

# Livro do evento

*Do caos ao caos  
e vice-versa*

Intersecções entre Filosofia, Ciência e  
Arte

FE-UNICAMP  
Editora

Campinas, 2020



# **Livro do evento**

Do caos ao caos e vice-versa:  
Intersecções entre Filosofia,  
Ciência e Arte

Uma iniciativa  
Estudantes da Diferença

Mirele Corrêa  
Alan Caballero  
Mateus Verdú  
(orgs.)

## **Livro do evento**

Do caos ao caos e vice-versa:  
Intersecções entre Filosofia, Ciência e  
Arte

1ª edição  
2020

Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP  
Faculdade de Educação  
Campinas - SP

**DO CAOS AO CAIS E VIVE-VERSA:  
INTERSECÇÕES ENTRE FILOSOFIA, CIÊNCIA  
E ARTE**

Campinas – SP, 9 e 10 de maio de 2019  
Local: Faculdade de Educação,  
Universidade Estadual de Campinas –  
UNICAMP



**REITOR**

Marcelo Knobel

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA**

Prof. Dr. Munir Salomão Skaf

**PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Profª Dra. Nancy Lopes Garcia

**PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO**

Profª Dra. Eliana Martorano Amaral

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA**

Prof. Dr. Fernando Augusto de Almeida  
Hashimoto

**DIRETORA DA FE-UNICAMP**

Profª Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

**DIRETORA-ASSOCIADA DA FE-UNICAMP**

Profª Dra. Débora Mazza

**COORDENADOR(A) DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**

Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de  
Amorim

**COORDENAÇÃO DE PESQUISA E  
EXTENSÃO**

Profª Dra. Débora Mazza

**COORDENAÇÃO DO EVENTO**

Alan Caballero  
Mateus Verdú  
Mirele Corrêa

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Daniel Féo  
Carlos Eduardo Worschech  
José Benedito de Barros  
Wilton Machado  
Mateus Verdú  
Alan Caballero  
Mirele Corrêa  
Alexandrina Monteiro  
Sílvio Gallo

**ENTIDADES PROMOTORAS/CO-  
PARTICIPANTES**

Estudantes da Diferença (alunos do PPGE-  
FE)  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Campinas-  
UNICAMP

**ORGANIZADORES DO LIVRO DO EVENTO**

Mirele Corrêa  
Mateus Verdú  
Alan Caballero

**PROJETO GRÁFICO DA CAPA**

Mirele Corrêa

**EDIÇÃO E DESIGN**

Mirele Corrêa

**REVISÃO**

Alan Caballero  
Mirele Corrêa

**DIAGRAMAÇÃO**

Mirele Corrêa

**Tiragem:**

e-Book

**Publicações | Biblioteca | Faculdade de Educação - Unicamp**

Ana Carolina Mancini (estagiária): Diagramação (miolo)

Roberta Pozzuto: Supervisão

**Editora FE - Unicamp**

**Série Editorial: Eventos e Produções técnicas**

**Conselho Editorial:**

Jorge Megid Neto

Helena Sampaio

Roberta R. F. Pozzuto

Débora Mazza

Norma Ferreira

Alexandro Henrique Paixão

---

Copyright © 2020

---

Catálogo na publicação

Elaborada por Simone L. G. de Oliveira - CRB-8 n. 8144

L767 Livro do evento [recurso eletrônico] - Do caos ao caos e vice-versa: intersecções entre filosofia, ciência e arte (2019: Campinas, SP) / organizadores: Mirele Corrêa, Allan Caballero, Mateus Verdú. – Campinas, SP: FE/Unicamp, 2020.

ISBN:978-85-7713-242-3

1. Cinema. 2. Diversidade. 3. Política curricular. 4. Filosofia da diferença. I. Corrêa, Mirele. II. Caballero, Allan. III. Verdú, Mateus. IV. Título.

001/2020 – BFE

20ª CDD – 370.1

Publicado no Brasil

Março - 2020

ISBN: 978-85-7713-242-3



# Agradecimentos

Queremos agradecer aos seguintes apoiadores que viabilizaram, via campanha de financiamento coletivo, a realização do *Primeiro Evento Do Caos ao Cais e Vice-Versa: Intersecções entre Filosofia, Ciência e Arte*, contribuindo com os valores necessários para os custos do mesmo.

André Campos de Camargo  
Elora Testoni Felippi  
Gicele Maria Cervi  
Gizéli Coelho  
Jaila Penaforte  
Jaqueline Reginato Koser  
José Benedito de Barros  
Leandro Leal  
Marcos Antônio Fari Junior  
Martin Kreuz  
Nima I. Spigolon  
Rubens Gurgel  
Valéria Aroeira Garcia  
Wenceslao Machado de Oliveira Junior  
Willian Guilherme Sampaio  
E também, aos apoiadores anônimos.

Não podemos deixar de agradecer também, ao Grupo *Phala* de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais e dentro dele, aos amigos e coordenadores do *Transversal*, Prof<sup>a</sup> Dra. Alexandrina Monteiro e Prof. Dr. Sílvio Gallo, que gentilmente se colocaram à disposição para nos auxiliar no que fosse preciso.

