais interligado, a formação transnacional das novas gerações de historiadores, chamando atenção para o que denominam “vidas transnacionais”, para se referir à circulação das pessoas para além das fronteiras nacionais e aos seus impactos nos modos de ler e compreender o mundo. Nessa direção, assinalam:

[...] uma geração de estudantes, estudantes de pós-graduação e historiadores mais jovens – embora não exclusivamente, é claro – é, pela sua própria formação, pelas suas capacidades frequentemente multilinguísticas e pelos intercâmbios internacionais, muito mais transnacional do que qualquer geração ou grupo de gerações anteriores. Há não apenas um número crescente de profissionais cujas vidas têm uma componente transnacional. De um modo mais geral, há um número crescente de pessoas que vivem vidas transnacionais ou cujas vidas estão enredadas em vários contextos nacionais ou culturais, seja em função da migração ou de experiências diferentes, como o ensino superior e a universidade (Struck; Ferry; Revel, 2011, p. 575, tradução livre)¹.

A aproximação das reflexões sobre a história transnacional tem o propósito aqui de chamar a atenção para essa dimensão das múltiplas e mútuas influências que a circulação internacional dos doutorandos e doutorandas em Educação pode propiciar, sem perder de vista seus desafios, conflitos, incômodos, dores, mas também alegrias. Nessa direção, retomamos, mais uma vez, a indagação do imperador a Marco Polo: “para que serve, então, viajar tanto?”. E concluímos com as reflexões de Canclini, para reafirmar a importância desses percursos aqui narrados para a formação pós-graduada em Educação. Reflexões ainda mais importantes neste momento de conclusão do Programa CAPES-PrInt.

Intensificar os intercâmbios nos campos da arte, da literatura, do cinema e da televisão de qualidade [e nós diremos, da Educação], que antecipam as trajetórias de cada sociedade, pode contribuir para livrar-nos de estereótipos de parte a parte e a pensarmos juntos no que é possível fazer

¹ Do original em inglês: “[...] a generation of students, graduate students and younger historians – though of course not exclusively – is by its very training, its often multi-linguistic capabilities and through international exchanges in a way far more transnational than any generation or cohort ever before. There is not only a growing number of practitioners whose lives have a transnational component. More generally, there is a growing number of people who live transnational lives or whose lives are entangled in various national or cultural contexts whether through migration or different experiences such as higher education and university”.

em nossas sociedades, e entre elas, para que sejam todas menos desiguais, menos hierárquicas e mais democráticas. Avançar na busca de intercâmbios fluidos entre intelectuais e artistas [e, por que não, educadores?] de países latino-americanos, europeus e norte-americanos requer planos orgânicos de pesquisa científica e cultural transnacional, ações que representem os movimentos multiculturais na mídia em que as maiorias se informam, para que a concepção e a comunicação das imagens em que nos reconhecemos ou nos rejeitamos não dependa apenas de interesses mercantis (Canclini, 2007, p. 213).

REFERÊNCIAS

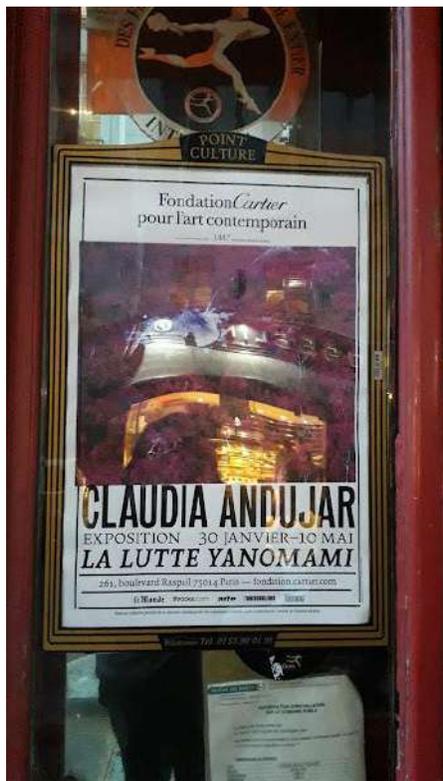
CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SERRES, M. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

STRUCK, B.; FERRIS, K.; REVEL, J. Introduction: Space and Scale in Transnational History. **The International History Review**, v. 33, n. 4, p. 573-584, Dec. 2011.



Fonte: acervo pessoal.

Penso que uma das questões mais relevantes, quando em diáspora, é encontrar elementos que nos aproximem das referências de pertencimento. Estes elementos se apresentam sob distintas maneiras. Em uma situação, ao me sentir muito sozinha e sem pares para o diálogo em Paris, me deparei com um cartaz da exposição da fotógrafa Cláudia Andujar, na Fundação Cartier. Cláudia é uma grande e significativa aliada da luta do povo Yanomami. Não tive a oportunidade de visitar a exposição naquela ocasião, apesar de a conhecer do Brasil, mas saber que estávamos co-existindo naquele território me trouxe alento e pertencimento.

[Olivia Pires Coelho, Paris, 2020]

***“Apenas uma mulher latino-americana”:* entre repulsas e aliados no contexto de uma pesquisadora brasileira na Europa**

Olivia Pires Coelho

INTRODUÇÃO

Esse texto, de caráter ensaístico, traz à tona reflexões que surgiram no contexto de duas experiências em universidades europeias. A primeira, no âmbito do Estágio de Capacitação financiado pelo CAPES-PrInt, realizado na Universidade de Paris XIII (França). A segunda experiência diz respeito a um segundo estágio, na posição de Pesquisadora Visitante, na Universidade Católica de Lovaina (Bélgica). Ambas as experiências possuem suas próprias contradições e potencialidades – como (quase) todas as experiências vividas por pessoas com marcadores de diferença explícitos e constantemente em debate.

O título do texto *Apenas uma mulher latino-americana* é, naturalmente, uma alusão à música de Belchior, *Apenas um rapaz latino-americano*, que compõe seu álbum *Alucinação* (1976). Este título foi escolhido, principalmente, pelo contexto de generalização observado no âmbito desses dois países europeus: França e Bélgica. Ainda que, em um grau e tonalidades distintas. *Mulher* e *latino-americana* são dois conceitos e, mais do que isso, dois marcadores bastante significativos na minha identidade, percepção e receptividade no mundo. Entretanto, são também passíveis de aplicação para centenas de milhares de outras pessoas. Porém, existem afunilamentos possíveis da minha identidade – por vezes, tão genéricos – que podem ajudar o leitor a compreender mais sobre o *meu* corpo no mundo. Que não é somente mais um.

É bastante importante ressaltar que sou uma mulher indígena, descendente do povo *Kambeba*, do Alto Rio Solimões, no Amazonas. Essa identificação, ou seja, esse autorreconhecimento, me custou bastante caro. Penso que muitas das experiências de generalização sofridas no contexto europeu me levaram, por muitas vezes inconscientemente, a questionar qual o meu lugar no mundo e, simplesmente, quem sou eu, pois não cabia na definição “apenas uma mulher latino-americana”. Foi no contexto do primeiro estágio na França que decidi não aceitar mais essa generalização e marcar, com mais intensidade, que sou, na verdade, indígena. E que isso é muito relevante.

Para além do título, há também o subtítulo: *entre repulsas e aliados*. Isso porque, como já mencionado, as experiências são contraditórias. Penso ser quase impossível delinear algo que seja simplesmente bom ou simplesmente ruim. É difícil caber na binaridade, seja ela qual for. A diáspora quase sempre é agridoce. Nem ao céu e nem ao inferno. Ao mesmo tempo, ao céu e ao inferno constantemente, em um *loop* de opressão e resistência. Ao mesmo tempo em que me proponho a falar de situações com um teor repulsivo (racismo, opressão e xenofobia), estão pulsantes e presentes as situações de avizinhamiento e camaradagem (amizade, aliados e colaborações).

Abrirei este texto com uma citação do parente e liderança Ailton Krenak sobre *estar no mundo*. A citação destacada abaixo faz parte da narrativa de Ailton na ocasião de uma passagem por Portugal. Ele começa sua narrativa, que é a abertura de uma de suas obras cânones, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), compartilhando que evitou, por quase 50 anos, atravessar o oceano – por razões afetivas e históricas. Nesse embalo, tece uma dura e importante crítica à ideia de “humanidade” e aos desdobramentos ocasionados pela sua manutenção, especialmente, à homogeneização de tantos povos em prol do desenvolvimento da “humanidade” (por exemplo, as próprias iniciativas de colonização do ‘sul do mundo’ para uniformizar o que é considerado como ‘gente’). Em sua crítica, Ailton destaca que um dos movimentos de

resistência mais potentes que podemos ter é, simplesmente, *adiar o fim do mundo*. Ou, pelo menos, nos organizarmos para tal. Para segurar o céu e empurrá-lo um pouquinho para cima, “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (Krenak, 2019, p. 13).

ENTRE REPULSAS E ALIADOS

A minha experiência de circulação no mundo não começa por mim. Começa pela minha família, que veio do interior do Amazonas. Mais especificamente, da região do Auati-Paraná, atualmente uma unidade de conservação federal, uma reserva extrativista no município de Fonte Boa. Digo isso porque, todas as etapas entre cursar uma graduação, que me levou a cursar um mestrado e, após, um doutorado, no qual tive o privilégio de viajar ao exterior, só foram possíveis através do trabalho de mulheres negras e indígenas que me deram à luz, nutriram-me, criaram-me e me educaram. Para que eu usufrísse de tais privilégios, houve muito trabalho. Carrego em mim uma conquista geracional: cerca de 60 anos separam a saída da minha família do seu território de origem para a minha primeira viagem à Europa na condição de pesquisadora de doutorado. Do ponto de vista histórico, 60 anos são um sopro. Porém, do ponto de vista da história vivida, do cotidiano, da história em movimento, esses 60 anos significam a superação da falta de saneamento básico, de acesso à saúde, de escolarização, de violência de gênero e de renda. Não cheguei ao exterior, à Europa, à França, somente porque fui merecedora e obtive os requisitos de um edital de alta exigência acadêmica. Cheguei ao exterior pois sou bisneta, neta, filha e sobrinha de mulheres fortes e sábias.

Fui aprovada para uma Bolsa de Capacitação pelo Programa de Internacionalização CAPES-PrInt-Unicamp, no âmbito do Projeto *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*, ao final do meu primeiro ano de

doutorado em 2019. Na ocasião, pesquisava questões relacionadas à infância e descolonização na filosofia francesa contemporânea, especialmente, na obra de autores como Fernand Deligny e René Schérer. O projeto enviado para a bolsa de capacitação estava concentrado, especificamente, no aprofundamento dos conceitos de tais autores.

Desembarquei no Aeroporto Charles de Gaulle, na França, no final do mês de janeiro de 2020. Estrategicamente falando, não foi uma boa data de início, visto que todas as disciplinas haviam iniciado em setembro e a grande maioria dos projetos e atividades já estavam acontecendo. Me senti “*pegando o bonde andando*”. O orientador que me recebeu, ainda que muito simpático e generoso, não parecia se sentir particularmente entusiasmado com as minhas ideias de pesquisa e me deixou livre para procurar o que fizesse sentido para mim.

Sem muita orientação, escolhi minhas próprias disciplinas pela brochura da EHESS (*École des Hautes Études en Sciences Sociales*). Não era a instituição em que eu estava cadastrada, mas decidi tentar e enviar diversos e-mails solicitando a participação nos seminários como estudante externa. Dezenas de e-mails enviados, poucos respondidos, alguns “não” e dois “sim”. Além disso, o “sim” mais importante veio do próprio René Schérer que, com quase 100 anos (em 2020, Schérer estava com 97 anos e veio a falecer em 2023, com um século de vida), aceitou me conceder uma entrevista para a tese. Ficou combinado que eu escreveria novamente para ele em março de 2020.

Frequentei, então, uma disciplina com o professor Georges Didi-Huberman. Um seminário concentrado chamado *Ce qui nous soulève* (em português, *o que nos levanta*). Também participei da disciplina *Approches critiques des catégories d'âge* (em português, *Perspectivas críticas da categoria de idade*) com a professora Juliette Rennes. As disciplinas aconteciam em prédios distintos. A primeira, no *Institut National d'Histoire de l'Art* (Instituto Nacional de História da Arte), já a segunda, no prédio localizado no Boulevard Raspail (Imagem 1). Ambas foram significativamente relevantes para minha

formação, não só por terem deixado mais do que evidente que a minha formação no Brasil era, sim, suficiente para acompanhar, participar e contribuir em disciplinas acadêmicas na França, como também por terem oferecido um aporte teórico e metodológico importante para o que viria a ser a formulação do meu novo projeto de doutorado após o retorno ao Brasil.

Imagem 1: Fotografia de uma das entradas da EHESS¹



Fonte: acervo pessoal.

¹ Fotografia feita em um momento de autorreflexão sobre o meu direito de ocupar aquele espaço, guardada por quase quatro anos e revisitada na ocasião da escrita deste texto. Avizinhamo pela imagem.

Na disciplina com o professor Didi-Huberman, houve diversas temáticas relacionadas à exposição de sua curadoria realizada em 2016/2017 na *Galeria Nacional Jeu de Palme*, em Paris. A pesquisa, em curso há mais de uma década, aborda a questão das imagens, uma das principais preocupações do pesquisador e pelas quais é amplamente conhecido. Trabalhando, entre outros, com *stills* do filme soviético *O Couraçado Potemkine* (1925) de Serguei Eisenstein, falamos sobre as imagens que nos *levantam*. O quanto uma imagem pode carregar em si a potência de imaginação política? Partindo do Iluminismo à Teoria Crítica e do Dadaísmo até os debates mais contemporâneos. Questionando desejo, obediência e afetos. Ainda que o campo teórico explorado não esteja necessariamente ligado com o meu campo de pesquisa, os questionamentos se fizeram presentes no que veio a ser a versão final da minha tese. Penso que, ao acompanhar a disciplina, pude questionar também quais elementos das imagens da trajetória da minha vida (e das que vieram antes de mim) carregavam a potência de imaginar outros mundos. No resumo do seu livro, *Désirer Désobéir* (2019, *Desejo de Desobedecer*), com o mesmo subtítulo do seminário, *Ce qui nous soulève*, Didi-Huberman nos questiona logo no início:

Havíamos suportado muita coisa e, então, um dia, dissemos a nós mesmos que não poderia mais ser assim. Havíamos desistido por tempo demais. No entanto, mais uma vez – como tínhamos feito antes, como tantos outros haviam feito antes de nós – levantamos nossos braços acima dos ombros, ainda fracos pela alienação, curvados pela dor, pela injustiça, pelo peso que suportávamos até então. É então que nos erguemos: projetamos nossos braços para o alto, para frente. Levantamos a cabeça. Recuperamos o poder livre de olhar de frente. Abrimos, reabrimos a boca. Gritamos, cantamos nosso desejo. Com nossos amigos, discutimos como fazer, refletimos, imaginamos, avançamos, agimos, inventamos. Nos levantamos (Didi-Huberman, 2019, s/p², tradução livre)³.

² Trata-se do Abstract do livro, disponível em: <https://philpapers.org/rec/DIDDD>.

³ Do original em francês: “Nous avons beaucoup enduré et puis, un jour, nous nous sommes dit que cela ne pouvait plus durer. Nous avons trop longtemps baissé les bras. À nouveau cependant – comme nous avons pu le faire à l’occasion, comme d’autres si souvent l’avaient fait avant nous – nous élevons

É nesse sentido, então, que procurei fazer um movimento de “levantar os braços”. Em francês, a expressão “*baisser les bras*” significa *desistir*, mas, em tradução literal, teríamos “*baixar os braços*”. É preciso levantar os braços para dar vazão à imaginação política e à coragem de reinventar, também, nosso lugar no mundo. Até então, eu era “mais uma” estudante, mulher, latino-americana, sendo rejeitada de participar de seminários e recebendo muitos “não” na minha caixa de entrada. Sendo pouco levada a sério. O silêncio das não-respostas, porém, ecoou mais alto que as rejeições.

Não afirmo, porém, que sair de situações e contextos de opressão funciona como a metáfora de levantar os braços. Eu continuei e continuo sendo socialmente (e afetivamente) lida da mesma forma pelos interlocutores daquela ocasião. Se reenviasse o e-mail para muitos dos mesmos destinatários, provavelmente, a resposta seria a mesma. Ou, novamente, não viria resposta alguma. A questão não é essa. Trata-se aqui de *me levantar*, tal qual a analogia de Didi-Huberman. Ou, como em Ailton Krenak, causar a fricção. Levantar, movimentar-se, criar redes e afetos *outros*. Não esperar caber onde não cabe, mas se movimentar, erguer-se e se levantar. O desejo de desobedecer ao silêncio da não-resposta.

Já na ocasião do segundo seminário, sobre perspectivas críticas na categoria de idade, participei da disciplina com uma turma da pós-graduação, estando a maioria dos estudantes no mestrado. Até o momento, eu ainda não havia me deparado com a possibilidade teórico-política da *idade* como uma categoria de opressão.

No contexto dos estudos sobre *Etarismo* (também encontrado como *ageismo* ou *idadismo*, ou ainda, *velhofobia*) no Brasil, entendemos que as práticas de discriminação, opressão, exclusão e

nos bras au-dessus de nos épaules encore fourbies par l’aliénation, courbées par la douleur, par l’injustice, par l’accablement qui régnaient jusque-là. C’est alors que nous nous relevons: nous projetons nos bras en l’air, en avant. Nous relevons la tête. Nous retrouvons la libre puissance de regarder en face. Nous ouvrons, nous rouvrons la bouche. Nous crions, nous chantons notre désir. Avec nos amis nous discutons de comment faire, nous réfléchissons, nous imaginons, nous avançons, nous agissons, nous inventons. Nous nous sommes soulevés”.

pormenorização são, sumariamente, voltadas para as pessoas idosas. A perspectiva francesa trabalhada no seminário da EHESS trazia, porém, uma nova dimensão para o entendimento do preconceito da idade: quando ele é voltado para crianças e, por que não, para todas as pessoas. É seguro dizer que as pesquisas de Sociologia da Infância no Brasil dão conta, há algumas décadas, dos conceitos de discriminação contra crianças – no sentido do seu reconhecimento (ou não) como atores ativos na dinâmica da sociedade e quanto à produção das culturas infantis. Conceitos tais como *adultocentrismo*, *descolonização da infância*, *culturas infantis* são amplamente trabalhados, revisitados e reinventados constantemente no contexto dos Estudos da Infância, Educação Infantil e Sociologia da Infância (Dos Santos, 2012). Ou seja, não afirmo que a perspectiva francesa traz à tona algo desconhecido – mas sim, *diferente*.

Amparando a argumentação de que, assim como a luta contra o racismo e contra as opressões pautadas em gênero, a idade também ganha força no contexto das resistências na segunda metade do século XX nos Estados Unidos (Rennes, 2020), como “mais uma” categoria de opressão – ainda que não tão facilmente observável. Nesse sentido, entende-se que a *idade* é, também, um fator relevante para a organização de uma *minoría*. A perspectiva francesa traz consigo, além da discussão sobre a exclusão de idosos, o conceito de *Youthism*, que pode ser entendido como:

Esta denúncia do ‘juvenilismo’, entendida como a estigmatização dos jovens como um grupo social, fazia parte de um movimento mais amplo, emergindo na esteira de maio de 1968, para desafiar todas as relações de autoridade baseadas na diferença de idade. Dos anos 1970 aos 1990, feministas abordaram essas questões e estabeleceram uma relação entre a minoritização das mulheres e das crianças dentro da família patriarcal. Suas análises foram continuadas na década de 2010 pelo ativista e pensador libertário Yves Bonnardel, que denunciou a dominação adulta e a “opressão de menores” como ‘etarista’. Esse uso do termo atesta o fato de que, na época da publicação do livro de Bonnardel, o etarismo não se referia mais apenas ao preconceito contra os idosos que levou Butler a cunhar a palavra em 1969,

mas a ‘todas as formas de discriminação, segregação e ódio baseadas na idade’ (Rennes, 2020, p. 11, tradução livre)⁴.

Então, ainda que a luta contra a discriminação de idade surja no contexto norte-americano, é no âmbito das revoltas francesas da década de 1960-1970 que ela atinge uma dimensão ampla – incluindo crianças, jovens/adolescentes e pessoas idosas. Em nenhum momento, porém, senti que o meu referencial teórico do Brasil fosse “insuficiente” para as minhas, então, discussões sobre infância e opressão, todavia, entender que tal opressão está intrinsecamente ligada às questões de raça, gênero, classe, etnia – e não “somente” à idade por si mesma – foi bastante significativo para a pesquisa que eu desenvolvia naquele momento.

Então, minha tese de doutorado, em fase inicial, estava focada em entender como o pensamento produzido pela filosofia francesa contemporânea possibilitava a articulação com os conceitos de descolonização da infância. Anteriormente à pesquisa do doutorado, havia trabalhado em uma direção semelhante, procurando elementos da descolonização da infância no pensamento anarquista – tendo sido o resultado, então, minha dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a ideia inicial do doutorado seria expandir o escopo previamente pesquisado no mestrado, ou seja, caminhando para além do pensamento anarquista, enveredando, principalmente, por dois pensadores franceses contemporâneos e

⁴ Do original em inglês: “This denunciation of ‘youthism’, understood as the stigmatization of the young as a social group, was part of a wider movement, emerging in the wake of May 1968, to challenge all relationships of authority based on age difference. From the 1970s to the 1990s, feminists took up these issues and established a relationship between the minoritization of women and of children within the patriarchal family. Their analyses were continued in the 2010s by libertarian activist and thinker Yves Bonnardel, who denounced adult domination and the ‘oppression of minors’ as ‘ageist’. This use of the term testifies to the fact that, at the time Bonnardel’s book was published, ageism no longer referred only to the prejudice against the elderly that had prompted Butler to coin the word in 1969, but to ‘all forms of discrimination, segregation, and hatred based on age’”.

suas contribuições no campo da filosofia, política, educação e infância: Fernand Deligny e René Schérer. Como campo de investigação, a cidade. As cidades.

Em meados do segundo semestre de 2019, meu primeiro ano de doutorado, enviei minha candidatura para concorrer ao processo seletivo do Capes/PrInt. Conforme já mencionado, a ideia do Estágio de Capacitação na França objetivava explorar vários elementos da obra de Deligny e Schérer, presencialmente, em arquivos específicos que se ocupam com a contribuição teórica de tais pesquisadores-militantes em edições preservadas. À época, buscava instrumentalizar conceitos potentes para pensar as infâncias. Aliados na luta pela descolonização da infância no chão latino-americano com avizinhamentos à resistência infantil anarquista. Como já dito, chego lá no começo do ano de 2020.

Por mais interessante que tais conceitos possam parecer (e de fato são), esta pesquisa não chegou a ser concretizada, pois, pouco tempo após chegar à França, a pandemia de Covid-19 tomou conta da Europa e, pouquíssimo tempo depois, do mundo. Após cerca de quatro semanas de aula, participação em seminários e tentativas de articulação de um campo de pesquisa possível, me deparo com a Universidade fechada e o seguinte aviso:

Imagem 2: Cartaz de conscientização ao distanciamento coletivo que se instaurou na Universidade Paris 8⁵



Fonte: acervo pessoal.

Nesse contexto, todos os marcadores de repulsa se exaltam. Os títulos-nome “pesquisadora”, “doutoranda”, “intercâmbio” somem e dão espaço para “imigrante”, “terceiro mundo” e “vírus”. Duas semanas separam o dia em que vi a universidade fechada com um cartaz sobre o coronavírus para o dia em que embarquei de volta para o Brasil. Hoje em dia, em 2024, temos acesso a diversos artigos, reportagens, análises e sugestões sobre como entender e lidar melhor com o trauma coletivo que foi e tem sido vivenciar um evento histórico com tais dimensões. Mas quando embarquei de volta para “casa” o trauma era infligido naquele instante. Eu era uma imigrante em um país que não estava disposto

⁵ Fotografia do final do mês de fevereiro de 2020.

a me ter por mais nem um segundo. E, quem poderia me levar para casa, ainda não entendia como fazê-lo.

Penso que aqui não seja a ocasião mais oportuna para escrever, especificamente, sobre os desdobramentos da pandemia como trauma coletivo. A pesquisa que idealizei em 2019, não aconteceu. Foi interrompida, como muitos projetos, naquela ocasião. Quase ninguém sabia como dar continuidade a coisa alguma, eu inclusive. Minha opção, naquele momento, foi devolver todos os recursos à CAPES, integralmente, e cancelar a bolsa de capacitação, para que ela constasse como se nunca tivesse acontecido. Em retrospecto, foi uma atitude mais precipitada do que sagaz.

Ainda que tenha parecido que a pesquisa havia acabado, o que aconteceu, na verdade, é que ela foi reorientada. Ao invés de pesquisar e articular conceitos da filosofia francesa contemporânea, procurei me debruçar nos movimentos de resistência aos processos e práticas de opressão que sofri estando na França para estudar filosofia francesa contemporânea. Penso que foi uma reviravolta pouco usual e um salto peculiar para um estágio de capacitação. Hoje em dia, acredito que muitos sentimentos em relação à pandemia se expressaram nessa decisão.

Mas essa reorientação da tese só teria acontecido (como aconteceu) se eu tivesse ido (como fui) para a França, recebido uma cota (injusta) de muitos “não”, me percebido como uma participante muito vulnerável do jogo acadêmico e sentido a facilidade com a qual o meu corpo era rejeitado nos espaços. Quão fácil é, para você, ser apenas uma “mulher latino-americana”? Em que situações podemos, efetivamente, ocupar esse não-lugar diante dos olhos europeus? Ficou muito evidente, para mim, que aquele não era o meu lugar. Que, nas universidades francesas, eu não iria desenvolver uma tese de doutorado. Porém, foi muito caro entender que teria que ser nesta tese de doutorado que eu iria, sim, desatar esse nós. Iria fluir o *sim*. Sem mais “não”. *Sim, sim e sim*. Levantar os braços, *sim*. Nem que pela busca de aliados em meio à repulsa.

ME INTERESSA SONHAR E INVENTAR NOVOS MUNDOS

A minha tese de doutorado, que foi reorientada para as práticas de resistência dos povos indígenas, também alterou meus interesses como pesquisadora. Isso porque, se há marginalização – e eu era uma mulher indígena marginalizada na Europa – há resistência. Interessam-me os movimentos de resistência, como sempre me interessaram. É importante notar, todavia, que todo referencial teórico estudado sobre Schérer, Deligny, Deleuze, Guattari e demais filósofos e pensadores franceses ocuparam, sim, uma parte muito significativa da tese. Os conceitos se operacionalizam, quer queiramos nós ou não.

Foi, especialmente, na obra de Fernand Deligny que pude operacionalizar o conceito de *semelhantizar*, interpretado por Marlon Miguel (2015) como *assemelhar* ou *fazer parecer o mesmo*. O *assemelhamento* representa o processo de homogeneização e silenciamento da existência não conformada do outro. O trabalho de Deligny inscreve-se, portanto, nesta tensão: recusa a *semelhantizar*, e, no entanto, está em busca do comum, em busca da criação de uma rede ou de uma tecedura, ou seja, um plano pelo qual e no qual a comunidade se faz.

Ou seja, no mesmo movimento em que recuso a me *semelhantizar*, a ocupar o lugar de “mais uma mulher latino-americana”, em que me recuso a ceder à repulsa, procuro também uma rede. Aliados. É preciso haver um comum, a rede há de ser tecida. Foi nesse embalo que, em 2022, por razões familiares, me encontrei, novamente, do outro lado do oceano. Ao final do segundo semestre de 2022, entrei em contato com um professor da Universidade Católica de Lovaina, apresentando minha pesquisa e buscando uma colaboração.

Recebi um “sim”, portas abertas, uma sala, pares de diversos países da América Latina e possibilidades. A ideia aqui não é criar uma dicotomia “clímax ruim na França” e “final feliz na Bélgica”. Binarismos não dão conta de experiências. Nem um foi ao inferno

nem, tampouco, o outro ao céu. Penso que, talvez, estivesse melhor instrumentalizada para lidar com o que poderia acontecer.

Mas, foi com esse “sim” que criei o meu próprio sim, finalizei minha pesquisa de doutorado. Sendo sim, uma mulher latino-americana. Mas não mais uma. Uma mulher que descende do povo *Kambeba*, do Alto Rio Solimões e que quer criar um outro mundo – mas não somente um outro mundo para si, mas um mundo possível para o nosso viver coletivo. Ailton Krenak (1992), por sua vez, faz um adendo interessantíssimo sobre a criação de mundos: “Não existiu uma criação do mundo e acabou! Todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo” (Krenak, 1992, p. 202).

Se a todo instante estamos no fluxo de criação de mundos, como propõe Deleuze, cavando um pouco de *possível*, para não sufocarmos, eu me pergunto: o quanto das nossas experiências, no contexto do CAPES-PrInt, nos fornecem instrumentos para criação de mundos? Quantas mulheres latino-americanas, acadêmicas, doutorandas, viajam para o exterior, para o norte global e deixam sua marca *de mundo* em outro mundo? Onde estão suas histórias? Não necessariamente a história de suas pesquisas – sem dúvida, um grande mérito – mas a história da dimensão coletiva, subjetiva, política e imaginativa da criação de novos mundos, que é forçada (literalmente) pela presença de seus corpos em ambientes inóspitos e coloniais.

Outro mundo foi inventado, um mundo que coexiste com o mundo no qual eu vivi. Ailton conta que os sonhos possuem uma dimensão importante na nossa relação com a vida, que é: “A fonte que alimenta os sonhos, os sonhos grandes, o sonho que não é somente a experiência de estar tendo impressões enquanto você dorme, mas o sonho como casa da sabedoria” (Krenak, 1992, p. 199). Nos meus sonhos, que são a casa da sabedoria, estão todos os meus aprendizados étnicos. Todos os aprendizados de ser um corpo no mundo e de se recusar a ser “mais um”. Ricos aprendizados. Que catalisam fortes práticas para a construção, ainda, de outros mundos.

Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo
pra gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara
O mundo que eu disponho agora foi criado por mim
Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho...
(Milionário do sonho, música de Emicida, 2015).

Quando Ailton nos diz que não existiu a criação de um mundo e fim, atrevo a dizer que isso significa que estamos, constantemente, no processo de criação, não somente de novos mundos, mas do nosso próprio mundo, como uma sobreposição de vivências, experiências, ausências e permanências. Ou seja, onde há repulsas, há aliados.

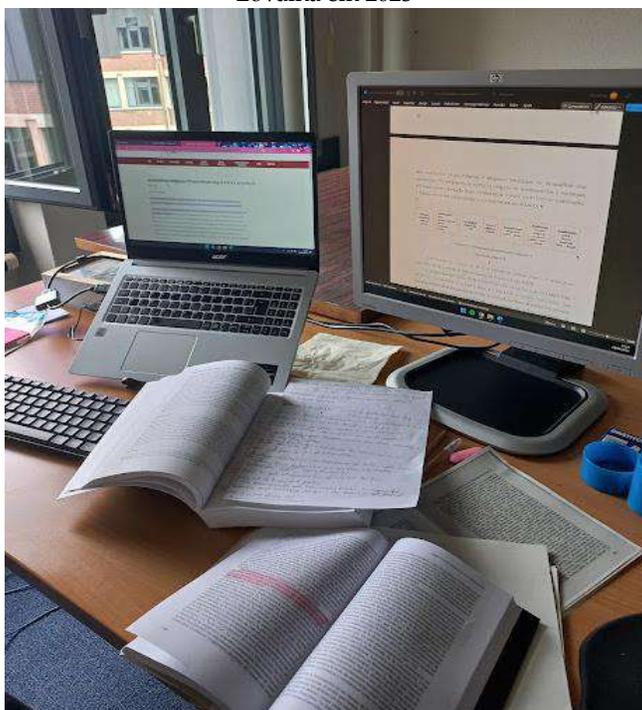
Gallo (1999) nos traz uma provocação bastante interessante a partir d'*A Marcha das Utopias* de Oswald de Andrade, publicado em 1953, onde podemos encontrar ideias inquietantes sobre uma suposta sobreposição em contextos de desigualdade (que são, por sua vez, contextos de resistências à desigualdade). Quem oprime não sai ileso. Assim como o processo de *semelhantização* inflige normatização no corpo latino-americano, inflige também o "homem branco", por assim dizer: "A tese de Oswald, que aparece também no ciclo 'A Marcha das Utopias', é a de que o contato com o homem americano revoluciona também a cultura do europeu; apesar de sermos nós os violentados pela dominação, também eles não saem impunes, e sua cultura se transforma" (Gallo, 1999, p. 94).

Novamente, ninguém está ileso. Acredito, com grandes doses de certeza, que estar na posição de oprimido é, por definição, uma posição mais vulnerável. Todavia, penso que essas narrativas carregam consigo uma potente semente de reconstrução das nossas relações. Entre colonizador e colonizado, no olho a olho, há uma complexidade que escapa do óbvio. Não sou apenas uma mulher latino-americana, mas sou uma pessoa escolarizada face a tantos outros imigrantes em situações mais inóspitas. Sou oprimida e, por vezes, opressora. Buscando fugir, porém, do binarismos entre ser

oprimida ou opressora – aqui, em uma visita ao pensamento deleuzeano, orbitando entre molaridades e molecularidades.

Nenhum dos polos é fixo e é nos fluxos que vivenciamos a potência do encontro. Adiar o fim do mundo com a nossa circulação no mundo, causando fricções e indagações. Sobre si, para si. Sobre o outro, para o outro. Para si, sobre o outro. Do outro, sobre si.

Imagem 3: Processo de escrita da tese de doutorado na Universidade Católica de Lovaina em 2023⁶



Fonte: acervo pessoal.

Para concluir, penso, então, que a grande contribuição do meu processo de cruzar o oceano, no contexto de duas experiências

⁶ A foto foi feita no escritório que me foi concedido para que tivesse condições de finalizar a escrita da pesquisa e entregar a tese em 01 de dezembro daquele ano. Tese esta que foi defendida e aprovada em 09 de janeiro de 2024.

acadêmicas tão distintas, foi me instrumentalizar para não ser “mais uma”. Independentemente de ser lida e entendida assim ou não, me blindo em ancestralidade, em aliados, em avizinhamentos, no residual que sobra do *encontro* entre o colonizador e o colonizado. Se ninguém sai ileso, como criar novos mundos a partir de narrativas dissidentes das experiências subjetivas da nossa fricção no mundo?

REFERÊNCIAS

BELCHIOR. “Apenas um Rapaz Latino-Americano”. Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes. **Alucinação**. São Paulo: PolyGram, 1976. Faixa 1.

DIDI-HUBERMAN, G. **Désirer désobéir: ce qui nous soulève**. V. 1. Collection Paradoxe. Éditions de Minuit, 2019.

DOS SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. Seção de Leituras e Resenhas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200017> Acesso em: 04 mar. 2023.

EMICIDA. “Milionário do Sonho”. Leandro Roque de Oliveira. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa....** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. Faixa 10.

GALLO, S. Modernismo e Filosofia: O caso Oswald. **Impulso**, Piracicaba, v. 11, n. 24, p. 89-107, 1999.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGUEL, M. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattariana.

Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, 1º quadrimestre de 2015 (a), v. 8, n. 1, p. 57-71, 1º quadrimestre 2015 (a).

O COURAÇADO POTESKINE. Direção: Serguei Eisenstein. União Soviética: Goskino, 1925. 75 min, Preto e branco.

RENNES, J. Conceptualizing ageism in parallel to sexism and racism: the heuristic value and limitations of a common analytical framework. **Revue française de science politique**, v. 70, issue 6, nov. 2020, p. 725-745, nov. 2020. Translated by Cadenza Academic Translations. Disponível em: https://www.cairn-int.info/article-E_RFSP_706_0725--conceptualizing-ageism-in-parallel-to.htm
Acesso em 04 mar. 2023.



Fonte: acervo pessoal.

No meu primeiro mês em Lisboa, participei da exibição e do debate presencial com o autor do filme “Distopia” para grupos escolares. Distopia é o título de um dos capítulos da minha tese, que também tem a ver com sentir, no tempo presente, as pressões das desigualdades que estão por vir. Já os filmes da sessão “O meu bairro é Lisboa” surgiram em oficinas de experimentação audiovisual, especialmente atentas aos espaços em que ocorreram, como também foram os encontros de formação de professores realizados em minha pesquisa, mobilizados pelo conceito de dispositivo (Migliorin, 2015) e de lugar (Massey, 2009).

[Katharine Diniz, Lisboa, 2021]

Sanduíche pandêmico: entre crenças e experimentações audiovisuais escolares

Katharine Diniz

CHEGADA: INSTABILIDADES PANDÊMICAS E MOTIVAÇÕES

Quando a recomendação mundial foi ficar de quarentena, saí do país para fazer doutorado sanduíche. Entre medidas de distanciamento social, vacinas, testes para Covid-19, cinco alterações de data de viagem, vinte e cinco (re)assinaturas, tive que lidar com diversas suspensões: de voos entre Portugal e Brasil, de bolsa de estudos (reprogramação) e de trâmites consulares, valendo notar que esses mesmos trâmites já haviam me demandando pagar seguro viagem e enviar meu passaporte, sem garantia de devolução, afinal, era mais um serviço que estava parando por tempo indeterminado.

Em meio a tanta instabilidade, tudo era difícil de planejar. Então, decidi enviar todas as minhas coisas de Campinas/SP – onde estava morando havia quase 15 anos – para Jaboatão dos Guararapes/PE (meu único porto seguro), para poder viajar a qualquer momento, sem precisar deixar nada para trás. Mas foi quando quase me mudei para Jaboatão que, de repente, uma mensagem SMS avisou que meu visto português havia acabado de chegar à caixa de correio em Campinas, num contexto em que nem havia mais como prever isso. De forma que, num curto período em que coincidiu de as fronteiras portuguesas estarem abertas a estudantes brasileiros, a minha bolsa de estudos poder ser acessada novamente e eu conseguir cumprir todos os protocolos sanitários nacionais e internacionais exigidos, embarquei.

Tudo isso para desenvolver o plano de estudos *Experimentações Audiovisuais a partir da Formação Docente*, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), de outubro de 2021 a março de 2022, como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (DSE), no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional CAPES-PrInt-Unicamp *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*.

Ao chegar, me impressiono com o céu de Lisboa, de tão lindo. Começo a morar na Residência Universitária Alfredo de Sousa, a frequentar diariamente seu refeitório e as diversas outras instalações da UNL, como bibliotecas, salas de estudo e de convivência estudantil, auditórios de conferências e demais espaços acadêmicos, localizados no campus da Avenida de Berna e no Colégio Almada Negreiros da FCSH-UNL.

Logo noto que, quase como num filme¹ de Cao Guimarães, crianças brincam e brigam numa escola que é enquadrada, a cada dia, pela *janela do meu quarto*, produzindo a “trilha sonora” que embalou todo esse período de doutorado sanduíche.

¹ Filme *Da janela do meu quarto* (2004). Disponível em: <https://vimeo.com/575192832>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Imagem 1: Fachada da Residência Universitária Alfredo de Sousa da UNL



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 2: O céu lindo e a escola da janela do meu quarto



Fonte: acervo pessoal.

“Experimentação estética” é o tema central dos meus estudos desde o mestrado; minha coorientadora lisboeta – Profa. Dra. Ana Godinho – é uma das autoras-referência nesse tema. Numa primeira conversa de quase três horas, Ana contou que o conceito que mais vinha mobilizando suas questões filosóficas era a “crença deleuziana” (Godinho; Gil, 2021). De lá para cá, esse conceito tem me ajudado a

pensar filosoficamente sobre as experimentações audiovisuais realizadas em minha pesquisa-intervenção doutoral na formação de professores de uma escola pública, parceira do Programa *Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal*, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Desde 2010, no *II Seminário Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...*, promovido pela Faculdade de Educação da Unicamp, Ana Godinho já vinha desenvolvendo diversas interações acadêmicas com meu orientador – Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior – especialmente em torno da maneira como aborda o conceito de *estilo* (Godinho, 2007), com base em Gilles Deleuze. Ela o opera não se referindo a algo subjetivo (do criador-artista), mas atinente às forças que atravessam os corpos e que podem ganhar expressão, por exemplo, em obras de cinema realizadas em situações escolares. Dessa forma, essa noção de *estilo* foi importante para os encontros articulados por minha pesquisa, já que, neles, os participantes assistiram, conversaram e produziram com fragmentos de filmes contemporâneos, sensíveis às forças presentes nos próprios espaços filmados.

Por atuarem como intervenções que fizeram emergir – tanto no cinema, quanto na escola – linhas de intensidades diversas, tais encontros participaram de gestos metodológicos que compuseram uma cartografia. Esta, por sua vez, se refere a uma abordagem de pesquisa baseada nos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e de Fernand Deligny (1971; 2009; 2015), que acompanha processos inventivos e de produção de subjetividade, em forte relação com o contexto espacial onde eles se dão. Ela vem sendo desenvolvida por pensadores como Rolnik (2007), Oliveira e Paraíso (2012), Pucheu (2014), Escóssia, Kastrup e Passos (2015), entre outros, sem a finalidade de representar um real preexistente ou uma posição relativista (pautada em interpretações subjetivas do pesquisador), mas de construir e atualizar realidades em devir. Ao realizar experimentações estéticas inspiradas nos modos de captar/montar a filmografia assistida e na *pedagogia dos dispositivos* (Barquete; Pipano; Ramos, 2021; Fórum Nicarágua, 2021; Migliorin,

2015, 2018; Migliorin *et al.*, 2014), os movimentos desta pesquisa não priorizaram representar uma narrativa, mensagem, sentido e/ou roteiro preconcebidos, e sim, se deixaram atravessar pelo acaso das dinâmicas de um *lugar-escola* (Oliveira Jr., 2017), considerando *lugar* como a coexistência de uma multiplicidade de trajetórias heterogêneas humanas e não humanas, que envolve contato, negociação e devires (Massey, 2009). Segundo Dorren Massey (1991), o que dá a um *lugar* sua especificidade, não é uma história longa, nem parâmetros de localização, extensão, origem e/ou identidade já atribuídos a ele, mas a condição dele de se constituir por meio de uma constelação singular de relações presentes.

Assim, esses movimentos desestabilizaram e repartiram tempo e espaço audiovisual, (re)inventando partilhas sensíveis (Rancière, 2009) entre pesquisadora, professoras/es e outras formas de vida copresentes na escola, como as imagens e suas tecnologias, bem como ativaram certa atenção às singularidades daquele *lugar-escola*, em suas precariedades e potências.

PARTICIPAÇÕES: ENCONTROS

Já no meu primeiro mês de doutorado sanduíche (outubro), aconteceu o 19º Festival Internacional de Cinema *Doclisboa*², em que pude participar da exibição e debate sobre um filme experimental – *Exu Yangí* (Henrique Cartaxo, 2021) – surgido do que foi possível em condições de espaço-tempo bem singulares: a quarentena da pandemia de Covid-19. O autor, trazido presencialmente pelo festival, foi meu veterano de graduação em Comunicação Social – Midialogia (Instituto de Artes – Unicamp/Brasil).

Também dedicada à criação experimental foi a sessão *Meu bairro é Lisboa* do festival *Doclisboa*, composta por meio do atravessamento de uma cidade (Lisboa) por um *dispositivo de criação*, articulador de diversos encontros de formação em cinema:

² Mais informações disponíveis em: <https://doclisboa.org/2021/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ao longo de 10 semanas, em 10 bairros lisboetas, 10 grupos informais de moradores realizaram 10 curtas-metragens, com intervenção da cineasta Nathalie Mansoux. Uma deambulação pelos cantos da cidade, por meio das suas histórias e personagens, passado e presente.

Imagem 3: Exibição e debate da sessão *Meu bairro é Lisboa* com grupos escolares. Filtro “píxeis de aquarela”, do software GIMP



Fonte: acervo pessoal.