**Gratidão pela possibilidade de partilha e resistência!**



## *Música de Cais*

*Tão leve quanto o corpo na ponta do lápis do artesão  
No olhar do surdo pintor da solidão  
Na música de cais de quem vê  
O grande barco passar nas ondas do mar  
Pra pratos de lá*

*Mas no pé da pesca  
O remo e a isca de cada sol maior  
E no pé da isca  
A rima e o cisco  
De cada sol menor*

*No calor da terra  
O desejo de estômago  
Pra sentar cá na calma  
Saciar minha folha de janta poética*

*E sentir o remo rimar  
E sentir a rima remar*

*Ri ti mar  
Ri ti mar  
Ri ti mar*

Composição de libélula em verso  
(Juliana Gatto e Beli Bertalha)  
Arte de Juliana Gatto



# Sumário

## **Apresentação**

Mateus Verdú e Mirele Corrêa, p. 10

## **É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação**

*Alexandre Fillordi de Carvalho, p. 12*

## **O risco e o riso da formação: que venham os programas de vida**

*Bruno Gonçalves Borges, p. 32*

## **Deslizes e deslizamentos: memórias indiscerníveis do cinema latino-americano**

*Marcus Novaes, p. 52*

## **Azul profundo: aprendizagens mais do que humanas. Afirmações de multiversos**

*Sebastian Wiedemann, p. 74*

## **Cinema: arte, clichê e intercessão**

*Marcelo Vicentin, p. 87*

## **Gênero na escola: aprendizagem pela arte e comunicação**

*Hugo Romano Mariano, p. 99*

## **Trilhando caminhos, beirando o mar: terreiros e universidade em diálogo e intersecções possíveis**

*Marta Ferreira, p. 115*

## **Identidade ou ideologia? Algumas repercussões sobre as transgeneridades no campo educacional**

*Beatriz Pagliarini Bagagli, p. 127*



**VOYAGE CYBORG SONORA: Experimentando expandir as possibilidades  
do dizer**

*Rafael Limongelli, p. 144*

**Pensar à deriva para enfrentar a deriva da educação**

*Sílvio Gallo, p. 147*

**Professores no *Facebook*: explorações sobre um pequeno drama francês**

*Tiago Ribeiro Santos, p. 158*

**Cada um no seu quadrado: institucionalização da vida**

*Valéria Aroeira Garcia, p. 168*

**Educação Infantil na toca de Alice: diálogos com a Filosofia da Diferença**

*Gabriela G. d. C Tebet, Silvio Munari, Gustavo A. de Barros, p. 181*

**A máquina escolar**

*André Campos de Camargo, p. 193*

**Crianças-contágios: impressões políticas na cidade**

*Laisa Blancy de Oliveira Guarienti, p. 203*

**Isto não é um manifesto!**

*Marcelle Louzada, p. 217*

**Carol Rama, entre a sexualidade, a loucura e a dor**

*Margareth Rago, p. 230*

**Carta às nós (poesia)**

*beli bertalha, p. 242*

**Poetizando Solidões (pinturas)**

*Juliana Castellain, p. 243*

# APRESENTAÇÃO

## Deixar-nos engolir por ela...

Assim, Deleuze e Guattari nos indicam um sentido (mas já se sabe que há vários) sob qual programa assumir caso a questão *O que é a filosofia?* (nos ou por nós) seja colocada. Mas não se trata aqui ou acolá, onde se levantou o problema de uma devoração ávida, com pressa e sem paladar; muito menos de fazer passar da boca para o estômago – prática comum e temporalmente rápida, dessas que se fazem nos restaurantes de fábricas e nas escolas e penitenciárias *e e e* e que se pulverizaram no cotidiano comum a todos operando em favor da normatização do que podem os corpos por toda emergência de instantaneidade. Alimenta-se (nutre-se, em termos nietzscheanos) primeiro e já quase não se tem direito a escolha do preparo; por ingestão a assujeitamento – em todos os níveis – e mesmo que a função sensorial do paladar seja ultrapassada pelo ato de engolir subitamente, processa-se o assujeitamento digestivamente, assimila-o, conforma-se, passiva-se.

## O que se quer com esse(s) texto(s)?

Dietese; dietética como prática de liberdade. É necessária uma digressão alimentar, um afastar-se mesmo das políticas fascistas de assujeitamento da vida que invadiram nossos quartos, que estão embaixo das camas, guardadas nos armários e plantadas nos terrenos. Minar toda colonização normativa territorializante do cais, lançar-se na imensidão do mar e fluir, não ao léu e nem na sorte dos ventos, mas podendo ter sorte de ventos e aproveitando a oportunidade dos acasos existenciais para dar sentido às fugas. Mas o contrário também é possível. Buscar no cais um bálsamo para as tormentas do mar que nos esgotam as energias, maream o corpo, quitando a potência do existir. Buscar nos encontros do cais uma dietética fecundante de terrenos com o outro, junto ao outro. Somar forças, proliferar resistências. O que interessa é o movimento oscilante como as ondas, ir do caos político ao cais político. Dispersando sementes de afeto colhidas e plantadas nas terras deste cais, antes de retornar ao mar para outras conexões no plano da (des)ordem e do acaso.

Em se tratando de conceitos – sendo para Deleuze e Guattari isso que a Filosofia cria – não pode haver pressa, mas um bom demorar-se. Mastiga-se tudo e muito bem. Aliás, prepara-se o que se vai comer e se tem consciência do indigesto. Escolhe-se. Inaugura-se a ruminação (a pedagogia) como ato exclusivamente filosófico.

Os apontamentos que se seguem e que nesta edição vêm nos acolher são uma reunião de forças, um ajuntamento mesmo, interessadas na instauração de caracteres, palavras, frases, parágrafos, sentidos ético-político indatáveis e para o presente e que vêm dinamitar a norma, o padrão, o “como deveria ser” para um “pode-se ser o que se quiser”, mas estejamos conscientes. Não se abre mão da consciência, ela produtora de escolhas livres, construtora do devir-liberdade como prática.