Essa exibição fez parte da celebração da Estratégia de Desenvolvimento Local BIP/ZIP (Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária)³ e foi uma das 12 sessões “Doc Escolas” dedicadas a

³ A Estratégia BIP/ZIP é um instrumento de desenvolvimento local, composto por um conjunto de ferramentas, que busca ativar a ação cidadã, o desenvolvimento em pequena escala e o aumento da capacidade de auto-organização dos moradores, para que as soluções de melhorias em seus bairros venham deles mesmos. Objetiva contribuir técnica e financeiramente para melhorar o quadro de regiões degradadas. Trabalha nos territórios mantendo a vitalidade de vários grupos e movimentos de cidadãos ativos. Informações disponíveis em: https://issuu.com/acidadeprecisa/docs/fazer_juntos/s/11873469. Acesso em: 09 jan. 2024.

grupos escolares, visando promover o debate com os programadores do festival e com os realizadores dos filmes participantes. As sessões integram o Projeto Educativo do *Doclisboa*, que atua em torno de quatro eixos: a) multidisciplinaridade – cruzamento de ideias, promovendo a sensibilização para a literacia cinematográfica e uma cidadania mais crítica, informada, aberta e respeitosa da diferença; b) acessibilidade – concepção de atividades que se adequem às necessidades educativas dos seus participantes; c) descentralização – atividades que se desloquem para além da cidade de Lisboa, espalhando-se um pouco por todo o país; d) experiência coletiva do cinema – garantir aos participantes uma experiência coletiva do documentário, sempre que possível em uma sala de cinema.

Outra sessão do “Doc Escolas”, que dialogou bastante com as questões espaciais que atravessam minha tese, foi a do filme *Distopia* (Tiago Afonso, 2021), vencedor da competição nacional do festival. Isso porque, na filmografia assistida pelos professores participantes da minha pesquisa, transformações espaciais e sociais são sentidas no cotidiano de seres cujos modos de vida, em seus aspectos locais, comunitários e/ou públicos, estão ameaçados por interesses de grandes corporações privadas, com apoio estatal. *Distopia* é um filme que se coloca não somente contra a gentrificação que transforma a cidade, mas, também, a que modula as mentes e as maneiras de se fazer cinema.

Ao longo de 14 anos, de 2007 a 2020, a produção desse documentário acompanhou a mudança no tecido social da cidade do Porto, abordando lutas de diversos grupos por seus direitos. Demolições, expulsões e realojamentos que afetam a comunidade cigana do Bacelo, a população do Bairro do Aleixo e os vendedores da Feira da Vandoma. Durante o debate após a sessão, o autor contou que as várias captações resultaram em “filmes com vida muito curta”, porque a intenção foi expressar, o mais depressa possível, outra perspectiva sobre o que se costumava divulgar acerca daquelas comunidades. Diante desse tipo de urgência, a prioridade não foi controlar a feitura da imagem de modo que ela

obedecesse a “padrões de beleza” convencionalmente praticados pela indústria cinematográfica.

Ele relatou também que, quando começou a filmar, não percebia que havia algo em comum entre o que acontecia com essas diferentes comunidades, até notar, no percurso desse longo processo de filmagem, que o resultado da junção de todas essas narrativas “não é bem nostalgia, mas uma lembrança”, possibilitando “pensar de onde viemos”, uma vez que “para onde vamos depende de onde viemos”, disse ele.

Essas histórias foram revisitadas pelo filme em 2021, por se tratar de personagens coletivos, não individuais. Uma obra com características de “filme de urgência”, mas que, também, questiona, por meio da memória, o que está por vir: “Passamos por tudo isto nos últimos 14 anos na cidade. O que é que vamos fazer daqui para a frente?”, indagou o autor, que também declarou não perceber no presente algo muito diferente do que vinha ocorrendo nos últimos 14 anos. Para além das discriminações singulares que atingem cada grupo/povo específico, essas questões parecem tangenciar, em certa medida, a “coexistência de uma multiplicidade de trajetórias heterogêneas humanas e não humanas” (Massey, 2009, p. 100), que atravessa a cidade do Porto, onde “parece que estão a expulsar os próprios portuenses, porque os espaços de convívio estão a ser alisados”, como disse Tiago Afonso.

Como minha pesquisa produziu um cineclubes, articulado à realização de experimentações audiovisuais escolares, foi bem interessante participar dessas sessões do festival, visto que os filmes foram exibidos e debatidos especialmente para/entre grupos de escolas, sendo boa parte deles produzida em contextos de oficinas educativas.

Imagem 4: Frame do filme *Distopia*



Fonte: SAPO MAG/LUSA.

Ainda em outubro de 2021, apresentei o trabalho acadêmico *Experimentando cinema na escola a partir de paisagens em desaparecimento*, no Seminário Temático “Cinema e Educação” do XXIV ENCONTRO SOCINE – Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, cujo texto completo foi publicado em 2022⁴. Também participei de outras sessões de apresentações acadêmicas e das sessões pré-constituídas “Experimentações com cinema no/do lugar-escola da Educação Infantil” e “Cinema de grupo e corpo online”.

Apresentei também o trabalho acadêmico *Experimentando cinema num lugar-escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação*⁵, no VI Colóquio Internacional *A educação pelas imagens e suas geografias*, e participei de outras atividades do evento: sessões de apresentação de trabalhos, mesa redonda, conferência e uma oficina de cinema. Além disso, o filme *Passarinho e Gambá*, que

⁴ Esse artigo está disponível em: [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021\(XXIV\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021(XXIV).pdf). Já seu resumo expandido, está em: https://associado.socine.org.br/anais/2021/21218/katharine_rafaela_diniz_nunes/experimentando_cinema_na_escola_a_partir_de_paisagens_em_desapareicao.

⁵ Seu resumo expandido está disponível em: https://www.geoimagens.net/_files/ugd/447a17_20d41520b363478eb01421e2ec1783e8.pdf.

é resultante de uma formação de professores ministrada por mim no Programa *Cinema & Educação* da SME Campinas, em 2018, participou do *4º Festival e Mostra de Audiovisual do NUPEPA/ImaRgens – ICNOVA/LAPS*, evento realizado pelo Instituto de Comunicação da Universidade Nova de Lisboa, em parceria com o Laboratório de Pesquisa Social da Universidade de São Paulo.

Já o trabalho *Experimentando cinema num lugar-escola a partir de paisagens em desaparecimento*⁶, foi apresentado no *2º International Workshop Landscape Representations IWLR/2022: A paisagem: da divisão à integração. É possível? Estratégias científicas de ações de investigação interdisciplinar sobre paisagem*, organizado pela Universidade de Coimbra em parceria com a UNESP – Rio Claro, o Instituto Federal do Espírito Santo/Vitória e o Grupo de Pesquisa GEOCART-UNESP.

Chegando ao fim do estágio, me senti mais acostumada a expor ideias e mobilizar discussões na presença de participantes majoritariamente europeus, como ao apresentar o trabalho *Direitos humanos e experimentação audiovisual na formação de professores de escolas públicas brasileiras no IV Congresso Internacional de Pedagogia: Educação, Justiça e Direitos Humanos num mundo em transformação*, realizado na Universidade Católica Portuguesa de Braga. Apresentei também o trabalho *Experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação*⁷ no *XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal: A educação e os desafios da sociedade contemporânea*, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

⁶ O artigo vinculado a essa participação foi publicado pela *Revista Ciência Geográfica*, em novembro de 2022 e está disponível em: https://www.agb.bauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVI_3/agn_xxvi_3_web/agn_xxvi_3-01.pdf. Já seu resumo expandido foi publicado em dezembro, no Dossiê Representações da Paisagem do periódico *Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia*, e está disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/17306>.

⁷ Artigo publicado no livro *A educação e os desafios da sociedade contemporânea: contributos da investigação*, em setembro de 2022. Disponível em: <https://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxix-coloquio-2022/>.

À medida que fui frequentando ambientes acadêmicos da Universidade Nova de Lisboa e convivendo com seus estudantes, pude conhecer outros eventos que relacionavam cinema e espaço, mas que não faziam parte do meu planejamento de atividades, elaborado antes da chegada a Lisboa.

Dessa forma, tive a oportunidade de participar das sessões da “Mostra Cinema Etnográfico”, bem como das conferências e debates do *VI Encontro Internacional Cinema & Território*, realizado em novembro de 2021 pela Universidade da Madeira (Portugal). Além disso, viver todo o período de doutorado sanduíche na Residência Universitária Alfredo de Sousa, me proporcionou participar das aulas de conversação em inglês oferecidas pelo Programa de Voluntariado da UNL aos moradores da residência, que foram muito proveitosas para aperfeiçoar a possibilidade de apresentar minha pesquisa de doutorado em eventos acadêmicos internacionais. Numa delas, inclusive, fiz uma apresentação sobre minha pesquisa, traçando relações com o conceito de *performance* abordado por André Brasil (2011).

Possibilitou, também, gestar boas parcerias acadêmicas com uma professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que fazia doutorado na mesma faculdade que eu (FCSH-UNL), e é cofundadora da Mostra de Cinema Latino-Americano de Rio Grande⁸. Essa mostra tem relações fortes com o campo da educação, tanto por se vincular à produção de filmes entre professores e estudantes do ensino médio, quanto pelo interesse em realizar seminários acadêmicos sobre “cinema e educação”. Também convivi bastante com uma jornalista e cineasta afegã⁹, que havia acabado de chegar a Lisboa como refugiada, após a tomada de Cabul pelo Talibã, em 2021.

⁸ Mais informações disponíveis em: <https://m.facebook.com/mostraderiogrande/>. Acesso: 12 jan. 2024.

⁹ Na época, uma matéria foi publicada sobre essa minha colega de residência universitária: <https://setentaequatro.pt/entrevista/maryam-shahi-vi-pessoas-mor-rer-minha-frente>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CRENÇA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS

Durante o período do estágio, participei de alguns cursos como a Formação Complementar em Filosofia, intitulada “A experiência estética nas artes e no cotidiano”, ministrada por Nélio da Conceição, Nuno Fonseca, Alexandra Dias Fortes e Ana Mira, pesquisadores do Instituto de Filosofia da UNL; um seminário formativo pautado também nas relações entre arte (cinema) e filosofia, ministrado pelo Coletivo de Cinema (Brasil), que trabalha com audiovisual em escolas públicas. Cursei também o “Healthy Writing Retreat”, ministrado por Joana Pais Zozimo (Lancaster University/Inglaterra), dedicado à escrita acadêmica e oferecido pela Escola Doutoral da UNL.

Além dos momentos de orientação, assisti à conferência “Semear contágios: assuntos que dizem respeito à parte indestrutível da Terra”¹⁰, da Prof^a Ana Godinho, no *Congresso Figurações Interartes – Derivas e Contágios da Eco-Pós*, organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em março de 2022. Após meu retorno ao Brasil, nos reencontramos no Seminário “Estética, Corpo e Aprendizagem”, ministrado por ela na Faculdade de Educação da Unicamp, em agosto e setembro de 2022.

Um dos textos de Ana Godinho, que reverbera em minha pesquisa, é *Imagem sem imagens* (2016), pelas relações que tece entre aprendizagem, experimentação estética e corpo. Segundo ela, aprender envolve sempre certa experimentação. Aprender a nadar, por exemplo, emerge de um “entre”, de um tanto de relações traçadas nos gestos de um corpo que tenta lidar com ondas aquáticas. Essas relações são *atualizações* de um conjunto muito maior de possibilidades *virtuais*, que também compõem a multiplicidade criadora de uma imagem e os movimentos envolvidos numa aprendizagem:

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUY3y9RnV-0&t=1s>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Uma imagem é neste sentido, ela mesma, uma multiplicidade criadora – é uma unidade de base para outras imagens – que conjuga elementos-partículas heterogêneos e constitui o plano vital que age e se envolve na aprendizagem entretecendo os devires necessários (por exemplo, entre o nadador e a onda). Entre o corpo e a onda forma-se uma **imagem sem imagem**, feita de puras virtualidades, sensações, forças afectivas e desejos que conectam a onda ao corpo e o corpo à onda. A imagem é virtual porque antecipa as conexões entre o corpo e a onda, traçando o diagrama das suas atualizações possíveis. As relações espaço-temporais vão mudar, a intensidade dos afectos, os movimentos vitais das forças em jogo desterritorializam-se, traçam-se novas linhas de fuga criadoras. A imagem, aprende-se e apreende-se a si mesma com os elementos que a compõem, com as forças que a tornam viva e sensível. Aprende-se a nadar. **Imagem e aprendizagem são uma só** (Godinho, 2016, p. 27, grifos do original).

Essa concepção de aprendizagem, produz um “comum”, inventa um “estar com”:

Se aprendo a nadar, ou a dançar, é preciso que meus movimentos e meus repousos, as minhas velocidades e as minhas lentidões tomem um ritmo **comum** com os do mar, ou do parceiro, segundo um ajustamento mais ou menos durável (Deleuze, 1993, p. 192 *apud* Godinho, 2016, p. 29, grifo do original).

Além disso, nesse tipo de experimentação, é preciso se dispor a violar fronteiras habituais e a se misturar com o desconhecido, com o imprevisto:

O nadador e a onda dispõem-se numa elasticidade variável e conjugam-se, num momento particular e desconhecido, sem sujeito nem objeto, os gestos tornam-se livres e vitais – aprende-se a nadar porque se deseja nadar. Os corpos dispõem-se para intensificações, vindas de sensações mínimas, que **violam as fronteiras habituais**, do pensamento, do saber, do conhecimento, de aprendizagens anteriores estabelecidas, sedimentadas e estratificadas. Dispõem-se para circuitos inabituais, áridos, insólitos... grandes e pequenos circuitos. Entre o nadador e a onda e com os dois prepara-se e ajusta-se qualquer coisa nova e consistente. Um e outra não serão mais os mesmos, infinitas micro-partículas, de ambos, agenciam-se com (Godinho, 2016, p. 29, grifo do original).

Isso é necessário para que se invente brechas, fissuras, a partir do que já existe. Ou seja, para que se criem mundos a partir do próprio mundo (de uma mesma imanência), possibilidades de existência que já compunham o real, mas que estavam *virtuais* – num espaço de potência (Deleuze, 1996) – ainda sem força para se tornar realidade (se *atualizar*). Por isso, experimentar, tentar, aprender... são tão potentes na produção de vida, pois permitem *atualizar* uma multiplicidade de modos de existências antes “só” possíveis.

Para nos aventurarmos nesse tipo de gesto experimental, a autora defende certa crença no mundo, no corpo:

É o elo que se tem de tornar objeto de crença [...]. A crença já não se dirige a um mundo outro ou transformado. [...] só a crença no mundo pode ligar o homem àquilo que ele vê e ouve. [...] O que é certo é que acreditar já não é acreditar num outro mundo, nem num mundo transformado. É somente, é simplesmente acreditar no corpo. É entregar o discurso ao corpo, e para isso atingir o corpo antes dos discursos, antes das palavras, antes que as coisas sejam nomeadas: o ‘nome’, e mesmo antes do nome. Artaud não dizia outra coisa, acreditar na carne, ‘sou um homem que perdeu a vida e que procura por todos os meios retomar o seu lugar’ (Deleuze, 2006, p. 223 *apud* Godinho; Gil, 2021, p. 10).

Nesse sentido, *acreditar* no mundo significa suscitar acontecimentos que escapem ao controle, para engendrar novos espaços-tempos, ainda que de volumes reduzidos. Isso tem a ver com o tipo de experimentação audiovisual que minha pesquisa de doutorado propõe, visto que é inspirada na *pedagogia dos dispositivos*, uma maneira de produzir imagens e sons, que compõe junto com as dinâmicas do mundo, que está aberta aos imprevistos trazidos pelos mistérios de seus corpos. Esse movimento é bem diferente dos hábitos da cultura audiovisual, baseados em impor à relação entre cinema e mundo uma intenção “de fora” (transcendente?), por ser centralizada nos quereres de um “Deus criador/roteirista” que quer usar tanto o cinema quanto o mundo para fazer filmes à “imagem e semelhança” dele (o Deus) e/ou do que ele pensou previamente, antes mesmo das relações entre cinema e mundo acontecerem:

filmes que expressem, necessariamente, o que ele planejou dizer, a “mensagem que ele quer passar”.

Diferentemente disso, nas experimentações com *dispositivos de criação audiovisual*, não há centralidade de um autor, de um roteiro fechado, de uma narrativa, de uma mensagem a ser comunicada. Nem mesmo “produzir filme” (perseguir um “resultado finalizado”, por meio das relações entre cinema e mundo) é algo central, pois a prioridade é forçar encontros entre corpos do cinema (câmera, gravador de som, *software* de montagem, por exemplo) e outros corpos do mundo (considerando que todos fazem parte do mesmo plano de imanência), dentro de limites de espaço e tempo. E, além disso, acompanhar o que acontece, pois, potencialmente, há sempre uma surpresa, há sempre algo do real que “já estava por aí”, mas ainda não havia se tornado realidade estética, matéria audiovisual. Há sempre um tanto de virtualidade impensada previamente, que só se atualiza se houver certa disposição – daí a importância da crença, em se colocar aberto a esse experimentar – em tirar esse “Deus criador/roteirista/” do centro e deixar cinema e mundo se encontrarem.

Passo a discutir a noção de *dispositivo de criação audiovisual* e sua potencialidade em operar na Educação, restaurando essa “entrega do discurso ao corpo”, isto é: a criação *com* o mundo, não *apesar* dele.

DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL

Começo num ponto qualquer, porque não sei por onde começar. Encontro uma possibilidade de pensar, melhor dito, penso sobre possibilidades e com elas, para poder aproximar-me dessa vida que cria e que só a arte, os loucos ou as crianças atingem e penetram. Onde a minha alma e o meu corpo são apenas um (à maneira de Espinosa). (Godinho, 2013)

O texto *A pedagogia dos dispositivos: um método para a Educação Audiovisual* (Barquete; Pipano; Ramos, 2021) introduz a ideia de *dispositivo*, com base na problematização do pensamento que

concebe criação artística como algo possível apenas para pessoas que possuem dons, aptidões ou talentos especiais.

Os autores contam que, ao longo do século XX, vários artistas apostaram na invenção de regras, procedimentos e métodos inventivos, por meio de limitadores e jogos, que levariam à produção de obras. Uma dessas criações foi a do poeta Tristan Tzara, em 1920, que, no poema intitulado “Receita para fazer um poema dadaísta”, propõe uma maneira de produzir que parte do recorte de palavras de um jornal, as quais, logo em seguida, seriam misturadas num saco, e depois, retiradas uma a uma, no processo de construção de um poema. É como se fosse uma “máquina” produtora de poemas sob certas condições:

Nesse caso, o que o artista faz? Nada, alguns dirão, uma vez que é um poeta que sequer escreve. Porém, seu gesto é de outra natureza: ele cria condições para que um poema apareça, a partir da seleção de trechos de jornais escolhidos e recortados e de sua combinação aleatória, influenciada pelo acaso, que possui um papel importante na construção, já que as palavras são retiradas do saco independente da decisão do poeta. Assim, muitos poemas diferentes podem ser produzidos a partir do mesmo método. O gesto criativo, neste caso, não se refere ao que o artista inventa, mas ao método que possibilita a criação (Barquete; Pipano; Ramos, 2021, on-line)¹¹.

Esse “método” também funciona como anti-método, pois, diferentemente de traçar procedimentos por meio dos quais vamos *fechando* possibilidades para chegar numa meta/local/resultado específico *já esperado*, as condições tramadas por esse “(anti-método)” propiciam certa *abertura* às combinações (entre palavras) não previstas pelo poeta (por não terem sido decididas por ele) e ao seu entorno – o *lugar*, as forças, as materialidades e os ritmos do mundo – já que os trechos de jornais escolhidos e recortados já existiam “por aí”, embora não tivessem sido criados por ele.

Segundo Migliorin (2015), um *dispositivo* pode ser:

¹¹ Disponível em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/a-pedagogia-do-dispositivo-um-metodo-para-a-educacao-audiovisual/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

[...] introduzir **linhas ativadoras** em um universo escolhido. [...] uma de **extremo controle**, regras, limites, recortes; e outra de **absoluta abertura**, dependente da ação dos atores e de suas interconexões. Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o **dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente**. [...] O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa (Migliorin, 2015, p. 78, grifos do original).

Relacionando essas “formações do presente” com a “coexistência de uma multiplicidade de trajetórias heterogêneas”, a que se refere o conceito de *lugar* da geógrafa Doreen Massey (2009, p. 100), um *dispositivo*, potencialmente, promove uma abertura ao copresente (ao *lugar*), implicada em um outro tipo de atenção (exigida pela *linha de extremo controle*) para com ele.

A *linha de extremo controle* costuma impor limites formais para captação e/ou montagem de imagens e/ou de sons, que podem ser, por exemplo: ter que manter uma câmera parada ou posicionada de tal forma, agarrada em tal objeto que tem seu próprio movimento (como a roda de um ônibus, a traseira de uma “motoquinha” num parque de educação infantil etc.), fazer um plano que dure “x” quantidade de tempo, captar som em tal horário, estando o gravador posicionado de tal forma etc. Quanto mais intensamente eles atuam, mais estamos à mercê do acaso, pois é como se nossos corpos estivessem um tanto “atados”, ao tentar produzir imagens e sons, o que, potencialmente, permite “dar passagem” a seja-lá-o-que-as-trajetórias-presentes-no-lugar-trouxeram, a despeito do que se tente realizar intencionalmente, segundo a vontade central de um autor, roteiro, mensagem, discurso ou pensamento prévio.

Esse tipo de gesto criativo pode provocar encontros que façam emergir alguma parcela do real que já afete o *lugar-escola*, embora ainda não tenha se materializado esteticamente. Isto é, algum excesso de real que já compunha aquele lugar, mas que ainda não tinha tido força de se tornar realidade sensível.

Os *dispositivos* podem chegar a provocar desterritorializações, crises, *microdesvios* que operam na realidade, como aponta o Fórum Nicarágua:

[...] não seria mais pensado como um método de trabalho cinematográfico ou uma ‘prisão’ para que o filme aconteça, mas como um operador na realidade. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse ativador de um movimento, de alguma maneira já existente. Intensificador, mais que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas (Fórum Nicarágua, 2021, p. 89).

Esses desvios podem chegar a atuar, inclusive, em linhas sugeridas por forças da sociedade disciplinar e de controle que tentam moldar um indivíduo “normal e médio”; linhas que favorecem a repetição, a reprodução, o *decalque* (Deleuze; Guattari, 1995, p. 19), as quais têm sido mobilizadas por diversas instituições e práticas em nossa sociedade. No campo da educação, por exemplo, esse controle e disciplina seria aquilo que Sílvio Gallo (2002, p. 174) denomina *educação maior*:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina (Gallo, 2002, p. 174).

Neste contexto, *dispositivos de criação audiovisual* desafiam a presença de imagens disciplinadas e controladas em ambiente escolar, ao forçarem os corpos envolvidos na captação e/ou montagem a produzirem imagens/sons de maneira não habitual, gestando novas relações com o *lugar-escola*, com o tempo presente

(algo cuja solução não se pode buscar no passado) e com o outro (alteridade), por operarem transversalmente:

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos, não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha, que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções, que se colocarem dali para frente (Fórum Nicarágua, 2021, p. 88).

RELAÇÕES ENTRE DISPOSITIVO, VIDA, CORPO E...

Num *dispositivo*, o roteiro perde a centralidade. Perde-se também a necessidade de se chegar em um local já esperado (como quando temos o objetivo de representar algo e/ou reproduzir uma mensagem específica, sobre o que já sabemos/queremos, por exemplo). Passei a vida achando que tudo que eu fazia tinha que “dar certo”, sendo essa certeza uma imagem/horizonte de existência conhecida previamente. E que, necessariamente, dependeria desses acertos para continuar viva. Ora, mas perseguir algo já conhecido é repetir certa estagnação, que é, também, uma espécie de morte, não?

Em alguma medida, achava que tudo dependeria só de mim, do meu controle, tudo que eu criasse deveria ter absoluta elaboração e cálculo, assim, meus filmes (textos e/ou qualquer outra coisa...) teriam esse esforço descomunal de “enfrentar os fluxos da natureza” para submetê-los ao meu desejo. Só que, falando em vida, tal controle inibe as possibilidades de encontro, por tentar esterilizar um ambiente das chances de mistura. No *dispositivo*, as *linhas de extremo controle* existem justamente para que meu desejo não possa controlar o que será do filme, transformando-o numa aventura em que tenho algumas pistas sobre de onde parte, mas não sei onde/como chegará.

Participar da produção de um filme que seja “processo-aventura” envolve certa atenção e disposição para fazer conexões

com o que existe no instante presente. É cocriar com um vento que trouxe, para a frente da câmera, pedaços de coisas imprevistas... e com um vizinho que, por acaso, cruzou o caminho do *meu* filme sem que tivéssemos combinado nada previamente, aliás, sem que nunca tivéssemos nos visto antes. É o acoplamento “meu corpo + câmera” estremecendo de assombro (e, descontroladamente, “riscando” o filme dessa tensão), quando morri de medo desse vizinho se zangar, caso percebesse que passou a aparecer nessa filmagem... como se, de repente, eu tivesse me tornado invasora num encontro que eu nem fazia ideia que existiria.

Meu corpo, ao filmar/editar, não é algo descolado da obra que está sendo produzida, como se fosse uma entidade imune aos contágios provocados por ela enquanto a “controla”. Ele é só mais um dos elementos que participam dessa rede descentralizada de fenômenos que se cruzam por acaso, como qualquer outro sangue, carne, *pixel*, *bit*, som, imagem, palavra e... Meu corpo passa a ser também imprevisto, acontecimento, *dispositivo* (cheio de limitações e aberturas), “tomado emprestado” pela obra que emerge; e que só pode ser um emaranhado de coincidências que acabou tropeçando – dentre tantas forças que se cruzam – como filme-processo-até-aqui-agora: um acidente.

Desta forma, criar não seria tentar impor minha vontade *apesar* – como quem sinaliza a escassez – de os recursos disponíveis não serem os que eu gostaria. Seria o contrário: o interessante é justamente dançar/improvisar com seja lá o que estiver presente dentro dos limites de corpo, tempo e espaço. Seria, então, como celebrar certa abundância de novos encontros e *atualizações*.

CONCLUSÕES: REVERBERAÇÕES

Em março de 2022, realizei duas apresentações sobre minha pesquisa de doutorado, cada uma para turmas diferentes da disciplina “Processos Educativos: Desenvolvimento e Aprendizagem”, do Mestrado em Ensino do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a convite da Profa. Dra. Maria Edite de Oliveira.

Comecei exibindo uma parte da filmografia trabalhada por mim, filmes que, de maneiras distintas, criam intervindo com o que “vem do mundo”, tanto no que se refere a fenômenos espaciais não controlados pelo seu autor, quanto a imagens também não produzidas por ele: um fragmento do filme *Em busca da vida*¹² (*Still life*, 三峡好人 – Jia Zhangke, 2007), o filme *Nunca é noite no mapa*¹³ (Ernesto de Carvalho, 2016) inteiro e um fragmento de *Pacific*¹⁴ (Marcelo Pedroso, 2009).

O primeiro, tem características de “filme de urgência” – como o já mencionado *Distopia* – por testemunhar destruições e ruínas provocadas pela construção da hidrelétrica de Três Gargantas; ao mesmo tempo, suas *fabulações* (Deleuze, 2006) criam com a matéria imanente desses locais, pois seus personagens perambulam entre escombros reais de impactos sociais e ambientais da barragem.

Já o segundo, lida somente com imagens produzidas pelo *Google Maps*¹⁵, dando pistas de como os espaços urbanos têm sido, cada vez mais, vigiados e disputados tecnopoliticamente, enquanto alerta para o ofuscamento da ocupação popular dos locais comuns da cidade. Ao se deslocar pelo mapa, projetando seus próprios lampejos de memória, o filme traz história para o que havia sido congelado pelo mapa, desmontando uma forma totalitária de olhar para o horizonte, para o outro e para a cidade.

O terceiro filme reúne captações de 34 câmeras de turistas que fizeram cruzeiros de Recife a Fernando de Noronha, em fins de 2008. Não há uma única imagem ou som produzido diretamente para o filme, além dos letreiros iniciais que explicam o processo.

¹² O fragmento assistido também pode ser acessado na minutagem de 00:08:22 até 00:13:07 desta postagem: https://youtu.be/6kIWx0e_VKQ?t=502. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹³ Disponível em: <https://vimeo.com/175423925>. Acesso em: 16 dez. 2024.

¹⁴ O fragmento assistido também pode ser acessado na minutagem de 00:41:35 até 00:45:42 desta publicação: <https://embaubaplay.com/catalogo/pacific/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

¹⁵ Serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite, fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense *Google*.

Sua equipe limitou-se a observar grupos que se filmavam durante os dias de viagem e, ao final, pediu autorização para usar cópias desse material num documentário.

Escolhi esses três filmes para introduzir a ideia de *dispositivo de criação*, como uma maneira de se submeter a certas condições formais de tempo e espaço, que nos fazem ficar mais atentos a um lugar, efetivando uma pedagogia aberta à construção de conhecimento por uma multiplicidade de atores – não só humanos – por meio de encontros imprevistos entre signos heterogêneos, que potencializam a produção de conhecimentos/questões/reflexões novas e coletivas, em vez de impor aos envolvidos um só ponto de vista já sabido de antemão:

A própria pedagogia compartilha algo de dispositivo, se entendida como uma traquitana, como uma máquina, um nó entre uma multiplicidade de atores, em que as trocas e tensões fazem parte do conhecimento, que se produz e que se compartilha. A pedagogia se distancia, então, da ideia de uma ordem de transmissão – de um ‘saber fazer’ ou ‘saber ser’ – e se aproxima de um emaranhado produtor de realidade, em que sujeitos e instituições, em suas relações com essa multiplicidade de atores não humanos, reconfiguram e tensionam suas inscrições no mundo, redesenhando o próprio mundo. Uma pedagogia que trabalha com vizinhanças de saberes e afetos sem que os modos de existência que ali se configuram possam ser ordenados por um fundamento – de classe, de gênero, de futuro ou de deus – que os normatize. Trajeto errático, uma pedagogia do dispositivo estaria mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes. Os movimentos que fazem os próprios seres em suas formas de estarem juntos, e que os coloca em espaços e tempos comuns, são anteriores aos saberes (Fórum Nicarágua, 2021, p. 90).

Em seguida, exibi mais dois filmes abordados em minha tese – *O Professor Lobisomem*¹⁶ (Coletivo Turbilhão, 2019) e *Menino Aranha*¹⁷ (Mariana Lacerda, 2008) – chamando a atenção para a composição de seus planos, movimentos de câmera e modos de

¹⁶ Disponível em: <https://peertube.lhc.net.br/w/5jhzd2pEeietJ2CXZGT6dn>. Acesso em: 11 jan. 2024.

¹⁷ O fragmento assistido também pode ser acessado na minutagem de 02:27 até 6:20 desta postagem: <https://youtu.be/cNQrBnK22B0?t=147>. Acesso em: 21 dez. 2023.

trabalhar com vozes e imagens. *O Professor lobisomem* é um filme-carta cujo destinatário é alguém que precisou sair da escola onde o remetente atua; foi produzido por professores participantes da minha pesquisa. Já *Menino Aranha* fabula com tensões reais de um lugar, sendo sua sinopse¹⁸ “uma real lenda urbana contada no Recife do final da década de 1990”.

A turma foi dividida em dois grupos e cada estudante produziu arquivos individualmente, utilizando seu próprio celular, que foram enviados para mim (via *internet* ou cabo), para que eu pudesse exibi-los ao final daquele mesmo encontro. Primeiramente, os grupos realizaram esse *dispositivo de som*: gravação de até 90 segundos, inspirando-se nas maneiras como as vozes aparecem em *Menino Aranha* e *O Professor Lobisomem*. Uma áudio-carta à escola (ou a alguém de lá), na qual aquela voz atuava ou já havia atuado como professora ou frequentado de alguma outra forma. Depois, cada integrante de um grupo escutou um dos arquivos de áudio produzidos por alguém do outro grupo e compôs pequenos vídeos a serem montados com esse áudio.

Esses vídeos tiveram que seguir este *dispositivo de imagem*: gravação de três planos de 30 segundos apertando o botão de “pause” entre eles e inspirando-se nos movimentos de câmera de *Menino Aranha*. Seria necessário escolher algum elemento específico do espaço da universidade e fazer três tomadas dele (não de um único elemento, mas de um “tipo”, como “cachorros”, “prédios”, “paredes” etc....), sendo, cada uma, num movimento de câmera diferente (com base nas sugestões a seguir), cuja ordem, entre elas, poderia ser definida pelo estudante:

- a) Fazer uma panorâmica (giro) de cima para baixo ou da direita para a esquerda.
- b) Um *travelling* de perto para longe em tomada frontal.
- c) Uma tomada de câmera fixa de baixo para cima.

¹⁸ Disponível em: <https://www.cinemapernambucano.com.br/index.php/component/k2/item/3978-menino-aranha>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Dessa forma, cada vídeo produzido, precisou se relacionar tanto com elementos espaciais presentes na universidade, quanto com o que foi trazido pelo áudio do colega, sendo ambos materiais heterogêneos, não controlados pelo/a autor/a desse vídeo.

Assistimos juntos todos os arquivos produzidos, sem identificar os autores de cada um, de modo a atentarmos mais às peculiaridades estéticas de cada vídeo e áudio do que ao sujeito que os produziu. Por meio dessa breve apresentação e experimentação, com base em conceitos e filmografia mobilizadores da minha pesquisa, compartilhamos alegrias e dificuldades que dizem respeito a como um *dispositivo* pode nos fazer lidar com um lugar de outras maneiras. E conversamos sobre o papel das tecnologias audiovisuais na escola contemporânea, apontando para potencialidades éticas e estéticas que elas possam incorporar e fazer vibrar.

Sou muito grata a todos que encontrei durante esse doutorado sanduíche, os aprendizados que vivi em Lisboa reverberaram ao longo da finalização da minha tese e seguem presentes em mim até hoje¹⁹.

Imagem 5: Exibição do filme *Nunca é noite no mapa*. Filtro “píxeis de aquarela”, do software GIMP



Fonte: acervo pessoal.

¹⁹ Minha tese, intitulada *CTRL + ALT + T(ecnopolíticas): um laboratório de cinema na (lugar-)escola pública*, foi defendida em março de 2024.

Imagem 6: Estudante da Universidade de Lisboa realizando a experimentação proposta. Filtro “píxeis de aquarela”, do *software GIMP*



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 7: Pôr do sol da janela do meu quarto



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 8: Pôr do sol no Rio Tejo



Fonte: acervo pessoal.

REFERÊNCIAS

BARQUETE, F.; PIPANO, I.; RAMOS, A. B. A pedagogia dos dispositivos: um método para a Educação Audiovisual. **Semente – Escola de Educação Audiovisual**, 06 maio. 2021. Disponível em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/a-pedagogia-do-dispositivo-um-metodo-para-a-educacao-audiovisual/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL, A. A performance: entre o vivido e o imaginado. *In: Anais do 20º Encontro Anual da Compós*, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

DELEUZE, G. **Critique et clinique**. Minuit, 1993.

DELEUZE, G. O atual e o virtual. *In: ALLIEZ, E. Deleuze filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELIGNY, F. **Los vagabundos eficaces**. Barcelona: Editorial Estela, 1971.

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, F. **Permitir, Trazar, Ver**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

ESCÓSSIA, L. da; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015 (2009).

FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, C.; GARCIA, L.; PIPANO, I.; RESENDE, D.). A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. *In*: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. **Cinema-Educação: políticas e poéticas**. Macaé: NUPEM, 2021.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GODINHO, A. Diagramas para pensar/diagramas de sensação. **Conexões: Deleuze e políticas e resistências e...** Petrópolis: DP *et Alii*, p. 131-144, 2013.

GODINHO, A. Imagem sem imagens. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 1, p. 26-37, 2016.

GODINHO, A. **Linhas do estilo: estética e ontologia em Gilles Deleuze**. Lisboa: Relógio D'água, 2007.

GODINHO, A.; GIL, J. A crise e a crença. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 10, n. 00, p. E021011, 2021.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MASSEY, D. Un sentido global del lugar. (1991) *In*: ALBET, A.; BENACH, N. (org.). **Doreen Massey: un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, C. A pedagogia do dispositivo. **Anais Digitais XXII Encontro SOCINE**. Goiânia: SOCINE, 2018.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

OLIVEIRA JR, W. M. de. Variações em um lugar-escola atravessado pelo cinema e.... **Linha Mestra**, v. XI, p. 42-49, 2017.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

PUCHEU, A. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio 2014.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SAPO MAG/LUSA. **Frame do filme Distopia**. 2021. 912 x 515 pixels. Disponível em: <https://mag.sapo.pt/cinema/atualidade-cinema/artigos/distopia-de-tiago-afonso-mostra-gentrificacao-da-cidade-no-porto-post-doc>. Acesso em: 13 jan. 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Durante meu período de estágio de doutorado sanduíche, visitei um dos povoados medievais mais antigos do distrito de Barcelona, localizado na comarca de Bages. Mura é conhecida como “pueblo de mala muerte”, pois quase desapareceu com a pobreza gerada pela praga de filoxera, que se abateu nos vinhedos da Europa no século XIX. No silêncio das paredes de pedra que descansavam na hora da sesta, o único lugar que respirava de olhos abertos era essa escola. Era a escola que me recepcionava e dizia para tirar os sapatos antes de entrar em território estrangeiro.

[Mirele Corrêa, Barcelona, 2021]

Projeto IAP de Barcelona: os efeitos de uma política de formação social na trajetória formativa do(a) pesquisador(a)¹

Mirele Corrêa

COMEÇANDO PELO MEIO.....

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. (Freire, 2001, p. 40)

A trajetória formativa de um pesquisador não se resume a um ponto ou recorte de um tempo específico em meio a uma multiplicidade de acontecimentos. Vale lembrar os ensinamentos de Freire (1996), quando afirma que, como seres inacabados, estamos em formação contínua, num eterno processo de nos refazermos, a partir do que vivenciamos e dos encontros que experienciamos, sem nos descolarmos de nossas questões investigativas, que são inerentes às nossas buscas existenciais. Assim sendo, o ponto é, antes, três, reticências, e abarcar toda essa dimensionalidade de movimentos heterogêneos, fluidos, (des)contínuos e inacabados, que dão corpo a um(a) pesquisador(a), demandaria um sem-número de páginas autobiográficas.

Começo, então, de um começo que se dá já no meio da travessia, pois o que proponho para este texto é o relato de somente parte de um processo que já dura pelo menos 15 anos, o qual, deixando toda a formação escolar para trás – determinante para muitas escolhas –, se iniciou na graduação em Pedagogia. Desde

¹ Muitos excertos contidos nesse texto foram publicados em artigo científico, resultante da apresentação de trabalho no *IV Congresso Internacional de Pedagogia*, realizado em Braga, em fevereiro de 2022. Ver: Corrêa *et al.*, 2023.

então, o processo de pesquisar vem reverberando desassossegos, incômodos, conexões e experimentações, que vão sempre me deslocando nos modos de pensar e de ser diante da sociedade em que me integro e da qual faço parte; diante dos meus próprios problemas no campo investigativo da educação, em busca de soluções e transformações estéticas, éticas e sociopolíticas do sujeito, do outro e, sobretudo, de mim mesma.

Antes de levar a cabo parte do que quero narrar, gostaria, então, de contextualizar brevemente o que vem mobilizando minhas andanças ao longo desses 15 anos como pesquisadora, no intento de justificar alguns caminhos que ora foram intencionalmente eleitos, ora o acaso elegeu, e desenhar, para este primeiro traçado, um cenário panorâmico do que pode ser uma trajetória formativa de um(a) pesquisador(a).

Na graduação em Pedagogia, instigada por leituras e discussões, proliferam questionamentos gerados pelo incômodo diante do sujeito produzido pela escola. É ali que começa a pulsar uma vontade de potência² pelo ofício do pesquisador. O inconformismo diante das práticas de ensino padronizadas e do sistema de avaliação altamente violento e arbitrário desencadearam uma vontade de saber acerca da instituição escolar, investigada em meu trabalho de conclusão de curso. Com o título *Escolarização e biopolítica: o discurso pedagógico produzindo a escola* (Corrêa, 2011), a monografia – pautada nos estudos foucaultianos e em um exercício genealógico –, buscou compreender a invenção, função e objetivos da escola moderna na sociedade capitalista, problematizando, também, como os discursos pedagógicos da atualidade produzem a necessidade de mais escola sobre nós, por

² “Vontade de potência” é um conceito central na filosofia de Friedrich Nietzsche. Ele introduziu essa ideia em sua obra *Assim falou Zaratustra* (1885) e desenvolveu-a mais profundamente em outros escritos, como em “Além do Bem e do Mal” (1886) e “Ecce Homo” (1900). A expressão “vontade de potência” (do alemão, *wille zur macht*) refere-se à ideia de afirmação da vida e à busca incessante de poder e autoafirmação. Ela seria a força vital que impulsiona a existência, a essência última no mundo e fundamental na natureza de todos os seres vivos.

meio das políticas de inclusão e de ampliação dos tempos e espaços das escolas integrais, como formas de controle e regulação das subjetividades. Entender que o sujeito é fruto dessa “maquinaria escolar” (Varela; Alvarez-Uría, 1992), e que sobre a escola operam mecanismos de assujeitamento e normatização foi uma chave estratégica na compreensão do que até mesmo eu havia me tornado; tal chave me levaria a outros estudos na intenção de compreender que eu também poderia me tornar outra coisa.

Ingressei no Programa de Mestrado em Educação e, ainda incomodada com as questões acerca da constituição do sujeito, passei a me aprofundar nas obras de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Spinoza, que me deram um pouco de possível para pensar a escola, também, como um território existencial, atravessado de afecções capazes de produzir muitas coisas, uma vez que ela não é somente isso ou aquilo, mas pode isso e aquilo, possibilitando aumentar ou diminuir nossa vontade de potência e produzir outros ensinamentos, gestos, modos, sujeitos. Desenvolvi, a partir disso, uma pesquisa cartográfica³ em torno das potencialidades do corpo em espaços de escolarização, considerando o vigor de uma política curricular de educação integral específica para o Ensino Médio em Santa Catarina⁴. A dissertação teve por título: *O que pode um corpo na escola? Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização* (Corrêa, 2017). Por meio dela, me deparei com o que passo a chamar – à luz dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo inglês Stephan J. Ball –, corpo-perfomático⁵.

³ Sobre cartografia como método de pesquisa em educação, ver Passos *et al.*, 2009; 2016.

⁴ Remeto-me aqui ao Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo Ministério da Educação do Governo Federal no ano de 2009, através da Portaria nº 971, de 09 de outubro, sob o comando do então Ministro da Educação Fernando Haddad, na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva.

⁵ Adoto o conceito de corpo calcado no pensamento spinozista, distanciando-me da concepção de corpo centrada no ser humano, que tem no humano a base, o modelo de predileção, saindo desse lugar antropocêntrico para adensar o corpo como uma noção mais ampla e primária, passível de um processo de individuação material (Corrêa, 2023, p. 41-42). Somado ao conceito de cultura performática, elaborado por Stephen J. Ball (2003, 2004, 2005, 2010), esse corpo-perfomático é o

Interessada em adensar essa investigação, focando agora não no corpo, que é matéria viva de afecções, mas na própria e mesma performatividade – como cultura, tecnologia, forma subjetiva, estética, política, racional e econômica, que dita, conduz, determina, mensura e julga os modos de estar no mundo e de agir sobre ele –, ingresso no doutorado em Educação⁶, perseguindo a questão: como a cultura da performatividade, alinhada às políticas de educação global neoliberalizadas, vem operando no contexto escolar? O que ela vem produzindo? Como os sujeitos resistem ou se acomodam à homogeneização? Admitindo o caráter histórico, social e contingente da performatividade, que impõe ao sujeito um contexto de redes de significação específicas, no qual ele deve interagir, minha preocupação direcionava-se para compreender, principalmente, as maneiras pelas quais essa tecnologia atua para individualizar e nos constituir como sujeitos que se reconhecem como livres, autônomos, dotados de poder de decisão e escolha, e capazes de se autoempreender para o lucro, o *homo economicus* neoliberal (Foucault, 2008b).