São nesses breves textos, *a priori* apresentados no evento *Do caos ao Cais e vice-versa: Intersecções entre Filosofia, Ciência e Arte*, realizado em maio de 2019 nas imediações da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, agora organizados por nós e dispostos aqui, que esperamos, junto com os gentis pesquisadores e colaboradores, estar contribuindo para “enviar ao porvir um traço que atravessasse eras”. Os textos atravessam ou são atravessados por temáticas em torno da educação, da filosofia e das artes, a partir de uma abordagem advinda da Filosofia da Diferença, de forma a discutir o contexto sócio-político atual, entendendo-o como cenário caótico de ataques ao que outrora pensava-se ter como direitos legítimos e assegurados.

O que fora apresentado no evento do “Caos ao cais e vice-versa” buscou tencionar a standardização das linhas que são constituídas no plano político e que nos constitui, propondo outros caminhos, possibilitando linhas de fuga. Linhas que nos levam ao cais, lugar de descanso, renovação das energias empreendidas no mar, para criativas saídas de retorno ao mar. As pessoas, os seres que os escrevem têm cheiro, estão vivos, assim como suas filosofias e modos de variar na existência. Por isso, sugere-se a experiência do deixar-se engolir pelas questões aqui abordadas, assim como o inverso, comê-las. Um convite a um banquete (em alto-mar ou no bar do cais, como lhe convier).

**Por Mateus Verdú e Mirele Corrêa,**  
Organizadores

# É POSSÍVEL OUTROS PONTOS DE SUBJETIVAÇÃO EM UM MUNDO INSANO? MICROTESES DE ESQUIZOANÁLISE PARA NÓS NA EDUCAÇÃO

Alexandre Filordi de Carvalho  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP  
afilordi@gmail.com

## INTRODUÇÃO: POR QUE VIVEMOS EM UM MANICÔMIO *OPEN-DOOR*

Em 1973, o psicólogo David Rosenhan (2005), publicou na *Revista Science* os resultados de uma pesquisa que ficou conhecida como “experimento Rosenhan”. O título do trabalho é curioso: *On being sane in insane places* (Sobre ser são em lugares insanos). Rosenhan reuniu oito indivíduos para procurar hospitais psiquiátricos e casas de internação: o próprio Rosenhan, um estudante de psicologia, 3 psicólogos, um psiquiatra, um pintor e uma dona de casa compuseram a equipe. Previamente preparados, deveriam alegar que: ouviam vozes confusas, que a vida estava vazia e sem sentido, e que se sentiam, por vezes, frustrados e tristes. Apenas isto.

Cada um passou em média 19 dias internado. Todos foram diagnosticados com esquizofrenia. Apenas houve um diagnóstico distinto: psicose maníaco-depressiva. Ao todo, os pseudopacientes foram admitidos em 12 hospitais abrangendo a costa Leste e Oeste dos EUA. O teste envolveu duas fases. A primeira fase concernia na própria tentativa da internação combinada, registrando, quando possível, o que ocorria e averiguar até quando a internação procederia. O tempo variou entre 7 a 52 dias de internação. A segunda fase abarcava comunicar aos hospitais que eles haviam acolhido pseudopacientes, e que eles tinham de identificá-los.

A questão de Rosenhan era: o que ocorre quando pessoas consideradas absolutamente saudáveis em determinado meio se deslocam para ambientes de tratamento de pessoas consideradas não saudáveis: drogados, esquizofrênicos, maníaco-depressivos, loucos, perigosos, etc.? O resultado da pesquisa foi assustador. As instituições de função-psi, e talvez todas as instituições funcionando como ponto

de subjetivação acolhendo sujeitos tratáveis, operam por padrão de rotulagem. Uma vez rotulado como esquizofrênico, qualquer comportamento, atitude, expressão ou ação do sujeito cairá na vala comum da esquizofrenia: tudo converge para o rótulo. Rosenhan, assim, contestava o padrão de pessoas saudáveis e *insanas*, além de mostrar que se há algum tipo de padrão, a sua existência é devedora senão de agenciamentos de rotulagem. “As marcas colorem profundamente a percepção dos outros a respeito do rotulado e de seu comportamento” (ROSENHAN, 2005, p. 5). Exemplo: um pseudopaciente não suportava mais o ritmo paralisante da internação. Ele procurou, então, caminhar pelo hospital e encontrou um corredor tranquilo. A enfermeira, ao vê-lo, perguntou-lhe: “está nervoso Sr. X?” “Não, de saco cheio”, o paciente respondeu (ROSENHAN, 2005).

A rotulagem modela não apenas a expectativa do diagnóstico, da abordagem, do tratamento e da projeção da vida, mas ela é um ponto de subjetivação concreto. Como diriam Deleuze e Guattari (2011b, p. 18), “não existe significância independente das significações dominantes, nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição”. Se a subjetivação é o processo de um modo de ser que se extrai de uma ordem estabelecida de sujeição, os rótulos são as significações dominantes que devem operar como decalque, como tatuagem, como rosto: eis um esquizofrênico! Os rótulos, sugere Rosenhan (2005), são profecias autorrealizadas. Por isto mesmo, a doença mental passa a ser uma lepra social produzida, pois os rótulos expressam todo medo, hostilidade, indiferença, suspeição e pavor contra o rotulado. Ainda poderíamos falar sobre despersonalização, isolamento social, pânico, etc. como consequência dos processos de rotulagem. Mas o espaço não nos permite.

Importante dizer, contudo: nenhuma instituição que acolheu os pseudopacientes logrou a identificá-los. Pior, as instituições relataram que no total de 193 pacientes, 41 eram impostores e 42 suspeitos. Ou seja, normalidade e anormalidade dependem dos pontos de subjetivação, ao se comprovar a dificuldade de existência de um diagnóstico isento. Fora dos circuitos desses pontos de subjetivação, um paciente poderia ser considerado normal; mas o contrário é verdadeiro: dentro de certos circuitos de subjetivação, alguém considerado normal passa a ser anormal.

Se começo a minha fala com o experimento de Rosenhan é porque eu passei a ter a suspeita de que estamos vivendo sob um efeito Rosenhan abrangente. O mundo se tornou um manicômio *open-door*<sup>1</sup>. Não reproduzo preconceitos contra nenhuma instituição de tratamento às doenças mentais, que de fato existem e precisam ser tratadas. Mas levo ao pé da letra o sentido de manicômio: do grego, *mania* pode ser delírio, loucura; em uma acepção enfraquecida, e é esta a que me interessa, *mania* também sugere esquisitice, excentricidade, ou apenas, estar com raiva. *Koméio* é: eu curo. O manicômio não é um lugar desorganizado, o manicômio é uma instituição de pontos de subjetivação onde o que é considerado esquisito, excêntrico, diferente, distinto dos rótulos dominantes precisa ser curado. No caso do que eu gostaria de pensar a respeito de nossa atualidade, o manicômio seria um lugar que difunde a arte (*tekhné*) fascista de produzir demandas por homogeneidades, lembrando que fascismo vem de *fascio* que quer dizer feixe. O mundo tornou-se um manicômio *open-door* por não suportar o que pode escapar ou que já se escapou das amarrações de seus feixes, amarrações constituídas por rotulagens.

Do alto do helicóptero a polícia executa malandros, marginais, ladrões, traficantes, párias, excedentes ao interesse da ordem. Claro, cada um desses sujeitos está rotulado sem nenhum tipo de equívoco. Na esquina da rua, a mulher ou o homem trans são lixados, torturados, cortados, estrangulados, empalados para ensinar às aberrações que se igualam a eles que não há espaço para tais indivíduos nesta sociedade. A professora relata o que se passa na atualidade: ela é filmada sem autorização, vexada, questionada, linchada pela horda demoníaca virtual, as vísceras de seu conhecimento queimadas na praça pública das inquisições, pois a professora não sabe o que fala, diz-lhe a aluna. O ator diz o que pensa, matemos o autor: ele não pensa como deve pensar; a mulher veste a sua roupa: está pedindo para ser estuprada; alguém discorda do governo: é um esquerdopata; alguém argumenta que a terra é redonda com os polos achatados: que absurdo! – um completo idiota. A tarefa do manicômio *open-door* é a de nos adequar à única verdade possível: qualquer conteúdo que não replique a demanda de suas expressões, como rótulos, está errado e deve ser

---

<sup>1</sup> Embora com outra acepção, no platô 5, Deleuze e Guattari (2011b, p. 76) mencionaram “hospícios *open-door*”. Extraio a ideia de lá, mas com outro propósito, como se verá no texto.



combatido: só existem homem e mulher; o holocausto é uma mentira; não houve ditadura militar ou operação Condor ou porões de tortura; Guerra e Paz apenas em 280 caracteres; na universidade só há balbúrdia, sujeitos que foram alimentados em “mamadeira de piroca”; a crise existe e só há uma cura: cortar na carne do pobre, afinal a liberação de R\$ 1,13 mi, sob recurso, para a compra de uísques 18 anos, vinhos premiados, lagosta, carré de cordeiro, essas coisas que existem em qualquer bandeirão universitário, para os nobres senhores do STF (Supremo Tribunal Federal) é algo fundamental à normalidade do sistema.

Se a impotência invade o indivíduo que é exposto aos mecanismos de rotulagem, poderíamos dizer, inspirados em Rosenhan (2005), que talvez já tenhamos algumas pistas acerca de nossas falas internas: por que está impossível não ser insano neste mundo? O que houve? O que ocorreu? Aonde vamos parar? Por que chegamos a tal ponto? Por que sentimos que algo mudou, embora não saibamos dizer o que foi?

Eu gostaria de tentar pensar um pouco essas questões articulando dois movimentos. De um lado, produzir um diagnóstico dos pontos de subjetivação de como o mundo se transformou em um manicômio *open-door*. Mas não pensemos diagnóstico na ordem do saber médico, apenas no que é capaz de ser discernido. E se o propósito é abordar a esquizoanálise, como possibilidade de enfrentamento ao manicômio *open-door*, ou seja, no âmbito redutor de relações sociais negociadas por padrão de rotulagem, eu gostaria de lançar 12 microteses de esquizoanálise.

A esquizoanálise, como veremos, não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos. Em termos simples, a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contra-produção de desejo, isto é, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único. Por conseguinte, a esquizoanálise produz a sua própria instituição, pois ela precisa de outros pontos de apoio para que os seus sujeitos vivam sem as estratégias de expressões de rotulagem. Supostamente, isto tem um impacto profundo na educação institucionalizada. Ao final vale a seguinte indagação: é possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano?