Para tanto, foi preciso um intenso e exaustivo mapeamento nos documentos oficiais da educação, em textos políticos nacionais e internacionais capazes de determinar e normatizar o currículo

que se pode conferir ao corpo, cujos modos de subjetivação são estreitamente agenciados por uma racionalidade mercadológica. É o corpo que “luta por uma visibilidade que é traduzida não só pelo lugar que se ocupa no mercado de trabalho e nas relações sociais, mas pelo reconhecimento de sucesso conferido a partir da meritocracia” (Corrêa, 2023). O corpo-perfomático é um corpo preocupado com o resultado, a performance/desempenho, a excelência, e por isso, altamente competitivo, individualista, apático e tipicamente patológico. Em minha tese de doutorado, considero esse corpo como uma subjetividade microfascista, forjada nesse tempo de neoliberalismo econômico exacerbado, que, ao hipervalorizar a estética empreendedora como único modo existencial socialmente aceito, acaba por dizimar qualquer possibilidade de variação e diferença (Corrêa, 2023).

⁶ Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 2018, integrando a Linha de Pesquisa Linguagem e Arte em Educação e o Grupo de Pesquisa Phala - Educação, Linguagem e Práticas Culturais.

das escolas, mas também, e sobretudo, as condutas sociais dos atores e agentes da prática cotidiana formativa. Também foi necessário ampliar os conceitos que orbitam nesse universo das tecnologias de produção de subjetividades, saindo do âmbito das políticas locais e ancorando em conceitos de amplitude global, adentrando nas áreas das ciências sociais, políticas e econômicas, a fim de compreender o funcionamento das instituições governamentais internacionais e seus efeitos na determinação de políticas globais/locais.

Assim, em 2020, surgiu a oportunidade de me candidatar a uma bolsa de doutorado sanduíche, no âmbito do Programa de Internacionalização CAPES-PrInt do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, inscrevendo meu projeto de pesquisa no projeto intitulado *Políticas Públicas de Educação, Estado e Sociedade: reverberações na formação humana*, coordenado pela Profa. Dra. Nora Krawczyk. Tal projeto se dedica ao estudo das relações entre política pública, educação, Estado e sociedade, em diálogo com diferentes setores da sociedade, comunidade científica, docentes da Educação Básica e universitária, movimentos sociais e poder público. Preocupa-se em compreender os movimentos de expansão e universalização vivenciados pela educação pública brasileira nos últimos 30 anos, os quais têm demandado novos desafios que requerem respostas por parte da política educacional de curto e longo prazo, convocando os pesquisadores a refletir sobre a realidade nacional, a partir de uma perspectiva regional e internacional. Ademais, o projeto visa contribuir com os estudos das políticas educacionais contemporâneas, examinando suas propostas, ações e resultado, compreendendo as especificidades locais e produzindo coletivamente. Para isso, os objetivos do projeto consistem em: (i) analisar políticas e programas em diferentes contextos sociais e culturais que incidam na realização de uma educação para a formação humana; (ii) analisar as relações de trabalho dos profissionais da educação em diferentes países; (iii) analisar os mecanismos de regulação educacional, as características da gestão

dos sistemas educacionais e da instituição escolar e identificar os diferentes atores/interlocutores do poder público⁷.

Como os objetivos dialogavam com minha pesquisa, em inúmeros aspectos, e o projeto tinha vínculo institucional com a *Universitat Autònoma de Barcelona* e o Grupo de Pesquisa GEPS – *Globalisation, Education and Social Policies*, coordenado pelo Prof. Dr. Antoni Verger – dedicado à investigação comparativa dos efeitos das políticas educacionais globais⁸ –, inscrevi um subprojeto intitulado *Políticas de educação neoliberal e os novos mecanismos de governo: cartografias cotidianas da cultura da performatividade*. A pesquisa tinha como foco realizar um aprofundamento teórico e conceitual na área das ciências sociais e econômicas, compreendendo, sobretudo, como se dão os processos de globalização e universalização da educação, a partir das reformas neoliberais, e como a performatividade emerge nesse e desse contexto.

Cumprindo com todos os requisitos e exigências do edital, meu projeto foi selecionado, e em 2021, eu estava autorizada a realizar o intercâmbio Brasil-Espanha por um período de um ano, a começar em março. Mas, com o agravamento da pandemia de Covid-19 e o fechamento das fronteiras para o Brasil, em função da péssima política de controle e contenção do vírus, esse tempo foi reduzido para seis meses, já que não consegui acessar o país de destino no prazo estabelecido. Todas as dificuldades enfrentadas com a impossibilidade de viajar, a falta de vacinas, as intempéries e estranhamentos vividos na Espanha, o vírus, o idioma e as relações estabelecidas, eu narro em minha tese de doutorado⁹, dando voz àquilo que comumente é velado nos nossos processos investigativos, mas, no meu entender, cumprem um

⁷ Informações obtidas junto ao site da Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/capesprint>. Acesso em: 15 jan. 2024.

⁸ Mais informações disponíveis em: <https://geps-uab.cat/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

⁹ Conferir em *Capítulo II - Mapa coreográfico das contingências da pesquisa: para viajar dançando*, In: Corrêa, 2023, p. 84-130.

importante papel formativo, constituindo-nos pela errância. No entanto, na próxima seção, pretendo explorar as experiências relativas a somente um recorte dessa viagem, que tem relação direta com um trabalho formativo do qual tive a oportunidade de participar, o qual foi muito relevante, sobretudo, para o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas como docente.

É imprescindível mencionar que só foi possível me reconhecer como pesquisadora por meio da prática pedagógica. Foi no processo de ensinar e me relacionar com o conhecimento, com o outro e com o mundo, que me deparei com as contradições éticas, estéticas e políticas que nos atravessam. Essas contradições me levaram, inevitavelmente, ao exercício reflexivo-investigativo, que requer, essencialmente, uma postura de aprendiz. Nesse sentido, ensinar e aprender são inerentes ao ofício do professor, que se faz pesquisador a cada nova indagação e, constantemente, aprende com elas. Conforme argumenta Freire (1996, p. 16): “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

UM ENCONTRO INUSITADO, UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, 2002, p. 25-26)

Durante meu período de estágio em Barcelona¹⁰, tive a oportunidade de me envolver num projeto chamado *IAP – Investigación-Acción Participante* (Pesquisa-Ação Participativa)

¹⁰ Período que durou seis meses, compreendendo de 15 de setembro de 2021 a 28 de fevereiro de 2022.

oferecido pela Escola do IGOP – *Institut de Govern i Politiques Publiques* (Instituto de Governo e Políticas Públicas)¹¹ da Universidade Autónoma de Barcelona – UAB. Essa oportunidade me chegou ao acaso, por uma amiga, também envolvida no mesmo movimento de intercâmbio e vinculada ao Departamento de Sociologia da UAB, que tomou conhecimento do projeto pelo convite do coordenador, Prof. Dr. Ernesto Morales Morales. Sabendo que o projeto era aberto à comunidade civil, com participação voluntária, e sentindo que ele também seria do meu interesse, estendeu o convite a mim.

Penso que quando estamos descalços caminhando por terras estrangeiras todo movimento do nosso caminhar se faz tateando as geografias. Tatear é sempre um gesto de disposição ao encontro, de abertura curiosa ao novo, às sensações e variações do mundo, ao diferente. É o gesto de se dispor que torna a experiência possível, e só pela experiência se pode tornar o diferente parte familiar à nossa topologia. Eu estava disposta nessa jornada, buscava por experiências que fossem enriquecedoras ao meu projeto formativo, ou seja, à minha investigação, mas, também, à ampliação do meu próprio repertório sociocultural, estético, político e profissional. Então, de pronto, aceitei o convite.

EM QUE CONSISTE A IAP?

Criado e promovido pelos professores do IGOP, Ernesto Morales e Ismael Blanco, o projeto IAP nas escolas foi concebido como uma oferta de formação gratuita para pessoas que queiram

¹¹ O IGOP é um centro de pesquisa e formação que iniciou, há cerca de dez anos, um projeto social em um espaço físico fora do campus da universidade. Nesse espaço, criou-se o que é hoje a Escola de Políticas Sociais e Urbanas IGOP-UAB, também conhecida como Escola do IGOP, que oferece cursos de Master em Políticas Sociais e Ação Comunitária e outras formações. Seu objetivo é gerar co-produção e transferência de conhecimento, tendo impacto no território e na comunidade civil. Mais informações disponíveis em: <https://igop.uab.cat/en/>. Acesso em: 31 jan. 2014.

conhecer novas metodologias educativas e investigativas vinculadas às escolas e comunidades de Barcelona e, sobretudo, se especializar na metodologia de ação participativa.

Em 2013, professores do IGOP iniciaram uma pesquisa de campo nos bairros populares do distrito de *Nou Barris*, investigando os efeitos das crises de 2018. O bairro escolhido para o primeiro estudo de caso foi *Ciutat Meridiana*, considerado de baixa vulnerabilidade e alta complexidade. Com a necessidade de dialogar com a comunidade acerca do movimento de locação mobiliária, renda, deslocamento populacional e segregação, o IGOP viu a possibilidade de ampliar suas ações nas escolas e ali desenvolver o que mais tarde viria a se chamar *Projeto IAP nas escolas*.

O projeto carrega, em sua concepção crítica-emancipadora¹², a perspectiva de atuação efetiva diante dos problemas identificados e participação ativa dos grupos envolvidos, rompendo com a noção de que o conhecimento e as políticas públicas devem ser gestados apenas na universidade e nos governos. A Pesquisa-Ação Participativa consiste em um processo de pesquisa compartilhado entre pesquisadores e comunidade, visando identificar problemas coletivos concretos e construir, também de maneira conjunta, suas respostas ou soluções. Os pesquisadores são estudantes de mestrado e doutorado voluntários, e a comunidade participante é composta pelos estudantes de escolas de educação primária e secundária. Assim, de maneira integrada, a metodologia permite a geração de conhecimento conjunto e a atuação popular na solução de problemas, sendo uma fonte importante de formulação de políticas públicas participativas, voltadas para a solução conjunta

¹² A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que surge no campo das ciências sociais no pós-guerra, visando resolver o problema de permanência do ideal democrático, diante da crescente complexidade social que resultou da industrialização, da mobilidade do trabalho, da urbanização, do pluralismo cultural e do declive das instituições tradicionais baseadas na autoridade. As origens intelectuais dessa metodologia podem remontar a Aristóteles e, posteriormente, às pesquisas científicas adotadas pelos positivistas-empiristas. Para mais informações sobre essa metodologia, ver McKernan, 2008.

de problemas coletivos. A Pesquisa-Ação Participativa carrega fortemente o protagonismo da população.

Com o passar dos anos, o projeto foi ganhando força, evoluindo em sua estrutura, adaptando-se a cada nova demanda em uma escola diferente e passando a obter financiamento público, como uma aposta do município em uma política de formação para a cidadania, uma vez que tem como principal objetivo gerar consciência sobre as desigualdades sociais e seus impactos sobre toda a população. O projeto busca, ainda, disponibilizar novas referências para que os participantes (voluntários e estudantes) possam colocar em movimento novas dinâmicas de trabalho e reflexão, criando conhecimentos compartilhados em relação à realidade do território – com vontade de gerar propostas e respostas e reconhecer os agentes locais –, contribuindo com a reflexão para a melhoria do ambiente. Assim, seus objetivos específicos consistem em: 1) incentivar e consolidar a associação e a relação entre as escolas e o seu território imediato; 2) promover uma visão crítica e proativa da realidade social pelos alunos das escolas participantes; 3) promover a reflexão-ação sobre as desigualdades sociais detectadas durante o processo; 4) acompanhar as escolas na reflexão e ação para enfrentar as desigualdades educacionais.

Para tanto, o projeto pretende formar os participantes na metodologia IAP, para que, em seguida, eles possam aplicá-la em diferentes escolas, fazendo com que os estudantes dos centros se vinculem às questões do seu entorno, participando ativamente das demandas que ele impõe. O curso IAP de formação é realizado em 20 horas/aula de formação teórica/prática sobre o projeto, na qual figuram conteúdos como: (i) conceitos fundamentais sobre a teoria sociológica, introdução ao estudo das desigualdades sociais e direitos humanos; (ii) apresentação de estatísticas educacionais de Barcelona, a partir dos índices de habilidades e competências internacionais; (iii) contextualização da estruturação dos bairros e da sua situação pós-crise; (iv) metodologia da IAP em centros educativos, metodologias participativas na sala de aula, posicionamentos/papéis na sala de aula;

e (v) realização de treinamento dinâmico com base em práticas advindas do teatro-imagem¹³.

Após o período de formação, os voluntários têm uma base para a aplicação da metodologia em campo, através da realização de nove encontros de duração de uma hora-aula semanal.

A metodologia do projeto IAP nas escolas, embora lide com o imprevisível do cotidiano – tendo por isso seu plano sempre aberto e flexível, avaliado e modificado conforme os momentos de planejamento –, é baseada em um fio condutor, de modo que cada sessão tem um desenho/estrutura:

1) prévia e seguimento do processo de investigação: esta etapa dura todo o processo. Trata-se da coordenação com o centro educativo, por meio de reuniões em diferentes fases do projeto. A primeira é realizada no início do curso com os professores e a direção e tem o objetivo de explicar o projeto. As três seguintes são destinadas ao acompanhamento e avaliação.

2) problematização e desenho da investigação (3 ou 4 sessões): nesta etapa, se concentram as atividades de contextualização conceitual e de desenho do projeto investigativo. Os alunos tomam conhecimento da função do investigador social e do papel de cada agente ativo do bairro em que vivem. Também levantam os principais problemas encontrados no bairro e estratégias para investigar a relação da comunidade com tais problemas.

3) trabalho de campo (2 ou 3 sessões): etapa voltada para o trabalho de campo, em que os estudantes saem investigando os agentes do bairro, coletando dados de pesquisa sobre a temática escolhida, por meio de entrevistas e questionários.

4) análise e conclusão (3 sessões): etapa destinada à análise dos dados, construção de material gráfico e/ou estratégias

¹³ As práticas do teatro-imagem são fundamentais para a aproximação, interação e mediação com adolescentes em situação de vulnerabilidade, uma vez que nem todos os voluntários são docentes licenciados e não possuem formação pedagógica.

interpretativas do contexto social, bem como levantamento de soluções para os problemas encontrados.

5) ação e difusão (1 ou 2 sessões): momento destinado à socialização dos resultados da pesquisa à comunidade investigada e compartilhamento de ideias possíveis para a resolução de problemas.

As sessões da IAP desenvolvidas na escola contam, também, como uma organização individual dividida em três momentos: 1) recordação da sessão anterior, explicação da atual e recolhimento das tarefas; 2) desenvolvimento da sessão teórica, trabalho prático em pequenos grupos; 3) compartilhamento com o grande grupo, registro das conclusões da sessão e deliberação de tarefas.

Outra estratégia fundamental da IAP, alicerçada na perspectiva crítica-emancipatória, consiste em realizar, ao final de cada sessão, um momento para o planejamento entre os participantes voluntários, como também para a reflexão/avaliação da ação, o que permite rever estratégias e melhorar/ajustar didaticamente o que for necessário. Sobre isto, falarei mais especificamente no último tópico. Agora, gostaria de compartilhar a experiência do Projeto IAP da qual pude participar, realizada em 2021, na *Escola El Til·ler*, logo após a retomada das atividades, no contexto da pandemia de Covid-19.

EXPERIMENTAÇÕES DA IAP NA ESCOLA EL TIL·LER

O Instituto *Escola El Til·ler* está localizado no Bairro Bom Pastor do Distrito de *Sant Andreu*, Barcelona, região periférica marcada por forte densidade populacional de imigrantes oriundos de países árabes e africanos (20,9% da população é de estrangeiros, notadamente paquistaneses, hondurenhos e marroquinos)¹⁴. O bairro, e conseqüentemente a escola, apresenta uma evidente

¹⁴ Disponível em: https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/castella/Estadistiques_per_territori/Documents/barris/59_SA_Bon_pastor_2021.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

desigualdade social e econômica, associada ao desafio da convivência em um contexto multicultural. Por ser considerada zona de alta complexidade, foi escolhida pela Escola do IGOP como um dos campos investigativos e de trabalho social para a realização da IAP, no ano de 2021.

Imagem 1: Área interna da *Escola El-Tiler*



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Nesse ano, o projeto contou com duas equipes na *Escola El Til-ler*, atuando com duas turmas diferentes, que realizavam a IAP às terças e quintas-feiras, e outras duas equipes na *Escola El Turó* (Bairro de *Turó de la Peira*, distrito de *Nou Barris*). O projeto compreendeu um total de dez encontros com turmas mistas (crianças entre 12 e 14 anos) do Ensino Secundário, embora as atividades tenham sido as mesmas nas duas turmas, as equipes de voluntários eram diferentes. Sendo assim, relatarei apenas as experimentações realizadas em uma das turmas na *Escola El Til-ler*, sob organização de sete voluntários, entre os quais eu estava incluída.

A equipe foi formada por estudantes universitários de diferentes nacionalidades (cinco latino-americanos e duas espanholas), cursando mestrado e doutorado em diferentes áreas do conhecimento. O grupo, no entanto, era atravessado por questões comuns em torno das políticas públicas. O projeto de formação para a cidadania IAP, nesta escola, se deu sob a

orientação de Victor Mirete e coordenação do professor Dr. Ernesto Morales Morales, na escola *El Til·ler*, e pelo professor Dr. Ernesto Morales Morales e a Dra. Núria Reguero, na escola *El Turó*.

No primeiro encontro com a turma, fizemos dinâmicas de apresentação, para conhecer os alunos e criar um vínculo com os voluntários. Como parte exploratória dos conhecimentos prévios, pedimos que os estudantes desenhassem o que para eles seria um cientista social; suas representações foram as mais variadas. Finalizamos o encontro com uma aula expositiva sobre a função do cientista social, apresentamos o projeto IAP e levantamos com os alunos alguns problemas investigativos no bairro, solicitando que eles pensassem e nos trouxessem novas ideias para o próximo encontro.

Imagens 2 e 3: Dinâmica de apresentação e representação de um investigador social



Fonte: acervo dos pesquisadores.

No segundo encontro (21 out. 2021), trabalhamos os temas *brigas/violência/convivência* escolhidos pelas professoras regentes, que, conhecendo o contexto do bairro e a realidade das famílias, possuem uma visão mais apurada das demandas locais do que os estudantes. Elas também participaram durante toda a realização do projeto, ajudando na explicação das atividades para os alunos ou na manutenção da atenção deles nas atividades práticas. A dinâmica seguinte partiu de fotografias. Nós, os voluntários, imprimimos diversas imagens que representavam violências diversas (brigas, desigualdades, exclusões, preconceitos etc.) e as distribuímos em pequenos grupos. Os estudantes foram orientados a identificar os

temas decorrentes deste grande tema, que poderiam ser trabalhados na pesquisa da IAP, divididos em dois blocos: 1) Insegurança cidadã e violência de rua; 2) assédio moral; *bullying* e discriminação. Finalizamos discutindo uma série de imagens apresentadas em *Power Point* e deixando em aberto a escolha do tema final.

Imagem 4: Exposição sobre diferentes tipos de violência



Fonte: acervo dos pesquisadores.

O primeiro bloco de temas foi o escolhido pelos alunos na terceira sessão (04 nov. 2021), o qual foi trabalhado durante o projeto. Nesse encontro, foi também discutido o conceito de agentes ativos no bairro, ou seja, agentes de relevante atuação local. Assim, apresentamos algumas classificações (entidades, instituições e atores sociais) e entregamos aos estudantes um mapa do bairro, para que eles identificassem os agentes ativos, buscando classificá-los. Ao final, os mapas registravam lugares como “escola”, “biblioteca”, “minha casa” etc., ou seja, havia a inclusão de si mesmos como agentes importantes. Ao final da atividade em pequenos grupos, foi exibido o *Google Maps*, para que todos pudessem ver o bairro e fazer os apontamentos de forma coletiva.

Imagens 5 e 6: Aula expositiva e atividade prática de localização dos agentes ativos no bairro



Fonte: acervo dos pesquisadores.

O quarto encontro (11 nov. 2021) foi marcado por técnicas do *teatro-imagem*. Enquanto os voluntários ficaram encarregados de contatar os agentes ativos para agendar as entrevistas, a turma ficou responsável por levantar possíveis perguntas e ensaiar o modo de realizá-las. A sala foi dividida, inicialmente, em dois grandes grupos, utilizando as técnicas do teatro de imagem para improvisar situações, de forma que os estudantes fossem prevendo maneiras de se portar na espontaneidade. Esse foi também o momento de elencar possíveis perguntas a serem feitas, dependendo da pessoa entrevistada, ou seja, o que era importante saber sobre ela, a sua relação com o bairro e o tema investigado. Dentro de cada grupo, foram definidas as funções: quem seria o entrevistador, quem tomaria notas, quem faria as gravações e fotografias, quem ficaria na assistência.

Imagens 7 e 8: Elaboração de perguntas para as entrevistas e ensaios com a técnica de teatro-imagem



Fonte: acervo dos pesquisadores.

O quinto encontro (18 nov. 2021) foi marcado pelas práticas de entrevista. A turma foi dividida em quatro pequenos grupos, que entrevistaram quatro agentes do bairro que vieram à escola: a mãe de uma das alunas, integrante do Grupo de Costura; um servidor do *Pla de Barris*¹⁵; a educadora da biblioteca do bairro e um servidor do *Transforma't*¹⁶.

Para se ter uma ideia do teor das discussões, a entrevistada do Grupo de Costura abordou questões em torno das políticas de inclusão, do preconceito étnico-racial e de gênero, além de fazer relações entre a prática da costura e a costura de relações sociais, de amizade, confiança e suporte entre as mulheres. Sua fala focou na violência social e nos conflitos entre vizinhos, buscando mostrar que eles acontecem por conta de desacordos e de pensamentos muito diferentes entre as pessoas. Disse que a função do grupo é desmistificar preconceitos e mostrar que, apesar das diferenças existentes entre os grupos, há coisas que os unem e os tocam em comum.

Imagem 9: Entrevista com agentes ativos do bairro



Fonte: acervo dos pesquisadores.

¹⁵ O *Pla de Barris* ou, em tradução literal, Plano de Bairros, é um programa da Prefeitura de Barcelona, que visa reduzir desigualdades, por meio de políticas públicas voltadas para o bairro, elaboradas em conjunto com os cidadãos. Disponível em: <https://www.pladebarris.barcelona/ca/el-pla-dels-barris-de-barcelona>. Acesso em 17 maio 2022.

¹⁶ O Serviço de Mediação e Prevenção do distrito de *Sant Andreu* consiste em um serviço de gestão alternativa de conflitos, via intervenção sócio-comunitária, que busca adquirir recursos para garantir melhores relações de convivência no bairro.

No sexto encontro (25 nov. 2021), houve a continuação das entrevistas. Dessa vez, fizemos uma saída de campo, sendo as entrevistas realizadas no espaço da biblioteca pública e no auditório do Centro Cívico. Novamente as equipes foram divididas em quatro, e os entrevistados foram: a diretora da escola, um membro da Associação de Vizinhos e dois membros dos APC¹⁷.

Imagens 10 e 11: Entrevistas com os agentes ativos do bairro no Centro Cívico



Fonte: acervo dos pesquisadores.

No sétimo encontro (02 dez. 2021), também foi organizada uma saída de campo, visando à apresentação de outros métodos de pesquisa social, para além da entrevista: a observação e a aplicação de questionários. Os questionários foram produzidos pelos voluntários, sendo iniciados por questões acerca do perfil do respondente, seguidas tanto por perguntas já mobilizadas em sala de aula quanto por outras questões que julgamos relevantes para o tema trabalhado.

Os estudantes foram levados a locais específicos para conhecer o bairro e observar seu entorno, tomando notas ou produzindo desenhos, com base em questionamentos como: há pessoas nas ruas? Que pessoas? Idosos? Crianças? O que fazem? Conseguem

¹⁷ O APC (*A Partir del Carrer* ou *A Partir da Rua*) é um programa de ação socioeducativa para trabalhar com jovens nos espaços públicos (especialmente na rua). Assim, os educadores e educadoras de rua colocam esses jovens em contato com os serviços e equipamentos nas proximidades, atuando, por exemplo, em relação a questões relativas a saúde, trabalho, educação etc. Disponível em: <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/ca/canal/programa-partir-del-carrer>. Acesso em 30 maio 2022.

circular com segurança? Há coisas quebradas? Eles também tinham a tarefa de aplicar os questionários sobre o tema da violência/convivência ao maior número de pessoas disponíveis. Ao final, antes de retornar à escola, foi realizada uma socialização da experiência em grande grupo.

Imagens 12 e 13: Aplicação de questionários no bairro



Fonte: acervo dos pesquisadores.

No encontro seguinte (09 dez. 2021), trabalhamos uma atividade analítica com os estudantes, em duas partes. Primeiramente, foi apresentada uma síntese com os gráficos dos dados obtidos nos questionários, elaborada pelos voluntários. Logo em seguida, os estudantes foram encarregados de analisar as entrevistas que realizaram. Para isso, as entrevistas foram divididas em excertos e, como em um quebra-cabeças, os estudantes tinham que combiná-las a algumas perguntas, tais como: segundo os moradores, há violência no bairro Bom Pastor? Que tipo de violência? O que é feito para amenizar essa violência? Ao final, os estudantes obtiveram uma imagem geral de toda a informação que tínhamos recolhido ao longo das sessões e perceberam possibilidades de ações visando a mudanças. Concluíram que a educação e a comunicação são dois pontos essenciais para isso.

Imagens 14 e 15: Exposição dos gráficos do questionário e análise das entrevistas



Fonte: acervo dos pesquisadores.

O nono encontro (16 dez. 2021) foi destinado a pensar ações que amenizassem as violências levantadas pelos entrevistados. Na reunião de planejamento, realizada na semana anterior, pensamos em maneiras de trabalhar essa questão, por meio de uma atividade que fosse tanto propositiva quanto informativa. Isso se deu pela percepção de que nem todos os estudantes conhecem todas as instituições do bairro e suas ações, mesmo depois das entrevistas realizadas com algumas delas. Além disso, entendemos que a apresentação de algumas ações seria um combustível para a proposição de projetos com vistas a solucionar o problema trabalhado durante a pesquisa: *brigas/violência/convivência*.

Formamos, então, pequenos grupos e distribuimos cartões para cada equipe com informações sobre os agentes e/ou entidades ativas do bairro e suas respectivas atividades e projetos. Incluímos, também, cartões com os principais valores éticos que se queria desenvolver na comunidade pertencente ao bairro. Esse material foi desenvolvido pelos voluntários. Os estudantes tinham como objetivo combinar os cartões, de forma a analisar o que cada projeto desenvolve, relacionando com os valores éticos selecionados. Assim, observaram o que estava sendo feito e o que ainda se poderia fazer. Ao final, socializaram suas ideias: 1) um *scape-room* cooperativo, ou seja, um jogo em que a comunidade atua em conjunto; 2) um torneio esportivo, visando pensar a saúde física e mental dos moradores do bairro, bem como a integração e celebração entre eles; 3) cinema ao ar livre como atividade cultural

e de aproximação dos cidadãos; 4) piquenique no *Rio Besós*, também visando unir as pessoas em uma atividade ao ar livre.

Imagens 16 e 17: Elaboração do plano de ação-intervenção



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Percebendo a necessidade de mais um encontro para a socialização das propostas para os agentes do bairro entrevistados, conseguimos junto às professoras uma sessão extra de IAP no cronograma. Nesta última sessão (13 jan. 2022), convidamos os agentes a virem à escola; antes das apresentações, fizemos um breve ensaio com os estudantes das duas turmas. Os agentes ficaram satisfeitos com os resultados do projeto e se comprometeram a estudar cada proposta mais detalhadamente, de forma a escolher as que poderiam ser colocadas em prática.

Imagem 18: Apresentação das propostas aos agentes do bairro



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Os detalhes narrativos e as análises dessa prática formativa foram apresentados em Braga-Portugal no *IV Congresso Internacional de Pedagogia*, que teve por tema “Educação, Justiça e Direitos Humanos num mundo em transformação”, promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, em fevereiro de 2022. Esse trabalho foi publicado no caderno de Anais do evento¹⁸. Partindo de uma perspectiva crítica, o artigo abordou as potencialidades da IAP na formação cidadã dos sujeitos envolvidos, sem deixar de destacar os entraves encontrados no processo e os aspectos a serem melhorados para as próximas edições.

Imagens 19 e 20: Participação no *IV Congresso Internacional de Pedagogia*, Braga



Fonte: acervo do evento.

Dessa experimentação derivou, também, uma entrevista com o coordenador da IAP, Prof. Dr. Ernesto Morales Morales, publicada pela revista *Pro-Posições* da Faculdade de Educação da Unicamp, com o título “Projeto pesquisa-ação participante: entrevista com Ernesto Morales Morales sobre uma política pública de formação para a cidadania em Barcelona”¹⁹. Nessa entrevista, foi examinado o aspecto mais pragmático do projeto IAP, dando destaque ao contexto em que surgiu, a sua estruturação como política pública, as suas bases teóricas, o que vem alcançando e as demandas atuais.

¹⁸ Ver nota 1.

¹⁹ Ver: Homma; Corrêa, 2023.

Na volta ao Brasil, fui convidada pela Profa. Dra. Alexandrina Monteiro a falar dessa experimentação aos alunos do Curso 51 – Licenciatura em Química, Física e Matemática da Unicamp. Abordei o Projeto IAP como uma possibilidade pedagógica e metodológica a ser empregada na sala de aula, nas práticas de estágio, em projetos interdisciplinares, pois coloca em evidência o protagonismo do estudante em interação com os problemas do seu meio local, fazendo do ensino-aprendizagem um processo significativo e prazeroso, de engajamento e comprometimento político.

Evidentemente, essa prática, que me foi possibilitada por via do Programa CAPES-PrInt, não se restringe exclusivamente à minha formação. O objetivo do programa é fazer proliferar as experiências, circular o conhecimento, fazê-lo alcançar outros lugares, tocar outros sujeitos, seja por meio de conversas, palestras e seminários, seja pela publicação de artigos e registros narrativos em revistas ou eventos. No campo científico, a divulgação dos resultados de toda prática investigativa é o imperativo que democratiza o acesso ao saber e, nesse caso, em se tratando do campo educacional, que promove o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas e qualifica o ensino na sua formação mais elementar.

O que gostaria de abordar, na próxima seção, no entanto, é *o que* de toda essa experiência marcou minha trajetória, não só como investigadora e professora, mas como pessoa inserida em uma sociedade e, portanto, fazendo parte de uma rede de relações, em que tenho um compromisso ético-político. Quais acontecimentos reverberaram em mim desassossegos, ou minimamente, fizeram proliferar algumas reflexões, movimentando aquilo que estava acomodado num vivido em que o contexto é outro.

O QUE FICA QUANDO A EXPERIÊNCIA ACABA?

[...] *as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas.* (Freire, 2001, p. 26)

PROJETO: ALGUNS RESULTADOS ANALISADOS

Em ação conjunta entre os participantes voluntários, tomamos como base de avaliação o projeto desenvolvido no ano de 2021 na *Escola El Til·ler*, do bairro Bom Pastor.

Primeiramente, destacamos a efetiva aplicação da metodologia IAP, em relação ao seu objetivo formativo. No caso, foi possível observar o cumprimento de seu papel, uma vez que os estudantes obtiveram a compreensão do trabalho de um investigador social, entraram em contato com seu bairro e com os agentes sociais ativos, identificaram problemas e se identificaram como parte da comunidade. Por outro lado, apesar de permitir a participação dos estudantes no processo de seleção de agentes ativos do bairro, realização de entrevistas, questionários e observação, sugestão e efetivação das ações voltadas para o problema, a limitação de tempo trouxe impedimentos à efetivação de uma Pesquisa-Ação Participativa, de forma integral e aprofundada.

Percebemos que uma hora de duração de cada encontro era insuficiente para colocar em prática as ações de cada sessão. Além disso, por vezes, chegávamos à escola e tínhamos que esperar as professoras concluírem suas atividades, tomando nosso tempo de ação. Entendemos que os movimentos da escola são contingentes, mas é importante refletir sobre um tempo ideal para a realização do projeto, sem que ele se faça de maneira aligeirada e superficial. Assim como vimos a necessidade de inserir duas sessões a mais nessa edição, vemos como necessidade que as sessões também sejam mais longas, de forma que os momentos de reflexão na/da ação possam se dar não somente entre os voluntários, mas junto aos estudantes de forma mais integrada, acolhedora e significativa. Afinal, é sobre o entorno deles que se busca uma transformação social e, se a IAP pretende se afirmar como uma metodologia crítica de ação coletiva, precisa encontrar maneiras para que os sujeitos envolvidos sejam de fato os protagonistas do processo, de forma que não se reduza a potência da prática à mera transmissão de um saber técnico. Freire, ao refletir sobre o processo formativo que se faz pela

via de uma prática educativo-crítica ou progressista – concepção esta que embasa a metodologia IAP –, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 13). Segundo ele:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 15).

Considerando que a IAP não é só uma experiência metodológica, na qual os participantes vivenciam o fazer de um cientista social, mas uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem, que se faz por intermédio da busca e resolução dos problemas locais, coletivos e emergenciais, tal prática precisa ter uma dimensão horizontalizada e inclusiva, de forma que os participantes se vejam como agentes construtores do saber e agentes transformadores de uma realidade da qual eles fazem parte e são sujeitos.

Inserida nessa problemática do tempo, outra questão a ser levantada, que não diz respeito à proposta da metodologia, é o fato de que a identificação do problema a ser estudado não partiu dos estudantes em diálogo com os pesquisadores voluntários, mas sim das professoras (que não compartilharam essa experiência com o restante dos participantes – voluntários e estudantes – como seria o ideal). Observamos que os interesses dos estudantes se direcionaram a questões mais específicas do entorno deles, das problemáticas contemporâneas de adolescentes e do mundo virtual. Mas as professoras optaram por um tema geral, que tivesse mais relevância para o bairro, de forma a limitar e facilitar o

andamento do projeto, sem estabelecer um tipo de acordo com os estudantes na tomada de decisão, rompendo, assim, com a ideia democrática e favorecendo uma lógica hierárquica de poder.

Assim sendo, na análise que fazemos, o papel das professoras precisa ser repensado e redirecionado, dando a elas mais voz e espaço junto aos estudantes e voluntários, tanto em sala de aula como junto à comunidade do bairro, porque embora elas tenham atuado, ao longo do processo, como coadjuvantes, foram decisivas na parte mais importante da escolha da problemática de pesquisa, tirando, assim, a autonomia dos estudantes e, em larga medida, deslegitimando o que para eles era relevante. Sobre isso, Freire (1996) nos alerta para a importância de respeitar a autonomia do ser do educando, a dignidade e a identidade de cada um como o imperativo ético da prática pedagógica. É no respeito à curiosidade do educando, ao seu gosto estético, à sua inquietude, à sua linguagem e à sua liberdade democrática que a prática formativa se torna coerente com uma pedagogia da autonomia crítica que se quer efetivar. Com isso, não estamos afirmando que a presença das professoras não tenha sido autêntica dentro do projeto, elas foram importantes, sobretudo, para nos dar segurança didática. Mas a presença delas poderia ter sido mais participativa e menos impositiva. Essa situação alerta para o fato de que os tempos neoliberais corroem tudo, inclusive os sentidos daquilo mesmo que busca ser uma arma contra o próprio sistema.

Outra questão atrelada ao tempo é referente à análise dos dados, também realizada muito brevemente em sala de aula. A maior parte das análises ficou a cargo dos voluntários, sobretudo na composição e exposição dos gráficos, embora essa atividade seja uma parte importante na formação do investigador social. Realizar a análise junto aos estudantes foi talvez o maior desafio que enfrentamos no projeto. O que oferecemos aos estudantes foi um exercício estratégico de análise, não a análise em si dos dados obtidos nos questionários e entrevistas, saída essa encontrada para a superação do limite de tempo que tínhamos.

Concluimos, de maneira mais abrangente, que repensar a organização do tempo (número de sessões e a duração delas) é condição fundamental para aprimorar a prática da metodologia IAP e a experiência vivida pelos sujeitos, que, muito provavelmente, poderiam efetivamente realizar as atividades propostas com mais engajamento e entendimento do quanto aquilo tem relação significativa com seu entorno sociopolítico. Pois, como assegura Freire (1996, p. 9), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. É preciso que o processo educativo/formativo para o exercício consciente da cidadania, seja coerente com a prática que se dispõe a realizar.

PARTICIPANTES: ALGUNS EFEITOS OBSERVADOS

A última vez que estive numa escola foi um pouco antes da pandemia ter se alastrado pelo mundo, deixando em casa milhões de pessoas em isolamento e longe dos muros, que para alguns pode representar uma prisão, mas para mim representa um espaço de possibilidades, ou como diria Foucault, um espaço de heterotopias. Voltar e ver que as paredes pichadas ainda estão aí, que os risos ainda ecoam nos corredores, que o agito ainda vibra as carteiras, me trouxe uma sensação de alívio, de que em meio a tantas perdas a escola ainda sobrevive. É claro que, entre escolas públicas do Brasil e a escola de “alta complexidade” de Barcelona, as marcas da diferença se fazem presentes, mas há coisas ainda mais comuns que nos aproximam e eu só consegui ter esse sentimento freudiano do “estranho familiar”, de estar voltando para o meu lugar. Embora buscando, com o olhar da pesquisadora, o que faz desse espaço distinto, confesso que por vezes me esqueci dessa minha função. Quis esquecer e me deixar levar pela sensação de dar aula, de reaver a troca, a partilha do saber, a escuta, o diálogo, a construção. Estava com saudades de ser professora. E mesmo dentro da insegurança de um início de projeto, em outro país, em outro idioma, com pessoas desconhecidas, com uma cultura outra, eu só queria estar aí, respirando pelas frestas desse lugar que permanece

(Diário de memórias da autora, 14 out. 2021).

Se eu fosse usar uma palavra para resumir o encontro de hoje, usaria “frustração”. No entanto, resumir uma prática de uma hora com apenas uma palavra seria injusto da minha parte. Pois, muita coisa, sobretudo subjetivamente, se passa no decorrer desse tempo com cada pessoa que ali está e saber o que se passa é algo que escapa às minhas mãos. Portanto, pode ter sido frustrante para mim, mas não de forma generalizada. Justifico minha frustração pela expectativa que eu havia criado quanto à atividade que eu e minha colega ficamos responsáveis por desenvolver e não

conseguimos, porque cedemos o tempo de nossa prática para a professora da turma terminar sua atividade. Além do dia ter sido mais corrido e curto, me pareceu que os estudantes, apesar de mais calmos e atentos, não estavam com disposição para reflexionar o que havíamos proposto. Saí com uma sensação de desgosto, porque foi muito duro conseguir instigar a participação. Mas, ao mesmo tempo, de alegria em poder estar ali, vivenciando mais um dia “normal” de escola

(Diário de memórias da autora, 21 out. 2021).

Como o último encontro foi cancelado e eu havia me preparado mais para atividade que eu iria ministrar da outra vez, neste dia eu aparentemente estava menos preocupada e nervosa. O nervosismo foi ganhando força durante a atividade. Ao observar que todos me olhavam e me davam atenção, fui perdendo o ar e não conseguia falar direito com a segurança que a minha língua materna me proporciona. Os minutos pareciam se acelerar na minha cabeça e eu queria realmente que eles se acelerassem para terminar logo. Feito. Esperando alguma desaprovação, nada. Acho que foi tudo bem. Seguimos as atividades e aí sim, me pareceu que os alunos dispersaram um pouco a atenção. Fiquei na dúvida se a atenção que me davam era real ou se fora criada pelo nervosismo da minha cabeça

(Diário de memórias da autora, 04 nov. 2021).

O dia estava chuvoso, frio, típico para acontecer coisas imprevisíveis e foi exatamente o que aconteceu. Alejandra, gripada, não pode ir. Uxue avisa que sua moto quebrou. Victor diz que vai se atrasar. Melanie realmente se atrasa sem avisar. Ficamos Eu, Luana, Carol e Esteban com a responsabilidade de segurar as pontas da classe, mas meio perdidos sem saber exatamente como proceder. A única que havia participado da reunião e experimentado as técnicas do teatro-imagem era Luana e ela não se sentia segura para ministrar a aula sozinha. Na reunião de planejamento não definimos quem ficaria com a função de iniciar a aula. Bem, sem muito tempo, retomamos todos os passos do planejamento. Fui ditando um percurso que achava conveniente, até Carol, me dizer: “Mirele, você que tem tudo mais aclarado, podes tocar a classe?” Obviamente, não deixaria o pessoal na mão e mesmo com toda minha dificuldade com o espanhol, aceitei o desafio. Esperamos os alunos terminarem uma atividade e sem dar ouvidos ao meu nervosismo iniciei. Com tranquilidade e segurança que certa intimidade com os alunos já estava adquirindo, toquei a aula até o fim. Já não me importa se não sei as palavras, os alunos entendem e me ajudam, sinto que não sou julgada por isso. Sinto que nos divertimos, que rimos, que a aula foi muito produtiva, que os alunos estavam atentos e interessados. Saí aliviada e feliz

(Diário de memórias da autora, 11 nov. 2021).

Os excertos foram extraídos de um *diário de memórias* que todos os participantes voluntários tinham que manter atualizado durante a realização do projeto, fazendo suas anotações após cada encontro.

Essa escrita fazia parte do exercício de reflexão sobre a ação realizada e as anotações eram compartilhadas e discutidas entre o grupo nos momentos de planejamento. Os excertos serviam para nos dar um norte do que tínhamos e para onde devíamos ir, que velas ajustar para redirecionar o barco quando esse se encontrava em desvio ou à deriva. Mas, sobretudo, serviam para explicitar os efeitos que cada encontro provocava nos participantes, fossem eles sensação de impotência, frustração, decepção ou mesmo de contentamento, satisfação, superação. Consistiam em uma forma de observar e avaliar o que aquela experiência estava reverberando em nossa formação como pesquisadores e professores. Acredito que, de tudo o que foi vivido no projeto – e que pode ser percebido com os excertos –, o que mais me marcou dessa experiência formativa foram esses momentos de planejamento coletivo, e é sobre isso que quero me deter nesta última seção em que pretendo avaliar os impactos do projeto IAP nos participantes.

Imagens 21 e 22: Registros do planejamento coletivo após sessão IAP



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Como apontamos, a IAP é uma metodologia que já possui um projeto de aplicação pré-estruturado, ou seja, antes de entrarmos em campo já temos uma sequência didática, que possibilita aos participantes experienciar a prática de pesquisa do cientista social de forma coordenada e integral. Estava prescrita também, nessa sequência, a necessidade de realização de uma avaliação reflexiva sobre a prática, após cada um dos encontros, além do planejamento para os próximos. Esse momento de reflexão-planejamento se dava

logo em seguida à saída da escola. Nos reuníamos em um bar/biblioteca/centro cívico/parque próximo ao local e ali, durante 30/40 minutos, conversávamos sobre nossas percepções a respeito do encontro recém-realizado e planejávamos o próximo.

Esses encontros aconteciam também de forma estruturada. Sempre havia um integrante do grupo que se responsabilizava por escrever a ata, registrando nossas discussões e decisões e ficando com o encargo de postar o documento em um espaço de compartilhamento em rede específico, para que todos tivessem acesso (o escrevente da ata variava a cada sessão). Iniciávamos com cada integrante voluntário falando de suas percepções sobre o encontro realizado, pontuando os aspectos positivos e negativos sobre a prática com os estudantes e dando sugestões para a melhoria. Essas percepções eram mais tarde registradas individualmente e postadas nessa pasta virtual como um diário de memórias (como as que servem de epígrafe a este capítulo). Após essa conversa, buscávamos seguir a proposta das sessões IAP, definindo os papéis que cada um assumiria no próximo encontro – por exemplo, aquele que ficaria com a explicação do conteúdo, o que atuaria como fotógrafo, o que conduziria os trabalhos etc. –, as atividades que seriam ministradas e as que era preciso elaborar, quem as elaboraria, que responsabilidades cada um assumiria. Nesse momento, as etapas das sessões eram sempre reavaliadas, no sentido de discutirmos se era possível fazer do jeito que havíamos planejado inicialmente ou se era necessário realizar alguma alteração, tendo em vista a relação estabelecida com a turma e o andamento do projeto.