## 1. TRÊS DIAGNÓSTICOS DE NOSSO MANICÔMIO *OPEN DOOR*

### 1.1 DESTERRITORIALIZAÇÃO ABSOLUTA NEGATIVA: OS NOSSOS BURACOS NEGROS

No platô 5, Deleuze e Guattari (2011b) afirmam que a desterritorialização absoluta se expressa no buraco negro<sup>2</sup>. Trata-se de uma experiência da qual é muito difícil se escapar, já que a desterritorialização absoluta é um tipo de dragagem, de sucção de energia, ou da potência do desejo em nome das cauções de controle de qualquer sistema de dominação de significado. Esta desterritorialização é negativa, pois faz do desejo fumaça, isto é, um regime incorpóreo impossível de ser localizado para ser afirmado. Contra esta desterritorialização absoluta negativa há uma positiva, que tende a ser bloqueada, já que se trata das linhas de fugas que o regime de rotulagem significativa não suporta. O termo absoluto aqui diz respeito a uma intensidade operativa. Se vivemos em uma desterritorialização absoluta não é porque ela ocorreu de uma vez por todas ou *a priori*, como queria a metafísica, mas é porque não escapamos de sua intensidade constante de deslocamentos impositivos, e não nos movemos mais nos territórios que nos permitiam a produzir um reconhecimento social de nossas relações, valores, costumes, crenças, etc.

Aqui a/o leitor/a é convidado a assistir o curta metragem *El vendedor de humo* (2012), disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>>.

#### 1.1.1 Desterritorialização por choque

Por volta de 1950, Ewen Cameron, na McGill University, e sob os auspícios da CIA (KLEIN, 2007) desenvolveu uma série de pesquisa com o eletrochoque. Buscava-

---

<sup>2</sup> Aqui sigo a literalidade do termo científico cujo grande teórico foi Hawking (2017) e cuja acolhida por Deleuze e Guattari apenas fazem interceder o sentido físico do termo *black holes*. É preciso levar isto a bom termo para não associar o termo “negro”, aqui, à condição negativa. Os platôs 6 e 7 (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) não deixam de ser verdadeiros tratados contra o racismo. David Shukman comentando sobre os buracos negros de Hawking (2017) os compara a grandes ralos por onde a água e o que está no horizonte da água – *os horizontes de eventos* – passam a ser dragados para uma “invisibilidade”: o próprio buraco negro. No limite, esta é a mesma função dos buracos negros em Deleuze e Guattari: dragar energia do desejo, capturar a criação, lançar para o abismo da burocracia, do “sistema”, etc. o que não se localiza. Enfim: o buraco negro, por ser um efeito físico, é uma constatação, apenas isto.

se descobrir como eliminar maus-hábitos e reescrever novos padrões em um cérebro que estaria próximo de uma “tela em branco”. Isto não foi possível em sua totalidade, mas o que se descobriu foi de muita serventia: a) o tratamento de choque estimula o surgimento de novos padrões de comportamento e aniquila outros; b) reduz-se a ação dos mecanismos de defesa dos indivíduos; c) associado à privação sensorial, o choque altera a capacidade cognitiva; d) o indivíduo torna-se receptivo a qualquer sugestão; e) compromete-se e modifica-se a percepção espaço-temporal dos indivíduos; f) produz-se desorientação, ansiedade e regressão. Conforme investigou Klein (2007), o manual da CIA conhecido como Kubark aprofundou e especializou a aplicação do choque. De *A laranja mecânica* (BURGESS, 2014) aos porões de tortura de Guantánamo, não precisamos detalhar suas consequências.

Mas foi Milton Friedman (KLEIN, 2007), o pai do neoliberalismo da Escola de Chicago, a partir dos anos 60, que teve a perspicácia de conduzir os testes com o eletrochoque como paralelismo na criação da doutrina econômica do choque. Para se instaurar um programa econômico indigesto à população, o *timer* otimizado é quando ocorre um choque em larga escala: um terremoto, um tufão, um tsunami, um ataque terrorista em larga escala, etc.

Mas nem sempre a natureza ou o imprevisto ajudam. Neste caso, é preciso produzir o choque. É preciso matar Alende para que as minas de cobre do Chile não sejam reestatizadas; é preciso dar um golpe militar para não haver reforma agrária como desejava João Goulart; é preciso que as torres caíam para se invadir o Iraque, mesmo quando se prova que Saddam Roussen não teve nada a ver com isso; há de se dizer que não haverá dinheiro para pagar a aposentadoria para forçar a crença no inacreditável; é urgente montar sempre um teatro da farsa para desorientar, minar as defesas, infantilizar, tornar os indivíduos mais receptivos ao que, em tempos normais, seria considerado absurdo<sup>3</sup>.

Pois bem, quando Deleuze e Guattari (2011b, p. 90) afirmam que “o capital é um ponto de subjetivação por excelência”, temos de pensar que a própria excelência do capital passou a ser a utilização da doutrina do choque. Em termos simples, passamos a viver sob o rótulo da necessária adequação a toda forma de exploração, de

---

<sup>3</sup> Estes dados, além de outros, podem ser verificados em: Klein (2007) e Kinzer (2007).

barbaridade, de desumanização, de aviltamento das condições humanas porque *a vida é assim mesmo*; se não se aceitar, há quem aceite; não há saída, é isto ou nada. O sistema passou a operar transformando em fumaça, tal como em *El vendedor de humo* (2012), os pontos de subjetivação que eram importantes para vivermos de modo saudável: ciclos, seguridade alimentar e no trabalho; acesso à saúde, à educação, segurança de uma aposentadoria com a qual poderíamos fazer projetos para a vida, etc.

Não há expressão de capitalismo que não seja veículo de conteúdo e de expressão de choque. Chocados, os moradores da pequena vila do curta-metragem se dão conta que algo os modificou para sempre, que algo lhes foi furtado. Assim, poderia dizer que vivemos em um manicômio ao céu aberto sendo tratados por choques que nos desorbitam, que tiram de nós a mínima referência de quem éramos e sem sabermos no que estamos nos tornando. É toda uma precarização existencial que emerge daí. Andamos sem rumo, em círculo, babando, inertes e receptivos aos choques que se impõem a nós.

Mas como isto é possível? Ou seja, por que não reagimos? Talvez porque o choque funcionou bem; talvez, porque fomos drogados sem saber; talvez o ar que passamos a respirar produza em nós uma catalepsia subjetiva. Mas, talvez, porque nos tornamos a própria corrente de transmissão, sem querer, do próprio sistema que nos paralisa com seus buracos negros: afinal, de dentro do pesadelo não sabemos que estamos apenas dormindo.

E aqui faço uma inflexão. Passamos a dormir dentro de um sistema que nos sonha. Sem nos dar conta, o maior choque que se processou e continua a se processar em nós é o do semiocapital, ou seja, das explorações de desejo que normalizam a antiprodução de desejo pelo simples fato de nos encontrar em um outro formato comunicacional (BERARDI, 2005; DE BOEVER; NEIDICH, 2013). A sociedade de informação processou para nós, em nós e conosco a mais abrangente sujeição semiótica que nem Constantino ousou desejar.

Uma série de pesquisas começa a destrinchar e a comprovar as mutações cerebrais que estão se produzindo em nós pelo simples fato de nos adaptar tão rapidamente a um ecossistema de interrupção tecnológica por demandas excessivas de comunicação e de expressão impositiva. Em outros termos, o mundo do ambiente

virtual é um agenciamento de desterritorialização absoluta, um novo ponto de subjetivação em curso, um ralo que nos draga. Pesquisadores como Carr (2011), Gazzaley e Rosen (2016), Turkle (2011), Twenge e Campbell (2012), Wolf (2019) têm reunido extensa literatura e suscitado uma fortuna crítica ao redor de questões assustadoras. Dentre elas: como partes importantes da estrutura cerebral tem se alterado em função da dependência da máquina comunicacional. Por exemplo, estamos nos tornando cada vez mais resistentes à atenção de longo prazo; estamos alterando a nossa relação com a memória; estamos nos inclinando à pressa analítica; o pensamento tem experimentado cada vez mais a superficialidade como plano de compreensão da realidade. A nossa mente passou a se adaptar à distração, pois as informações combinam parcialidade, multimídias, fragmentos de conteúdos, disrupções de toda ordem: bipes, propagandas, *pop ups*, notificações, telas que acendem e vibram, etc. Sem contar o *fator F* que passou a determinar a nossa leitura, ou seja, um estilo de leitura semelhante à letra F: por saltos, incompleta, pela metade, conforme explora Carr (2011).

A sobrecarga de componentes semióticos passou a estar vinculada a uma sobrecarga das funções cerebrais capazes de produzir análise sem presa, sem distração e sem contaminação pela expressão imagética imediata. Se Guattari (2012) alertava nos anos de 1980 para o perigo de uma intoxicação audiovisual generalizada, eu diria que precisamos nos desintoxicar imediatamente. O circuito cogno-sensório-afetivo pelo qual transitamos, argumentam esses autores, é repetitivo, intensivo, interativo e viciante, e, sem que saibamos, tem nos dirigido para uma forte e rápida alteração nas conexões e nas funções cerebrais e, logo, nos modos como (inter)agimos com o mundo, com os outros e nós mesmos.

A minha suspeita é a seguinte: se procede que entramos na era da distração (GAZZALEY; ROSEN, 2016), equipados com uma mente distraída, com a capacidade de pensamento minada, a passividade na aceitação de qualquer choque projeta um circuito perigoso para os terrenos existências. Quero dizer: a questão de sobrevivência psíquica, física e emocional está sendo inclinada na direção de um projeto de adesão sem volta. Aqueles que discordam precisam ser eliminados, de alguma maneira ou de

outra. Quem não segue o fluxo da desterritorialização absoluta, neste caso, é uma ameaça, um escolho, uma tormenta para o funcionamento da normalidade.

A meu ver, esta conjuntura faz sentido ao que Deleuze e Guattari, no Platô 2 (2011a, p. 61), denominaram de posição paranoica do sujeito de massa, pois o que está em jogo aí são as “identificações do indivíduo ao grupo, do grupo ao chefe, do chefe ao grupo”. Na posição paranoica do sujeito de massa, quem não adere ao projeto completo de submissão ao choque precisa confessar o seu erro em algum momento da vida e se corrigir. Do contrário, é melhor que a sua alma seja purificada pela morte social, morte virtual e até a morte física.

## 1.2 POSIÇÃO PARANOICA DO SUJEITO DE MASSA OU A “ECOLALIA REDUTORA” FUTURISTA

Se a paranoia do sujeito de massa diz respeito à sujeição aderente à identificação com um ponto de subjetivação como sujeito de enunciação, fica fácil entender que a identificação demandada daí só pode ser uma ecolalia redutora, valendo-me de uma expressão de Deleuze e Guattari (2011b). Em outros termos, as formas de expressão demandam um suposto ideal preso a enunciados conforme uma realidade dominante articulada, igualmente, por um conteúdo dominante. Encontra-se nesta disposição uma linguagem que ecoa a si mesma, por isto, ecolalia. Lembremos que desde *O Anti-Édipo* e em todo *Mil Platôs* se sublinham a relação direta entre formas e substâncias de conteúdo e de expressão. Ora, a paranoia do sujeito de massa não aceita expressões capazes de questionar o conteúdo de suas crenças; tampouco ele aceita conteúdos distintos daqueles habituados às evidências de suas expressões. Assim é que se justifica: “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

Pensemos no seguinte enunciado: “é preciso acabar com a bandidagem”. Dito pelo chefe de grupo aos seus aderentes, o enunciado ecoa e desdobra a identificação perigosa de uma forma que não aceita nenhum tipo de conteúdo e de expressão que não seja o idêntico daquele que pretende acabar com a bandidagem. A bandidagem, diga-se, é o rótulo necessário do jogo binário que refunda as desterritorializações persecutórias: “quem não é por nós, é contra nós”.