Podemos citar como exemplo o fato de termos observado as dificuldades de alguns alunos vindos de outros países, que não dominavam muito bem o idioma espanhol e, portanto, se colocavam mais à margem do processo. Passamos a pedir mais a intervenção/ajuda das professoras para acompanhar esses estudantes e, também, nos esforçamos para falar inglês com eles (os voluntários que dominavam o idioma ficavam como tutores do grupo de que estes estudantes faziam parte) e, de forma a

estabelecer uma relação mais afetiva, tínhamos o cuidado de integrar sempre esses sujeitos, buscando, pela conversa, demarcar um interesse por eles e suas vidas. Outro exemplo foi a observação de que alguns estudantes buscavam chamar atenção, por meio de comentários inoportunos que atrapalhavam o andamento e o foco das sessões. Percebemos que esses alunos ficavam mais intimidados quando voluntários homens ficavam acompanhando os pequenos grupos nos quais eles estavam inseridos. Esse remanejamento só foi possível graças às percepções levantadas por nós, com o intuito de aperfeiçoar a experiência.

Como as sessões da IAP são essencialmente flexíveis, foi por meio dos encontros de reflexão-planejamento que vimos a necessidade de estabelecer um contrato de convivência com a turma, que não estava previsto no planejamento, mas foi sentido como necessário, uma vez que estávamos tendo dificuldade de nos comunicar e nos fazer ouvir pela turma. Estabelecendo algumas normas e combinados, as sessões foram mais bem conduzidas e os estudantes puderam compreender melhor o tempo e a organização das atividades que desempenhavam. Entre outras coisas que foram ajustadas, ao longo do projeto, com vistas a propiciar uma melhor experiência participativa no processo de ensino-aprendizagem, é importante pontuar, conforme alertava Freire (1996), que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Nas longas reflexões do autor:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo

sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1996, p. 39).

Ou seja, a reflexão crítica da prática não implica só em uma mudança de estratégia didática, implica, sobretudo, em uma mudança de si, pois, ao avaliar nossas ações, somos direcionados a nos autoavaliar e nos assumir como seres inacabados, aprendizes de um processo que se coloca sempre diante do ineditismo. Um novo sujeito, uma nova relação, um novo contexto sócio-histórico; portanto, a repetição de uma prática ou experiência é sempre contingente e variável, não permitindo o controle e não garantindo a aprendizagem. Assim, exige a inerência de uma flexibilidade que possibilite a abertura para o livre fluxo dos sentidos.

A autoavaliação pela via da reflexão se torna ainda mais potente quando compartilhada com um coletivo engajado num projeto comum, pois é a partir do olhar do outro que transformamos nosso olhar, é a partir da experiência do outro que podemos aprimorar nossas experiências, o outro é a nossa *alter* imagem. Ele nos serve não no sentido de explicitar um contraste comparativo, mas de nos colocarmos como presença no mundo reconhecendo-nos como um “não-eu” (Freire, 1996, p. 18), como um eu-outro, que caminha *com*, pensa *com*, transforma *com*. Não há transformação que seja possível no campo individual, toda transformação é a transformação de algo em relação a algo. A existência é relacional e o processo de ensino-aprendizagem é dialógico.

Compartilho com Freire (1996) a preocupação genuína com os gestos que se multiplicam nas tramas do espaço escolar, sobretudo, com os gestos em torno da prática reflexiva, que, em sua maioria, se dão de forma muito individualizada, verticalizada, aligeirada e descompromissada. Em tempos de performatividade neoliberal, a possibilidade de coletivização vai sendo suprimida, mesmo em espaços públicos e democráticos. Há um esvaziamento do sentido de bem comum, que acarreta o esvaziamento da importância do diálogo. Cada vez mais os professores se veem em seu próprio solipsismo, buscando técnicas em Inteligências Artificiais (IA),

capazes de eficazmente resolver os problemas relacionados à aprendizagem, as quais, no entanto, não resolvem os problemas complexos do humano. A reflexão sobre o ensino também se esvaziou e muito de uma ética comprometida com a educação e com a justiça social também se perdeu.

Participar desses encontros de reflexão-planejamento da IAP me serviu para analisar o quão negligenciados estão nossos espaços-tempos escolares e, sobretudo, os sujeitos desse processo, inseridos em um contexto cotidiano cada vez mais insalubre, pautado por relações não mais autênticas, porque preocupadas unicamente com resultados e performances.

Nesses encontros da IAP, pude perceber a preocupação engajada com uma proposta, com um projeto comum que atravessava todos os envolvidos. Projeto esse não pensado no sentido de cumprir uma burocracia ou formalidade, fazendo funcionar uma prática, mas de fazer os estudantes vivenciarem verdadeiramente o exercício da pesquisa social, fazê-los conhecer a comunidade local, as preocupações coletivas de seu entorno, os problemas que atravessam cada um e suas formas de resolução, sentindo-se parte integrante e ativa da construção daquele espaço.

Senti que, por conta desse projeto comum, havia um engajamento ético que fazia funcionar tudo, independente da língua que falamos, da área em que atuamos, das divergências de ideias e concepções, da história sociopolítica e cultural relativa à nacionalidade. Quando há um propósito comum, a comunicabilidade acontece e os sujeitos se fazem entender pelo respeito ético à condição humana: “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 1996, p. 33). E, é sobre a formação que estamos tratando aqui, a formação cidadã dos estudantes, a formação profissional dos voluntários e, enfim, a formação moral humana como um todo.

Penso que nossa postura ética como profissionais da educação – que lidam cotidianamente com o processo de formação de si e do outro – precisa ser constantemente problematizado no sentido de

pensar se há coerência entre o nosso discurso e a nossa prática. Como estamos nos relacionando coletivamente? Que tipo de diálogos estamos conseguindo efetivar nos espaços escolares? Como lidamos com o diferente em espaços coletivos? De que forma é possível construir projetos que integrem a comunidade escolar num objetivo comum? Como mobilizar para que esse comum nos atravesse?

A IAP fez reverberar muitas questões, sobretudo estas, em torno da construção coletiva de um projeto comum, experiência que possibilitou me ver como professora integrada num grupo engajado, que não pensa sua prática num jogo de responsabilização individual, mas como uma prática constituída pela partilha, pela troca, pela descentralização da docência, pelo andar *com*, coisa que a escola ainda não me possibilitou. Mas é essa escola que me faz caminhar como professora-pesquisadora, sempre em busca de uma escola-outra dessa escola-aí, pois conforme nos ensina Freire (1996), o exercício formativo da docência exige alegria e esperança. Voltei de Barcelona mais alegre e muito mais esperançosa. Seguimos buscando...

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 1996, p. 24).

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista**

Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

CORRÊA, M. *et al.* Pesquisa-ação Participativa: Um relato de experiência de uma política educativa de formação social em Barcelona. In: ESTEVÃO, C. A. V. *et al.* Educação, Justiça e Direitos Humanos: num mundo em transformação. **Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education 4**, Braga: Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia, 2023. p. 299-324. Disponível em: <https://doi.org/10.17990/AxiSeries/202>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CORRÊA, M. **A máquina performática**: pequena coreografia de um fascismo da escola neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas e Universitat Autònoma de Barcelona, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12395>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORRÊA, M. **Escolarização e biopolítica**: o discurso pedagógico produzindo a escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/MO/2011/352334_1_1.PDF. Acesso em: 14 set. 2020.

CORRÊA, M. **O que pode um corpo na escola?**: Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2017/362383_1_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

HOMMA, L. H. G.; CORRÊA, M. Projeto Pesquisa-Ação Participante: entrevista com Ernesto Morales Morales sobre uma Política Pública de formação para a cidadania em Barcelona. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0076>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MCKERNAN, J. **Investigación-acción y curriculum**. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Trad. Tomás del Amo. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2008.

PASSOS, E. *et al.* **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PASSOS, E. *et al.* **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VARELA, J.; ALVAREZ-ÚRIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, p. 68-96, 1992.



Fonte: acervo pessoal.

*Quando montei a banca para a defesa da minha tese de doutorado, “Anti-
educação - uma ecosofia da educação libertária” (2023), com o apoio da
Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp,
nomeadamente da minha amiga Vivi, consegui trazer o Zézinho para Campinas.
Também aproveitamos para fazer uma série de lançamentos do livro dele em São
Paulo (Centro de Cultura Social, SOMA e Nu-Sol) e na Faculdade de Educação
da Unicamp. Viajamos de carro algumas vezes juntos, fui seu motorista por uns
dias e pudemos seguir trocando nossas alegrias e fúrias libertárias pelas
estradas. Essa é a foto de despedida dele dessa viagem que fizemos juntos no
Brasil.*

[Rafael Limongelli, Brasil, 2023]

Trabalho, tecnologia e anarquia: viajar com José Maria Carvalho Ferreira

Rafael Limongelli

O SANGUE DO SENHOR

Havia cruzado com José Maria Ferreira em algumas ocasiões em São Paulo, pelos corredores da PUC-SP, quando ele realizou atividades junto ao Núcleo de Sociabilidade Libertária (Nu-sol). Havia também escutado ele falar em algumas ocasiões ao vivo e por videoconferência. Acho que tudo que ele diz é muito estranho, muito engraçado e muito ousado. Acho que o que me cativa é seu sopro de vida, sua energia contagiante e eloquente diante do viver. Afinal, não é sempre que acompanhamos um militante português com uma boina surrada, tratando de temas muito complexos em relação ao trabalho e à tecnologia, sob uma perspectiva anarquista, vibrante e revolucionária.

Quando cheguei a Lisboa, ele estava dando aulas em Salvador, na Universidade Federal da Bahia como professor convidado. Trocamos alguns e-mails e algumas ligações telefônicas, em que ele me indicou lugares e pessoas para visitar na cidade. Após um inverno rigoroso na cidade cinza de Lisboa, quando a primavera começava a dar os seus primeiros sinais pelas ruas, fiquei sabendo de uma atividade que ele realiza todos os anos na Adega Ácrata. Zezinho cultiva uvas e tem uma produção familiar de vinho, muito simples e comunitária, chamada Adega Ácrata, localizada em uma pequena comunidade rural a uma hora de Lisboa.

Um parêntesis: sua origem é campesina, aliás, foi através do mundo do trabalho no campo que ele, por acaso, foi parar em Paris durante as revoltas de maio de 1968, quando alguns amigos que trabalhavam com ele, em uma fábrica rural de tijolos, o convidaram

para uma manifestação que tomaria corpo em Paris. Ali no olho da revolta popular francesa teve contato com as palavras, com a leitura, com a escrita, com o anarquismo e com a luta política¹.

Voltando ao vinho, que é um assunto de que todos gostam, em março, portanto, fomos visitar a adega: eu, Sofia Ó (outra amiga anarquista que vive em Lisboa), Antônio (filho da Sofia), Raul (companheiro da Sofia e pai do Antônio) e Joana (uma amiga palhaça que vive em Lisboa). Fomos de carro pelo interior de Portugal até o endereço indicado. Pela janela do carro, se podia ver ao longe um grande muro branco com detalhes azuis e um grande *A na bola*, símbolo do anarquismo, com o escrito garrafal em preto: Adega Ácrata. Todos os anos, quando a safra do vinho fica pronta para distribuição, Zezinho e sua família, abrem as portas do espaço para toda a comunidade do entorno e para alguns amigos, oferecendo vinho (muito vinho – vinho infinito) e um churrasco comunitário. Ali havia todo tipo de gente, desde antigos camaradas da militância política até as famílias de amigos e amigas da cidade, entre eles, muitos imigrantes brasileiros e de outras nacionalidades.

Uma grande festa, do jeito que eu gosto, tudo meio por fazer, as coisas sobre a mesa muito pouco organizadas, muita gente, criança correndo, criança gritando, velho cantando, velhas rindo, jovens comendo, todo mundo bem misturado e bem informal. E claro, muito vinho. O vinho tinto que a Adega Ácrata produz se chama *O sangue do senhor*, uma piada que Zezinho se orgulha de fazer, que pode significar o sangue dos senhores do mundo, derramados pela revolta anarquista, como também um gesto iconoclasta de beber o sangue de Jesus sem missa e sem reza. Depois de umas tantas taças de vinho, quando a maior parte das pessoas tinha ido embora e o sol já começava a querer descansar,

¹ É possível encontrar detalhes dessas histórias e outras na sua obra *Autobiografia de Um GiGANTE Ah! (Não)* (2023), publicada pela Editora Nau (Brasil) e Clássica Editora (Portugal). Para facilitar a distribuição pelo mundo e fora de Portugal, a Editora Nau está disponibilizando uma versão gratuita em e-book no link: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/autobiografia-de-um-gigante-ahnao/. Acesso em: 18 jan. 2024.

Zezinho se sentou em uma cadeira no meio do salão e as pessoas começaram a perguntar sobre as histórias e as andanças dele pelo mundo. Ali eu entendi uma coisa importante sobre anarquistas: anarquistas estão sempre com um punhado de roupas, uns punhados de livros (e umas garrafas de vinho), preparados para dar o fora, seja pelo prazer de viajar, seja pelo risco iminente da captura, seja pela sensação nítida de que a vida é caminho pelo mundo... e pelo mundo há muito o que fazer.

Este ensaio é uma pequena homenagem ao pensamento que descobri com ele, à sua fúria e à sua disposição tremenda para inventar novas armas para o futuro.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC)

Vivemos a era ciborgue², estamos enganchados em tantas máquinas (abstratas, tecnológicas, digitais, algorítmicas, desejanter etc.) que, por sua vez, estão enganchadas em outras tantas máquinas, que nem em companhia da melhor cadela farejadora do cosmos seria possível encontrar os veios dessa rede de conexões. Por todos os cantos, todas as capilaridades da vida, as tecnologias da informação e da comunicação se infiltram. Uma infiltração incômoda que coloca mofo no canto das cozinhas subjetivas. Tempo das memórias dos momentos felizes, organizados por calendários-álbuns nas galerias de fotos dos *smartphones*, associadas aos perfis individuais com *backups* frequentes em nuvens de dados. Para não morrer basta ter um USB-C à mão para recarregar?

Ferreira nos oferece uma interessante definição das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): “Geralmente as TIC são conhecidas como um conjunto diverso de *hardware* e *software* corporizadas nos seguintes exemplos: informática, robótica, telemática, inteligência artificial, cibernética, biotecnologia, biociência, tecnociência, nanotecnologias, *Internet*, linguagens WEB,

² Ver: Haraway, n.p.

etc.” (Ferreira, 2013, p. 101). A relação de *input* e *output*, que observamos no funcionamento das máquinas-ferramentas do regime anterior, parece ter se multiplicado através de *hardwares* e *softwares*. Essa nova relação passa a organizar os cortes e as conexões que as operações automatizadas das TIC irão perpetrar.

Ainda subsiste às TIC uma energia, informação e conhecimento humanos, que são essenciais para o seu funcionamento: “Na essência dos seus mecanismos automáticos, complexos e abstratos, subsiste um imenso conhecimento, informação e energia humana. As TIC, por essa razão, integram no seu seio um imenso trabalho humano reproduzível em qualquer contexto interativo protagonizado pelo homem e essas tecnologias” (Ferreira, 2013, p. 101). Mesmo subsistindo às TIC, o trabalho humano vivo (energia, conhecimento, informação, programação) se torna facilmente reproduzível ao infinito. O fator de produção trabalho, neste contexto ciborgue, relaciona-se de outra forma com as novas máquinas, as TIC.

No universo das TIC, as autonomies, que o fator de produção trabalho mantinham em relação às máquinas-ferramentas, são completamente diminuídas. Diante das indústrias dos anos gloriosos do capitalismo (1940-1970), os trabalhadores podiam sempre parar as máquinas, não trabalhar e parar a produção. Havia um conhecimento, informação e energia do fator de produção trabalho sem os quais as máquinas-ferramentas não poderiam produzir. Isso já não é mais uma realidade com a ascensão das TIC: as operações maquínicas não dependem como antes do engajamento humano para serem conduzidas. As TIC não precisam, necessariamente, do trabalho vivo para operar a produção.

GLOBAL E IMATERIAL

Há um deslocamento profundo de uma economia real para uma economia virtual. Segundo Ferreira (2013, p. 102):

Com a força estruturante das TIC no processo de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços, a economia real da materialidade das mercadorias e do trabalho morto incrustado nas máquinas-ferramentas é progressivamente substituída pela economia virtual da imaterialidade das mercadorias e trabalho vivo reprodutível das novas tecnologias.

As maquinações automatizadas da tríade produção-distribuição-consumo fazem ruir os limites do espaço-tempo das máquinas-ferramentas onde antes estavam confinadas. Globalizam-se. O mercado é simultaneamente planetário e local. As fronteiras se flexibilizam para escorrer o chorume capitalista. Assim, “observa-se que o espaço-tempo do processo de produção de mercadorias da economia virtual nas sociedades contemporâneas não permite a existência de fronteiras físicas entre ele e outros espaços-tempos de distribuição, troca e consumo” (Ferreira, 2013, p. 103). Não há cisão entre os espaços e os tempos de produzir, consumir, circular – todos estes processos estão distribuídos de forma capilar nos diferentes aspectos sociais. Esse processo fica muito claro com a *internet* e o consumo de bens e serviços: não há o que você não encontre para consumir na *web* – viagens, amores, sexo, drogas, livros, conhecimento, cursos, formações, remédios etc. As transações bancárias hiper-rápidas para os consumos *get to go*, as miríades de aplicativos de *delivery*, que seduzem com a comida a apenas dois toques do dedo nas telas etc.

Junto com Ferreira, arriscamos afirmar que o consumidor, em muitos momentos, atua como integrante do fator produção trabalho enquanto está consumindo – por este trabalho, nada recebe. Vejamos dois exemplos: caixas eletrônicos e redes sociais. Nos caixas eletrônicos espalhados pela cidade, por meio do encontro entre sujeito-consumidor e terminal eletrônico de dinheiro, realizam-se operações como: compra, empréstimos, saque de moedas em espécie etc. Toda essa transação, que consiste na produção de mercadorias bancárias, acontece através de transações autorrealizadas no sistema computo-informacional do banco. Nas redes sociais, como *Instagram*, os usuários se tornam produtores de conteúdos de suas próprias vidas. Seja de forma

profissional, dentro de um mercado de *influencers* e *marketing*, seja com a vida cotidiana de cada um que produz os conteúdos sobre a vida dos próprios usuários. Em todos os casos, trabalham, sem receber nada por isso, para produzir conteúdo para uma grande corporação internacional de informação e comunicação, a saber o *Instagram*. Servem, ainda, de banco de dados para outras tantas pequenas e grandes iniciativas de mercado que assediam as telas com propagandas, anúncios etc. Serve-se de bom grado ao *senhor-internet*. Nestes dois casos, vemos com nitidez a ausência de limites e fronteiras entre os espaços-tempos da produção, da circulação, do consumo de bens e serviços, possibilitados pelas TIC.

CODIFICAÇÃO-DECODIFICAÇÃO

Neste contexto de desestruturação da economia real em direção a uma economia virtual, a modulação do comportamento humano operada no fator de produção trabalho deixa de se assentar nos três movimentos de *hierarquia formal – tomada de decisão – liderança*. Não é possível localizar a modulação do trabalho em uma relação estrutural ascendente ou descendente entre subordinados e chefes. Desse modo, “o autocontrole (*sic*) está disseminado por todas as funções e tarefas que envolvem diferentes qualificações e competências do fator de produção trabalho” (Ferreira, 2013, p. 105). Um autocontrole da modulação humana, que está enganchado em inúmeras máquinas de codificação-decodificação, que estão em constante operação. O andamento frenético dessas máquinas demanda uma correspondência de energia humana de informação e conhecimento que opera (e é operada) pelas TIC:

a emissão, transmissão e recepção da informação, conhecimento e energia do fator de produção trabalho tem que estar em interação sistemática com os estímulos e as respostas provenientes das TIC incrustadas no processo de trabalho e da organização do trabalho do processo de produção de mercadorias (Ferreira, 2013, p. 105).

A argumentação de que vivemos em uma era ciborgue fica cada vez mais palpável. Vejamos, o fator de produção trabalho acionado pela modulação de comportamento humano correspondente aos estímulos e respostas das TIC que, por sua vez, correspondem ao sistema acumulação de capital. O corpo do trabalhador está direta e intimamente conectado a um conjunto de operações maquínicas associadas às demandas de produção, distribuição, consumo de bens e serviços. Através de um fluxo constante de codificação-decodificação de elementos analíticos-simbólicos o fator de produção trabalho modula seu modo de viver, trabalhar, produzir, pensar etc.

Há um incessante codificar e decodificar e codificar novamente e... a cada porta de entrada/saída de servidores, banco de dados e comunidades das miríades de conexões virtuais que as redes de informação e comunicação esparramam pelo globo. Como propõe Ferreira: “Assim sendo, as linguagens analítico-simbólicas das TIC nas sociedades contemporâneas são uma probabilidade imperativa de reprodução de trabalho vivo no espaço-tempo do processo de produção, distribuição, troca e consumo da economia virtual” (Ferreira, 2013, p. 101). O engajamento junto às TIC requer que o fator de produção trabalho possua certas “capacidades cognitivas e emocionais” (Ferreira, 2013, p. 101), compreendendo uma nova categoria sócio-econômica-cultural de trabalhadores especializados. Desse modo, “o espaço-tempo de criatividade, liberdade e autonomia do operário clássico da economia real é extinto e integrado como trabalho vivo reprodutível nos mecanismos complexos e automáticos das TIC” (Ferreira, 2013, p. 104). O avanço das TIC irá alargar cada vez mais o número de populações de desempregados, aumentando as austeridades governamentais e corporativas na contenção de quaisquer revoltas. O saber-fazer dos torneiros, metalúrgicos, costureiras, engomadeiras não é mais necessário ou requisitado. O trabalho vivo que as TIC ainda precisam é de outra categoria, está a serviço da manutenção das TIC; precisa ser qualificado para operar essas novas máquinas abstratas da produção capitalista. As corporações

transnacionais disputam entre si a tomada de mercados nos confins mais distantes do planeta, fechando pequenos e médios negócios locais, lançando no desemprego massas famélicas de classes populares. Os que conseguem acessar, manipular um *smartphone*, com alguma alfabetização digital, são arremessados para regimes de contrato de trabalho ultra precarizados nas mais diversas margens da produção capitalista. A concorrência entre Estados, corporações, grupos e pessoas se expande paroxisticamente. O capitalismo financeirizado é terra de ninguém, modulada a cada instante por novos códigos e decodificações.

Crescem as legiões de jovens entregadores de aplicativos precarizados, que alugam uma bicicleta em um aplicativo (bicicleta do Itaú, por exemplo), para fazer entregas através de outro aplicativo (*Ifood*, por exemplo), guiados por mapas de outros aplicativos (a exemplo do *Google Maps*), para receber um dinheiro virtual em um outro aplicativo (*app* de bancos, crediários, em geral). Entregam com fome a comida de algum desconhecido, oito, dez, doze horas por dia. Uma vida fodida, dormindo entre entregas, em bancos e esquinas das grandes cidades. Um abuso contínuo de sua força vital, para a manutenção de uma vida miserável. As forças produtivas são operadas por meio de modulações de programas (*software e hardware*) que atualizam suas normas de participação a cada instante, impedindo ou permitindo uma nova circulação, autorizando ou bloqueando um uso e um usuário etc. Modulações programadas pela organização da racionalidade capitalista, interessada em, a cada instante, expandir as cifras do lucro e da maximização do capital, ao mesmo passo que injetam doses cavaleares de representações analítico-simbólicas, conduzindo uma economia do desejo às capturas do sistema de obediência.

LOCAL, REGIONAL, GLOBAL, PLANETÁRIA E EXTRA-PLANETÁRIA

Ferreira (2013) afirma que as transformações de *inputs* analíticos-simbólicos em *outputs* de bens e serviços, na economia

virtual, requerem do fator produção trabalho competências cognitivas e afetivas particulares para a organização do trabalho. Essas competências operam modulações no comportamento humano, por meio de sistemas de estímulo-resposta em relação às operações das TIC. Isto é, o trabalho e o comportamento humano são maquinados pelas TIC. O espaço-tempo de acontecimento de toda a cadeia do capital (produção-distribuição-consumo) não possui fronteiras entre si, integrando maquinações de forma local, regional, global, planetária e extraplanetária³. As fronteiras são varridas junto com as pessoas e seus trabalhos. A miséria se expande. As multinacionais de logística internacional disputam terrenos para construir galpões de operação em cidades miseráveis da América Latina, onde a legislação e os direitos trabalhistas são uma fantasia do passado, sonhando impostos em esquemas ininterruptos de corrupção, contando com as instituições estatais⁴ para garantir a precarização do fator de produção trabalho e a maximização do lucro. O fator de produção trabalho é arremessado para a precarização em âmbito local, regional e planetário, “porque é um processo integrado e sistemático de fluxos de energia, informação e conhecimento humano, sem fronteiras e sem limites, o controle do comportamento humano do fator de produção

³ Lembremos da fantasia fascista de Elon Musk em colonizar Marte: “Isso é o que apontou uma nova análise que identificou que o CEO da *SpaceX* [Elon Musk] atualmente controla mais de 27% de todos os satélites ativos em órbita – algo em torno de mil de um total de 3.500”. E, ainda, afirmando sua sanha autoritária e imperialista, disse: “Não pode pagar? Faça um empréstimo e pague-o trabalhando para a *SpaceX* assim que chegar lá, o que definitivamente não se caracteriza como servidão porque... Marte? Porque acontece em Marte. Parece lógico”. Ler matéria completa disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/elon-musk-quer-impor-o-feudalismo-em-marte/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

⁴ Lembremos do galpão da *Amazon*, do outro estúpido bilionário Jeff Bezos, que foi implantado na cidade de Tijuana (México), disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/09/13/o-controverso-armazem-da-amazon-no-meio-de-favela.ghtml>. Ou ainda os que estão em andamento em Cajamar, interior de São Paulo (Brasil), a 50km da capital. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/construcao-amazon-cajamar-idBRKBN1FT2LX-OBRBS>. Acesso em: 11 abr. 2023.

trabalho é difícil de consumir com base no modelo clássico da organização científica do trabalho” (Ferreira, 2013, p. 112). A patente de consumidor é cedida apenas àqueles que conseguem aceder ao nível de partilha dos bens da sociedade digitalizada. Para consumir, é preciso encarnar um fator de produção trabalho não pago, que implica em uma competência específica de codificação-decodificação das TIC.

FIM DO TRABALHO, FIM DO PLANETA

Ferreira (2013) convida, portanto, a uma transformação nas análises do trabalho e do emprego, que não se sustentam mais nas mesmas concepções que existiam no passado: “mantendo-se as tendências estruturantes das TIC na economia virtual, as concepções clássicas que subsistem sobre o trabalho e o emprego são obsoletas” (Ferreira, 2013, p. 112). São dois os elementos que compõem essa hipótese de Ferreira. O primeiro consiste no fato de que o trabalho vivo das TIC pode ser reproduzido ao infinito. Isto condena milhões de pessoas para fora do campo do trabalho tradicional. O trabalho, que era possibilidade de promoção social, torna-se uma impossibilidade como estratégia de sobrevivência. O trabalho perde valor social. O segundo funda-se na desqualificação generalizada, pela exclusão do circuito do mercado capitalista, e constitui uma massa de desempregados que se atualiza diariamente pelas superfícies da terra.

*Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial.*⁵ As ausências galopantes de emprego e trabalho fazem desmanchar as estruturas sociais, culturais, políticas, econômicas, subjetivas, desejantes etc. Como resultado do constante e ininterrupto varrer-recompor-varrer das forças sociais no plano da topologia relacional, as subjetividades se veem numa bifurcação: por um lado, uma atitude reativa que insiste, a qualquer custo, em seguir

⁵ Referência à música de Caetano Veloso: “Fora da ordem”. *Circuladô* [álbum]. MTV: 1991.

se submetendo ao mal-estar; por outro lado, uma possibilidade ativa de recompor sua posição nessa luta, procurando inventar outro gosto pela vida.

Esse mal-estar e esse desmanche provocam duas consequências evidentes para Ferreira (2013): “um que deriva do esgotamento e destruição dos recursos naturais que servem como *inputs* e *outputs* das empresas e da espécie humana em geral. Outro, gerado pela guerra civil inter-individual (*sic*) à escala mundial decorrente da inexistência de trabalho e emprego, mas também pelas disfunções e perversões criadas pelo sistema econômico, social, político e cultural” (Ferreira, 2013, p. 113). O que está em jogo é o próprio futuro das formas vivas que conhecemos hoje no planeta: humanas e não-humanas. Ou nos matamos mutuamente em uma sequência sem fim de guerras, guerrilhas, extermínios, chacinas, terrorismos, assassinatos e feminicídios, ou a terra nos mata com calor, enchentes, erupções, desequilíbrios ambientais etc. Por uma via ou por outra – a vida e sua pulsão estão em jogo contra o mundo das TIC.

CAPITALISMO MUNDIAL INTEGRADO (CMI)

Em *Las luchas del deseo*, Guattari (2020) afirma dois elementos definidores para defender a tese da mundialização do capitalismo e sua integração. A primeira é que o capitalismo atualmente se relaciona de maneira policentrada com todos os países e povos que estavam historicamente apartados (e escapados): como os países do Terceiro Mundo, os países do antigo bloco soviético, os povos e países do continente africano etc. O segundo diz respeito à tendência mundial de que nenhuma atividade humana e não humana escape aos controles dos fluxos de capital, desde as formas de cultivo no campo, de trabalho nas cidades, de relacionamento

afetivo, de migrações de espécies, de ondulações oceânicas (ver as praias de *surf* artificiais no litoral paulista no Brasil)⁶ etc.

Há um movimento duplo da axiomática capitalística: ao passo que ela distribui fechamentos sobre todos os fluxos de energia no tempo-espaço global, seja no campo macro e micropolítico, ela também promove proliferações moleculares em diversas direções, desterritorializando as formas de viver por todo canto, a cada minuto, com atualizações instantâneas e permanentes. O capitalismo colonizou todas as formas de vida que já existem na terra e vive à espreita, para abocanhar as que estão em germinação. O CMI, deste modo, opera por um procedimento duplo de desterritorialização das formas de vida e recomposição em modulações assujeitadas.

Guattari (2020) estabelece três pontos focais de análise: (i) produção, sistema econômico e axiomática da sociedade; (ii) as novas segmentaridades locais (molecular) e globais (transnacionais) e; (iii) as máquinas de guerra revolucionárias.

SISTEMA ECONÔMICO

O primeiro foco de análise se dedica a desenhar alguns elementos do CMI relativos à produção, ao sistema econômico e à axiomática. A expansão do controle e inferência do capitalismo para todas as atividades produtivas da terra incorpora uma série de atividades que antes não se enquadram no conceito de trabalho, como: as produções marginais, as atividades domésticas, o esporte, a cultura, a aprendizagem da criança, a interação nas redes sociais, o trabalho de sonhar etc. Em *Desejo e Revolução*, Guattari (2022) identifica quatro tipos de trabalho⁷, que se diferenciam do trabalho concebido por Marx e os socialistas do século XIX.

⁶ Disponível em: <https://costanorte.com.br/variedades/litoral-no-interior-praia-artificial-faz-sucesso-entre-surfistas-profissionais-1.346443>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁷ A análise das quatro formas de trabalho não se pretende universal, Guattari (2022) adverte que deve haver outras, não cabendo nesta análise esgotar este tema.

O primeiro seria o *trabalho do desejo*: o desejo da criança de pular o muro do vizinho e desobedecer a mãe ou de fazer cocô nas calças (driblando as regras maternas de controle do esfíncter). O segundo são aqueles que estão associados ao *valor de uso*, como cozinhar um jantar para os seus amigos; produzir fotos de uma praia para vincular descrições no *google maps*; deixar avaliações em fóruns de turismo como *tripadvisor, booking, airbnb etc.*; trabalhos que agregam valor a um uso. O terceiro está relacionado à *produção de mercadorias* dentro de um sistema de equivalências e trocas, seja nos serviços, salários etc. O quarto, mas não último, já que deve haver outros tantos (esporte, cultura, lazer etc.), o trabalho de *normalização* ou *antiprodução*: “o trabalho dos policiais, dos carcereiros, uma grande parte do trabalho dos docentes, trata-se de um trabalho que não tem como finalidade a produção de mercadoria, mas sim a produção de uma ordem social, de uma redundância social” (Guattari, 2022, p. 55).

Isto é, os fluxos de desterritorialização e recuperação do capital, operando em nível generalizado por todas as camadas da produção da vida. A localização do trabalhador, dentro de uma cadeia de produção, não é mais passível de ser cartografada apenas pela sua prática individualizada como um ponto em uma massa. Pelo contrário, os processos maquínicos de produção da sociedade capitalística, a sequência de enganchamentos de máquinas umas às outras, vai localizar uma fração de trabalho humano, cada vez mais dispensável, como vimos em Ferreira (2013). Como propõe Guattari: “assim, as demandas sindicais visando à redução do tempo de trabalho podem se tornar perfeitamente compatíveis com o projeto de integração do Capitalismo; e não apenas compatíveis, mas até mesmo desejadas, para que o trabalhador possa se dedicar a atividades financeiramente improdutivas, mas economicamente recuperáveis” (Guattari, 2020, p. 47, tradução livre)⁸. As inovações

⁸ Do original em espanhol: “así, las reivindicaciones sindicales que apuntan a la disminución del tiempo de trabajo pueden volverse perfectamente compatibles con el proyecto de integración del Capitalismo; y no solo compatibles, sino incluso

computo-informacionais, as TIC, neste sentido, aprimoram as práticas de desterritorialização/recuperação já mencionadas, através dos sistemas de integração maquínico-semiótico – “Assim, o capital é muito mais do que uma simples categoria econômica relacionada à circulação de mercadorias e à acumulação. É uma categoria semiótica que diz respeito a todos os níveis de produção e a todos os níveis de estratificação de energia” (Guattari, 2020, p. 49, tradução minha)⁹. Todos os níveis de produção se submetem aos fluxos de capital, estabelecendo uma servidão estratificada e capilarizada em todos os campos de produção da vida. O capital precisa das proliferações moleculares para seguir suas reciclagens, renovações, reinvenções, possibilitadas pelas expansões constantes dos focos autopoieticos maquínicos, no entanto, só permite tais expansões na medida em que pode recuperá-las para determinar os modos de viver, de desejar, de trabalhar, de ter lazer, de cultura etc.

CLAUSURA, DESTERRITORIALIZAÇÃO E SISTEMA GERAL DE SEGMENTARIDADE

Guattari (2020) estabelece três elementos para compreendermos o processo axiomático do CMI, a saber: *clausura*, *desterritorialização* e *sistema geral de segmentaridade*.

O elemento da *clausura*, como já vimos, consiste em distribuir fechamentos nos fluxos de singularização e expansão molecular das potências criativas humanas e não-humanas. No entanto, além disto, a *clausura* também se relaciona com um elemento de reconversão dos fluxos de capital dentro de um mesmo território. O Capital já invadiu todos os territórios humanos, mesmo aqueles reservados pelas políticas de proteção ambiental, indígena,

desejadas, para que el trabajador pueda dedicarse a actividades financieramente improductivas, pero económicamente recuperables”.

⁹ Do original em espanhol: “De este modo, el capital es mucho más que una simple categoría económica relativa a la circulación de bienes y acumulación. Es una categoría semiótica que concierne al conjunto de los niveles de producción y al conjunto de los niveles de la estratificación de los poderes”.

quilombola, ribeirinha etc. O CMI extravasa e supera sua fase colonial-imperialista. Está tudo dominado mesmo, no entanto, essa dominação, para atender a um contínuo renovar das práticas de exploração, provoca constantes reconversões dos fluxos de produção, material e afetiva, dentro de um mesmo território. Por todos os becos e vielas, por todas as florestas desmatadas e as favelas queimadas pela polícia, por todas as construções de novos bairros em florestas, por toda nova obra de estruturação de avenidas para novos carros, por toda política de uso de novos aplicativos de transação bancária... por todos estes meios, o capital segue se proliferando, desenvolvendo mercados cada vez mais artificiais¹⁰. Sejam bens, sejam afetos, sejam representações semióticas – com a proliferação infinita de aplicativos de *streaming* para todas as ideias, gêneros, grupos etc. –, sejam quinquilharias inúteis, como no caso da *Shein*, uma empresa chinesa (país teoricamente comunista), que produz, de forma desenfreada, algo chamado de *super-ultra-fast-fashion*, colocando em circulação todos os dias milhares de novas mercadorias, elevando taxas de consumo às alturas, bem como extraindo de um modo cada vez mais violento os recursos naturais e depositando na terra toneladas de lixo industrial e materiais de descarte¹¹. Estamos nos deslocando dos regimes coloniais e imperialistas, nos quais se percebia com nitidez as regras do sistema, para um momento de *overlapping* intermitente de regimes diversificados, que se integram por meio de efeitos de desterritorialização, o que poderíamos chamar, com Guattari (2020, p. 51), de “sistema colonial-imperialista desterritorializante”.

¹⁰ É possível pensar que a integração da Inteligência Artificial (IA) para acesso público em qualquer *smartphone*, através dos *Chats GPT* (Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt>. Acesso em: 17 abr. 2023), opere uma nova evolução nas formas de produção de trabalho-valor-lucro, de uma maneira completamente artificial, mecanizada e com uma potência exponencial de reprodutibilidade infinita do trabalho humano.

¹¹ Disponível em: <https://thegamecollective.com.br/blogs/business/shein-do-crescimento-a-ma-noticia> e <https://www.ecycle.com.br/fast-fashion/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

O elemento de *desterritorialização* do capitalismo não procura um universalismo de regimes. Para o capital, tanto faz ser ditadura, neofascismo, capitalismo, socialismo burocrático, comunismo estatal ou democracia burguesa. Brincando de *uni-duni-tê*, ele escolhe, a seu bel-prazer, a formação estratificada da política institucional, de modo a permitir uma homogeneização dos modos de produção, circulação e controle social. Nos EUA, milhões de jovens *influencers* consomem com euforia e desenfreadamente as mercadorias da *Shein*, sediada na maior potência comunista do mundo, como já mencionado. Esses jovens ditam, ainda, moda para outros milhares de jovens precarizados das periferias do sul global, que sonham em consumir uma blusinha que só o dólar pode comprar. Aqui está a potência policentrada da tomada de decisão do CMI, que apontei anteriormente neste texto: não interessa onde, quem e como, mais à esquerda, mais à direita – o capital só quer se reproduzir a qualquer custo. Para tanto, não mede esforços em desterritorializar regimes democráticos para recompô-los em ditaduras e vice-versa. Neste ponto, não interessa a política fisiológica à moda antiga, o que está em jogo é um grande efeito de manipulação subjetiva através dos meios de comunicação em massa, dos equipamentos coletivos, por nós mesmos etc. Assim, “o poder do CMI está sempre em outro lugar, dentro de mecanismos desterritorializados. Isto faz com que hoje pareça ser algo impossível de ser apreendido, localizado e atacado” (Guattari, 2020, p. 53, tradução livre)¹².

O elemento *sistema geral de segmentaridade* se relaciona com a habilidade do CMI de distribuir zonas de desenvolvimento muito diferentes entre si ao redor do planeta, de forma policentrada, tornando muito difícil manter as definições de primeiro e terceiro mundo. Em regiões muito ricas se distribuem grandes zonas de miséria, como os moradores de rua das grandes cidades dos EUA,

¹² Do original em espanhol: “el poder de CMI está siempre en otra parte, al interior de mecanismos desterritorializados. Esto lo hace aparecer hoy como algo imposible de aprehender, de localizar y de atacar”.

após a crise (ou reconversão) imobiliária de 2008¹³. Do mesmo modo, se mantêm os hiper-ricos, vivendo em países do terceiro mundo, criando verdadeiras aristocracias, em meio a um cenário de violência e destruição sócio-psíquico-ambiental, como o projeto barrado pelas autoridades brasileiras de construção de um *resort* de luxo na praia de Boipeba, na Bahia, iniciado pela família Marinho, dona da Rede Globo¹⁴. A potência expansiva do capitalismo impõe reconversões dos regimes entre desterritorializações e recomposições, que operam por meio de uma escrita em *palimpsesto*¹⁵, reescrevendo sobre a mesma superfície novas modulações de produção material e subjetiva. Esta imposição do CMI permite uma disciplinarização das formas de trabalho, por intermédio das inúmeras modulações do trabalho – da fábrica ao nômade digital –, ao mesmo tempo em que segmenta todos os espaços do planeta.

A aristocracia pode seguir os fluxos de circulação do capital e tráfegar por todos os cantos do mundo, enquanto as demais categorias humanas e não humanas estão relegadas a confinamentos diversos, por diferentes rincões do planeta, onde vivem submetidas a uma verdadeira “fábrica mundial” (Guattari, 2020, p. 54), confinadas em campos de concentração e trabalhos escravizados. Podemos ver nas diversas operações-denúncias de trabalho escravo no Brasil no campo¹⁶ e nos maiores festivais de música do mundo urbano¹⁷. Como também nos campos de

¹³ Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/a-crise-imobiliaria-de-2008-e-a-politica-internacional-estadunidense>. Acesso em: 17 abr. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/278979-megaempreeendimento-de-boipeba-entenda-o-que-esta-em-jogo-para-a-construcao-do-resort-de-luxo>. Acesso em: 17 abr. 2023.

¹⁵ Palimpsesto é um “manuscrito em pergaminho que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos (prática usual na Idade Média)”, segundo <https://www.dicio.com.br/palimpsesto/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://diplomatie.org.br/terceira-escravidao-no-brasil/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/festival-lollapalooza-e-flagrado-com-trabalhadores-escravizados-em-sao-paulo/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

concentração a céu aberto em todo o mundo, controlados por localização via satélite (GPS), por agentes das transnacionais, trabalhando nos *coworkings* regados a café (e cocaína), nas grandes cidades com o ar-condicionado e carpetes engomados. Essa segmentaridade e segregação de espaços do CMI coexistem com uma conjugação generalizada destes fluxos, na qual uma operação digitada por um executivo em um e-mail nos EUA pode significar a demissão em massa de trabalhadores da região do ABC no Brasil. Por conta da desterritorialização e da sua multicentragem, o capital é rei e senhor de todos os segregados – suas vidas e forças estão nas mãos dos destinos do capital. Como lembra Guattari, “o CMI não intervém apenas em escala global, mas também nos níveis mais pessoais. Em sentido inverso, as determinações moleculares inconscientes estão constantemente interagindo com componentes fundamentais do CMI” (Guattari, 2020, p. 55, tradução livre)¹⁸.

Vale a pena viver sob esse regime?

LUTAS MOLECULARES

No livro escrito *Les nouveaux espaces de liberté*, Guattari e Negri (1985 *apud* Guattari, 2020) afirmam que o trabalho pode ser liberado. Escrevem que o trabalho é um traço indelével da produção de vida humana na Terra. No entanto, tanto nos países socialistas quanto nos capitalistas, o trabalho está submetido, como vimos com Ferreira (2013), a uma “máquina logocêntrica, autoritária e potencialmente destrutiva” (Guattari, 2020, p. 182, tradução livre). Enquanto, nos países desenvolvidos do norte global, os indicadores de qualidade de vida dos trabalhadores atingem, muito raramente, uma condição favorável, quem paga os ônus da sanha capitalista são os trabalhadores do sul do mundo,

¹⁸ Do original em espanhol: “el CMI no solamente interviene a escala mundial, sino también en los niveles más personales. Inversamente, las determinaciones moleculares inconscientes no cesan de interactuar sobre componentes fundamentales del CMI”.

escreve o francês: “foi pago com uma acentuação e uma mudança na natureza da dominação, com a diminuição dos graus de liberdade, com uma precariedade da paz nas áreas limítrofes, marginais [...] A relativa diminuição da exploração nas áreas metropolitanas, foi pago com extermínio no Terceiro e Quarto mundo” (Guattari, 2020, p. 182, tradução livre)¹⁹.

Deste modo, a segmentaridade do CMI atua nos planos macropolíticos, como nos planos micropolíticos – e na era da nanotecnologia, nos níveis nano-políticos. No campo macropolítico, as contradições entre Leste-Oeste, Norte-Sul, organizam-se em forma de uma produção multidimensional, sobrepondo camadas de relações que muitas vezes se antagonizam. Assim, “nunca é demais insistir que a axiomatização, a produção de novos axiomas em resposta a essas situações específicas, não provém de um programa geral, não depende de um centro orientador que ditaria esses axiomas. A axiomatização do CMI não se baseia em análises ideológicas, ela é parte integrante de seu processo de produção” (Guattari, 2020, p. 57, tradução livre)²⁰. Deste modo, as lutas nacionais são implicadas em lutas regionais, que, por sua vez, são implicadas em lutas globais, em uma espécie de rizoma multidimensional, o qual inclui inúmeras singularidades geopolíticas, psíquicas, históricas, culturais, estéticas etc.

No campo molecular das lutas sociais, Guattari (2020), identifica duas vertentes: uma localizada nas lutas sindicais no sentido clássico (economia, sociedade, direitos etc.) e outra localizada no campo das lutas do desejo (modo de vida, meio

¹⁹ Do original em espanhol: “se ha pagado con una acentuación y un cambio de naturaleza de la dominación, con la disminución de los grados de libertad, con una precarización de la paz en las zonas limítrofes, marginales [...] La disminución relativa de la explotación en las zonas metropolitanas, ha sido pagada con la exterminación en el Tercer y Cuarto mundo”.

²⁰ Do original em espanhol: “Nunca estará de más insistir en el hecho de que la axiomatización, la producción de nuevos axiomas en respuesta a esas situaciones específicas, no proviene de un programa general, no depende de un centro conductor que dictaría esos axiomas. La axiomática del CMI no está fundada en análisis ideológicos, es parte integrante de su proceso de producción”.

ambiente, sexualidade, cultura etc.). A primeira, quando desvinculada de uma estratégia global de lutas, abre espaço para as recomposições, recuperações e integrações pelo CMI. Ademais, as lutas sindicais não nos levarão para os mesmos caminhos que o passado traçou: “Não voltaremos a testemunhar confrontos do tipo 1848, Comuna de Paris ou 1917 na Rússia; já não testemunharemos mais uma ruptura líquida, classe contra classe, que inicie a redefinição de um novo tipo de sociedade” (*idem*, p. 59, tradução livre)²¹. Estaríamos fadados a viver no mundo dos bilionários? Guattari (2020) convida a articular uma outra forma de resistência, que conecte o local e o global, por meio das revoltas moleculares e das lutas do desejo. Como uma espécie de vírus, tal qual observamos nos mecanismos das máquinas de guerra nômade, que se espalham por todas as capilaridades e veias entupidas de representações capitalísticas, corroendo o corpo-mundo-do-capital, por dentro, por fora, por todas as vias onde o desejo encontre espaço para seguir suas mutações e variações.

FIM DA CLASSE OPERÁRIA

Guattari (2022), em conversação com Bifo, é tomado por um desejo incandescente de cortar, das nossas práticas rebeldes, qualquer tipo de purismo revolucionário: “ninguém é revolucionário puro” (Guattari, 2022, p. 41). Uma vez mais, Guattari instiga um combate contra qualquer Universal. A luta revolucionária clássica, seja sindical, seja pela terra, seja pela economia, operava por arranjos de duplicidade, a burguesa e a operária, a má e a boa, a suja e a pura etc., ao que Guattari (2022, p. 40) confronta, “uma vez que a duplicidade sempre é o elemento simétrico do purismo, da univocidade política” e nos instiga a uma “polivocidade contingente, polivocidade pragmática!”. Acusa que

²¹ Do original em espanhol: “No volveremos a asistir a enfrentamientos tipo 1848, Comuna de París o 1917 en Rusia; ya no asistiremos más a una ruptura neta, clase contra clase, que inicie la redefinición de un nuevo tipo de sociedad”.

a luta binária entre os polos reafirma a presença do *Uno que a todos governa*. Isto é, a disputa pela ocupação do espaço do Uno para construir uma nova realidade (a saber, a ditadura do proletariado) sob uma nova univocidade (a hegemonia do operário). Dogma, atrás de dogma – à direita e à esquerda. Lembrando que, quando nos situamos à esquerda ou à direita, estamos nos situando em relação a um mesmo ponto de poder, o Estado. Seja no parlamento, no executivo, no sindicato etc., Guattari (2022) convoca a ação singular diante do trabalho e da revolução, para que esta seja construída em polivocidade, por todos os meios, por todos os cantos (nano, micro, macro, cósmico).

Assim como Ferreira (2013), Guattari (2022) também afirma que os conceitos de trabalho, emprego e operário são obsoletos para construir uma prática de emancipação social pela via da luta revolucionária. Diante de todas as transformações que acompanhamos – a ascensão das TIC e da economia virtual (Ferreira, 2013) e o capitalismo mundial integrado (Guattari, 2020; 2022) –, seria impossível manter as mesmas formas de reconhecimento das lutas, dos sujeitos revolucionários e da organização da revolta com os mesmos conceitos: é preciso uma atualização. Em sua conversa afiada com Bifo, que se intensifica fala-a-fala, Guattari (2022, 47) afirma: “penso que, hoje, para acabar com o poder do Estado, com a luta de classes e com a exploração, é preciso acabar não apenas com a burguesia, mas também com a classe operária, é preciso, assim, acabar com um certo tipo de subjetividade, de oposição, que se torna cada vez mais dualista e maniqueísta”.

TUDO É TRABALHO

O conceito de classe operária, em oposição à burguesia, exclui outras tantas formas de trabalho realizadas pelas crianças, mulheres, músicos, atores etc., já que estas pessoas trabalham, mas não são operárias. Como vimos, no capitalismo mundial integrado, outras tantas categorias de trabalho são indexadas na axiomática capitalística. Guattari (2022) elencou quatro (trabalho do desejo,

trabalho do valor de uso, trabalho da produção de mercadoria e serviço, normalização/antiprodução) e deve haver outras. Assim, “mesmo entre os operários, alguns trabalham na construção da bomba atômica, outros fabricam armas que servirão para exterminar esta ou aquela minoria étnica” (Guattari, 2022, p. 41). Bifo *apud* (Guattari, 2022) tenta argumentar que há uma distinção entre os diferentes tipos de *trabalho* no pensamento de Marx, entre *work* (capacidade física de realizar trabalho) e *labour* (processo de criação do valor de uso), ao que Guattari (2022, p. 59) responde de forma categórica: “não, pois o capitalismo não faz essa distinção, não há uma atividade sequer que não esteja sobrecodificada pelo capitalismo: assistir televisão, mijar, foder... não são atividades, tudo está completamente codificado na grade do capitalismo, tudo é trabalho”. As capilaridades da infiltração capitalística na sociedade modulam todas as atividades humanas e não-humanas em trabalho e as capitalizam: “em todos os níveis fragmentados da existência cotidiana, há um nível determinante que é aquele da entrega da vida ao trabalho produtivo, da cristalização, da capitalização da vida, da transformação de todos os níveis fragmentados da vida, de sua redução à força de trabalho, isto é, tornar a vida um meio de produção e, enfim, capital” (Guattari, 2022, p. 60).

O que está em questão é um combate contra a hegemonização da classe operária sob todas as modulações das forças de trabalho na sociedade. Essa hegemonia é constantemente estimulada pelos partidos políticos e sindicatos na luta política institucional, varrendo, para fora da mirada da revolução, as diferenças e as polivocidades. Essa tentativa de hegemonização da classe operária por meio da política tradicional não permite perceber as relações íntimas entre as classes. O autor desloca a análise do *front* da luta de classes para um *continuum* entre as classes: “Por isso digo que hoje estamos diante de uma sociedade de classe e de uma oposição de classe que estão completamente concentradas em um certo tipo de mercadoria e de valor, que formam um *continuum* com a burguesia capitalista comercial dominante e a burguesia do Estado, um *continuum* no qual se encontram todas as burocracias do

movimento político operário sindical e os trabalhadores sociais da própria classe operária” (Guattari, 2022, p. 57). A sociedade capitalística depende de uma organização sindical burocrática reivindicando coisas como: formação continuada da categoria, progressões salariais e benefícios sociais (entre seguros de saúde, crédito pré-aprovado).

Como nos alertou Ferreira (2013), a nova categoria sociocultural dos trabalhadores na era das TIC é formada por um fator de produção trabalho que demanda capacidades afetivas, cognitivas e semióticas para as leituras dos códigos semióticos das novas máquinas de produção. Essa classe, organizada pelos sindicatos, e essas reivindicações, por meio dos sistemas hierarquizados (partido, sindicato, parlamento etc.) permitem que alguns trabalhadores tenham acesso ao consumo e a esse tipo de capacitação. Deste modo, estimulam a expansão do mercado artificial capitalista, vendendo geladeiras, *iphones*, roupas da *Shein*, assinaturas de aplicativos etc., acelerando as economias internas dos países e o acúmulo de capital das corporações internacionais. Desse modo, “é muito importante tanto ter petróleo quanto um partido comunista e um sindicato comunistas fortes – tudo isto é indispensável para uma economia capitalista desenvolvida” (Guattari, 2022, p. 58).

Não se trata de uma classe operária, nem mesmo de uma subjetividade operária, as quais poderíamos articular para insuflar as práticas de revolta. O conceito de subjetividade maquínica atua nos enganchamentos constantes entre pessoas, trabalhos, máquinas, semióticas, linguagem, territórios etc. Essa subjetividade maquínica explode o conceito de *classe operária*, *homem*, *mulher*, *criança* etc. Não há o sujeito da classe operária. É impossível encontrar um porta-voz da história, quando se está sentado na representatividade capitalista do partido, do sindicato e do movimento. Guattari (2022, p. 63) abandona o conceito de sujeito para investir no conceito de *agenciamento coletivo*:

lá onde dizem que existem sujeitos individuados [...] eu diria que existe um agenciamento a-subjetivo e a-significante que ao mesmo tempo é produtivo, representativo, útil, desejante, mercantil, sem que em algum momento seja possível fazer uma separação, introduzir uma fratura entre uma pessoa, um objetivo, uma finalidade, um sistema de troca.

Neste ponto recuperamos também a afirmação de uma história sem sujeito, dessubjetivada. Ora, como seria possível um sujeito da história incrustado de representações transcendentais não ser recuperado pelas amarras de um programa, um partido, um centralismo, um unitarismo, um Estado? O sujeito não é a medida de todas as coisas! Aliás, qual o sentido da medição (esquadrinhamento) do mundo, senão as práticas de extrativismo material e subjetivo dos povos e da Terra? O sujeito que se perca de si mesmo e se encontre novamente em bando, em práticas de autogestão e apoio mútuo!

O motor da história não é a ideologia, e sim, a ruptura com as capilaridades da sociedade capitalística pela via de uma revolução do desejo, de uma revolução molecular. Dentro dos mecanismos de desterritorialização e reterritorialização que o CMI articula em todas as atividades no planeta, “os agenciamentos revolucionários são aqueles que não se deixam reterritorializar” (Guattari, 2022, p. 65). As capturas do CMI, como vimos, operam por meio desse constante solapamento e reintegração das forças vitais da Terra (humanos e não-humanos), desterritorializam as práticas do vivo para remodelar em subjetividades capitalísticas, submetidas aos delírios de expansão do capital. Um *continuum* entre desterritorialização e reterritorialização, sob os mandos policentrados dos fluxos de capital: “o agenciamento revolucionário, então, é aquele que se coloca no fluxo da desterritorialização, e não tem como objetivo recompô-la, permanecendo sempre dois passos atrás em relação ao processo em ato” (Guattari, 2022, p. 68).

UMA VIDA FODIDA

A juventude convidada ao novo, resiste às intempéries constantes provocadas pelo CMI e tem se levantado cada vez mais contra as injustiças de gênero, climáticas, periféricas, raciais e da infância. Como seria possível exigir dessa juventude que arranjasse um emprego? Que emprego? Estes já não existem! E quando existem são para uma vida fodida pelo capital. É essa vida que desejamos para *os que vêm*? Jornadas extenuantes, condições precarizadas, uma vida de merda para pagar impostos, boletos, contas, dívidas etc. – “torna-se intolerável, então, reivindicar o direito ao trabalho quando este, cada vez mais, se torna alienante e desgostoso. E o que fariam os jovens? ‘Eles se entediariam’. Mas é, evidente, todo um modelo de sociedade, todo um modelo de relação com a vida, de relação com a atividade que está em questão” (Guattari, 2022, p. 70).

A luta de classes (que existem, sem dúvida) não é o motor de transformação da história. Pelo contrário, a luta de classes é aquilo que assegura a conservação da ordem de um certo tipo de sociedade, a saber, o capitalismo (mesmo aquele chinês ou o antigo soviético). Guattari (2020; 2022) defende que a contradição não está mais localizada apenas dentro das relações de produção. Assim como todas as atividades se tornam trabalho, as contradições se espalham por todos os níveis da sociedade (nano, micro, macro, cósmico). Os povos do sul do mundo sentem a revolta moer seus ossos, assim como a fome mói a barriga de suas crianças e mulheres – de Delhi aos Yanomami²². Somos nós, os colonizados do mundo, os constantemente recolonizados pelo mundo, que somos lançados a viver as ressonâncias das contradições planetárias, a pagar pelas crises dos mega ricos do mundo. São as minas de Lítio na Bolívia

²² O mundo acompanhou, uma vez mais, através dos meios de comunicação em massa, a crise humanitária que vem assolando as comunidades Yanomamis no território ocupado pelo Estado Brasileiro. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/tv/porque-destruir-os-yanomami/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

que promovem um golpe de Estado para pagar a sanha fascista de Elon Musk; são as minas de Cobalto no coração do Congo para construir os componentes do *Tesla*, da *Apple*, da *Google*²³. Assim, “é um novo proletariado mundial que aparece e que busca novas soluções, não se trata de uma nova classe operária. É um novo proletariado mundial que se forma e se desenvolve conjuntamente com as mulheres, as crianças” (Guattari, 2022, p. 71) e com as putas, as bichas, as *cholas*, os *mapuche*, as zapatistas, os curdos, o povo preto, os povos originários, os povos quilombolas, os povos periféricos, os povos ribeirinhos, os povos caiçaras e assim por diante... Somos nós, os de baixo, fazendo ranger as máquinas hipercomplexas do capitalismo, não os sindicatos ou qualquer um que queira falar em nosso nome. E se alguém vier tentar falar em nosso nome *vai levar um pau pra deixar de caô*²⁴.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, J. M. C. As tecnologias de informação e comunicação no controle do comportamento humano. **Revista ecopolítica**, 5, p. 84-114, jan./abr. 2013.

GUATTARI, F. **Desejo e Revolução**. Conversa com Bifo Berardi, Paolo Bertetto. São Paulo: Sobinfluencia edições, 2022.

²³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50828077>. Acesso em: 19 abr. 2023.

²⁴ *Caô* é um gíria popular do Rio de Janeiro que significa *mentir, mentira, enganação, golpe*, entre outros sinônimos. Referência à música de Zeca Pagodinho. “Comunidade Carente”. *Alucinação* [álbum]. MTV: 2003. “Eu moro numa comunidade carente / Lá ninguém liga prá gente / Nós vivemos muito mal / Mas esse ano nós estamos reunidos / Se algum candidato atrevido / For fazer promessas vai levar um pau / Vai levar um pau prá deixar de caô / E ser mais solidário / Nós já somos carentes, não somos otários / Prá ouvir blá, blá, blá em cada eleição / Nós já preparamos vara de marmelo e arame farpado / cipó-camarão para dar no safado que for pedir voto na jurisdição / É que a galera já não tem mais saco prá aturar pilantra / Estamos com eles até a garganta / aguarde prá ver a nossa reação”.

GUATTARI, F. **Las luchas del deseo** - Capitalismo, territorio, ecología. Santiago: Pólvora Editorial, 2020.

GUATTARI, F; NEGRI, A. Las nuevas alianzas. *In*: Guattari, Félix. **Las luchas del deseo** - Capitalismo, territorio, ecología. Santiago: Pólvora Editorial, 2020.

HARAWAY, D. **Manifiesto Ciborgue**: Ciência, tecnologia, feminismo-socialista no final do século XX. São Paulo, Monstro dos Mares, n.p.



Fonte: acervo pessoal.

Passagem-Paragem de Sofia Ó, na Praça São Domingos, ponto de partida de uma performance em trânsito pela cidade. Uma das performances que pude acompanhar ao final do meu estágio de doutorado-sanduiche em Lisboa, no contexto do festival Pedras'23 do c.e.m., que tinha como centralidade a experimentação na cidade, "Com a cidade, habitar perguntas". Quando, onde e como começa uma dança? Aceita um copo d'água? Performance como possibilidade de suspender certezas.

[Laís Schalch, Lisboa, 2023]

Experimentações de uma pesquisa em devir

Laís Schalch

A PREPARAR UMA VIAGEM: DESTERRITORIALIZAR

O que pode a dança nos processos formativos? Essa é uma pergunta-guia que me ajuda a caminhar nas errâncias de uma pesquisa em devir¹. E foi ela que me acompanhou ao longo dos seis meses no estágio de doutorado sanduíche² em Lisboa. Dela brotaram outras tantas perguntas a partir das experiências que vivi nesse período. Apresento nesse texto uma cartografia desse processo investigativo, mediante blocos de experimentações que foram se construindo ao longo dessa jornada. A cartografia é um ‘método’ que se dedica a investigar processos, acompanhando movimentos e devires. Esse método se consolidou por meio dos trabalhos de pesquisadores da subjetividade, que estavam em busca de um percurso que permitisse reverter a premissa tradicional do conceito de metodologia (Escóssia; Kastrup; Passos, 2020). Ao invés de se ter um caminho traçado por metas pré-estabelecidas a priori, a proposta é poder experimentar o caminho, compreender o que vem dessas experiências, uma forma de mapear o rizoma e não decalcar um mapa. Esta transformação do conceito tradicional de método é uma “aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser

¹ Devir é um conceito advindo da Filosofia da Diferença, em especial da obra *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Devir é um processo de transformação, sem ter um ponto final. Devir é movimento. Logo, pesquisa em devir é uma pesquisa em transformação, aberta aos encontros e processos.

² Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – Projeto de Cooperação Internacional CAPES-PrInt-Unicamp: *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*.

experimentado e assumido como atitude” (Escóssia; Kastrup; Passos, 2020, p. 10).

Ainda no Brasil, mapeei espaços de interesse para minha pesquisa, iniciando um farejar de experiências possíveis no novo território, mesmo ainda distante. Selecionei duas instituições de dança importantes em Lisboa: Fórum Dança e c.e.m. – Centro em Movimento.

Em especial, no c.e.m., conheci o projeto *O corpo na escola*, desenvolvido em três turmas de uma escola básica no bairro da Mouraria, em Lisboa, que promoveu, ao longo de cinco anos, sessões que articularam os conteúdos curriculares com movimento, jogos e técnicas de diferentes disciplinas artísticas. Esse projeto foi encerrado, mas havia outras ações educativas que articulavam a arte e a escola no c.e.m.

Além desse projeto específico, sabia que tanto o Fórum Dança quanto o c.e.m. eram referência para o campo da dança e da performance. Meu interesse era também ampliar o horizonte das práticas corporais, pois minha formação inicial em dança se dava com o Bharatanatyam, estilo originário do sul da Índia – uma dança codificada, que combina elementos técnicos corporais com a narração de mitos e histórias da tradição hindu. A técnica é composta por sequências de movimentos de percussão dos pés no chão, estruturação dos braços e movimentos sutis de tronco, tendo em consideração uma estrutura bastante geométrica. A isso, alia-se a técnica de interpretação, envolvendo olhos, expressão facial e gestos das mãos (hastas), que apoiam a narração de uma história ou mito.

Enviei um artigo sobre minha pesquisa de dança e educação em contexto formativo, aliando a dança indiana com a narração de mitos e histórias da tradição hindu, num processo inventivo e criativo, para o *XXX Colóquio da AFIRSE Portugal – Espaços Educativos – Políticas, Atores e Aprendizagens*, que aconteceria no primeiro mês do meu estágio em Lisboa. Fiz contato com a professora Magda Carvalho, da Universidade dos Açores para participar do encontro de *Filosofia para Crianças*. Contatei minha orientadora lisboeta, Ana Godinho, para saber das atividades na

Universidade e outras atividades que pudessem ser interessantes para a pesquisa. Além disso, busquei construir uma rede de amigos de amigos espalhados em Lisboa e Portugal, para apoiar em caminhos que ainda não estavam tão certos.

Depois de meses organizando documentações burocráticas como visto, formalização do processo junto à Capes, passagem aérea, hospedagem, moeda local, finalmente a viagem acontece e chego a Lisboa.

Era janeiro, o auge do inverno. Ainda assim, optei por caminhar a pé pela cidade, sentir o vento frio no rosto, mas, ao mesmo tempo, sentir o corpo aquecido. Essas caminhadas me permitiram conhecer a nova cidade que eu habitaria, de forma desacelerada, experimentando um passo de cada vez, com calma e silêncio, para escutar as sutilezas desse novo território: ladeiras, miradouros, rio, arquitetura de prédios baixos, com janelas grandes, serralherias sinuosas, azulejos ora com *design* geométrico, ora com arabescos, roupas estendidas nos varais (estendais) externos dos prédios, sonoridade de um português lusitano, aroma de frio e dos pasteis de nata. Matei algum tempo nessas caminhadas, percebendo essa cidade. Estava mesmo a me desterritorializar. Matar o tempo para salvar a vida. Matar o tempo para aquecer o coração.

NO MEIO DO CAMINHO...

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO I: DANÇAS

Particpei do workshop “Butoh e Metamorfoses – a poesia das imagens” no Fórum Dança, com a artista Yael Karavan. Foram dois dias de imersão com essa dança contemporânea, que surgiu no Japão no final dos anos 50. Karavan propôs muitos exercícios corporais de presença, prontidão e contraste – forças contrapostas de pernas e tronco, lado esquerdo e direito fazendo movimentos contrários, força acentuada e depois uma grande suavidade, comandos de voz diferentes para praticar a prontidão –,

objetivando metamorfosear o corpo preconcebido com gestos e movimentos, buscando criar um novo corpo. A partir dessa preparação corporal, ela trabalhou com diversas imagens, fotos e pinturas que alimentaram nossa imaginação; em seguida, experimentamos criar formas dessas imagens em nossos corpos. Metamorfosear-nos em flor, metal duro, mercúrio denso e líquido, leão, borboleta. O único princípio era o não-saber, não ter uma forma pré-concebida, mas deixar vir novas formas.

Butô é uma ‘dança em devir’ (Uno, 2014), diz respeito à transformação de si. O corpo tem centralidade no processo de investigação dessa dança em devir. O corpo:

[...] é esse entrecruzamento do visível e do invisível, do dentro e do fora, do que se toca e do que é tocado. Ele não é uma coisa, nem uma ideia, mas o que faz existir uma coisa e uma ideia para nós. O corpo é essa espiral, essa circulação, esse enlaçamento, a dobra de meu interior e de meu exterior, entre o mundo e eu, a visibilidade e a invisibilidade [...] (Uno, 2014, p. 53).

Uno afirma que Hijikata, um dos fundadores do Butô, é “partidário da vida singular do corpo” (Uno, 2014, p. 55), junto com outros pensadores como Artaud e Espinosa. São partidários de uma luta contra os poderes que despotencializam o corpo, a vitalidade do corpo. Implicada fortemente no contemporâneo, essa filosofia e percurso artístico não impõe uma forma externa, de uma técnica pré-concebida, mas de uma busca e experimentação do dentro com o fora.

A experiência com o butô, de estar em estado de atenção plena, de corpo suado e aberto para experimentar livremente e encontrar nesse fora/dentro material rico para criar, me mobilizou a investigar como compor com a técnica da dança indiana, que possui um vocabulário bastante rigoroso, um estado de criação e invenção. Como usar uma técnica codificada para criar algo novo, menos preocupado com a forma externa final e sim com o fluxo de experimentação corporal. As histórias e as mitologias, narradas no repertório tradicional da dança indiana, poderiam ser alimentos nutritivos para a criação, mas sem o objetivo de serem

representadas linearmente com seus códigos pré-estabelecidos. Inquietações que já estavam comigo, mas para as quais pude dar contornos por meio dessa experiência com o Butô.

Neste percurso, entrei em diálogo com o fazer a língua gaguejar presente no texto “Gaguejou...” de Deleuze, em *Crítica e Clínica* (1997). Ele afirma que autores como Beckett e Kafka inventam “um uso menor da língua maior [...] eles minoram essa língua” (Deleuze, 2011, p. 141). E então perguntei: o corpo gagueja? Como minorar o corpo dentro da dança? Como fugir de estereótipos, técnicas que muitas vezes limitam e reduzem a potência do corpo e da criação?

Uno diz que a dança de Tanaka Min³ é “uma maneira maravilhosa, extraordinária, de romper com a linguagem, ou com a dominância da linguagem, dos sentidos ou da narração” (Uno, 2014, p. 63), isso porque o corpo do dançarino atravessa os limites visíveis e invisíveis dos elementos heterogêneos presentes ao redor do corpo e no corpo do dançarino, como “ar, corrente de ar, luz e sombra, a respiração e o olhar, as densidades, as torsões, as distâncias e as profundezas, e as sensações, e as memórias, e as trocas, e as circulações entre tudo isso” (Uno, 2014, p. 63). Trata-se de um encontro com forças que constroem uma dança singular, que, ainda segundo Uno (2014, p. 64), nos possibilita “desvencilhar da linguagem, de tempos em tempos, e estarmos mais próximo da presença do corpo”. A linguagem já está absolutamente carregada de “significados, sentidos pré-determinados, todas as palavras são palavras de ordem” (Uno, 2014, p. 65). Essa batalha contra a linguagem, contra a língua, afirma Uno, encontra-se em Beckett e Artaud, ao buscarem um novo teatro, com seus modos particulares de fazer, mas sempre problematizando a língua e a linguagem, contrapondo-se ao enclausuramento das forças da vida que ela (a linguagem) promove. Atravessar esses limites para liberar as forças vitais. Limites estes presentes não só na arte (teatro e poesia, por

³ Dançarino japonês que chegou a trabalhar com Hijikata, mas criou uma linguagem contemporânea de dança bastante singular.

exemplo), mas principalmente em uma “política da vida que determina os diferentes limites da vida (biopolítica) operados pelo Estado e suas instituições, ciência e pedagogia, todos os sistemas ou dispositivos de normalização” (Uno, 2014, p. 68). E, assim, a força da dança de Tanaka Min é que ela “capta os fluxos de forças e se desloca entre os limites” (Uno, 2014, p. 71). Talvez a força de uma dança em devir esteja no fato de que ela não está lá para comunicar, para transmitir uma ideia, mas para liberar forças e trabalhar neste meio, neste entre. Como trabalhar estas forças?

A dança possui possíveis caminhos para explorar essas forças, como no caso de Tanaka Min, descrito por Uno (2014). André Lepecki, pesquisador português das artes da performance e da dança, contribuiu para essa investigação sobre a força da dança em atravessar os limites da linguagem. Pude acompanhar, no período do estágio doutoral, duas falas desse pesquisador. A primeira foi a conversa “À volta de exhausting dance”, que contou com a presença de Ana Godinho e José Gil – filósofos portugueses que se dedicam à estética, dança e corpo. *Exaurir a dança: performance e políticas do movimento*, é o livro de Lepecki, publicado em 2006, que mobilizou a conversa. Trata-se de uma obra dedicada à política do movimento, que marca, segundo o autor, a modernidade. Ele pergunta: se a dança tem como principal elemento o movimento, quando há pausa, pode-se dizer que é dança? Com base nisso, ele investiga como artistas contemporâneos da dança e da performance começaram a problematizar, na década de 1990 principalmente, essa política do movimento, por meio de obras estáticas, obras que questionavam a política moderna do movimento. Nesse enfrentamento, Lepecki cunha o conceito de exaurir a dança em um duplo sentido: a sociedade que nos exaure e a dança que exaure. Exaurir a dança é então “exaurir o problema da modernidade. Problematizar esse modo de criar e privilegiar uma subjetividade cinética instituída pela era moderna” (Lepecki, 2006, p. 32). Godinho, em sua fala, destaca justamente a força da palavra exaurir, esgotar, que não é cansar. A passagem de coisas

demasiado grandes e o esgotamento, o exaurir, traz os devires. A dança pode ser esse lugar de devires outros.

Se o livro *Exaurir a dança* é sobre a modernidade, Lepecki, em obra mais recente – *Singularities* (2016) –, se debruça sobre as forças neoliberais e a potência da dança e da performance em relação à racionalidade neoliberal, indagando sobre seus impactos na corporalidade e na subjetividade. Isso se dá por conta dos elementos constitutivos da dança, quais sejam: “efemeridade, corporeidade, precariedade, partitura coreográfica, performatividade, e a performance de trabalho afetivo” (Lepecki, 2016, p. 14). Esses elementos devem ser vistos como singularidades que definem uma área (a dança), que expressam um problema ou conjunto de problemas.

Lepecki utiliza o conceito de singularidade como “atualização da diferença”, criado por Deleuze, em *Lógica do Sentido* de 1969: “singularidades são pontos de mudança, pontos de inflexão, gargalos, nós, foyers e centros; pontos de fusão, condensação e ebulição; pontos de lágrimas e alegria, doença e saúde, esperança e ansiedade, pontos ‘sensíveis’” (Deleuze *apud* Lepecki, 2016, p. 7). Ainda no que diz respeito à singularidade, ela seria “irreduzível, e portanto, uma portadora de estranhamento” (Didi-Huberman *apud* Lepecki, 2016, p. 6).

É esta a dança que me capturou e me desterritorializou, a dança que atualiza a diferença, com suas singularidades, que libera forças da vida enclausuradas pela linguagem. Conceitos como multiplicidade, complexidade, bifurcações, desvios inesperados, capturados de um vocabulário da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, contribuem para pensar uma dança como singularidade, como diferença, como não representação.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO II: ARTE E EDUCAÇÃO

Apresentei minha pesquisa de doutorado no XXX Colóquio da AFIRSE Portugal – Espaços Educativos – Políticas, Atores e

Aprendizagens. Na mesa da qual participei, conheci professoras e pesquisadoras que se dedicam à arte e à educação.

Ana Luísa de Oliveira Pires, do Instituto Politécnico de Lisboa, apresentou um trabalho com arte desenvolvido com uma população que vive em um abrigo. Trata-se de um projeto financiado por uma instituição religiosa. Uma das perguntas que orienta seu trabalho é como manter a autonomia do projeto, de modo que ele não assuma um caráter religioso. Uma tensão frequente, que vai se dissolvendo pelos artistas que fazem acontecer o projeto no cotidiano. Essa mesma pesquisadora integrou o projeto “10x10”, financiado pela Fundação Gulbenkian⁴, o qual consistiu em construir grupos com professores de arte e de outras áreas do conhecimento. Engrossando o movimento de desenvolver projetos que busquem saídas para a educação escolar, ainda extremamente focada na transmissão de conhecimentos por meio das disciplinas, esse projeto se estruturou no encontro de artistas com professores, pautado na potencialidade do ato criativo. O resultado do projeto, longe de oferecer receitas para outros professores, elaborou *micropedagogias*, mostrando as ações que foram realizadas, em escalas pequenas, as quais podem inspirar outros professores.

Dado o seu caráter experimental e a sua filiação artística, as micropedagogias pretendem ser um corpo estranho às práticas pedagógicas instituídas, por se considerar que a sua potencialidade disruptiva é um dos pressupostos que mais podem contribuir para uma aprendizagem efetiva. Transformar as micropedagogias em rotina ou utilizá-las de forma mecânica anula o seu potencial de estímulo à criatividade e à participação dos professores na reconstrução das suas práticas pedagógicas, bem como ao envolvimento dos alunos na construção do seu conhecimento (Assis, 2017, p. 31).

⁴ A Fundação Gulbenkian é uma instituição internacional privada que promove e financia ações culturais e educativas. Sua sede fica em Lisboa, com um espaço composto por um museu de arte, uma biblioteca de arte e arquivo e um instituto de investigação científica.

Ana Paula Caetano, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, integrante do corpo docente do doutoramento em Educação Artística oferecido pelas Universidades do Porto e de Lisboa, acompanhou as apresentações e fez um convite para o 9.^o *Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística*, que aconteceria dali a um mês.

Esse evento contou com a participação do professor e coordenador do programa de doutoramento em Educação Artística, Jorge Ramos do Ó. Ele provoca os pesquisadores a se engajarem em uma postura investigativa, que não parte de pressupostos previamente estabelecidos. Segundo ele, o campo artístico e sua relação com a educação são altamente idealizados:

Quantas e quantas vezes ouvimos e replicamos a narrativa segundo a qual a arte transporta em si mesma a potência de resgatar a criança e de lhe proporcionar alegrias e realizações inauditas? Quantas e quantas vezes somos tomados pela crença que você descobre na arte o motor da reforma dos sistemas educativos? (Ramos do Ó, 2021, p. 255).

Ramos do Ó propõe o abandono dessa visão e convoca a habitar a fronteira entre o saber e o não-saber, como propulsora da pesquisa no campo da arte e da educação, objetivando não a uma salvação de almas, mas à própria transformação de si e de outros. Em suas palavras: “Estariamos assim todos entregues a práticas experimentais e a aprender a viver em conjunto o próprio ato da criação” (Ramos do Ó, 2021, p. 256).

Uma das comunicações orais do evento foi de uma educadora de língua portuguesa do ensino básico e secundário da cidade do Porto. Ela trabalha com a produção de textos no contexto de uma biblioteca escolar, de forma poética e artesanal. O que essa professora experimenta em sala de aula é um novo regime do sensível para o trabalho da escrita.

Particpei também de ‘práticas coletivas’, oficinas e experiências artísticas poéticas. Esse evento me colocou em contato com a produção do professor Jorge Ramos do Ó e de outros

pesquisadores que estão produzindo seus trabalhos na fronteira entre a arte e a educação.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÕES III: FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Imagem 1: Roda de encerramento do evento *Filosofâncias*, no jardim da Universidade dos Açores, Portugal



Fonte: acervo pessoal.

Acompanhei o 1º encontro presencial do Mestrado em Filosofia para crianças⁵, na Universidade dos Açores – *Filosofâncias* –, sob

⁵ Filosofia para crianças é um trabalho desenvolvido pelo norte-americano Matthew Lipman, na década de 1970, que, ao longo do tempo, foi ganhando novos contornos. Destaca-se aqui a problematização acerca da palavra ‘para’ crianças, que vem sendo substituída, em alguns lugares por ‘com’ crianças, propondo justamente uma horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem, uma posição de igualdade no que diz respeito à construção do pensamento filosófico (Carvalho, 2020).

coordenação da professora Magda Carvalho. Responsável por coordenar este curso de pós-graduação, Carvalho também atua na articulação dessa ideia de filosofia para crianças em escolas da região.

As portas da universidade se abriram, nesse evento, para a realização de rodas de filosofia com crianças de escolas da região. Tive a oportunidade de estar junto com os pesquisadores com larga experiência na área e fui convidada a propor atividades corporais para somar nas rodas com as crianças. Como filosofar com o corpo? É possível fazer filosofia a partir de uma dança? De uma maneira bastante simples, coloquei uma música e, imbuídos das perguntas que estavam sendo levantadas na roda, dançamos essas perguntas. Foi um movimento interessante, de perceber o estranhamento, risos e a brincadeira que se tornou essa dança com as perguntas. Um fazer filosofia diferente.

A pesquisadora Joanna Haynes da Universidade de Plymouth, consultora do projeto *Escuta-te – vozes da infância*⁶, que acontece no contexto do mestrado da Universidade dos Açores, conduziu um *workshop* com o livro ilustrado *Creature: Paintings, Drawings, and Reflections*, de Shaun Tan (Editora Levine Querido, 2022). O livro é composto por ‘criaturas’ fictícias, fantasiosas, que podem mobilizar boas perguntas e novos conceitos, material fértil para filosofar: uma criatura com pés de pato, corpo de chaleira e cabeça humana é um ser humano? O que define o humano? Haynes convocou os participantes a construir *criaturas companheiras*, com materiais plásticos ofertados na sala, e a responder à pergunta: o que a criatura significa para você? Nesse exercício uma pergunta foi agregada à anterior: como encontrar materiais (aqui a provocação estava em encontrar bons livros) que potencializam o pensamento filosófico? Um caminho são os livros para a infância, que não sejam apenas para crianças. São, em geral, materiais artísticos, sensíveis, poéticos. Muitas reflexões surgiram, por exemplo, como lidar com a questão do tempo, das disciplinas, em geral, muito engessadas. Haynes fez um convite a experimentar falar menos, deixar as crianças e jovens

⁶ Disponível em: <https://escutadainfancia.blogspot.com/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

falarem mais e estar preparado para se surpreender com essas falas; não esperar uma fala pronta. Ela convoca à construção de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, um espaço coletivo de construção de conhecimento, sem hierarquias.

Por fim, tivemos dois dias de visitas a escolas da região. Em uma delas, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de Joanna Haynes em duas turmas – uma de crianças e uma de adolescentes, muito semelhante ao que ela propôs no *workshop* para os alunos da pós-graduação. Foi realmente incrível se surpreender com as reflexões feitas pelas crianças e adolescentes. Saí desse encontro refletindo sobre minha pesquisa e a proposta de dançar com histórias, que tem uma potência de filosofar. Saí com vontade de experimentar em outros espaços e com outros sujeitos, para além dos professores. E, de fato, surgiu uma possibilidade por intermédio de duas professoras de educação básica de Lisboa, que estavam nesse evento, e se interessaram por minha pesquisa.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO IV: TENTATIVA E ERRO

Trocamos contatos e aventamos a possibilidade de eu realizar oficinas de dança na escola em que essas professoras atuam. Foi um longo processo, que envolveu algumas conversas e a elaboração de um projeto formalizado pela minha orientadora em Lisboa, Ana Godinho. Depois de dois meses a comunicação cessou. Apesar do entusiasmo das professoras, o sistema português é bastante enrijecido, e novas propostas são difíceis de serem implementadas. Elas próprias relataram dificuldade em “aplicar” a metodologia da filosofia para crianças nessa escola. Foi frustrante, mas o que ficou da experiência foi o exercício de explicar de muitas formas diferentes o meu projeto, “repetir, repetir até ficar diferente”. E não é que ficou? Comecei a me perguntar coisas que até então não me perguntava em relação à pesquisa: por que a dança? O que da dança indiana faz sentido? E qual seria a potência da dança indiana? Perguntas que ainda ressoam, sem uma resposta. Fico com o problema.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO V – C.E.M.

No tempo propício, chego ao Centro em Movimento – c.e.m. Conhecia o trabalho desse espaço à distância, por meio de pessoas que por lá já haviam estado. Conhecia, como já apresentado, o projeto *O corpo na Escola*, em que artistas do c.e.m. atuaram em uma escola com os professores titulares, propondo encontros do conteúdo curricular com a linguagem artística. Atualmente o projeto leva outro nome *Corpo a crescer*⁷ e atua em uma creche nas proximidades do c.e.m., sob condução da artista Clara Bevilaqua e do artista Gui Calegari, com presença e acompanhamento pontual de Sofia Neuphart – investigadora e diretora-fundadora da associação. Amigues me conectaram a Sofia Ó, que investiga, por meio da dança, questões decoloniais. Fui me aproximando devagar e cheguei para compor o ‘ajuntamento anti-colonialidades’ – um grupo de estudos que se propunha a fazer leituras coletivas a cada 15 dias no Largo São Domingos (território negro em Lisboa) – e participar das oficinas semanais de dança conduzidas por ela. Foi com ela que iniciei um processo de criação em dança, o qual está sendo construído junto com minha pesquisa de doutorado.

Farejando aquele espaço potente, com pessoas incríveis, produzindo dança na cidade de Lisboa, finalmente me encontrei com a Sofia Neuparth. Uma mulher potente, provocadora, que se dedica, desde 1990, a compor esse espaço como ‘partilha de ventanias’, distanciando-se de um modelo clássico de dança, focado em técnica ou repertório; nas palavras dela: tentativa de ‘ir sendo ao aparecer’, ‘inventar junto’. O estar junto e compreender esse espaço como um ‘ser vivo’, ‘em movimento’, é o que efetivamente movimenta aquele lugar.

Ali aprendi a valorizar o não saber, o nada. Uma primeira conversa que tive com Sofia Neuparth, explicando minha pesquisa, a fez me olhar com um ar que me desconcertou, pois eu

⁷ Disponível em: <https://c-e-m.org/pessoas-e-lugares/corpo-na-creche/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

tinha muita certeza daquilo que estava dizendo/fazendo/pesquisando – afinal trazer problemas para um espaço de dança não era algo comum para mim. Aos poucos, acompanhando os processos, ouvindo as pessoas que por lá transitavam, fui compreendendo que essas certezas me imobilizavam, e a dúvida, e estar no nada, apesar de assustador, é o que nos movimenta a investigar. Não à toa, a residência artística promovida pelo c.e.m. intitula-se *risco da dança*, justamente um lugar de se colocar no risco, arriscar, experimentar. Em entrevista dada a um jornal digital, Neuparth afirma que a experimentação não está ligada à ideia de saber de algo que já se sabe (colocar o pé na água fria para verificar se a água está fria): “Há, para além das coisas que integram a bagagem (de informações), algo distinto a querer conversar só que sem sucesso, pela dificuldade de atravessar as ideias-imagens feitas” (Marques, 2023).

O c.e.m. compôs, junto com diversos outros artistas e educadores, uma homenagem ao programador de dança e professor da Escola Superior de Dança, Gil Mendo, que deixou um grande legado para o campo da dança contemporânea em Portugal. Participei do encontro *Corpo e educação*, que se dedicou a percorrer o pensamento desse importante artista e pesquisador e, com base nisso, pensar em questões que seguem atuais: qual o papel da arte na formação das pessoas? Como colocar a área artística na matriz curricular, mas não destruir sua potência criativa? Como lidar com as demandas burocráticas da escola, como, por exemplo, ter resultados eficazes, mensuráveis, com a arte? É possível? Houve relatos de como algumas brechas podem e são construídas cotidianamente, para além das amarras institucionais, mas que são um grande desafio.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO VI: BAILEIA

Imagem 2: Corpo a Crescer - c.e.m (centro em movimento) na Creche da Encosta do Castelo⁸



Fonte: foto cedida por Clara Bevilaqua.

Conheci nesse evento o *Baileia*, associação cultural criada pelos artistas Clara Bevilaqua e Gui Calegari. Atuam no c.e.m. e em diversos outros espaços, articulando corpo, som e movimento para as infâncias. Pude acompanhar o trabalho que realizam com bebês e crianças no projeto *Corpo a crescer*, na creche da Encosta do Castelo (Beco do Rosendo), estando juntos nesse brincar com as crianças e bebês, com sensibilidade de se deixar levar pelas propostas que vêm das próprias crianças e bebês.

Acompanhei também uma atividade de formação para professores intitulada *Criar atmosferas: um olhar sobre o espaço da sala*

⁸ Sessão regular de encontro na creche da Encosta do Castelo com Clara Bevilaqua e Gui Calegari.

de aula, em que os artistas-investigadores propuseram pensar a sala de aula, seu espaço físico e a atuação daqueles professores e professoras participantes do encontro. Como trabalhar a arte com os professores que não são da disciplina de arte? Qual a potência desse trabalho? Esta é uma pergunta muito relevante para minha pesquisa, pois é justamente neste recorte que experimento oficinas de dança para professores.

Ao final do encontro, muitos professores estavam entusiasmados com a formação, mas sem compreender como escapar das estruturas burocráticas da escola, da sala de aula e dos alunos. Como acolher essas queixas, mas enfrentar essas questões, de modo a não se deixar matar pela burocracia?

O trabalho do *Baileia* enfrenta o desafio de criar outros caminhos possíveis na educação, por meio da arte e da experimentação. Adota, como referencial teórico, leituras de bel hooks, Ailton Krenak, Daniel Mundukuru e Paulo Freire. Eles se questionam, e questionei junto, como não deixar o brilho se esvaír? A arte tem essa potência de estado de criação, mas sem o desejo de salvar ninguém (como Ramos do Ó já havia alertado). Trata-se mais de práticas experimentais e de viver coletivamente a criação que surge nos encontros.

O processo formativo pode ser potente para acolher desilusões, ouvir realmente o outro e encontrar um lugar nesse encontro para promover algo, uma transformação, ainda que pequena e singela. Construir, como propôs bel hooks, uma pedagogia engajada, uma comunidade de aprendizagem comprometida com acolher e incentivar a participação de todos e todas.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. [...] alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, p. 51).