Deleuze e Guattari (2011b) mencionavam que o regime paranoico do significante é aquele preso ao suposto ideal da verdade a ser descoberta, uma vez mais como a revelação inalcançada. Daí a necessidade do deus-déspota transvestido no corpo do burocrata, do líder político, de todo redentor que anuncia o que devemos fazer, pois eles são os intérpretes da palavra sagrada que não conseguimos acessar: verdadeiros padrões-padrões da verdade. Mas cada um que assume a legislatura de um significante se sujeita ao guia que refunda a verdade de um verdadeiro significado, ou seja, torna-se parte do deus-déspota.

É o paradoxo do legislador-sujeito, que substitui o déspota significante: quanto mais você obedece aos enunciados da realidade dominante, mais comanda como sujeito de enunciação na realidade mental, pois finalmente você só obedece a si mesmo, é a você que obedece! E é você quem comanda, enquanto ser racional... Inventou-se uma nova forma de escravidão, ser escravo de si mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 89).

As formas variadas de microfascismos que proliferam nos poros de nossa sociedade, manifestando-se através do racismo, da xenofobia, remontando aos fundamentalismos religiosos, ao militarismo, à opressão de toda ordem: opressão estética, sexual, moral, financeira; opressão ditada pela precarização existencial, tudo isso, é um encontro da expressão paranoica consigo mesma. Aceitá-la é reconhecer que somos escravos de nós mesmos, no sentido de que reduplicamos a imposição enunciada de alguma instância “superior”. Por aí poderíamos entender algumas aberrações de nossa época: o descrédito na ciência como discursividade isenta e comprobatória; a facilidade com que o outro é passivo de ser ameaçado pelo simples fato de discordar; a comunicação de massa que manipula a opinião divergente; o instrumento da *fakenews* como informação, etc. etc.

Neste nível, finalmente, estamos lançados a uma ordem explicadora que não tem por função explicar. Por isto mesmo, as pretensas explicações são insanas e precisam ser, pois o objetivo é replicar a adesão assujeitante de enunciados que não precisam ser comprovados, apenas aceitos de antemão como ingresso às verdades paranoicas do sujeito de massa: **Reestabelecer** a ordem; **reencontrar** com o rosto de Deus ou com a verdade; **refazer** a política de dominação; **restabelecer** o juízo,

ressignificar a verdade; e sucessivamente. Um só desacordo aí é o suficiente para justificar o aniquilamento de quem difere, de quem se singulariza na significação dominante, daquele que não adere ao “seja feita a vossa vontade” dos conteúdos e das expressões reinantes, ainda mais se alguém agir em nome do desejo singularizado.

### 1.3 ARCAÍSMOS REDENTORES

Antes de seguir a leitura, assista ao seguinte vídeo, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ft9k4S-nF6w>>.

O que acabamos de testemunhar é uma voz furiosa ao mesmo tempo que desesperada. A fúria está nos fios soltos de uma energia que não soube se singularizar e produzir no campo de seus afetos e de seus quereres encontros com a singularidade do desejo. Por conseguinte, um padrão se universaliza. A fúria aqui é um cais sem barco, pois um cais sem barco é uma simples plataforma de permanência: uma constante. A fúria é paralisante e por se normalizar como paralisia deseja o mesmo para todos: remontaríamos, assim, à posição paranoica do sujeito de massa. O desespero se presentifica na busca anterior que remonta à fantasia da segurança de um território que emanava, nos dizeres de Guattari (2011), uma semiótica pré-significante, em que ainda eram abundantes a plurivocidade das formas de expressão: coisa de povos antigos. O desespero é a passagem ao ato preceptorial: aniquiladas estão outras “formas de corporeidade, de gestualidade, de ritmo, de dança, de rito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 72) em função de uma hegemonia totalitária de forma de corporeidade, de gestualidade, de fluxo de vida, etc. Qual é a boia de salvação dos desesperados? É o incorpóreo da promessa de cristalização do desejo: é deus, é o ser superior, é o guia, é o líder, é o *Reich*, é o mito... é o arcaísmo.

Vivemos em tempos de arcaísmos redentores. Se em *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2010, p. 341) argumentavam que “as sociedades modernas civilizadas se definem por processos de descodificação e de desterritorialização. Mas o que elas desterritorializam por um lado, elas reterritorializam por outro... [reintroduzindo] fragmentos de códigos, [ressuscitando] antigos, [reinventando] jargões”, não podemos ignorar que quanto mais nos desterritorializamos, portanto, mais tenderíamos a buscar reterritorializações antigas ou arcaicas.