Como combater a tristeza? Como re-encantar a escola, a sala de aula, os professores e professoras e seus estudantes? Criando,

dançando, cantando, tocando, desenhando, BRINCANDO. Brincar é criar, é confiar no jogo, na brincadeira. Um sussurro de uma professora, ao final da atividade de ‘montar uma sala de aula’ de forma diferente, juntando carteiras, amontoando outras tantas, criando espaços vazios na sala – ‘seria fixe (legal) fazer isso com nossos alunos!’ E sim, seria. Mas a ideia não era dizer o que eles tinham que fazer com aquela proposta de formação e experiência, era uma abertura para conhecer a si mesmas e pensar em tantas outras coisas, em seus coletivos de professores e escolas. Neste ‘entre’, que se abre em uma experiência artística, é importante ter uma escuta atenta, fina, sincera, verdadeira. A formação é também política, ética e estética.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO VII: ESCOLAS

A Voz do Operário – Sociedade de Instrução e Beneficência – é uma associação que surge primeiro como um jornal, no contexto de uma greve operária, no final do século XIX, e, paulatinamente, cresce e oferta ações culturais e educacionais. As escolas da associação adotaram o método pedagógico do Movimento da Escola Moderna⁹, que ainda hoje é fonte de inspiração, e “alia à aprendizagem das competências e saberes, a formação para a cidadania ativa, democrática e solidária” (Voz do Operário). Na entrevista que realizei com a coordenadora pedagógica, pude aprofundar como a escola traz a arte em diálogo com o currículo.

Além das aulas de expressão corporal e de música, que compõem o currículo oficial da escola, são realizados *Laboratórios*

⁹ A escola moderna foi um movimento pedagógico de caráter anarquista, que surgiu em Barcelona no início do século XX. A ênfase do ensino estava na ciência implicada na prática, contando com laboratórios e saídas a campo para investigação e posterior teorização em sala de aula. O racionalismo é aliado às emoções e não apartado, como o fez a ciência positivista da época (Gallo, 1992). O Movimento da Escola Moderna em Portugal se inspira sobretudo no cooperativismo escolar de Célestin Freinet, com um forte caráter participativo dos alunos e demais envolvidos em um processo educacional (Paulus, 2013).

Artísticos com as turmas do segundo ciclo (5º e 6º ano). Trata-se de uma co-criação de temas do interesse dos alunos. Um dos laboratórios que estava acontecendo, naquele período, era um trabalho sobre direitos humanos com o uso da linguagem do teatro. Os professores regentes das turmas, articulados à professora de teatro e com a participação de professores especialistas na área, compuseram uma peça de percurso formativo com o tema trabalhado sobre os direitos humanos. A escola também desenvolve projetos interdisciplinares, com trabalhos que articulam diversos professores, cujos temas são eleitos pelos alunos. Alguns temas mencionados na entrevista foram: os rios e as águas de Portugal, serras e relevo de Portugal e jogos tradicionais portugueses.

Devido à boa articulação da coordenadora pedagógica, muitas vezes a escola convida artistas de fora para os projetos, em uma espécie de residência artística e troca mútua. Essa abertura fortalece e inova a perspectiva da escola de maneira ética e política, que se articula com a comunidade. A coordenadora está sempre em busca de parcerias, que enriqueçam o conhecimento de seus alunos e a própria formação de seus professores. No entanto, ela faz uma ressalva: o artista na escola precisa compreender as questões pedagógicas. Segundo ela, os artistas não querem estar em sala de aula, não querem fazer pedagogia. Apesar disso, ela reconhece a potência do trabalho artístico, dando destaque a uma potente formação sensível, à ampliação de repertório e de construção de pensamento crítico. Percebi aí um embate, já que o trabalho artístico de criação problematiza e rompe com as estruturas. Ao mesmo tempo, como adentrar estes espaços e romper de dentro? É possível? Projetos artísticos não teriam a potência de problematizar os dispositivos pedagógicos, justamente por não se adequarem a eles?

Como dito anteriormente, as aulas de expressão corporal e música compõem o currículo oficial da escola. Acompanhei duas aulas com turmas do 1º ciclo da Educação Básica. Os professores regentes da turma participam junto com seus alunos dessas aulas, contribuindo para um trabalho mais orgânico entre os

conhecimentos dos diferentes saberes. Na aula de expressão corporal, a professora estava trabalhando com a expressividade dos sentimentos através do corpo, provocando experimentações que desconstruíam o corpo cotidiano e propondo uma investigação sobre os sentimentos e as formas de expressá-los. Já na aula de música, o trabalho foi focado na experimentação de um instrumento de percussão – a clave – e uma dança de roda portuguesa. Em uma das turmas, aconteceu algo muito interessante: pediram que eu me apresentasse. Achei fantástico as crianças exigirem isso, demonstrando um protagonismo e uma postura ativa diante dos acontecimentos que as cercam, trazendo para o cotidiano a proposta pedagógica de participação e coletividade.

Diferentemente da Voz do Operário, que é uma associação privada, a Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte), localizada em São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, distrito do Porto – região Norte de Portugal integra o sistema público de ensino de Portugal desde 1976, adotando práticas de ensino fundamentadas na autonomia e na cooperação. Era dirigida à época por José Pacheco, que, junto com os demais educadores da escola, desenvolveu o projeto político-pedagógico *Fazer a Ponte*, com o objetivo de formar jovens autônomos e democráticos.

O projeto Fazer a Ponte, em 1976, termina com as características principais da escola tradicionalista [...] o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle) (Barrera *apud* Nunes, 2022, p. 12).

Realizei uma visita de campo, na qual alguns estudantes conduziram a apresentação da escola e da sua metodologia. Atualmente, a escola atende a educação pré-escolar e o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo). Ao longo do tempo, foram desenvolvidos dispositivos pedagógicos que apoiam a organização dos estudos e a autonomia da escola e dos alunos. Alguns dos dispositivos que conheci na visita foram: *Acho bem/Acho mal* – em que os alunos expressam a opinião sobre acontecimentos da escola e apoiam na

definição de pautas na assembleia; *Aula direta/Preciso de ajuda/Posso ajudar em* – alunos ou grupos de alunos podem disponibilizar ajuda ou solicitar ajuda em relação a determinados conhecimentos; *Eu já sei* – trata-se de um dispositivo de avaliação, em que o aluno indica que está pronto para ser avaliado, e desta forma, um orientador educativo realiza a avaliação e registra no processo individual do aluno; *Pesquisa em casa* – indica quando um aluno vai levar um documento da escola para casa; *Plano da quinzena/plano do dia* – planejamento das atividades que o aluno irá realizar no dia e na quinzena.

Há, ainda, a assembleia, que acontece às sextas-feiras à tarde, em que diversas decisões coletivas são debatidas e busca-se o consenso para resolver as questões. Ela não é aberta a visitas.

Os alunos são agrupados em ciclos, com exceção da educação pré-escolar e do primeiro ano do ensino básico, que possuem turmas exclusivas, dada a especificidade do trabalho que se desenvolve nesses anos da escolarização. Na sequência ao primeiro ano do ensino básico, tem-se o seguinte: Ciclo de Iniciação: 2º, 3º e 4º ano; Ciclo de Concentração: 5º e 6º ano; Ciclo de Aprofundamento: 7º, 8º e 9º ano. As salas de aula possuem carteiras coletivas e não individualizadas, além de diversos materiais que podem ser consultados para a realização dos estudos. Há assembleias semanais para discutir diversas questões que dizem respeito à rotina da escola. Com relação à arte, há aulas de artes visuais e de drama. A Escola da Ponte inspirou diversas experiências educacionais no Brasil, como os casos da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e a Escola Projeto Âncora, ambas na cidade de São Paulo, promovendo principalmente as quebras das paredes das escolas, a estrutura da sala de aula – em rodas e não mais enfileiradas – e, sobretudo, o fortalecimento da autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem e participação na comunidade escolar.

BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO VIII: FESTIVAL PEDRAS

Imagem 3: Performance de Clara Bevilaqua – “Era uma vez o que se via que não existia”, na Rua da Prata



Fonte: acervo pessoal.

Fechei minha experiência do estágio doutoral em Lisboa acompanhando o festival ‘Pedras’ do c.e.m. Um festival com processos e experimentações dos artistas criadores, que habitam aquele espaço e que passam a habitar a cidade com suas performances. As performances se dão por cartografias distintas, na cidade, tanto em seus pontos mais centrais, quanto em suas margens. Pude acompanhar um percurso na Rua da Prata – centro de Lisboa, próximo ao c.e.m., com a performance de Clara Bevilacqua e a participação de crianças. A artista educadora tensionou a rua fechada para obras, anunciando *que o mundo ia se acabar*, ao ritmo da música de Assis Valente, fazendo um percurso com uma bola gigante, “a bola mundo”, convidando todos que

quisessem interagir e criar aquela performance. Acompanhei também a performance *Paragem, Passagem*, de Sofia Ó, uma performance em trânsito, que saiu do Largo São Domingos e percorreu diversos locais de Lisboa que reconstituem uma memória negra na cidade. A dança *Primeira Água*, de Camila Soares, que aconteceu na Estação Fluvial do Terreiro do Paço; a visualização do filme *Amarelo*, de Coline Gras e Olga Miranda com Saldek, no Café da Sandra, na rua Azinhaga da Salgada, entre Marvila e Madre Deus. Performances na rua, efêmeras, que quando você vê não sabe bem se já está a acontecer algo ou se é apenas a vida correndo na cidade.

Caminhar pela cidade, experimentar, ouvir, ocupar, transitar. Dilatar o tempo, provocar fissuras nas pedras da cidade. Nas palavras de Sofia Neuphart: “lá está o pedras a ensinar-nos a caminhar caminhando, largar o ‘para onde’ ou ‘porquê’... caminhar-poisar escutando a cidade nascente, “para nada”, caminhar caminhando...” (Neuphart, 2023, n.p).

DESPEDIDAS

Poderia ter ‘preferido não’, assumindo a ‘função-limite’ do escrivão Bartleby¹⁰. Poderia ter ficado na biblioteca e acompanhado apenas os seminários da universidade. Poderia ter dito não ao movimento de dançar e ter focado em leituras. Poderia ter ficado apenas em Lisboa e não ter conhecido os Açores e o Porto. Mas preferi dizer sim. Assumi a ‘política do sim’, que afirma a vida, aceita os convites e absorve os silêncios (não é fácil, mas é também um exercício). Farejar os caminhos como um cão, intuindo os rastros de alguma coisa que não se tem muita certeza do que é, não se vê, se sente com o faro! Rastros, intuições, palpites, cheiros. Nem

¹⁰ Aqui faço referência ao texto *Bartleby, ou a fórmula* de Gilles Deleuze, que destaca a fórmula da obra *Bartleby: o escrivão*, do escritor Melville, *preferiria não – i would prefer not to* – como uma função-limite, que radicaliza as relações sociais e de trabalho que a personagem vivencia (Deleuze, 2011).

sempre cheira bem... construir redes, rizomas, blocos de experimentação. Deixar-se penetrar pelos encontros, pele porosa.

É importante tomar alguma distância do vivido, mas ao viver é importante se entregar. Muitas vezes, durante o estágio, me perdi em pensamentos de desespero, solidão, de não ver tão bem para onde tudo aquilo estava a me levar. Ainda não sei bem, mas algumas pistas já estão a acontecer. Alguns conceitos já ganham desenho no papel.

E assim, de canto em canto, farejando experiências, oportunidades e afetos, fui conhecendo experiências de dança, estudos e pessoas que movimentaram muito meu pensamento e pesquisa. Aprender é mesmo uma tarefa infinita, e como disse Godinho (2016, p. 27), é “transformadora dos movimentos do corpo, do pensamento e do espaço-tempo conjugados, que exige um encontro concreto feito de uma familiaridade prática experimental”. Aprendi a não saber, aprendi a habitar perguntas, a filosofar com o corpo em espaços para além de uma sala de aula formal, na rua, à beira do rio, com pessoas pequenas e grandes. Certamente aprendi coisas que ainda não sei nomear, mas que transformaram minha pesquisa e a mim mesma.

O que pode a dança nos processos de formação de professores? Retomo aqui minha pergunta de doutorado que se moveu ao longo dessas experimentações e interações no estágio de doutorado sanduíche no exterior, no primeiro semestre de 2023, do acaso como agente da vitalidade, da solidão povoada. Farejando caminhos entre a arte, a educação e a filosofia, me deparei com novas perguntas.

Por que a dança? Que força tem a dança? Desterritorializei a dança que era meu chão, a dança indiana, codificada, estruturada, com uma forma pré-concebida, para adentrar o universo da dança contemporânea, da performance, que não tem nada pré-concebido, mas se coloca no mundo como forma de experimentação, e as formas se constroem na relação do dentro com o fora. Uma dança em devir, que luta contra as forças que despotencializam a vida. Jogar fora a dança indiana? Abandoná-la no percurso? Talvez não,

mas talvez experimentá-la de modos outros, trazendo sua força tradicional para compor com corpos contemporâneos e criar novas danças a partir dela e com ela.

O corpo gagueja? A potência da dança parece estar em atravessar os limites da linguagem que já está exaurida, gasta, cheia de significados pré-estabelecidos. Abrir para novos caminhos. A dança como uma prática do não saber, como uma abertura para o singular, para o devir. Menos coreografias pré-determinadas e mais experimentações.

Encontrar com projetos que construíram parcerias, pontes entre artistas e pedagogos fez vislumbrar caminhos para esta possibilidade de trabalho, formação com arte para professores que não são da disciplina de arte. Um trabalho que não pode jamais ser prescritivo, com alguma fórmula mágica, mas se dá justamente no exercício de pensar em conjunto com diversas áreas para jeitos outros de ensinar e aprender. O desafio está em como construir encontros de pesquisa e criação entre artistas e pedagogos. Como a escola pode experimentar jeitos outros de corpo, que não o estático ou com movimentação exclusiva em aulas de arte ou educação física? É possível filosofar com o corpo? É possível fazer filosofia a partir de uma dança? Deixar-se espantar pela fala das crianças e adolescentes. Experimentar estados de criação com crianças e adolescentes, e com os próprios professores, para combater a tristeza e o esgotamento dos corpos dentro das instituições escolares.

Fazer o corpo gaguejar na escola, nos processos educativos, provocar experimentações que tirem as certezas de que o corpo, para aprender deve ficar estático. Uma abertura para seguir investigando o que pode a dança nos processos de formação. A dança indiana como um disparador para pensar, mas experimentando outras formas e linguagens de dança. Desterritorializei minha dança, minhas certezas e agora busco novos cais, para territorializar novamente, mas sem fechar a experiência.

Pude, nesse estágio, me aproximar, parafraseando Ailton Krenak (2019), de pequenas constelações de gente espalhadas, em Lisboa e Portugal, que insistem em fazer diferente, que insistem em

dançar, cantar, educar, filosofar e, assim, suspender o fim do mundo, criando outro mundo possível no aqui agora.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M.; GOMES, E. X.; PEREIRA, J. S.; PIRES, A. L. O.; ALMEIDA, D. (coordenação de edição). **Ensaios entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2017.

CARVALHO, M. C. **Filosofia para crianças**: à (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESCÓSSIA, L. da; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

GALLO, S. Educação e Liberdade: a Experiência da Escola Moderna de Barcelona. **Pro-Posições**, Campinas, v. 3, n. 3, dez. 1992, p. 14-23.

GODINHO, A. Imagem sem imagens. **Filosofia e Educação [rfe]**, Campinas, v. 8, n. 1, fev.-maio. 2016, p. 26-37.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. Trad. Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.

LEPECKI, A. **Singularities**: Dance in the age of performance. Routledge, 2016.

MARQUES, M. O movimento é infinito, logo sermos um centro em movimento: Entrevista com Sofia Neuphart. **Artéria**, 11 maio 2023. Disponível em: <https://arteria.publico.pt/destaque-slider/o-movimento-e-infinito-logo-sermos-um-centro-em-movimento/>.

Acesso em: 04 mar. 2024.

NEUPHART, S. **'a dona do douro'**. Pedras 23, maio 2023. Disponível em: <https://pedras23.wordpress.com/2023/05/07/a-dona-do-douro/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

NUNES, P. do N. **O contributo das práticas pedagógicas da Escola da Ponte na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2022.

PAULUS, P. **Uma outra forma de fazer escola. A voz do Operário da Ajuda**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

RAMOS DO Ó, J. A partir do que foi dito – Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos. *In*: PETERSON, S., MIDORI, A. (org.). **O ensino artístico que temos e o que queremos: postura, histórias e experiências no Brasil em Portugal**. Porto: i2ADS - Instituto de Investigação em Artes, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2021.

UNO, K. **A gênese de um corpo desconhecido**. São Paulo: Helsink, n-1, edições, 2012.



Fonte: acervo pessoal.

No período em Barcelona, costumava ir às bibliotecas municipais e das faculdades da Universitat de Barcelona para estudar. As bibliotecas representam um espaço de descobrimento e encontro para mim. Foi em uma delas, em uma escola pública no interior de São Paulo, que me identifiquei como leitor. Cada biblioteca que conheci em Barcelona, tornou-se um universo particular de (re)descobrimto. Na imagem, a fachada da Biblioteca Joan Miró, localizada a poucos quarteirões do apartamento onde vivi.

[Mateus Henrique do Amaral, Barcelona, 2024]

Um monólogo em três atos: dos sentidos do estágio de doutorado sanduíche no exterior

Mateus Henrique do Amaral

Ismael – (lendo) “Justine dizia que ficamos apegados na projeção de uma vontade demasiado poderosa e deliberada para ser humana, o campo de atração que Alexandria apresentava até aos que havia escolhido para serem seus símbolos vivos”.

Celso – Veja (pausa). Não é o mesmo.

Ismael – Não?

Celso – Desta vez colocou demasiada intenção, demasiado sentido. Quis impor sua leitura, sua interpretação.

Ismael – É o que lhe parece?

Celso – Sim; mais intenção. Um pouco demasiada intenção. Não é o mesmo. Você estava aí, interpondo-se entre o texto e eu.

Ismael – Sinto muito.

Celso – Como dizendo que (sic) eu devia entender do texto.

Ismael – Sinto muito. Posso repetir?

(Sinisterra, 2011)

(RUBRICA)¹

Introduzo este texto com um trecho da primeira cena da peça de teatro *El lector por horas* (2011 [1999]), de José Sanchis Sinisterra². Subjetivamente a leitura da obra marca um dos

¹ No texto teatral, as rubricas são instruções ou indicações que não são faladas pelas personagens, mas fornecem orientações que contribuem para a encenação e a realização da peça de teatro no palco, como indicações de iluminação e movimentos cênicos. Também conhecidas como didascálias ou anotações de cena, são essenciais para prover informações aos atores e aos membros da equipe de produção teatral. Consolidou-se a escrita das rubricas em itálico e entre parênteses como forma de distingui-las dos trechos com diálogos das personagens.

² Dramaturgo e diretor teatral espanhol nascido na cidade de Valência em 1940. Autor de mais de 40 obras representadas, é um dos principais nomes da literatura

primeiros contatos com as atividades desenvolvidas durante o estágio de doutorado sanduíche na *Facultat d'Educació* da *Universitat de Barcelona* (UB), com bolsa do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt/Unicamp), no âmbito do projeto *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*.

A peça de Sinisterra apresenta uma trama centrada em três personagens: Celso, um homem de negócios; Lorena, sua filha cega; e Ismael, o leitor por horas. Na tentativa de proporcionar a sua filha uma experiência literária, o pai contrata Ismael para ler, em voz alta, textos do repertório literário universal. A leitura, contudo, transforma-se em um campo de tensão. Dentre outras questões, o texto teatral leva-nos a questionar o espaço que o leitor ocupa no processo de leitura. Trata-se de um mero receptor passivo ou uma peça ativamente integrante desse jogo discursivo? Como leitores, que tons imprimimos aos textos e como nos constituímos nas relações com eles?

O livro foi lido e discutido em duas sessões do clube de leitura, do qual participam professores e estudantes de graduação e pós-graduação da UB. Durante os meses de outubro a dezembro de 2023³,

e do teatro espanhóis contemporâneos. A peça *El lector por horas* foi publicada originalmente em 1999. Durante o período em Barcelona para realização do estágio de doutorado sanduíche, tive a oportunidade de assistir à adaptação da peça, sob direção de Carles Alfaro, na Sala Beckett, em companhia de um grupo de professores e estudantes de graduação e pós-graduação da *Universitat de Barcelona*.

³ Assumindo como parâmetro as estações do ano, o calendário acadêmico dos países do hemisfério norte e sul diferem. Desse modo, o primeiro semestre letivo do calendário acadêmico 2023/2024 dos cursos de graduação da *Universitat de Barcelona* teve início no dia 12 de setembro de 2023, estendendo-se até o início de fevereiro de 2024, totalizando 21 semanas. Já o segundo, composto por 26 semanas, finaliza na última semana de julho de 2024. A programação do clube de leitura, durante os dois semestres letivos, manteve-se quinzenalmente. Os livros de literatura propostos no período trazem narrativas que enfocam a temática da leitura: *El lector por horas* (Sinisterra, 1999), *Martin Eden* (London, 1909), *Auto de fé* (Canetti, 1935), *Fahrenheit 451* (Bradbury, 1953), *La sombra del viento* (Zafón, 2001), *El lector* (Schlink, 1995) e *Mendel, el de los libros* (Zweig, 1929).

os encontros foram realizados quinzenalmente às terças-feiras. Trata-se de uma das ações desenvolvidas pelo *Departament de Teoria i Història de l'Educació* da *Facultat de Educació*, que tem por objetivo estimular a leitura no âmbito da formação de futuros educadores.

Assim, por se configurar como forte marca constitutiva da minha experiência em Barcelona, opto por tomar a leitura como mote para pensar os desdobramentos do estágio de doutorado sanduíche para meu processo formativo. A partir de um movimento intencional de deslocamento *com* o vivido, busco realçar algumas contribuições do Programa CAPES-PrInt para o meu projeto de pesquisa, o qual tem como enfoque a formação de professores.

Para tanto, o texto encontra-se dividido em subtítulos nomeados como atos. O uso desse termo carrega uma dupla intencionalidade, já que, além de remeter a um dos elementos que compõem um texto teatral, filia-se ao conceito bakhtiniano de *ato ético* (Bakhtin, 2010), no qual o autor russo localiza a dimensão responsável e responsiva do agente no contexto concreto da ação (Sobral, 2008). Ainda associado a Bakhtin, compreendendo os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados impregnados de valores (Bakhtin, 2016), uma vez que acumulam formas de visão e assimilação da realidade, por meio de referências a elementos constitutivos do texto teatral, recupero uma das características primordiais de organização desse gênero discursivo, que – em uma mirada bakhtiniana – embasa a natureza específica do enunciado: a alternância de falas entre as personagens, ou seja, o diálogo.

Todos os atos são introduzidos por narrativas de situações vivenciadas durante o período em Barcelona. Por meio disso, ao mesmo tempo em que preservo a singularidade das minhas experiências na Espanha, parto delas para dialogar com textos, conceitos e questionamentos (re)visitados no período de estágio no exterior. Será possível observar também o uso constante de notas de rodapé ao longo do texto, o que busca ressaltar a dimensão metalinguística desse recurso discursivo. Isso porque se configura como um modo de reafirmar as formas pelas quais toda leitura se

amplia e carrega muitas outras leituras possíveis – de textos, contextos, acontecimentos, intencionalidades etc.

Por último, e não menos importante, o título do texto, como se observa, constitui-se do termo *monólogo*. Essa palavra deriva do grego antigo *monos*, que significa “um” ou “único”, e *logos*, que se refere a “fala” ou “discurso”. Nesse sentido, seu significado mais estável refere-se a um “discurso único”, ou a uma “fala solitária”. No contexto teatral, um monólogo pode ser uma parte de uma peça em que uma personagem fala diretamente ao público, ou a si mesmo, sem a interação direta com outras personagens. Entretanto, no âmbito da minha intencionalidade nesta tessitura escrita, a figura do monólogo reveste-se da noção bakhtiniana de *monologização da consciência*.

Ao argumentar que a linguagem é inerentemente social e dialógica, a *monologização da consciência*, no pensamento bakhtiniano, vincula-se ao processo pelo qual uma consciência individual, em um determinado contexto social e histórico, é subjetivada, à medida que assimila e responde à palavra do outro, apagando suas marcas ao interiorizá-la. Dessa maneira, tomamos o discurso do outro como nosso⁴.

Considerando a riqueza das experiências humanas, a *monologização* não deve levar à alienação e/ou à perda da autenticidade, já que negaria um dos elementos primordiais de nossa constituição como seres humanos, qual seja, a alteridade. Desse modo, tal processo, que se vincula a um modo *criativo de esquecimento* (Amorim, 2009), ao ser conscientizado, deve nos mover à abertura para a multiplicidade de vozes.

O monólogo, portanto, é, acima de tudo, um convite ao diálogo. Além de constituir o texto, essa dimensão dialógica marca-se no interior dos atos por meio da alternância de falas com outros

⁴ Como adverte Amorim (2009), o *esquecimento* da palavra do outro não deve ser confundido com plágio, correspondendo na realidade a um momento importante de *monologização da consciência*.

autores, seja a partir de citação direta, indireta ou referência, seja por dizeres alheios a partir de discurso direto ou indireto.

ATO 1. *DIME*

14 horas de voo, durante as quais consegui dormir somente por alguns minutos, possivelmente devido à forte carga emocional. Não me sinto completamente à vontade em viagens de avião. Parti do Aeroporto de Guarulhos, na Grande São Paulo, fiz uma conexão em Madri e finalmente cheguei ao meu destino final: Barcelona.

Dada a dificuldade de dormir durante o voo, aproveitei para assistir a alguns filmes – ou, a partir daquele momento, a caminho da Espanha, *ver algunas películas*. Inicialmente escolhi um drama e um terror espanhol, preparando-me para um contato mais próximo com uma das línguas que escutaria com maior frequência nos meses seguintes. Também assisti a uma produção de terror norte-americana e ao filme do *Super Mario Bros* (2023), o qual ainda não tinha tido a chance de ver anteriormente.

Ao lado da esteira, aguardo pela minha mala, uma das últimas a aparecer. Como não havia adquirido quaisquer pacotes móveis internacionais de dados de celular antes da chegada, tento me conectar à rede *Wi-fi* do Aeroporto de Barcelona para avisar minha família, meus amigos e Mariana que cheguei ao meu destino final. A conexão de *internet* é um pouco instável; no entanto, consigo avisá-los.

Um parêntese. Mariana, natural de Mirabela, cidade ao norte do estado de Minas Gerais, cerca de 60 km de Montes Claros, vive em Barcelona e é doutoranda da *Facultat d'Educació* da *Universitat de Barcelona*. Conheci-a por meio do meu supervisor de estágio de doutorado sanduíche no exterior, o professor Jordi Garcia Farrero, que cuidadosamente, mesmo antes da minha chegada a Barcelona, contribuiu – e muito! – para que eu tivesse um período agradável e tranquilo na cidade. Alguns meses antes da minha chegada, ao enviar-lhe um e-mail perguntando se tinha alguma referência de estadia, Jordi compartilhou o contato de Mariana comigo.

Quando a conheci, em uma videochamada, Mariana relatou que havia finalizado recentemente o mestrado e aguardava o resultado do processo seletivo do doutorado da UB. Ela tinha como principal foco de seus estudos a relação criança e natureza, o que fora motivado sobretudo por uma potente experiência em um projeto de *Escola Bosque*⁵ na cidade de Igualada, localizada a cerca de 65 km de Barcelona. Pude conhecer uma pequena parcela dessas suas vivências por meio de alguns registros fotográficos e das nossas constantes conversas à mesa.

Entre geopolítica global e educação, os diálogos com Mariana me permitiram revisitar e ampliar olhares para a relação entre o ser humano e a natureza, entendendo-nos como parte integrante e constitutiva dela. Nossa presença no mundo forma um sistema complexo de interação entre organismos vivos e o ambiente físico. Um dos livros que compunham a estante na sala do apartamento era *Futuro Ancestral* (2022), de Ailton Krenak. No texto “Cidades, pandemias e outras geringonças” (2022), há uma fala do autor que me marca e se articula com questões do meu projeto de pesquisa de doutorado.

Ao relatar uma situação na qual se questiona se a pandemia de Covid-19 havia ensinado algo aos seres humanos, Krenak (2022, p. 47-48) reflete:

[...] Os brancos que me perdoem, mas eu não sei de onde vem essa mentalidade de que o sofrimento ensina alguma coisa. Se ensinasse, os povos da diáspora, que passaram pela tragédia inenarrável da escravidão, estariam sendo premiados no século XXI. Eu não tenho nenhuma simpatia por essa ideia, não quero aprender nada às custas de sofrimento.

⁵ O modelo da *Escola Bosque* se destaca por desenvolver suas atividades em ambientes como bosques, praias, hortas e até mesmo parques, promovendo a educação ao ar livre para as crianças. Nesse modelo, é comum encontrar turmas multisseriadas. Ao buscar informações sobre o movimento da Escola Bosque em Barcelona, deparei-me com uma notícia que celebra o centenário da primeira Escola Bosque na Catalunha (Carbonell, 2014). O texto destaca que, nas primeiras experiências nas décadas iniciais do século XX, dois movimentos pedagógicos convergiam na criação dessas escolas: o higienismo e a pedagogia escolanovista.

Ao estabelecer um paralelo com a escravidão para criticar a romantização do sofrimento humano, o trecho incita à reflexão sobre a parcela da população mais afetada pelos efeitos sanitários, socioeconômicos e educacionais da Covid-19. Qual a “lição” aprendida, por quem e em que medida? No projeto de doutorado, tenho dialogado com narrativas produzidas por estudantes da Pedagogia, em estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia. Nessas narrativas, são frequentes as referências a ausências e carências. O que se diz do *inenarrável*? Que marcas são produzidas?

Retorno agora à cena do aeroporto. Fora do portão de embarque, meus olhos seguem atentos as indicações expostas nas placas. O objetivo principal no momento é chegar à *Plaça d’Espanya*, onde combinei de me encontrar com Mariana, para irmos ao apartamento em que ficaria em Barcelona. O meio mais prático, segundo ela, dado o fato de eu estar com duas malas e cansado após as horas de voo, seria o Aerobus.

Ao buscar o caminho para o terminal de ônibus, vejo indicações em inglês, espanhol e catalão – algo bastante novo para mim, já que era minha primeira vez na Comunidade Autônoma da Catalunha e na própria Espanha⁶. A primeira palavra que avisto, e

⁶ Comunidades autônomas são entidades subnacionais que possuem um grau significativo de autonomia em relação ao governo central de um país. A Espanha é uma monarquia parlamentar com um sistema descentralizado, composto por 17 comunidades autônomas e duas cidades autônomas (Ceuta e Melilla). As comunidades autônomas têm sua própria legislação, governo regional e, em alguns casos, língua oficial. Situada no nordeste da Espanha, Barcelona é a capital da Catalunha, região autônoma com uma língua própria: o catalão. O catalão é uma língua românica, que coexiste com o espanhol na região, e seu uso é incentivado em diversas esferas da vida, como na administração pública, na educação e nos meios de comunicação. Uma observação pessoal relacionada a esta nota é que descobri a representatividade de Pompeu Fabra durante uma visita ao Museu de História da Catalunha em dezembro de 2023. Ele é conhecido principalmente por ter estabelecido a gramática moderna da língua catalã, sendo

uma das mais marcantes durante minha estadia em Barcelona, é *Sortida*. Sonoramente ela me remete a uma das poucas palavras do francês de que ainda me recordo, após um curto período de estudos: *Sortie*. Meses depois, em diálogo com um catalão, ele me disse que, mesmo que não saibam catalão, uma palavra é imprescindível para que as pessoas possam minimamente se localizar em Barcelona, *Sortida*.

Dirijo-me à estação de metrô. Percebo que as placas com sinalização de ônibus desapareceram. Questiono um funcionário sobre a localização do terminal de ônibus. Ele me indica que fica do outro lado. Volto e, felizmente, encontro o Aerobus estacionado logo na primeira faixa. Compro a passagem. *Con tarjeta o en efectivo? Tarjeta.*

No ônibus, percebo que a *Plaça d'Espanya* é a primeira parada, seguida da *Plaça Universitat*, e do ponto final, que é a *Plaça Catalunya*. Talvez não seja tão complicado descer no meu destino. Questiono-me se já devo ficar em pé para evitar o risco de perder a parada. No entanto, quando o ônibus começa a se deslocar e, dada a alta velocidade, percebo que permanecer em pé não é a melhor opção.

O trajeto até a *Plaça d'Espanya* é um pouco mais demorado do que imaginei, são cerca de 15 minutos. Combinei de encontrar Mariana na entrada do *Hotel Plaza Catalonia*. E aqui, finalmente, estou. Ufa!

Aguardo alguns poucos minutos e logo reconheço um rosto que, embora seja a primeira vez que encontro pessoalmente, já me era familiar por videochamada e foto do perfil do *WhatsApp*. “Mateus?”. “Sim! Mariana? Prazer!”. “Como foi a viagem?”.

Ouvidos e olhares atentos. Chamam-me bastante a atenção algumas bandeiras da Catalunha nas sacadas dos apartamentos. Isso me leva a refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais os símbolos, sejam eles verbais, ou não verbais, adquirem sentidos. Essa situação instantaneamente me remete a uma leitura introdutória sobre análise do discurso, que realizei na disciplina

homenageado, inclusive, no nome de uma das principais universidades da região, a *Universitat Pompeu Fabra* (UPF).

Linguística V, durante o curso de Letras. Mais especificamente, recordo-me de um exemplo apresentado por Eni Orlandi, em *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (1999), quando fala de uma faixa presente em um campus universitário em época de eleições.

No livro, a autora realça que o discurso é uma prática social complexa, que vai além das palavras isoladas: “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia (*sic*) de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 1999, p. 15). O discurso configura-se, pois, como uma forma de ação social que contribui para a construção de significados e sentidos.

Para a análise do discurso, conforme realça Orlandi (1999), não se trata de transmissão de significados, nem de linearidade na disposição dos elementos envolvidos no processo de comunicação, mas de produção de sentido. Envolve, portanto, pensar as complexas relações entre sujeito, linguagem e historicidade. O discurso produz sentido, vinculando-se à nossa faculdade de externalização e simbolização, pois não se encerra em si mesmo. Os signos, como produção social, histórica e cultural, *refletem e refratam* (Volóchinov, 2021) a realidade.

As bandeiras nas sacadas tendem a sugerir apoio ao independentismo catalão, movimento político que advoga pela independência da região. Em 2017, a Catalunha realizou um referendo de independência não reconhecido pelo governo espanhol, resultando em uma declaração de independência simbólica que não foi implementada. Esse episódio trouxe novos contornos para a tensão contemporânea entre os defensores da independência catalã e as autoridades espanholas.

Chegamos. Deixo minhas malas no quarto, Mariana me apresenta o apartamento e sugere irmos ao *Shopping Arenas*, para que eu possa comprar um *chip* e ter acesso a uma rede móvel de dados. Sendo assim, retornamos à rua.

No caminho, atravessamos o *Parc Joan Miró*, que se localiza a poucos quarteirões do nosso apartamento. Cortamos caminho por

uma entrada no meio do parque e passamos por algumas quadras poliesportivas. Mariana indica que há uma biblioteca “do outro lado”, onde costuma ir algumas vezes para desenvolver as atividades acadêmicas.

Perto da entrada do shopping, atrás de nós, escuto um homem atendendo uma ligação. *Dime*. O termo me captura e me suspende. Inicialmente pelo estranhamento; depois, pelo reconhecimento de que, mesmo diferente do habitual “Alô” ou “Pronto” – como minha avó paterna costumava atender às ligações –, a palavra sinaliza a abertura para a escuta, para o diálogo. Como assumir a potencialidade de uma postura dialógica no processo investigativo?

Bakhtin descreve o objeto das ciências humanas como o ser *expressivo e falante*: “Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (2017, p. 59). Diferencia esse objeto do das ciências exatas e naturais, tidas pelo autor como formas monológicas do saber, já que nelas há um intelecto que contempla a *coisa* e produz enunciados sobre ela. O objeto primordial das ciências humanas, por outro lado, é a *coisa* prenhe de palavra, o texto – tido em um sentido amplo.

Em suas reflexões, Bakhtin enfatiza os limites entre o texto e o contexto, sugerindo que cada palavra ou signo do texto se conecta além de seus próprios limites. Desse modo, toda interpretação, como processo de correlacionamento e reapreciação de um texto em novos contextos, está relacionada a outros textos. Isso significa que, como processo criativo, a interpretação envolve um movimento dialógico que inclui o ponto de partida de um dado texto, um movimento retrospectivo em contextos passados e um movimento prospectivo, que envolve a antecipação e o início do contexto futuro:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro

desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos são lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2017, p. 79).

Geraldi (2012, p. 29) afirma que compreendemos os sentidos do discurso pelo cotejamento com outros textos, o que possibilita emergir “[...] mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva”. Ainda segundo o autor: “[...] dar contextos a um texto é **cotejá-lo com outros textos**, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí” (Geraldi, 2012, p. 33, grifos do original).

Pensar o texto por essa perspectiva engloba entender a acepção de diálogo no pensamento bakhtiniano que, como observa Faraco (2009), envolve o fato de que: 1) *todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito*, quer dizer, todo enunciado não se constitui sem nenhuma orientação discursiva; 2) *todo dizer é orientado para a resposta*, espera uma réplica e não pode esquivar-se à influência da resposta antecipada; e 3) *todo dizer é internamente dialogizado*, uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Viver um período de estágio de doutorado sanduíche no exterior configurou-se na busca de assumir uma postura investigativa no sentido de penetrar e despertar o sentido latente nas relações estabelecidas com diferentes textos e contextos. Dar forma a esse movimento configura-se em um modo de pensar como essas experiências reverberam no processo investigativo do doutorado e na minha constituição como professor e pesquisador, fazendo do próprio processo de escrita um espaço de formação.

ATO 2. “POSSO PEGAR EMPRESTADO?”

“Cortou o cabelo? Agora, sim, pode dizer que vive em Barcelona.”. Após os cumprimentos iniciais, foi a primeira

observação que Jordi, meu supervisor no exterior, fez ao me receber para nosso segundo encontro para tratar das atividades relacionadas ao estágio na UB. Durante o período, buscamos manter reuniões quinzenais para pensar o nosso plano de atuação. Esses encontros ocorriam na sala de Jordi no *Departament de Teoria i Història de l'Educació*. “Porque, quando estamos somente de viagem, ficamos no máximo duas semanas; e por isso não precisamos ir ao cabeleireiro”, complementa Jordi, depois de eu relatar o processo de busca por um barbeiro em Barcelona: “Até que não foi tão difícil encontrar um barbeiro. Há muitas barbearias na região onde vivo”.

Os nossos encontros seguiam uma certa rotina, embora cada um deles guardasse sua singularidade. Começávamos com um sorriso e um meio abraço. Seguiam-se, então, conversas iniciais sobre a vida em Barcelona, o que logo se desdobrava em reflexões sobre os nossos interesses investigativos. Como os encontros ocorriam entre atividades em que estávamos envolvidos – como o Clube de Leitura, o *Seminário de Lecturas Pedagógicas* e reuniões do projeto financiado pela *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (ARMIF)* – surgiam apontamentos sobre debates realizados nesses momentos coletivos de discussão. Posteriormente, tratávamos de assuntos mais vinculados a textos ou atividades que estávamos desenvolvendo juntos.

Meses antes da minha chegada a Barcelona, no primeiro contato que tive com Jordi, por meio de videochamada, em maio de 2023, ele relatou para mim e minha orientadora, a Profa. Adriana Varani, sobre o interesse relacionado à temática da leitura na formação de professores. Indicou que estava à frente de um projeto que tratava da temática, nesse caso, o projeto *ARMIF*. Intitulado *Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística*⁷, a pesquisa assume três principais objetivos:

⁷ Em tradução livre: “Professores e leitura. O compromisso docente com a cultura humanística”.

1) analisar o comprometimento dos professores da Educação Primária⁸, bem como do corpo docente e dos estudantes do curso de Educação Primária⁹, na promoção da cultura e no uso do livro como recurso educativo;

2) investigar o contexto das escolas participantes em relação à promoção da cultura e ao uso do livro em sua experiência e prática em sala de aula; e

3) promover a reflexão sobre a promoção da cultura e o uso do livro de forma participativa entre os professores em exercício na educação básica e na universidade e os estudantes do curso em Educação Primária.

Situado em dois principais contextos, a escola e a universidade, o projeto, em sua proposição inicial, é composto por pesquisadores de três universidades da Catalunha, *Universitat de Barcelona*, *Universitat Autònoma de Barcelona* e *Universitat de Vic*, e professores da Educação Primária vinculados a seis escolas da região. Além disso, há outros investigadores externos envolvidos, como da *Universidade de São Paulo* (USP) e da *Universidad Complutense de Madrid* (UCM).

Metodologicamente, além de estudo teórico, a investigação adota a *Investigación Acción Participativa* (IAP), de forma a propiciar vínculos entre a ação docente e a teoria (Garcia Farrero, 2023). Já os procedimentos envolvem a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa bibliográfica sobre o objeto de pesquisa, bem como a realização de conferências de difusão de informação e reflexão da importância da cultura humanística e do livro abertas à comunidade geral, além de oficinas

⁸ A Educação Primária, conhecida como *Educación Primaria*, em espanhol, compreende seis anos de estudos obrigatórios para crianças com idades entre 6 e 12 anos, subdivididos em três ciclos.

⁹ No início, sobretudo considerando meu foco de investigação no curso de Pedagogia, uma das questões que mais me chamou a atenção foi a diferença no modelo formativo inicial do professor dos anos iniciais. Vinculados à *Facultat d'Educació* da *Universitat de Barcelona*, há os *grados* em Pedagogia, Educação Infantil e Primária, Educação Social e Trabalho Social.

para a criação de Planos de Leitura Pedagógica para os cursos de formação de educadores das universidades envolvidas.

Na sala de Jordi, meus olhos sempre sondavam os livros dispostos na mesa e na estante. “Parece interessante. Posso pegar emprestado?”. Foi assim que tive acesso à obra *¿Para qué sirve la literatura?* (2008), de Antoine Compagnon. A pequena edição com capa preta e vermelha, traduzida do francês por Manuel Arranz, trazia um ensaio proveniente de uma aula inaugural de Compagnon no *Collège de France* em 2006.

Na obra, o autor traz explicações que tratam do poder da literatura. Segundo ele, as três primeiras qualidades típicas atribuídas a essa forma de manifestação são: 1) a literatura como forma de instruir divertindo; 2) a literatura como instrumento que dota o indivíduo moderno de uma visão que transcende a vida cotidiana; e 3) a literatura como remédio contra a inadequação da linguagem. Com base nisso, de início, argumenta como as definições clássica e romântica têm perdido atualidade, sendo substituídas sobretudo pela última definição, “[...] que hace de la literatura una filosofía, incluso **la filosofía**, es decir, la superación del lenguaje común” (Compagnon, 2008, p. 44, grifos do original).¹⁰

Adiante, ao reconhecer que a literatura não se coloca mais como modo privilegiado de aquisição de consciência histórica, estética e moral, nem único tipo de produção estética por meio da qual é possível pensar sobre nós mesmos, questiona se já não temos então a necessidade dela para chegar a ser quem somos. Assim, afirma:

[...] Todas las formas de la narración, y por tanto también las películas y la historia, nos hablan de la vida humana, pero *la novela lo hace con más precisión que la imagen móvil, y con aún más eficacia que los inestables acontecimientos, ya que su afilado instrumento es la lengua*, y deja libertad absoluta a la experiencia imaginaria y a la deliberación moral, particularmente en la prolongada soledad de la lectura. *En ella el tiempo me pertenece*. Sin duda puedo interrumpir la proyección de la película, puedo detener la imagen, pero

¹⁰ Em tradução livre: “[...] que faz da literatura uma filosofia, até mesmo a **filosofia**, ou seja, a superação da linguagem comum” (Compagnon, 2008, p. 44, grifos do original).

siempre durará una hora y media, mientras que yo soy dueño del ritmo de mi lectura, y de los aplausos y condenas que ella suscita en mí. *Por eso la literatura sigue siendo la mejor introducción a la comprensión de la imagen. y la literatura – novela, poesía o teatro – me inicia de manera excelente en las sutilezas de la lengua y las exquisiteces del diálogo [...]* La literatura no es la única cosa, pero es más precisa que la imagen y más eficaz que el documento, y eso basta para garantizar su perenne valor (Campagnon, 2008, p. 69-70, grifos meus).¹¹

A afiliação, mesmo que não unicamente, da literatura à linguagem escrita, que é sua principal força motriz, proporciona outra relação com o tempo, uma vez que reivindica não só morosidade como também um tempo próprio. Essas asserções me remetem ainda a um comentário de Jordi na conferência *Identidade docente e cultura humanística*, realizada em janeiro de 2024, na qual ele resgata seus estudos do doutorado, que pensam a Pedagogia por meio do *ato de caminhar*. Conforme destacou na ocasião, *ler* e *caminhar* guardam íntimas relações. Assim como o ato pedestre, a leitura reclama, essencialmente, contemplação e ritmo próprio; no entanto, dado o frenético ritmo temporal contemporâneo, gerado pelo excesso de informação e demandas, caminhamos – o que implica um ato contemplativo – ou nos deslocamos de um ponto a outro?

Desse modo, questiono-me ainda: Por que demandar a contemplação? Como sua ausência nos expropria do desenvolvimento de nossas máximas potencialidades?

¹¹ Em tradução livre: “[...] Todas as formas de narração, e, portanto, também os filmes e a história, nos falam da vida humana, mas o romance o faz com mais precisão do que a imagem em movimento, e com ainda mais eficácia do que os acontecimentos instáveis, já que seu instrumento é a língua, e deixa liberdade absoluta à experiência imaginária e à deliberação moral, particularmente na prolongada solidão da leitura. Nela, o tempo me pertence. Sem dúvidas, posso interromper a projeção do filme, posso parar a imagem, mas sempre durará uma hora e meia, enquanto que eu sou dono do ritmo da minha leitura, e dos aplausos e condenações que ela suscita em mim. *Por isso, a literatura continua sendo a melhor introdução à imagem. E a literatura - romance, poesia ou teatro - me inicia de maneira excelente nas sutilezas da língua e nas delicadezas do diálogo [...]* A literatura não é a única coisa, mas é mais precisa do que a imagem e mais eficaz do que o documento, e isso basta para garantir seu valor perene (Campagnon, 2008, p. 69-70, grifos meus).

Circunscrito ao campo da Psicologia, podemos recorrer aos estudos de Vigotski (2000; 2009), em que ele realça o papel formativo da linguagem. Ao compreender o psiquismo como um todo dinâmico e sistêmico e como formação histórica e mutável produzido nas relações com os signos, o autor indica o modo pela qual a palavra, como signo linguístico, impulsiona e movimenta o interfuncionamento psíquico. Isso mobiliza o refinamento das funções psíquicas superiores, por exemplo, linguagem, memória e atenção voluntária, bem como a reconfiguração de nexos entre elas. Não se trata, portanto, como é comum observar nos discursos mais entusiastas do desenvolvimento tecnológico, do tempo que temos *ganhado* com as funções desempenhadas pelas tecnologias digitais, mas o que tem sido desapropriado da nossa formação humana. Ou, mais especificamente, no âmbito educativo, daquilo que se expropria da nossa formação como educadores e dos modos como isso corrobora os interesses mercadológicos nesse campo.

Há um excerto da obra de Compagnon que anotei na primeira página do meu caderno e tem reverberado nas minhas reflexões quando penso na relação com a leitura: “[...] La lectura favorece la formación de una personalidad independiente, capaz de ir al encuentro del otro” (Compagnon, 2008, p. 61).¹² Assumindo a alteridade como essência da nossa formação, mesmo não se configurando como modo exclusivo de encontro com o outro, a literatura e a linguagem escrita configuram-se como espaços *qualitativamente* distintos desse encontro, tanto por seu material próprio, a palavra escrita, quanto pela forma como atuam na reestruturação do pensamento e na formação de si.

O crítico literário brasileiro Antonio Candido, no ensaio “O Direito à Literatura” (2011), ao assumir uma compreensão ampla de literatura – que vai desde o folclore, as lendas e o chiste até as formas mais complexas de produção escrita, como o romance –, entendendo-a como *manifestação universal* humana em todos os

¹² Em tradução livre: “[...] A leitura favorece a formação de uma personalidade independente, capaz de ir ao encontro do outro” (Compagnon, 2008, p. 61).

tempos, indica que uma parte integrante da nossa relação com o mundo é entrar em contato com alguma espécie de fabulação:

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fato indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (Candido, 2011, p. 177).

Nessa direção, assume a literatura e a fabulação como *bens incompressíveis*, por assegurar a integridade espiritual. De acordo com o autor, ela humaniza em sentido profundo por dar forma aos sentimentos e à visão do mundo. Isso porque, na relação entre forma e conteúdo, o estilo se sobrepõe e *dá vida* ao conteúdo tratado, configurando-se como um modo de apreender determinados conteúdos. Ocorre, portanto, humanização “[...] por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (Candido, 2011, p. 182). Sendo assim, a leitura literária contribui para a *enformação* da nossa experiência subjetiva e social.

Por meio do envolvimento no projeto temático *ARMIF* (acima apresentado), tive ainda acesso ao “Manifesto de Liubliana” (Schüller-Zwierlein *et al.*, 2022): *Why higher-level reading is important*¹³. Trata-se de um texto escrito e organizado por representantes de quatro universidades europeias (*Universidade de Ratisbona*, na Alemanha; *Universidade de Stavanger*, na Noruega; *Universidade de Liubliana*, na Eslovênia; e *Universidade de Leiden*, na Holanda) que defende a promoção de uma educação com foco em níveis superiores de leitura.

¹³ Em tradução livre: “Por que níveis mais altos de leitura são importantes?”

Na primeira parte do documento, Schüller-Zwierlein *et al.* (2022) realçam que, embora sejam demandados altos níveis de leitura diante da complexidade gerada pela grande circulação de informações, os hábitos de leitura da população sofrem quedas significativas. Para fundamentar a afirmação, apresentam tanto diagnósticos locais dos Estados Unidos da América, da Alemanha e de alguns países europeus, que identificam o baixo número de livros lidos pela população, quanto dados de um questionário do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*¹⁴ divulgados em 2021, sinalizando que 1/3 dos estudantes nunca ou raramente leem livros por prazer.

Em seguida, os autores realçam não só as contribuições subjetivas da leitura, como seus impactos sociais, uma vez que, trabalhada em seus níveis mais elevados, ela pode atuar sobre o desenvolvimento econômico, a participação política e a democracia. Desse modo, ao focar os desafios trazidos pelo desenvolvimento tecnológico e digital, assinalam que eles “[...] have led to profound questions about the role of reading for the individual and society, to fears concerning the loss of cognitive and cultural capabilities, and to a perception of the limits of current educational standards” (Schüller-Zwierlein *et al.*, 2022, p. 3).¹⁵ Com

¹⁴ Iniciado em 1997, o PISA é um programa internacional de avaliação de desempenho estudantil coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizado a cada três anos, o qual tem como objetivo avaliar o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências. Diversas críticas têm sido empreendidas em relação à utilização do PISA como instrumento transnacional de regulação e padronização da educação, considerando em especial as formas como ele atua na gestão educativa dos países mais pobres. Em *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*, a Profa. Dalila Andrade de Oliveira (2020, p. 105), ao refletir acerca da agenda educativa que vem se desenhando há décadas no contexto global e brasileiro, evidencia “[...] como o Pisa é adotado na atualidade como uma referência quase incontestável, cuja proficiência é o alvo, o lugar de chegada, o futuro imaginado”.

¹⁵ Em tradução livre: “[...] levaram a questões profundas sobre o papel da leitura para o indivíduo e a sociedade, a receios relacionados à perda de habilidades

base nisso, apresentam a compreensão da natureza e da importância de habilidades e práticas que envolvam os níveis mais altos de leitura para a sociedade contemporânea, os desafios enfrentados por essas práticas e possíveis caminhos de atuação para fomentá-las.

Dentre as práticas de leitura de níveis mais elevados, incluem:

1) a *leitura crítica*, que envolve a conscientização sobre desinformação, viés político e manipulação;

2) a *imersiva*, relacionada à recreação, atenção sustentada e concentração, atuando como um *antídoto* às demandas de multitarefa da vida cotidiana;

3) a *literária*, que aprimora as habilidades de leitura, bem como contribui para a sofisticação narrativa, a capacidade de adotar perspectivas diversas, a ampliação do vocabulário, a paciência cognitiva, a compreensão de atos de fala e expressões metafóricas, além de expor os leitores a uma variedade de experiências e técnicas linguísticas;

4) a *de longo formato*, que proporciona conquistas cognitivas, como concentração, expansão do vocabulário e memória;

5) a *lenta*, que combina os efeitos de práticas anteriores, promovendo um processo mais reflexivo e a descoberta de camadas de significado em um texto, por meio de leituras repetidas ao longo do tempo;

6) a *tenaz*, crucial tanto para a leitura de longo formato quanto para a leitura na *internet*, exigindo perseverança diante de textos complexos ou desafiadores, seja para aprofundamento em um único texto, ou para manter metas claras em ambientes multimodais¹⁶ e hipertextuais;

cognitivas e culturais, bem como à percepção dos limites das normas educacionais atuais” (Schüller-Zwierlein *et al.*, 2022, p. 3).

¹⁶ A multimodalidade refere-se à utilização e à integração de múltiplos modos de expressão (semióticos) – por exemplo, texto escrito, imagem, áudio e vídeo – em uma situação comunicativa. Os textos híbridos e multissemióticos estão bastante presentes no contexto digital, já que a tecnologia permite maior integração de diferentes linguagens. Dentro dos limites deste texto, apesar de não ser possível

7) e a *não estratégica*, destacada como particularmente importante em uma era de eficiência orientada para objetivos, indo além de uma abordagem instrumental da leitura.

Schüller-Zwierlein *et al.* (2022) abordam então os desafios relacionados à leitura em ambiente digital, ao crescimento dos *audiobooks* e à tendência à simplificação do texto. Tratam também das limitações dos testes estandardizados, como o PISA e o Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), no contexto da avaliação de habilidades de leitura. Em relação ao PISA, assinalam que, ao focalizar em habilidades básicas de leitura, o programa negligencia a importância social das habilidades mais avançadas ao longo da vida, uma vez que não aborda a aprendizagem contínua e práticas de leitura de nível superior. Além disso, para os autores do manifesto, a ênfase em estratégias instrumentais de leitura, limitadas a objetivos específicos, ignora práticas cruciais, como a leitura literária, enquanto a abordagem centrada em extração de informações também exclui práticas importantes de leitura de nível mais elevado.

As discussões e os argumentos desenvolvidos no texto me remetem a debates realizados no campo da Linguística Textual do Brasil. A esse respeito, Koch e Elias (2011), por exemplo, enfatizam as habilidades essenciais mobilizadas durante o trabalho com a leitura. Essas habilidades referem-se à decodificação linguística, envolvendo a compreensão de palavras e frases, à inferência baseada no contexto do texto, à interpretação do significado global de uma obra, à análise crítica do conteúdo, à relação com o conhecimento prévio dos alunos e à aplicação de estratégias subjetivas de leitura.

me deter nas contribuições de estudos no campo da Linguística Aplicada brasileira a respeito das relações entre educação, leitura, letramento e multimodalidade, recomendo fortemente os trabalhos desenvolvidos pela Profa. Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp): *Multiletramentos na escola* (2012), *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs* (2013) e *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* (2015).

Além disso, Rojo (2004), ao abordar a interseção entre letramento, leitura e cidadania, destaca a lacuna no desenvolvimento das capacidades cidadãs decorrente das práticas de letramento escolar. A autora ressalta a necessidade de diversificar e ampliar as práticas de leitura na escola, a fim de preparar os estudantes para uma leitura mais abrangente e significativa na sociedade, enfatizando também a importância de considerar a formação ideológica e ética dos alunos no processo de letramento:

[...] Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo 'de cóp'; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (Rojo, 2004, p. 7).

Nas conclusões do manifesto, Schüller-Zwierlein *et al.* (2022) destacam a centralidade da leitura na cultura humana e ressaltam que ela não é uma habilidade periférica delegada apenas a departamentos de educação e escolas primárias. Eles defendem que a leitura é fundamental para o bem-estar humano e o entendimento mútuo entre as pessoas, bem como a base para a participação plena na vida econômica, política, comunitária e cultural da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, os autores se posicionam contrários a deixar o futuro da leitura nas mãos de interesses comerciais e avanços tecnológicos e realçam a importância de implementar políticas para garantir que a educação em leitura esteja alinhada com o seu papel na sociedade. Essas políticas devem estar respaldadas por conhecimento empírico sólido e pesquisa contínua sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, especialmente aquelas de nível superior, e sobre como ensiná-las.

Considero relevantes as discussões e as proposições do manifesto, por trazerem uma visão mais ampla do trabalho com a

leitura que aquela comumente presente em avaliações externas e de larga escala, as quais atualmente assumem papel de destaque na indução de práticas na escola (Afonso, 2014). Desse modo, o documento permite pensar formas de integrar práticas relacionadas aos níveis mais elevados de leitura aos processos educativos, considerando que essas práticas demandam também mediação e intencionalidade pedagógicas. Assumo a importância desse trabalho não só na educação básica, a qual é mais diretamente debatida no documento, quanto no ensino superior e, mais especificamente, na formação de educadores.

ATO 3. COMO POSSO TRADUZI-LO?

Domingo de manhã. É dezembro de 2023. Tudo disposto: clima natalino, quatro pipocas pedagógicas¹⁷ e o notebook na mesa. Narrativas um, dois e três, com as devidas mediações, já traduzidas para o castelhano. É a vez do Cordel. Como posso traduzi-lo?

Edna e eu havíamos selecionado quatro textos para circular entre os participantes do encontro do dia 21 de dezembro de 2023, com professores e investigadores envolvidos no projeto *ARMIF*. Ela havia escolhido duas pipocas pedagógicas, e eu, outras duas. Queríamos trazer pontos de (re)conhecimento da docência nessas narrativas e observar como elas poderiam reverberar nos participantes.

Um certo receio. O silêncio seria uma resposta? Talvez. E por que não? Como a própria Edna disse em uma das nossas constantes conversas nas salas e nos corredores da UB, a resposta verbalizada muitas vezes não é, nem precisa ser, imediata. O silêncio também significa, produz sentidos e nos afeta.

¹⁷ Como assinalam Prado *et al.* (2023), as pipocas pedagógicas configuram-se como um gênero discursivo enunciativo em que se veicula vozes docentes. Seu uso como dispositivo de pesquisa e formação, assim como sua publicização, respaldam-se no entendimento de que cada um, “[...] na condição de narradora ou narrador, cria um mundo singular que dialoga com o singular mundo em que cada um e cada uma, da comunidade de narradores, vive” (p. 13).

Edna é doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Atua com a formação continuada de professoras e professores, inspirada nos ateliês biográficos de projetos (Delory-Momberger, 2006). Pesquisa narrando, vive em sua radicalidade o pesquisar narrativamente. Inquieta-se, anota e (re)cria essas anotações em outros tempos e espaços.

Apesar de descobrirmos com o tempo que estávamos atravessados por muitas redes e pessoas, ainda não havíamos nos conhecido pessoalmente antes. Foi Barcelona *que* nos apresentou. O primeiro contato foi feito alguns meses antes, por intermédio da Profa. Heloísa Helena Pimenta Rocha, em um e-mail com orientações em relação às providências para o estágio no exterior. Desde então, vínhamos compartilhando por *WhatsApp* experiências sobre o Consulado Espanhol, os contatos de seguro-saúde e algumas questões referentes à documentação no *Linha Direta*, o sistema da CAPES.

Penso que não é tão somente uma questão de conteúdo; é, sobretudo, forma, ritmo, musicalidade. Por isso, considero melhor manter o Cordel em português.

Dadas as semelhanças entre o português e o castelhano, o que não dificultaria tanto a leitura, opto inicialmente por traduzir somente o título entre parênteses: “Cordel: Educação com Poesia (Educación con poesía)”. Mesmo que houvesse hesitações em relação ao significado de expressões ou palavras, pensei – e, depois, em diálogo com Edna, concordamos – poderíamos utilizar isso como mote para uma conversação. Pulo uma linha e acrescento a autoria: “*Maestro y autor Wilson Queiróz, Campinas, 2013*”.

No rodapé do documento, incluo a seguinte nota:

Los ‘cordéis’ son folletos que contienen poemas populares, exhibidos para la venta colgados en cuerdas o hilos, de ahí el origen del nombre. Los poemas de cordel se escriben en forma de rima y algunos están ilustrados con xilografías, una técnica en la que se talla en madera, con la ayuda de una herramienta cortante. Las historias presentes en el cordel forman parte de la cultura popular y, en general, mezclan el humor y la ironía con un enfoque

crítico de cuestiones presentes en la vida cotidiana y la cultura popular. En 2018 la Literatura de Cordel fue reconocida como patrimonio inmaterial brasileño¹⁸.

Em Barcelona, pude participar de uma diversidade de atividades envolvendo o projeto coordenado por Jordi, que, sobretudo para minha formação como investigador, foram muito potentes. Além das conferências vinculadas ao projeto, estive em encontros da equipe de pesquisa voltada para a construção e a validação de questionários direcionados a estudantes dos cursos de graduação e a professores de Educação Primária.

No encontro do final de dezembro, além de uma apresentação geral da equipe, foram discutidos os resultados dos questionários respondidos pelos estudantes da graduação. Já no início de novembro, Jordi, em um dos nossos encontros, havia relatado o interesse no envolvimento das professoras da Educação Primária, buscando, no interior do projeto, construir outras relações que possibilitassem o rompimento do distanciamento entre a produção científica e as práticas das professoras. Romper com esse afastamento historicamente construído, reafirmado e reconstruído, é algo presente também no âmbito das nossas produções locais (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015). Essa busca deve se colocar não somente como um fim a ser alcançado, mas como integrante dos processos formativos e investigativos. Mobilizar reflexões implicadas, não-indiferentes (Bakhtin, 2010), em relação às experiências em sala de aula é um dos caminhos.

Sendo assim, considerando a experiência de Edna com os projetos de ateliês biográficos, bem como aquilo que

¹⁸ Em tradução livre: “Os ‘cordéis’ são folhetos que contêm poemas populares, exibidos para venda pendurados em cordas ou fios, daí a origem do nome. Os poemas de cordel são escritos em forma de rima e alguns são ilustrados com xilogravuras, uma técnica na qual se talha a madeira com a ajuda de uma ferramenta cortante. As histórias presentes no cordel fazem parte da cultura popular e, em geral, misturam o humor e a ironia com um enfoque crítico de questões presentes na vida cotidiana e na cultura popular. Em 2018, a Literatura de Cordel foi reconhecida como patrimônio imaterial brasileiro”.

institucionalmente temos produzido em grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente em relação à formação continuada, pensamos em utilizar um tempo do encontro para trazer textos em que professoras e professores do Brasil *dão formas* a suas práticas no espaço acadêmico.

“Pipocas? Por que não as pipocas?”, sugeriu Edna em um dos encontros que antecederam a reunião de dezembro. “Pipocas, porque expandem o acontecimento e suspendem; ou seja, ‘estouram’. ‘Poc’!”.

Um dia antes do encontro, compramos inclusive pacotes de pipoca doce, ou *palomitas dulces*, para levar. “Acho que três são suficientes, não?”.

Dia 21 de dezembro. Sou um dos primeiros a chegar à *Sala Aula-Seminari Alexandre Sanvoisens*. No corredor, encontro uma das colegas do *Departamento de Teoria i Història de l'Educació* e, logo, Jordi, dentro da sala. Como ele havia me relatado, seria o primeiro encontro presencial com as professoras de Educação Primária envolvidas no projeto. Aos poucos, todos os participantes foram chegando.

Minutos antes de iniciarmos, Jordi me entrega algumas cópias impressas com as quatro pipocas pedagógicas selecionadas. De início, há uma rodada de apresentações. Em seguida, Edna e eu fazemos uma apresentação pessoal na qual indicamos o nosso vínculo institucional e o interesse investigativo específico de cada um. Nesse momento, ambas as pipocas, escritas e comestíveis, são colocadas em circulação na mesa.

Momento de leitura. Olhares atentos caminhando pelas folhas. Isso me remete aos estudos de Certeau (1998) nos quais, ao utilizar a metáfora da leitura como uma ação de caça, o autor sustenta que não há passividade *do usuário, nos seus modos de usos*, nesse contexto. Conforme ele, seja ao ler um jornal ou um dos livros de Proust, “[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores: muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhes escapam” (Certeau, 1998, p. 242).

No movimento de caça instaurado, há indícios de construção de sentidos. Risos, comentários baixos, anotações no canto da folha e buscas pelo significado de palavras no aparelho celular. Após alguns minutos, voltamos ao coletivo.

“Muito bonito o poema”, comenta uma das professoras sobre o cordel.

Edna então fala sobre um dos sentidos da palavra “galinha”, que aparece em uma das pipocas pedagógicas escolhidas para a reunião: “No Brasil é um termo normalmente utilizado para ofender uma mulher”. Intitulada “A Dona Galinha”, a narrativa trata de uma situação em que, após a leitura de um livro infantil, uma das crianças, em sala de aula, relata que na noite anterior a mãe havia gritado com o pai, sobre a companhia dele com uma “Dona Galinha”; daí, o título da pipoca.

A reunião segue. São retomados alguns objetivos do projeto e debatidas ações vinculadas a ele. Uma das professoras da Educação Primária toma a palavra. Ao tratar da leitura, mais especificamente literária, fala das relações entre forma e conteúdo, poesia e *mirada poética*. “Um desenho pode ter uma *mirada poética*”. E retorna à narrativa da Dona Galinha. Alguns pontos de contato são produzidos. Ela indica aquilo que a leitura pode mobilizar e questiona como agimos em situações como a narrada, em que uma das crianças faz o relato diante de todos os colegas de sala. Afinal, o silêncio também age.

Os sentidos ainda circulam e há desdobramentos e reflexões sobre o registro como espaço de formação e valorização das experiências, o alargamento do tempo pela escrita e as relações entre a(u)tores e ouvintes em formação pela palavra, isto é, pela mediação das linguagens no espaço acadêmico e escolar. Logo, o encontro segue por meio do debate sobre as respostas do questionário dos estudantes.

As pipocas continuavam na mesa, fechadas. Já na segunda metade do encontro, um questionamento: “Afinal, são para comer, né?”, pergunta uma das professoras referindo-se aos pacotes de pipoca. “Sim, claro”. Os pacotes são abertos.

O episódio narrado não foi a única situação em que lidei mais diretamente com a tradução *PT > ES*. Em novembro de 2023, apresentei o meu projeto de doutorado no *Seminário de Lecturas Pedagógicas*, vinculado ao *Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social* (GREPPS). Na ocasião, sugeri como leitura principal o texto “El problema de los géneros del discurso” (1999), tradução em espanhol do manuscrito de Mikhail Bakhtin produzido entre 1952 e 1953. Além dele, indiquei duas leituras complementares: o capítulo “La escena que retorna: memoria y escritura” (2016), de Beth Brait; e trechos do artigo “O trabalho com narrativas na investigação em Educação” (2015), de Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Corinta Maria Grisola Geraldi e João Wanderley Geraldi.

Com os textos acima, busquei enfocar como me aproprio das discussões de Bakhtin no meu projeto de pesquisa de doutorado. E mais, de maneira mais ampla, a finalidade foi debater as contribuições de uma perspectiva enunciativo-discursiva para pensar as narrativas de experiências escolares, os textos e os discursos educativos.

O movimento de tradução implica um revisitar. Convida-nos a encarar o nosso projeto com um olhar estrangeiro e deslocado. Isso me remete ao movimento exotópico discutido por Bakhtin (2020, p. 53-54):

[...] eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. No entanto, por trás dessa simplicidade, é necessário revelar a complexidade extraordinária das inter-relações dos participantes (eles serão muitos) desse acontecimento. Exotopia (eu vejo a mim mesmo fora de mim).

É, desse modo, o “eu” que olha com *olhos alheios*, com aquilo que é social, e que, embora constituído externamente, não é uma cópia fidedigna desse externo, já que, caso assim fosse, a subjetividade seria anulada. Sendo assim, o outro não está totalmente internalizado. Ao internalizá-lo, internalizo esse outro segundo uma história particular, em condições e contextos próprios. No meu caso, tal movimento se dava tanto pela busca de

inserir o projeto em outra língua, como por trazer as discussões presentes nele para um novo auditório, entendendo esse horizonte enunciativo como constitutivo do meu dizer em relação à pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

Propor o debate relacionado a uma pesquisa voltada para experiências no estágio curricular supervisionado da Pedagogia durante a pandemia implicava questionamentos: Como seria falar da pandemia em um país do norte global? Como trazer os impactos da pandemia no Brasil e pensar a educação brasileira com essa leitura “externa”? Como elencar o contexto político, o acesso à tecnologia no país e a desigualdade socioeconômica de forma articulada à discussão proposta? E ainda: como falar do curso de Pedagogia da Unicamp e da proposta de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um contexto com outro modelo de formação inicial de professores?

Com base nessa mediação, ao me apropriar de um olhar estrangeiro, entendo que houve um enriquecimento nas reflexões do meu projeto. Isso porque tais inquietações não se encerraram na preparação de material para o seminário, acompanhando-me ainda na escrita da tese de doutorado.

No momento do encontro, além de professores do departamento, participaram colegas latino-americanos da Colômbia e de outras regiões do Brasil. As discussões circularam entre formação de professores, imagens da docência, educação e pandemia, movimentos de análise em pesquisa qualitativa e teorias do discurso. Que professor da Educação Básica os cursos de Pedagogia têm buscado formar? Que elementos diferenciam alguns projetos formativos de outros? Por que no meu projeto adoto a concepção de discurso de Bakhtin? De que modo ela se vincula ao objeto de pesquisa? Todo distanciamento é necessariamente um distanciamento crítico? São algumas questões que venho me colocando de forma mais aprofundada após os debates no seminário.

Esses questionamentos ainda têm se complementado com outras perguntas construídas no conjunto de atividades que venho

acompanhando na *Universitat de Barcelona* e nos constantes diálogos com meu supervisor no exterior. Por que a leitura assume função importante e primordial na formação de educadores no mundo contemporâneo? Sobre que conjunto de leitura falamos? Toda leitura é válida e em que sentido? Como pensamos o cânone no campo pedagógico? Isso inclusive tem nos mobilizado a construir outras pontes e iniciativas de trabalho.

Iniciamos, em janeiro de 2024, um levantamento de trabalhos publicados em anais de eventos e revistas acadêmicas brasileiras e espanholas que versam sobre concepções de docência, identidade docente e profissionalização, formação de professores e suas relações com práticas de escrita e leitura, de modo a contribuir com as reflexões que integram a minha tese e o projeto coordenado por Jordi. O foco é pensar de que modo as produções acadêmicas no Brasil e na Espanha têm pensado a imagem do professor e sua formação e, de forma complementar, como vinculam essa representação às práticas de leitura e escrita.

Acredito que afirmar a nuclearidade tanto da formação estética, pautada no trabalho com diferentes linguagens, quanto do conjunto de fundamentos pedagógicos, como os filosóficos (Alonso-Sainz; Gil, 2019) e os históricos (Martín; Garcia, 2024), em comunhão com atividades práticas e supervisionadas, assume uma dimensão ético-política importante na formação de educadores. Esse compromisso coloca-se na contramão de uma noção tecnicista de docência e discursos que vinculam os problemas da formação docente à excessiva carga teórica dos cursos de formação inicial.

O ESPETÁCULO ACABOU?

Poucos dias antes de terminar este texto, em uma conversa com Mariana e outra colega doutoranda da UB, ela nos relatou uma dinâmica que acompanhou em um sindicato de trabalhadoras domésticas de Barcelona, composto sobretudo por imigrantes. Na

dinâmica, com base em métodos do Teatro do Oprimido¹⁹, as participantes foram convidadas a representar países do Sul e do Norte global e expor os motivos pelos quais eram a favor ou contra os direitos civis e políticos dos imigrantes e refugiados. Esse relato me fez pensar no quanto os *estilos* de formação ética e conscientização política assumidos em distintos espaços educativos também nos formam.

No âmbito das discussões de que tenho participado na Espanha, como busquei realçar no texto, seja por seu conteúdo, ou por sua forma, tenho sido convidado a pensar o papel das humanidades em nossa formação como educadores.

O exercício empreendido aqui busca remontar a experiências vivenciadas não só no âmbito acadêmico como pela inserção em uma nova cultura. As palavras no texto atuam em um fundo intencional. Nessa direção, cada ato carrega um conjunto de questões que, ao serem aqui narrativamente enredadas, voltam-se sobretudo à indissociabilidade entre estilo e conteúdo. Ao lidar com fenômenos essencialmente semânticos e latentes de sentidos, a cada retorno aos nossos objetos, novos desdobramentos são possíveis.

Finalizo este texto a dois meses de concluir o estágio no exterior. Há, pois, ainda um conjunto de atividades a serem desenvolvidas, as quais integrarão o “todo” inacabado (Bakhtin, 2017) das minhas experiências em Barcelona.

Cabe destacar, por fim, as condições externas de desenvolvimento do estágio, incluindo tanto a bolsa concedida pela CAPES quanto todo o apoio institucional na Unicamp e na UB, além dos vínculos afetivos existentes e construídos, os quais nos restituem a energia necessária para o desenvolvimento dos nossos estudos.

¹⁹ Trata-se de um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas elaboradas pelo brasileiro Augusto Boal (1931-2009) na década de 1960.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.
- ALONSO-SAINZ, T.; GIL, C. F. El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. **Utopía y praxis latinoamericana**: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, Maracaibo, ano 24, n. 87, p. 27-42, 2019.
- AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. 2. ed. São Carlos: João & Pedro Editores, 2020.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CARBONELL, J. La escuela del bosque: la primera escuela catalana y renovadora cumple 100 años. **El Diario**, 5 maio 2014.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- COMPAGNON, A. **¿Para qué sirve la literatura?** Trad. Manuel Arranz. Barcelona: Acantilado, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCIA F. J. **Projeto de pesquisa “Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística (+LECT)”**. Universitat de Barcelona, 2023.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe-UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

KOCH, I V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

MARTÍN, Á. P.; GARCÍA F. J. Deshistotización y formación docente. Estudio comparado del Grado de Educación Primaria en Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares. **Revista Española de Educación Comparada**, Madri, n. 44, p. 282-304, 2024.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 1999.

PRADO, G. do V. T. Uma curta e breve apresentação. *In*: PRADO, G. do V. T. **Pipocas pedagógicas V**: narrativas outras na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 11-14.

- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP/Rede do Saber, 2004. (Mimeo).
- SCHÜLLER-ZWIERLEIN, A.; MANGEN, A.; KOVAČ, M.; VAN DER WELL, A. Why higher-level reading is important. **First Monday**, Chicago, v. 27, n. 9, 2022.
- SINISTERRA, J. S. **O leitor por horas**. Trad. Rogério Viana. Curitiba: [s.n.], 2011 [1999].
- SOBRAL, A. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.



Fonte: acervo da autora.

Tradição dos bairros catalães, os castellers são torres humanas nas quais cada pessoa (casteller) se coloca em pé nos ombros de uma outra. Cada casteller tem o seu papel na torre e assume a sua posição, por meio de uma rede de apoio entre as pessoas que o seguram pelas mãos e o equilibram com os ombros. Quem assiste também incentiva por meio de aplausos. Minha participação num programa de intercâmbio internacional só foi possível por meio de uma rede de apoio.

[Edna A.C. Rutkowski, Barcelona, 2023]

Reflexões sobre os debates acerca da Inteligência Artificial em educação a partir de um estágio de internacionalização em Barcelona

Edna Alves Chagas Rutkowski

PRIMEIRAS PALAVRAS

No contexto da formação de professores, não é recente a promoção do discurso sobre a ineficiência da escola e dos professores, por parte de fundações de alcance global, e é esse mesmo discurso que busca vias para promover as tecnologias digitais como a salvação da escola (Sagrado; Matta; Gil, 2023). Partilhar reflexões sobre os debates em torno da Inteligência Artificial (IA) em educação pode contribuir para o alargamento do campo de visão do profissional professor e dos leitores interessados na temática.

O objetivo deste texto consiste em produzir registros das vivências como pesquisadora em um estágio de internacionalização financiado pela CAPES, no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional CAPES-PrInt-Unicamp *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*, realizado na *Universitat de Barcelona*, entre os meses de setembro de 2023 e março de 2024. Para tanto, serão privilegiados três momentos: a exposição *IA: Intel·ligència Artificial Exposició al CCCB*, o *XIV Seminari de Educació Virtual* e a aproximação com as pesquisas dos professores doutores Enric Prats e Geo Saura, da *Universitat de Barcelona*. O estágio configurou parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada *A conversa como um encontro consigo e com os outros: possibilidades com os ateliês biográficos de projeto na formação de professores*, que tem como

objetivo reconhecer modalidades para o desenvolvimento de um profissional professor capaz de investigar suas práticas e tomar decisões sobre elas.

No campo da formação docente, os cursos no formato “treinamento” e “capacitação”, sistematizados por meio de um conjunto de atividades que buscam levar aos professores “instrumentos” tidos como práticos e de uso imediato, assumem condição privilegiada; ao mesmo tempo, os pacotes de soluções educacionais digitais posicionam os docentes como consumidores passivos e profissionais “desprofissionalizados”.

A pesquisa de doutorado em curso busca afirmar alternativas para a formação de professores, ao entender que pessoas comuns possuem potências transformadoras, modos de fazer, de conhecer, de existir e de viver com os outros, com o mundo e consigo e, portanto, de se reconhecerem como sujeitos de experiências. Esses modos de fazer, fortalecidos no campo educacional por momentos de formação continuada, constituem táticas para que professores sejam autores de suas práticas em sala de aula (Certeau, 2014).

As vivências e experiências de pesquisa no doutorado sanduíche da Universidade de Barcelona (Espanha) com o Grupo de Pesquisa em Pensamento Pedagógico e Social (GREPPS), por meio da bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (DSE), CAPES-PrInt, no âmbito do projeto *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens*, permitiram aprofundar a compreensão acerca do reconhecimento do professor como autor, mesmo com a sedução dos discursos produzidos pela IA, nos quais supostamente temos à disposição todas as soluções para a sala de aula somente “com um clique”.

PRIMEIRO MOMENTO

EXPOSIÇÃO IA: INTEL-LIGÊNCIA ARTIFICIAL EXPOSICIÓN AL CCCB

É uma experiência intensa viver com medo, não é? Isso é o que é ser um escravo.
(*Blade Runner*, 1982, tradução livre)¹

Pelo instinto de nos preservarmos, temos medo. E viver com medo é uma experiência e tanto, como nos provoca o androide Roy do filme *Blade Runner* (1982). A pergunta que dá título ao texto recentemente publicado na página da Universidade Federal de Santa Maria, *Devemos temer o uso da Inteligência Artificial na educação?* (UFSM, 2023), faz alusão ao filme, mesclando os significados das palavras temor e medo e sugerindo a necessidade de compreender as razões de a “Inteligência Artificial ter se tornado um motivo de medo para o meio educacional” (UFSM, 2023).

No âmbito do estágio de doutorado sanduíche, participei, no segundo semestre de 2023, de seminários e cursos sobre IA e segui atenta às palavras dos pesquisadores, que assumiam algumas direções: uns demonstram certo pessimismo com a era da IA e os seus impactos na configuração de uma nova função docente; outros demonstram certo conformismo, ao reconhecer a formação docente e a escola dentro de um processo mais amplo de privatização digital, que implica na limitação do papel docente pelos agentes do capital privado. Há também os entusiastas, que entendem a necessidade da liderança docente sobre a IA, exemplificando por meio da resistência em vão de instituições escolares aos aparatos tecnológicos como o celular, hoje integrante de muitas práticas escolares; e aqueles questionadores, que insistem na necessidade de indagar criticamente, por meio de pesquisas quali-quantitativas, as

¹ Fala do personagem Roy Batty, androide replicante do filme *Blade Runner*, do original em inglês: “Quite an experience to live in fear, isn’t it? That’s what it is to be a slave”.

mudanças globais na relação com a profissão docente e os resultados disso para as experiências de aprendizagem.

Sem a menor pretensão de simplificar o campo de estudo das tecnologias, políticas educacionais e formação docente, reforço que tais dimensões partem das minhas vivências em estágio (portanto não de um estado da arte). Apresentá-las aqui demarca, por um lado, a adesão deste texto ao grupo de investigadores que acreditam na necessidade de indagar o mundo criticamente.

É importante ressaltar que o medo passou por um processo de internalização com o passar dos tempos. **Mudando de tempo e civilização**, Delumeau (1989) e Duby (1999) se referem à Idade Média e à importância do cristianismo na estruturação de uma vida subjetiva interiorizada e, no processo de internalização das emoções, entre elas figura o medo (Santos, 2003, p. 51, grifo do original).

Tememos o desconhecido e projetamos nele certa negatividade como resposta emocional à nossa percepção de perigo. Algumas pessoas assumem o medo atrelado à percepção de incerteza. Criam a incerteza porque não desejam empregar certo esforço cognitivo para a compreensão de informações mais complexas. Nossas culturas desempenham papel nos modos como lidamos com o desconhecido. Entendo que o medo pode funcionar como uma resposta não meramente emocional, mas sim uma resposta adaptativa do indivíduo, uma vez que as estruturas do nosso cérebro produzem respostas conforme os estímulos recebidos, organizando tipos de medo. Portanto, medo e temor são manifestações interpretadas em regiões distintas do nosso cérebro e de modos diferentes, resultando em respostas também diferentes dos sujeitos em seus ambientes (Pivetta, 2002; Santos, 2003). A compreensão dos ambientes dos indivíduos auxilia, portanto, no entendimento das respostas dos sujeitos, libertando-os (e não os aprisionando).

Os homínídeos tornaram-se homens quando tinham, entre outras coisas, crenças. [...] Com a inteligência – diz Ortega Gasset (1987:394) – combatemos as dúvidas: ‘as lacunas nas nossas crenças são o lugar vital onde as ideias

inserir a sua intervenção. Nelas substituímos o mundo instável e ambíguo da dúvida por um mundo em que a ambigüidade desapareça'. Isto é conseguido pelo homem, em grande medida, com um sistema de crenças firmes que herdou dos mais velhos; 'mas cada um tem que lidar sozinho com tudo o que é duvidoso, com tudo o que é questão'; e entre suas ideias, 'uma parece idealmente mais firme, e ele [*homem*] chama isso de verdade' (Cabana, 2001, p. 20-21, tradução livre)².

Compreendendo que o medo está na origem de nossas crenças (Cabanas, 2001), façamos do medo nosso aliado na orientação de filtrar dele nossos receios e estranhamentos associados às nossas situações sociais e dilemas éticos na busca pela verdade. O que proponho aqui é que não percamos nossas crenças e estranhamentos em relação ao mundo e, ao mesmo tempo, não deixemos um viés puramente emocional mais intenso conduzir nossas ações, especialmente, considerando os acontecimentos globais dos últimos tempos.

Assim foi o percurso na exposição *IA: Intel·ligència Artificial Exposició* no *Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB)*³: uma exposição que busca aproximar pessoas comuns de assuntos talvez considerados complexos e que podem causar medo, como a pergunta destacada no parágrafo inicial deste texto, a qual ganha importância se considerarmos que circula no imaginário popular a associação da Inteligência Artificial (IA) a um mundo onde os robôs

² Do original em espanhol: "Los homínidos se transformaron en hombres cuando tuvieron, entre otras cosas, creencias. [...] Con la inteligencia - dice Ortega Gasset (1987, p. 394) - combatimos las dudas: 'los huecos de nuestras creencias son el lugar vital donde insertan su intervención las ideas. En ellas se trata siempre de sustituir el mundo inestable, ambiguo, de la duda, por un mundo en que la ambigüedad desaparece'. Esto lo consigue el hombre, en gran parte, con un sistema de creencias firmes que ha heredado de sus mayores; 'pero cada cual tiene que habérselas por su cuenta con todo lo dudoso, con todo lo que es cuestión'; y entre sus ocurrencias, 'una le parece idealmente más firme, y a eso llama verdad'".

³ A exposição mantém algumas informações em sua página na internet disponível em: <https://www.cccb.org/es/exposiciones/ficha/ia-inteligencia-artificial/240941>. Acesso em: 17 mar. 2024. Minha visita presencial ocorreu em 24 de novembro de 2023, quando fui recebida pela curadora junto com os alunos que integravam a turma de *Seminari Pràctiques* da *Universitat de Barcelona*.

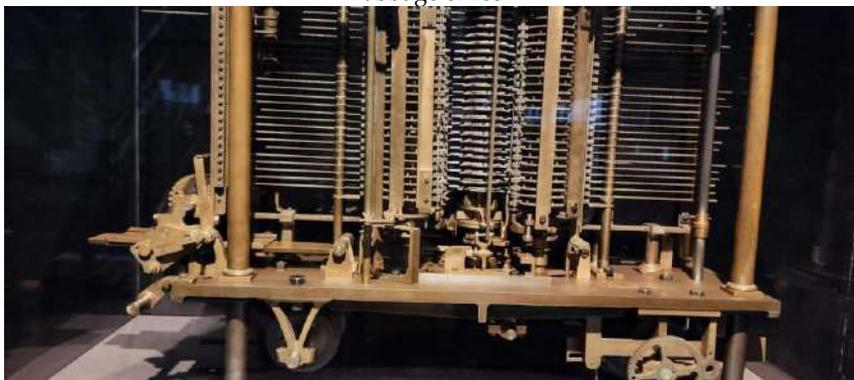
desenvolveriam inteligência suficiente a ponto de superar seu criador, os seres humanos. Segundo o percurso proposto pela exposição, IA é um campo científico que se concentra no desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas humanas que incluem o reconhecimento de padrões de aprendizagem; sistemas esses identificados como máquinas inteligentes.

Reconhecer e explorar a compreensão das linguagens e os modos como se dão as suas interações com o ambiente foram objetivos do trabalho de campo com alunos da turma de Pedagogia em *Seminari Pràctiques 2* da *Universitat de Barcelona*, na qual participei como professora convidada, o qual resultou na visita à exposição. Nesse processo, a exposição não somente aprofundou as conversas com a turma durante as aulas, mas possibilitou, para mim, estabelecer pontes e tecer reflexões acerca do contexto educacional na Europa e no Brasil.

Partindo dessa visita, tomo a linha histórica da IA proposta na exposição para aprofundar a noção de máquinas inteligentes. Para além disso, apresento as contribuições à construção das minhas reflexões por meio de artistas emergentes com trabalhos na CCCB pouco conhecidos no Brasil.

CAMINHANDO PELA EXPOSIÇÃO

Imagem 1: CCCB - Maqueta de la Màquina Analítica. Dissenyada per Charles Babbage el 1837



Fonte: acervo pessoal.

Charles Babbage publicou, em 1843, a informação detalhada sobre a máquina analítica (Imagem 1) que havia inventado. Uma máquina a vapor que podia calcular qualquer sequência de instrução aritmética, graças à sua unidade central de processamento e à sua função de memória. O interesse de Babbage estava em evitar erros matemáticos de grande escala, por exemplo, em dados de navegação que poderiam resultar em naufrágios. Sua máquina com estrutura mecânica nunca foi concluída, mas foi responsável por desdobrar outros modelos, sendo sua lógica analítica a mesma usada nos computadores, nos moldes que conhecemos da era eletrônica.

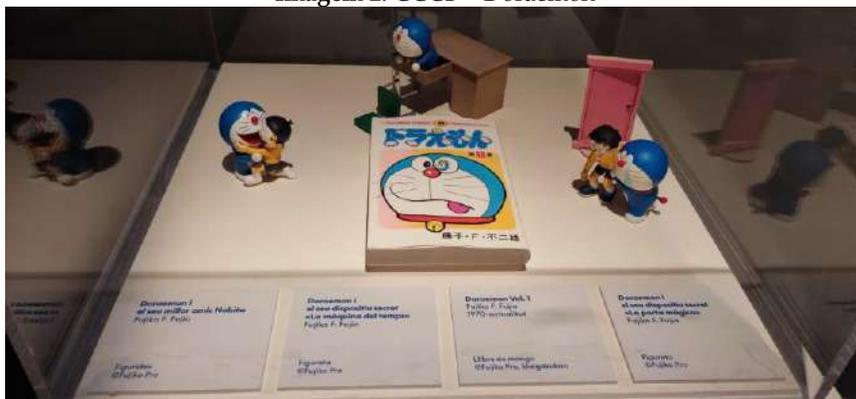
Mais do que marcar historicamente os movimentos da humanidade para pensar em máquinas de processamento de alta escala, olhar essa imagem me provocou a pensar no pensamento analógico por trás da IA. Reconhecemos o mundo de maneira tão automatizada que uma provocação ao pensamento reverso poderia ser: por meio de quais modos analógicos podemos pensar o mundo que nos circunda?

Façamos um recorte para direcionar essa pergunta aos professores que trabalham com as infâncias, pois eles poderiam buscar com as crianças invenções que dialogassem com essa provocação; invenções numa concepção estética; modos de ver e pensar o mundo através do olhar da criança. Um exemplo: se peço para as crianças desenharem um animal grande que tenha uma tromba, que animal cada criança optaria por desenhar? Se utilizo a ferramenta *Google Images*, por que a ferramenta apresenta mais imagens de elefantes do que de tamanduás, por exemplo? Que treinamento a IA do *Google* tem recebido para apresentar determinada imagem? Se a mesma busca fosse feita num país como a Índia, o *Google* traria maior número de imagens de elefantes ou tamanduás, diante do comando “animal grande que tenha uma tromba”? E se a busca fosse feita no Brasil, quais seriam as respostas das imagens oferecidas pelo *Google*? Seriam diferentes? Considerando minhas vivências na exposição, possivelmente o tamanduá fosse a oferta do *Google* para o Brasil, dado o número de

pesquisas já realizadas sobre esse animal na região. Esse simples exercício permite inferir as noções de como as máquinas aprendem (*machine learning*).

Segundo a exposição, o pensamento de máquinas inteligentes circula há muitos anos no imaginário das pessoas. Um exemplo disso é o anime japonês *Doraemon*, no qual um gato ajuda seu amigo Nobita, por meio de invenções que podem realizar quase tudo. Vale destacar que, mesmo com todas as máquinas inteligentes criadas pelo gato Doraemon, seu amigo Nobita não tem os desafios de sua vida resolvidos, pelo contrário, as confusões da animação acontecem justamente por conta dessas máquinas. Com episódios que não passam mais no Brasil, *Doraemon* é sucesso na Espanha desde a metade da década de 1970, marcando presença na exposição do CCCB.

Imagem 2: CCCB – Doraemon



Fonte: acervo pessoal.

Ainda no que diz respeito à compreensão do aprendizado das máquinas, em sua página na *internet*, a IBM⁴ reconhece seu antigo funcionário, Arthur Samuel, por ter cunhado a expressão *machine learning*. Na exposição da CCCB, é atribuída a ele a criação de jogos de computador que possibilitaram experimentos para o aprendizado de

⁴ Disponível em: <https://www.ibm.com/topics/machine-learning>. Acesso em: 01 dez. 2023.

máquinas em 1956, por meio dos primeiros algoritmos. De lá para cá, a expansão da capacidade de armazenamento de dados e o aumento da interpretação desses dados (*Big Data*) vem promovendo a diversificação dos campos de aplicação da IA, exploradas na exposição da CCCB por meio de artistas emergentes.

Destaco o coro sintético da cantora e compositora Maria Arnal, que desenvolveu um espaço com seu avatar, reagindo aos sons de um microfone e imitando o timbre da sua voz, como se a cantora estivesse cantando conosco qualquer música e em qualquer língua, o que explica o nome adotado: Maria CHOIR (da palavra “coro”, em língua inglesa). Aliás, o avatar me acompanhou na canção *Luz do Sol* de Caetano Veloso, após uma aluna cantar *Ave Maria* em castelhano com a mesma Maria CHOIR.

Conforme avançamos no percurso da exposição, era possível reconhecer diferentes usos da IA em obras de artistas emergentes, que exploram abordagens multimídias, luminotécnicas, projeções em formas esculturais cinéticas, o que se, por um lado, permitia minha construção da compreensão de que a IA já está presente em todos os campos da nossa vida, por outro, estimulava meus questionamentos (ainda sem respostas) sobre os modos de compreender essas obras, numa dimensão estética ou em seus desdobramentos para a educação. Da minha experiência, entendo que não existem motivos para temer a IA na educação, pois ela já está presente em nossas vidas, todavia saí da exposição receosa acerca do que viver em um mundo com tantas supostas respostas prontas, com base no reconhecimento de padrões, raciocínios e linguagens, e o que isso pode representar nas relações humanas e, por consequência, na educação.

SEGUNDO MOMENTO

XVI SEMINARIO DE EDUCACIÓN VIRTUAL

Um segundo momento vivenciado durante o estágio de doutorado sanduíche em Barcelona que ampliou meus horizontes

para reconhecer dimensões da IA e aprofundou minhas reflexões acerca do trabalho docente no Brasil foi o *XIV Seminario de Educación Virtual*, com destaque para a fala da professora Beatriz López da *Universitat de Girona*.

López apresentou a rápida evolução de *softwares* que trabalham sobre textos, como *ChatGPT*, *LLaMA 2.0 (Meta)* e *Bard (Google)*, ou aqueles que trabalham com imagem como *DALL·E 2* (também da *OpenIA*). Com base nos exemplos que López trouxe, destaco a rica compreensão da estrutura de tecnologia: todos os *softwares* aplicam, por meio da IA, inferências a certas informações, para construir uma representação de algum aspecto da realidade. Na construção de cada representação, o sistema acumula experiências, de modo que cada caso resolvido melhora o desempenho do sistema. Assim, o sistema seleciona as características mais relevantes de um evento, compara com outros já resolvidos (se houver em sua base, ou seja, *pattern machine*) e adapta possíveis discrepâncias, por meios de técnicas altamente diversificadas e sofisticadas.

Traço reflexões com a minha realidade, formadora de professores atuando em empresas do mercado privado, e compreendo que, de maneira muito ágil, a IA realiza sua aprendizagem pela seleção e adaptação de cada comando que inserimos, acumulando continuamente experiências. Por exemplo, neste exato momento, antes da escrita de uma palavra neste texto, que está sendo produzido no *Google Word*, recebo ofertas de outras palavras que completam a ideia do que estou tentando desenvolver. Ou seja, antes mesmo que eu consiga realizar seleções cognitivas, a máquina já aprendeu o meu padrão de escrita, selecionando o que entende como as melhores escolhas para mim.

Em uma mesa de debates do *XIV Seminario de Educación Virtual*, Eric Ortega e Antonio Lovato questionaram os modos como a IA já tem influenciado o pensamento de investigadores acadêmicos; as maneiras como os algoritmos impactam a criatividade do método de investigação dos materiais produzidos nas pesquisas. Indagaram, ainda, quem assume a responsabilidade da palavra, por meio dos

textos escritos e das análises realizadas por IA; questões que versam sobre a ética da IA e a integridade acadêmica.

Reflico que as mesmas indagações estão presentes na dimensão escolar e na formação de professores. Acompanho hoje a discussão de professores acerca do desenvolvimento da autoria dos seus alunos pertencentes à geração *copy and paste*. Softwares como *ChatGPT* parecem ter lançado luz sobre um problema que sempre existiu: nossa tolerância às práticas da geração *copy and paste*, na Educação Básica, e sua criminalização ao atingir o ensino superior. Pergunto: como trabalhamos a escrita criativa desde as infâncias? Aliás, trabalhamos? Como valorizamos as construções de textos nos quais os alunos assumem a autoria da produção de saberes: portfólios, ensaios, esculturas, pinturas...? Aliás, o que valorizamos durante a trajetória escolar dos alunos? Que avanços tivemos da geração de alunos com seus trabalhos escolares em papel almaço, produzidos por meio de cópias de enciclopédias, e a geração *copy and paste* na perspectiva da escrita criativa?

No meio de tantas questões que emergem durante e depois desse seminário, entendo que existem trabalhos acadêmicos e propostas pedagógicas que lançam luz aos modos de fazer e aos saberes de professores e alunos – talvez precisemos reforçar esses trabalhos, por meio de registros científicos, e incentivar as propostas escolares nessas modalidades. Vejo a importância de aprender a pesquisar com professores e não sobre professores, ou seja, construir relações com professores nas escolas, para investigar e reconhecer cientificamente os fazeres de professores orientados por vivências e experiências tecidas nos cotidianos escolares com os alunos.

TERCEIRO MOMENTO

APROXIMAÇÕES COM PESQUISAS DE ENRIC PRATS E GEO SAURA DA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Os professores Enric Prats e Geo Saura atuam na *Universitat de Barcelona* e são membros do Departamento de Teoria e História da

Educação. Prats atuou como supervisor do meu programa de estágio de doutorado sanduíche, viabilizando encontros nos grupos, em seminários de pesquisas e reuniões para discussão de temas que pudessem contribuir com as pesquisas do meu doutoramento. Nesses encontros e reuniões, conheci o professor Geo Saura, cujas reflexões também contribuíram para aprofundar o referencial teórico sobre a formação de professores. Nesse texto, esses aprofundamentos constituem o terceiro momento das vivências que potencializaram o alargamento da minha visão acerca da valorização do trabalho do professor, como sujeito que parte das suas experiências na relação com seus alunos.

Ao discutir a formação de professores na educação primária na Espanha (o equivalente à nossa Educação Infantil e Ensino Fundamental I), Prats (2016) argumenta que os debates acerca das modalidades formativas não podem se apartar das políticas e tendências globais que afetam a docência. Para o pesquisador, a formação acadêmica do professor está orientada, por um lado, segundo o modelo de desenvolvimento da autonomia, centrada em um princípio investigativo do professor acerca de suas práticas; por outro lado, está sendo imposta uma modalidade na qual não há espaço para a reflexão e a pesquisa sobre a prática pedagógica, predominando a execução de técnicas que supostamente podem ser aprendidas por meio de treinamentos docentes (*teacher training*). Países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Austrália valorizam essas “rotas alternativas” numa empreitada neoliberal.

Os bons alunos, interessados em seguir carreira universitária docente, representam uma carência global (Prats, 2016). Tal cenário colabora para a promoção do discurso da ausência de profissionais e da má formação docente, o que resulta em uma suposta ineficiência educacional, catalisando narrativas sedutoras acerca de tecnologias que possam suprir tais carências: apoiar professores e instituições de ensino, personalizar e acompanhar trajetórias de aprendizagens de alunos. Aluno-consumidor e professor-facilitador/mediador, tendo suas lacunas de aprendizagem e ensino supridas por inteligências artificiais, que mapeiam e

constroem uma experiência de aprendizado adaptativa (*adaptive learning*): uma verdadeira cultura da performatividade e do rendimento constante, regendo o cotidiano das escolas, com a garantia de acessar as plataformas digitais em qualquer lugar e em qualquer horário.

Saura, Cancela e Parcerisa (2023) chamam a atenção para a plataformização educativa. Durante o confinamento social pela Covid-19, as alternativas emergenciais para o ensino provocaram o aumento considerável do trabalho docente. A produção incessante de conteúdos, que pudessem alcançar os alunos, exigiu um altíssimo grau de esforço e as vídeo transmissões, para possibilitar algum nível de conversa com os alunos, dobraram a carga horária do professor: quando não estavam trabalhando sincronamente, estavam produzindo conteúdos assincronamente. *Google* e *Microsoft* entraram fortemente em redes de ensino.

E aqui é onde se torna cada vez mais comum que os professores se formem livremente através dos cursos de formação promovidos pelo *Google* ou *Microsoft* para oferecer soluções técnicas aos problemas educacionais. Eles o fazem através de uma formação docente voltada para o domínio de suas ferramentas digitais, ao mesmo tempo em que promovem mudanças pedagógicas mais tecnocráticas que aumentam a desprofissionalização docente (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 29, tradução livre)⁵.

Da minha experiência trabalhando com professores no Brasil, recordo que alguns educadores passaram a usar, durante a pandemia, ferramentas como *ClassDojo*, *Quizlet*, *Padlet*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Scratch*. Saura (2023) destaca que tais ferramentas são produzidas por empresas *Start Ups* de *EdTechs*, algumas delas

⁵ Do original em espanhol: “Y ahí es donde tiene cabida que cada vez sea más común que los docentes se formen a sí mismos libremente a través de los cursos de formación que promocionan Google o Microsoft para ofrecer soluciones técnicas a los problemas educativos. Lo hacen a través de una formación docente que se realiza para el dominio de sus herramientas digitales, a la vez que promueven cambios pedagógicos más tecnocráticos que incrementan la desprofesionalización docente”.

unicórnios da tecnologia⁶, ou seja, empresas avaliadas em um bilhão de dólares, sem sequer terem aberto capital na bolsa de valores. As tais ferramentas tornavam as interações dos professores supostamente mais dinâmicas e passaram a integrar, com as plataformas de videoconferência e as redes sociais, os instrumentos de sala de aula para um suposto fazer pedagógico.

Retomo e penso sobre a afirmação de Prats (2016) quando propõe que, de fato, os debates acerca da educação e da formação do professor não podem estar isolados dos impactos de políticas e tendências globais. Em sala de aula usamos uma sequência de ferramentas digitais: o simples uso de um recurso como *Padlet*, por exemplo, alimenta o aprendizado de máquinas, que acessam informações pessoais, nossas e dos nossos alunos, nossos gostos, preferências, fotos ou textos em múltiplos espaços e tempos. Devemos temer tudo isso? Ainda entendo que não, mas talvez devamos aprender modos de fazer bom uso dessas ferramentas. Não podemos cair na sedução da oferta dessas ferramentas por meio de atividades prontas, reduzindo as dimensões humanas da sala de aula ou empobrecendo nossa criatividade pelo imediatismo da resposta desses recursos.

Ao ler e conversar com os professores Prats e Geo Saura, estabeleço diálogos com o pensamento freiriano: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor” (Freire, 1996, n.p.). Portanto, a profissão professor exige dos sujeitos a abertura para o mundo, o ser curioso que indaga suas inquietações e realiza trabalho de pesquisa e reflexão sobre elas, a “curiosidade epistemológica” construída socialmente.

⁶ Lista em Holon IQ, plataforma global que estuda empresas e impacto no mercado global. Disponível em: <https://www.holoniq.com/edtech-unicorns>. Acesso em: 01 dez. 2023.

DA PARTILHA DOS MOMENTOS A ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Ao chegar a Barcelona, para dar continuidade à pesquisa de doutorado, possuía a certeza de continuar explorando modalidades formativas para o desenvolvimento do profissional professor, capaz de investigar suas práticas e tomar decisões sobre elas. A certeza continua, mas o campo de visão foi alargado: no Brasil, o campo de investigação que pesquiso se vincula a pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas, ou seja, espaços e tempos dentro das escolas, com os professores e alunos, os quais buscam refletir sobre os modos de assumir saberes e repensar fazeres em sala de aula. Ao aproximar-me de pesquisas numa dimensão global; ao caminhar por exposições e participar de seminários, que sugerem um mundo passível de análises preditivas, em outras palavras, onde a IA pode analisar dados históricos e identificar padrões que ajudam a prever o futuro, aprofundo minhas reflexões acerca das contribuições científicas da pesquisa que realizo, em uma dimensão de abertura a mais possibilidades, entendendo que, nos/dos/com os cotidianos escolares, as bricolagens das pessoas comuns (Certeau, 2014) continuam acontecendo em uma escala que ainda não cabe na *Big Data*.

Nesse texto, trouxe as contribuições de três movimentos no percurso do estágio de doutorado sanduíche no exterior, financiado pelo Programa CAPES-PrInt no âmbito do projeto *Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens: a exposição IA: Intel-ligència Artificial Expositió al CCCB, o XIV Seminario de Educación Virtual e a aproximação com as reflexões dos professores Enric Prats e Geo Saura da Universitat de Barcelona*.

A oferta de soluções por meio da IA para superar os limites humanos não é uma condição exclusiva da dimensão educacional. Já incorporamos muitas soluções tecnológicas com base em IA dentro de nossas tarefas diárias. Porém, entendo que na educação, nossos fazeres em sala de aula precisam considerar os impactos de

sistemas que envolvem IA: tecnologias que supostamente analisam o desempenho e os estilos de aprendizagem individual dos alunos, que fornecem materiais de estudo personalizados, que avaliam ou criam redações e outros tipos de trabalho dos alunos, não devem ser incorporadas pela simples noção da economia de tempo para os professores ou fornecimento de respostas rápidas aos alunos.

Traço aqui as mesmas reflexões que mencionei em parágrafos anteriores, ao relatar como me sentia ao sair da exposição *IA: Inteligência Artificial Exposició* – que sentidos esses automatismos e essa rapidez no percurso de aprendizado podem ter no desenvolvimento da criatividade de alunos e professores? Talvez esteja na resposta para essa pergunta a causa raiz de temermos o uso da IA na educação.

REFERÊNCIAS

BLADE runner. Direção de Ridley Scott. EUA: Alcon Entertainment; Columbia Pictures; Scott Free Productions, P&B, 1982.

CABANAS, J. M. Q. **Las Creencias y la Educación**: pedagogía cosmovisional. Barcelona: Herder, 2001.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano 1**: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (versão leitor digital Kindle).

PIVETTA, M. Circuitos do medo: projeto temático revela funções de estruturas arcaicas do cérebro, acionadas ante um sinal de perigo real ou imaginário. 2002. **Pesquisa Fapesp**. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/circuitos-do-medo/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

PRATS, E. La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. **Bordón. Revista de**

Pedagogía, [S.L.], v. 68, n. 2, p. 19, 18 mar. 2016. Sociedad Española de Pedagogía. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.68202>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SAGRADO, A. L.; MATTA, A. A. da; GIL, Enric Prats. Las corporaciones tecnológicas y la reconfiguración docente. 2023. **VientoSUR**, nº 188. Disponível em: <https://vientosur.info/las-corporaciones-tecnologicas-y-la-reconfiguracion-docente/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SANTOS, L. O. dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 48-49, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2023.

SAURA, G. Editorial: nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización digital en educación. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 27, n. 1, p. 1-10, 02 abr. 2023.

SAURA, G.; CANCELA, E.; PARCERISA, L. Privatización educativa digital. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 11-37, 31 mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>. Acesso em: 12 abr. 2024.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Devemos temer o uso da Inteligência Artificial na educação?** Docentes da UFSM avaliam como as novas tecnologias podem impactar o ensino brasileiro. 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2023/06/13/uso-da-inteligencia-artificial-na-educacao>. Acesso em: 22 mar. 2024.

*fortuitus occursus*¹

Ana Godinho

CARACTERIZAÇÃO DO ENCONTRO

Para início é preciso dizer que gostaria de falar de encontros² como acontecimentos, experimentações de combate, reservatórios de vida. Tentativas que operam caso a caso e nos forçam a pensar quando é chegada a hora. São inesperados, vêm de uma só vez e de surpresa. Deles extraem-se “actos especiais” e efeitos reais favoráveis que respondem ao intolerável. Mas como explicar um encontro?

Deve ter havido qualquer coisa inicial, um estado qualquer do qual não temos memória, ele explicaria o que vemos, fazemos e pensamos, mas não o conseguimos verdadeiramente explicar. Comecei e recomecei tantas vezes a fazer esta pergunta que já lhe perdi a conta e o sentido. Talvez porque a pergunta não esteja bem formulada, não tenha chegado à ocasião ou lhe falte alguma coisa.

Encontro um outro, que nada tem a ver comigo. Encontro-o no ponto onde se ligam as coisas mais afastadas e diferentes, na rua, numa conversa, numa escrita, numa aragem. De algum modo o que encontro é uma espécie de qualidade comum numa pátria desconhecida e estilhaçada. Um encontro parece fazer-se a cada tentativa, avaliando de cada vez a capacidade de resistência e

¹ Ver em: Deleuze, G. *Spinoza et le problème de l'expression*, particularmente o capítulo XV, p. 218, 1968.

² Os encontros que suscitaram esta escrita muito devem a Katharine Diniz, Laís Schalch e Rafael Limongelli. As suas e as nossas conversas, pesquisas e experimentações entrecruzaram-se em Lisboa e na UNICAMP e noutros lugares envolvendo-nos com a alegria própria dos bons e favoráveis encontros. Atualizam-se agora graças à imensa gentileza e determinação da Heloísa Rocha a quem muito agradeço.

criação. E sabe-se logo que quando um encontro falha, nada se pode corrigir, não se pode reparar. Um encontro mesmo que inexplicável é, pois, vital.

Se uma partícula colide com outra há uma ocorrência espaciotemporal, uma ligação estreita e singular de “partes assinaláveis e não totalizáveis”. Os encontros, aparecem como acontecimentos inevitáveis de conexões que se dão entre si e formam uma espécie de requisito mínimo de consistência e de funcionamento que dá sentido ao tempo e ao espaço. São amostras de dias, de casos, de cenas ou de vistas³ que criam territórios numa relação concreta e prática com a terra.

Num encontro, pela sua natureza mesma, fazem-se conspirar todos os elementos de um conjunto não homogêneo. Entre dois elementos pelo menos qualquer coisa se passa. Uma multiplicidade dá-se através de outra e “as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade, como não reenviam a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são o contrário dos processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (Deleuze, 2006, p. 289).

Não há um método nem uma fórmula para chegar a um encontro. Pode-se embater, chocar sem existir essa experimentação ou então existirá de qualquer modo. Não é, pois, de um qualquer encontro que se trata.

Num encontro, do tipo que pretendemos caracterizar, qualquer coisa de não antecipável ocorre sendo que ele de antemão se tem de fazer e existir não podendo deixar de assim acontecer. Qualquer coisa irreconhecível abre caminho, mesmo imperceptível, um pequeno aparte decisivo, como a “ave no momento de pousar num campo”, encontro que Deleuze refere, citando Bacon, como uma “zona de perturbação” da qual se sai com “algo inteiramente diferente, o homem com o guarda-chuva” (Deleuze, 2011, p. 258), um quadro, uma ideia, um meio de resolver uma catástrofe. Quando

³ Cf. Deleuze, 2000, p. 80-85.

não se dispõe de um momento como o de tal ave, ou o encontro já não tem lugar, nada de irreconhecível surge.

Existem muitos tipos de encontros. Aqueles de que queremos falar são imprevisíveis, extraídos do acaso, não são os que nos permitem ou ajudam a conhecer melhor, não estão relacionados com nenhum tipo de reflexividade ou de relação interior. Esperamos, inesperadamente com uma perspectiva que não tínhamos antes, nem saberíamos inventar de outro modo, não fazem parte das possibilidades disponíveis e captáveis pela inteligência nem dos vividos que antecipamos. Os encontros não têm nada a ver com a reconhecimento. Aparecem, de súbito no meio de qualquer coisa sem nenhuma equívocidade.

Há encontros nervosos e confusos, caóticos, mal-entendidos, intolerantes, narcísicos, cheios de maldade e violência reativa, destruidores, tal como existem desencontros. As guerras (e as alterações climáticas) são desse tipo de encontros: “os seus actos de destruição incidem em toda a relação, e têm como consequência o Hospital, o hospital generalizado, quer dizer, o lugar onde o irmão ignora o irmão, e onde as partes moribundas, fragmentos de homens mutilados, coexistem absolutamente solitárias e sem relação” (Deleuze, 2000, p. 83).

Mas nem são esses que nos ocupam agora os pensamentos. São aqueles outros, inexplicáveis, de que falamos por enquanto, os que arruinam e fazem desmoronar estes e de que é urgente falar se temos em conta o que se está a passar.

Talvez os encontros sejam únicos e não se expliquem, mas não temos verdadeiramente nenhum meio seguro para fazer nascer e circular, preservando, as forças de vida e criação. Os encontros surgem como um exercício de conjuração para responder ao abominável que não se conseguiu ou não se soube impedir de outro modo. Incitam-nos, portanto, a desejar, a imaginar, a pensar e a fazer alguma coisa que vá com a nossa natureza. Exercício que não se realiza por afinidade ou amizade, nem sequer por boa vontade, alcança-se num encontro inevitável, contingente, fortuito e involuntário. Há, portanto, nessa experimentação materiais e forças

que nos forçam e garantem a necessidade do que é dado a pensar. Sofremos, pois, uma espécie de violência no pensamento para nos podermos encontrar com alguma coisa ou alguém. O ato que nos faz ir ao encontro não decorre de uma simples possibilidade natural. O que lhe é essencial, diz respeito a uma aprendizagem única, criação de forças a aparecerem. Quando se quer “pousar num campo” quer-se necessariamente esse encontro.

Nunca há só um encontro, não acontece sozinho. Há nele acaso e contingência. É ocasião paradoxal e obstinada, momento fatal ou favorável, inevitável e necessária conveniência de Espinosa.

Define-se neste caso como coexistência desdobrada e incansável de dois termos heterogêneos, dois acontecimentos pelo menos, num tempo coincidente de contágios, de contaminação recíproca (de futuro e passado) de impregnações que conservam e contraem diretamente partes da natureza que não têm unidade. Há razões para se darem tais relações necessárias entre diferentes e independentes. São razões que dizem respeito a distâncias, a recuos, a reservas, a sobriedades, a delicadezas que são passagens de mudança, “de acabares de períodos da vida” (Pessoa, 1997, p. 9). Implicam renúncias, privações e precariedades. Mas quando chega a hora, é o momento de mobilizar e fazer convergir tudo num limite. Não são reuniões entre *doxas*, opiniões trocadas, assuntos privados ou escondidos, interpretações do mundo ou do sentido da vida.

O que é que se encontra? Encontramos maneiras, sítios, aberturas, problemas, ideias, casas, flores e árvores, palavras, corpos, meios, coincidências, sensações, equilíbrios, liberdades, livros, músicas, desenhos, vias, mas também, dificuldades, coisas intoleráveis, abomináveis e invivíveis. Existem tantos seres e coisas que se encontram em nós.

Há sempre um outro sopro no meu, um outro pensamento no meu, uma outra posse no que possuo, mil coisas e mil seres implicados nas minhas complicações: todo o verdadeiro pensamento é uma agressão. Não se trata de influências a que nos sujeitamos, mas de insuflações, flutuações que *somos*, com as quais nos confundimos. Que tudo seja tão ‘complicado’, que *Eu* seja um outro, que qualquer coisa de outro pense em nós numa agressão

que é a do pensamento, numa multiplicação que é a do corpo, numa violência que é a da linguagem, é esta a alegre mensagem. Pois não estamos assim tão seguros de reviver (sem ressurreição) senão porque tantos seres e coisas pensam em nós: porque ‘não sabemos sempre, ao certo, se não são os outros que continuam a pensar em nós – mas o que é que é outrem que forma o fora em relação a este dentro que nós cremos ser?’ (Deleuze, 1969, p. 346-347).

E, de onde vem a resistência e a dificuldade destes encontros? Por se ser forçado a pensar? E fazer acontecer o que não existe ainda? Ou pela suspeita da nossa impotência? Que violência é esta que os suscita?

Para haver um encontro, precisamos então de já não supor um sujeito numa relação com um objeto, ele só “pode ser atingido no ponto em que alguém não procura ou já não atinge um objeto, em que já não se apreende a si mesmo como sujeito” (Deleuze, 2004, p. 112). Qual o ponto? É um ponto móvel que nos despoja de nós mesmos?

Mesmo que não se saiba nunca como o fazer, sabemos que não nos encontraremos a fazer *como* alguém, mas sim ao fazer *com* alguém.

A NATUREZA DA RELAÇÃO – EXTERIORIDADE OU O FORA

Um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Designa um efeito, um ziguezague, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: “efeito Compton”, “efeito Kelvin”. Dizemos o mesmo a propósito dos devires: não é um termo que devém outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É precisamente, a dupla captura, a vespa E a orquídea: nada que esteja nem numa nem na outra, mesmo que fosse intermutável ou misturável, mas algo que está entre as duas, fora de ambas, e que corre em noutra direção. Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar,

de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre 'fora' e 'entre'. Uma conversa seria precisamente isso (Deleuze, 2004, p. 17).

O encontro é então o que vem numa distância indecomponível, inalienável, numa polidez, num fora, nem muito perto nem muito longe, numa zona de limite variável. Acontece numa circunstância, numa hora, numa vida, num pensamento, não é, já vimos, um assunto privado de alguém, nem um exercício narcísico. E vem, incansável e imprevisível, em todas as ocasiões, no retorno de uma relação nunca vista ou audível, problemática, entre termos, propagando-se e desdobrando-se ao infinito. O termo “passado” relaciona-se, entrecruzando-se, com o termo “futuro”, não por influência ou por um comum entre os dois, mas por forças que se movem e reenviam outras forças umas às outras, agindo umas sobre as outras. Não se parte de um termo, nem se chega a outro por uma união ou qualquer comum. Um encontro não é o que julgamos. Nele, *“as relações são exteriores aos seus termos”*.

A orquídea parece desenhar a imagem de uma vespa em si mesma, mas, na verdade, diz Deleuze, há um encontro, um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, “aquilo” que cada uma se torna não muda menos do que “aquele” que se torna outro. Uma relação é ao mesmo tempo uma não relação com efeitos evidentes, ela não está no interior de cada termo.

Fora de qualquer forma, outra coisa que não o senso comum habitual, quer dizer, outras forças de pensar, de sentir, de fazer, outras forças com poder para afectar e se deixar afectar, para romper, abalar, acabar de vez, mudar.

O Fora é uma força e distingue-se de exterior. A própria exterioridade pode induzir ambiguidades formais obscuras. A loucura, a ignorância, a demência, a morte, jogam-nos e lançam-se para além desse limite sem forma e nunca visto e passa-se nesse jogo para lá da linha que ele marca. E pode ser um relativamente desconhecido, mas também um radicalmente novo. Pode-se estar perto, sentir que ainda não nos encontramos nessa situação,

estando lá desde sempre. Uma ameaça nuclear, o fim de uma floresta, extinções de todo o tipo. A aproximação maior ou menor dá só a impressão do risco. O perigo que se sente é uma amostra da ruptura que se desenha, que imaginamos ou suspeitamos ou pressentimos que pode acontecer e acontecerá inesperadamente, atingido o ponto de ruptura faz-se mesmo um corte, uma abertura. Como uma tempestade, um sismo, uma alteração climática irreversível, o abismo escancara-se. Às vezes, sabemos o que acontece com alguns animais, plantas e pessoas que sentindo que a morte se aproxima acertam as contas com o seu passado, reparam e refazem relações perdidas como se uma reversibilidade fosse possível e existisse uma justiça cósmica com efeitos benéficos futuros. Somos mortais e tudo tem um fim.

O Presidente francês repetiu recentemente (em abril de 2024), e inúmeras vezes, que “as regras do jogo mudaram” em várias frentes, incluindo a geopolítica, a economia, o comércio e a cultura, poderíamos acrescentar outras, mais locais, fora da Europa e noutros territórios no meio do planeta em que vivemos e onde nos incluímos. “Devemos estar lúcidos sobre o facto de que a nossa Europa hoje é mortal. Pode morrer. Pode morrer e isso depende, unicamente, das nossas escolhas, mas essas escolhas têm de ser feitas agora”, disse. Encontrar uma nova maneira de conceber que vamos morrer e que o que é mortal se torne real e efective numa nova oportunidade de viver parece ser uma possibilidade.

“Devemos estar lúcidos”, significa que mesmo que não consigamos pensar a nossa mortalidade com tudo o que a constitui virá inevitavelmente um fora violento, catastrófico e mortal que arrombará a porta. Uma força violenta deixa uma abertura que se pode fechar novamente. Com que fora ou força, com quanto acaso conseguimos viver? Selecionar encontros é mais importante “agora” do que em qualquer consideração anterior?

O fora é uma irreduzível posição ou tentativa em que nos colocamos temporariamente e que nos lança para campo aberto, necessariamente outro e diferente, que não nos permite fecharmo-nos sobre nós mesmos. O fora recusa todo o tipo de interioridade.

Ele surge num encontro. Entra-se numa relação independente com outro, fora de casa, no meio do mar. Relação contingente e arriscada, no meio e fora, numa exterioridade aos seus termos, o que significa que será inventada ou descoberta, não preexiste, não está dada, não a posso deduzir. É mesmo necessário que me encontre com...

Consideremos a este respeito uma relação muito especial, a de causalidade. É especial porque não nos faz apenas passar de um termo dado à ideia de algo que não é actualmente dado. A causalidade faz-me passar, de algo que me é dado, à ideia de algo que nunca me foi dado, ou mesmo que não pode ser dado pela experiência. [...] Ora locuções como ‘amanhã’, ‘sempre’ e ‘necessariamente’ exprimem algo que não pode ser dado pela experiência: amanhã não é dado sem se tornar hoje, sem cessar de ser amanhã, e toda a experiência é a de um particular contingente. Por outras palavras, a causalidade é uma relação segundo a qual ultrapasso o dado, digo mais do que aquilo que é dado ou pode ser dado, em suma, *infiro e creio*, espero, conto com que... (Châtelet, 1995, p. 212).

Há termos diz Deleuze que são como verdadeiros átomos e relações que são como verdadeiras passagens para fora. Num encontro, imprevisivelmente, passo para um “nunca me foi dado” ou “não é actualmente dado”, não o pensei, senti, vi e por isso não o controlo, não o tinha encontrado jamais.

Tomar como linha orientadora este fora arriscando chegar a relações não preexistentes é dispor-se a uma “difícil tarefa” - um encontro. Não se trata de um exterior qualquer que queremos tanto e que se fecha de forma insuportável. “As relações não são interiores a um Todo, é antes o todo que vem das relações exteriores em tal momento, e que varia com elas. Por toda a parte as relações de contraponto estão para inventar e condicionam a evolução” (Deleuze, 2000, p. 84). Mas como se pode entrar numa relação com forças desconhecidas? O fora é o que não pensamos, nunca pensamos, o que escapa, mas afecta-nos de qualquer modo.

A pergunta sobre as condições em que se realiza um encontro fica por responder. Corremos riscos de qualquer modo, quando esse fora, esse “dom”, que faz parte da nossa natureza “ficar

enterrado em nós mesmos”, se o deixamos de lado, ou melhor, se deixamos fugir os encontros necessários eles ficam sem efeito. Em cada momento é preciso conseguir “ultrapassar certas crenças prévias” (Deleuze, 2022, p. 43), certas comodidades e facilidade das (re)cognições. São necessárias uma determinação e uma predisposição que possivelmente só acontecem com uma situação concreta, quando uma “Violência” nos tira o sossego e um encontro nos expõe completamente a ela.

O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado, escolhido, selecionado. Há uma espécie de sorte quando o encontro se joga a cada vez. Como num momento de lucidez:

Ser lucido é estar indisposto consigo próprio, o legítimo estado de espírito com respeito a olhar para dentro de si próprio é o estado / [...] de quem olha nervos e indecisões. / A única atitude intelectual digna de uma criatura superior é a de uma calma e fria compaixão por tudo quanto não é elle-próprio. Não que essa atitude tenha o mínimo cunho de justa e verdadeira; /mas é tão invejável que é preciso tê-la (Pessoa, 1997, II, p. 195).

A sorte é “apanhada” pela decisão que a crença induz. Mesmo que não seja justo e verdadeiro como refere Pessoa, *creio* que é necessário pensar nessa “difícil tarefa” mesmo que não seja a nossa escolha.

Para haver esse encontro é preciso que surjam problemas que digam respeito

à existência daquele que crê no mundo, não propriamente na existência do mundo, mas nas suas possibilidades em movimentos e em intensidades, para fazer nascer outros modos de existência mais próximos dos animais e dos rochedos. Pode ser que crer neste mundo se tenha tornado a nossa mais difícil tarefa (Deleuze, 1992, p. 68).

Acreditar neste mundo que morre, neste que diverge e é heterogêneo, exige uma crença que não tem precedentes porque ainda não foi vista.

Crença não tem aqui o sentido tradicional de atitude em que a validade se mede segundo uma bitola de verdade de alguém que

sabe ou por uma qualquer compreensão transcendente. Sim, podemos pensar em qualquer coisa não fundamentada com um retorno incansável numa relação como atrás vimos, em que os termos se conjugam de forma imprevisível e problemática, abrindo-se violentamente num novo campo de experiência capaz de fazer parte das ocorrências caóticas da vida, ainda que se precise de uma atitude nova, talvez injusta. Acreditar, é o retorno de uma força que, não tendo desaparecido, muda surgindo. Não é que tenha outro valor, é só uma força a aparecer e que nos pode convir. De facto, o mundo ou a natureza não tem a realidade ou a fiabilidade que nós acreditávamos que tinha:

a Natureza não é forma, mas processo de colocação em relação: ela inventa uma polifonia, ela não é totalidade, mas reunião, ‘conclave’, ‘assembleia plenária’. A natureza é inseparável de todos os processos de comensalidade, de convívio, que não são dados preexistentes, mas elaboram-se entre viventes heterogéneos de maneira a criar um tecido de relações moveis, que fazem com que a melodia de uma parte intervenha como motivo na melodia de outra (a abelha e a flor) (Deleuze, 2006, p. 84).

A “Natureza” força o encontro e é a sua força decisiva. A crença é qualquer coisa de muito concreto e inconfundível. Contrariamente à ciência, ela é capaz de assinalar e extrair diretamente na vida essa necessidade violenta, mesmo parcial, local, injusta e temporária que liga o acaso ao encontro. É capaz de fazer com que os encontros se reúnam num Todo sempre inacabado, esse “Todo que vem das relações exteriores”. O que se encontrar com o acaso é “traído por signos involuntários”. A natureza envolve uma infinidade de outras relações que dizem respeito ao universo inteiro, das quais só pequeníssimas parcelas são por nós capturáveis.

Para concluir, num encontro apanha-se e é-se apanhado por qualquer coisa da ordem de um outro tempo e espaço, concreta e inequívoca, onde se joga de uma só vez tudo o que está por vir e por acontecer, qualquer coisa mais mínima que o mínimo, como numa imperceptível mudança atmosférica. Sem compreender o

que está a acontecer e tendo já decidido o que quer que seja, que não sabemos ainda, o futuro. Vai-se até uma extremidade “do cordão da violência” máxima, fica-se numa espécie de “estado segundo”, numa suspensão de um intervalo, de um qualquer tempo ou espaço. O encontro passa-se sempre lançando, entre a natureza e o espírito, um liame de uma cumplicidade profunda. Neste ponto extremo em que estamos com outros (quando os outros pensam em mim), é “um outro que deve ele próprio ser pensado”, neste preciso lugar, nesta “zona de perturbação” jamais recoberta, está um todo aberto, rasgado e inacabado. Quando se sai e se pergunta de onde se vem e não se sabe, é daí mesmo que se vem - desse ponto extremo que se ultrapassou, dessas flutuações que *somos*, com as quais nos confundimos. Deleuze chama-lhe, citando Nietzsche:

lance de dados capaz de afirmar todo o acaso, estas questões que nos atravessam nas horas tórridas ou glaciais, estes imperativos que nos destinam aos problemas que eles lançam. Com efeito, ‘ há algo irreduzível no fundo do espírito: um bloco monolítico de Fatum, de decisão já tomada sobre todos os problemas na sua medida e na sua relação connosco; e, ao mesmo tempo, um direito que temos de aceder a certos problemas, como a sua marca feita por ferro em brasa sobre os nossos nomes’ (Deleuze, 2000, p. 329).

REFERÊNCIAS

CHÂTELET, F. (Dir.). **História da Filosofia**. 2 vol., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DELEUZE, G. **A imagem-Tempo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Lisboa: Ed. Século XXI, 2000.

DELEUZE, G. **Deux Régimes de Fous**. Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, G. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D’Água, 2004.

- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- DELEUZE, G. **Empirisme et subjectivité**. Paris: PUF, 1953.
- DELEUZE, G. **Lógica da sensação**. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.
- DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.
- DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. Lisboa: Barco Bêbado, 2022.
- DELEUZE, G. **Spinoza et le problème de l' expression**. Paris: Minuit, 1968.
- DELEUZE, G.; Guattari, F. **O que é a Filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.
- PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. Lisboa: Ed. Ática, 1997.

Sobre as autoras e os autores

Ana Maria Inácio Godinho Gil

Professora de Filosofia, atualmente Investigadora Doutorada do Instituto de filosofia NOVA Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2007). Possui mestrado em Filosofia (1995), doutoramento em Filosofia (2005) e pós-doutoramento em Filosofia (2013). É Formadora Certificada em Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Didática Específica da Filosofia pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores de Braga. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em Estética, principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, arte. E-mail: anagodinhogil@sapo.pt

Edna Alves Chagas Rutkowski

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, com pesquisas na área de formação de professores. Possui pós-graduação *lato sensu* em Supervisão e Administração de Escolas, graduação em Letras e uma segunda graduação em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec/Unicamp), atua como formadora de professores prestando serviços para redes de ensino pública e privada. E-mail: e093667@dac.unicamp.br

Heloísa Helena Pimenta Rocha (org.)

Professora Associada (Livre-Docente) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Possui Doutorado em Educação (USP, 2001), Mestrado em Educação (Unicamp, 1995), Graduação em Pedagogia (UFMA, 1985). Realizou estágios de Pós-doutorado no

Centro de Ciencias Humanas y Sociales do Consejo Superior de Investigaciones Científicas da Espanha (2017/2018); no Programa de Pós-Graduação em História da PUC/SP (2017); na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires (2007/2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação. E-mail: heloisah@unicamp.br

Katharine Diniz

Professora efetiva das redes estadual de Pernambuco e municipal do Recife, componente curricular Arte. Doutora (2024) e Mestra (2018) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharela (2012) em Comunicação Social – Midialogia pela Unicamp e licenciada (2019) em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. E-mail: k073302@dac.unicamp.br

Laís Schalch

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharela e licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Literatura Brasileira, especializada em Dança e Consciência Corporal. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (Phala). É artista da dança, educadora e cientista social que experimenta na fronteira da arte, filosofia e educação. E-mail: lais.schalch@gmail.com.

Mateus Henrique do Amaral

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação (2019) pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Graduado em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (2016), também pela UNIMEP. E-mail: m262015@dac.unicamp.br

Mirele Corrêa (org.)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2023). Bolsista do Programa de Internacionalização CAPES-Print

junto à Universitat Autònoma de Barcelona (2021-2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2012) e Mestra em Educação pela mesma universidade (2017). Pesquisadora do Grupo PHALA - Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais (Unicamp) e do GRIITTE - Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (UNIFESP). Dedicar-se ao estudo da produção de subjetividades na escola contemporânea com foco nas políticas de educação neoliberais e na cultura da performatividade. E-mail: mcmirele@gmail.com

Olivia Pires Coelho

É descendente do povo indígena Kambeba do Alto Solimões - AM, Doutora em Educação com estágio internacional (Unicamp/UCLouvain - Bélgica), Mestre em Educação (UFRGS) e Graduada em Geografia (UFAM), tendo também estudado Pedagogia (UFRGS). Participa do LIMA - Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas e trabalha como produtora de material didático autônoma. E-mail: olivia.p.coelho@gmail.com

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e bolsista produtividade do CNPq, atualmente no nível 1-A. Atua junto ao PPGE da FE-Unicamp. Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986). Mestrado em Educação (1990) Doutorado em Educação (1993) e Livre Docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

E-mail: gallo@unicamp.br

Rafael Limongelli (org.)

É anarquista (<https://linktr.ee/r.limongelli>), Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas com estágio na Universidade Nova de Lisboa/CAPES/DS/PrInt), Mestre em Educação (Unifesp/CAPES), Bacharel em Ciências Sociais (PUC-SP) e Técnico em Artes Cênicas (INDAC). Publicou os livros de poesia *Cretino* (2013) e *Duna* (2018) pela Editora Patuá. É diretor da Flipei - Festa Literária Pirata das Editoras Independentes (www.flipei.net.br). É integrante do LIMA - Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas desde 2019. Desenvolve pesquisas e práticas em artes integradas, transitando entre educação, dança, teatro, performance, literatura e artes visuais. E-mail: rafaelima@gmail.com



Faculdade de
Educação



CAPES

Los problemas cada vez más sofisticados de la educación de nuestro tiempo nos implican detenernos a examinar sus múltiples tensiones y los modos particulares en que se articulan con otras expresiones culturales. Salir a mirar para volver, con una perspectiva más enriquecida, brindará más posibilidades de crecer a cada uno y en la construcción de lo común.

Myriam Southwell
(Universidad Nacional de La Plata – Argentina)



Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1369-9



9 786526 513699 >