Tal aspecto nos ajuda a compreender algumas especificidades do século XXI, ou do manicômio *open-door*. A ultravelocidade dos deslocamentos provocados no plano sócio-econômico-científico foi e é muito maior à nossa capacidade de processá-la, de nos conectar produtivamente a ela, dando-nos tempo para dominá-la e não por ela sermos dominados (DIAMOND, 2011). Quando percebemos o engodo da fumaça, o impostor já está muito longe. Aqui, mais uma vez, não há separação entre conteúdo e expressão. Quando é dito por Deleuze e Guattari (2011b, p. 94) que “os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição”, está nos sendo dito que é de corpo e alma que somos aprisionados. Trocando em miúdos: as micromutações no córtex pré-frontal implicam mutações na rede de como significamos, interpretamos, subjetivamos e tudo vice-versa (CARR, 2011).

Então, o socorro vem da enunciação forte e pivotante que lança a estaca de referência plena: Pátria acima de tudo e Deus acima de todos; neonazismo; pequenas igrejas e grandes negócios; autoajuda; explosão de misticismo; ortodoxias de todas as estampas, justamente porque “a ortodoxia faz parte da significância” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 83). O currículo perfeito, portanto, só pode emanar do divino, o que é dado pela palavra de ordem, pouco importando que a palavra de ordem seja a palavra de morte do desejo, conquanto que alguém saiba desejar por mim, guiar-me, salvar-me.

Os arcaísmos são um encontro no meio do caminho com a velocidade lancinante da desterritorialização absoluta negativa – a sensação de que estamos sem chão, porém, com a pedra de toque da posição paranoica do sujeito de massa. Assim nascem novos mitos para novos escravos em novas cavernas. Em *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2010) ao abordarem a antiprodução do desejo, ou seja, de como o sistema capitalista só se interessa por uma produção que mantenha os sujeitos infantilizados, dopados, mumificados em seus desejos – eu diria que é a **memificação** da existência -, então, justamente nesta parte, eles mencionam o fluxo de imbecilidade. O fluxo de imbecilidade, no caso dos arcaísmos, concerne à toda operação de absorção e de realização de fluxos de desejo, de conhecimento, de comportamento que garantem a integração dos grupos e dos indivíduos ao sistema.

Mas é possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Esta indagação é a que me/nos conduz às microteses de esquizoanálise para nós na educação.

## 2. MICROTESES DE ESQUIZOANÁLISE PARA NÓS NA EDUCAÇÃO

Tanto Guattari (1989) quanto Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (2011b; 2012a) evidenciam que a esquizoanálise é uma pragmática. Pragmática, pois o que se ativa é a criação de novas coordenadas existenciais fora daquelas que nos são impostas por toda máquina abstrata de circuito de familialismos, de diagnósticos, de burocracias institucionais, de produção de buracos negros que drenam e sugam nosso desejo de viver singularmente, etc. Não é à-toa que, assim, “a esquizoanálise recusa toda ideia de fatalidade decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê, divina, anagógica, histórica, econômica, estrutural, hereditária ou sintagmática” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 30).

As microteses que gostaria de lançar abaixo vão no sentido de nos provocar a questionar quais têm sido o/s lugar/es de nossa pragmática existencial. Elas funcionam apenas como aberturas de horizontes, desde a questão fundamental da esquizoanálise: “que são, para você, suas máquinas desejantes pulsionais? Em qual funcionamento, em quais sínteses elas entram, operam? Que uso você faz delas em todas as transições do molecular ao molar e inversamente? E, que constituem o ciclo em que o inconsciente, permanecendo sujeito, se produz a si próprio?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 383).

### 1) Sua reivindicação, seu processo

Quando anunciamos a ordem de nosso cansaço em reivindicar, em nos situar neste mundo; cansaço em transitar por instituições caducas, fixadas na perversão, na arritmia da liberdade, na insuportabilidade das pessoas asquerosas, pois bem, quais processos deflagramos para fazer valer a nossa reivindicação? Se desejo é ordem da produção e, ao mesmo tempo, toda produção é desejante e social, conforme é investigado em *O Anti-Édipo*, o que produzimos quando reivindicamos? Ou a

reivindicação é apenas um gozo verbal? Cansados de reivindicar passemos ao ato: façamos os nossos processos

## **2) Dimensão negativa – recusa**

“Destruir, destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição do inconsciente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 411) – é preciso desfazer-se da desterritorialização absoluta negativa; da posição paranoica do sujeito de massa e dos arcaísmos reacionários presentes no Estado, e em todas as cenas domésticas, etc. Desfazer sucessivamente as territorialidades e as reterritorializações representativas pelas quais um sujeito passa na sua história individual.

## **3) Dimensão positiva – afirmação**

“Fazer descobrir num sujeito a natureza, a formação ou o funcionamento de suas máquinas desejanças, independentemente de toda interpretação. O que são as suas máquinas desejanças? O que você faz entrar nelas? O que você faz sair delas? Como isso funciona? Quais são os seus sexos não humanos?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 426) - é preciso afirmar a vida fora daquilo que nos dizem que é a vida; a vida não está nas palavras de ordem. “Que pede a esquizoanálise? Nada além de um pouco de verdadeira *relação com o fora*, um pouco de realidade real... direito de entrar no consultório do analista e dizer que lá cheira mal. Cheira à grande morte e a euzinho” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 444). Mas é preciso ter o cuidado para que o mau-cheiro não seja exalado por nós mesmos. Há inclusive palavras que já geram mau-hálito.

## **4) Sair do inconsciente como tipo de fatalidade decalcada**

“A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 38). A posição esquizoanalítica é como um rizoma: nada é centro ou central; o importante margeia, dá-se em periferia, perde-se em fios entrelaçados, permite-se perder, aliás; o rizoma é consistência de entrelaçamento. O inconsciente como fatalidade diz ao sujeito: “você! você! você!”. O inconsciente na esquizoanálise

contradiz: “nós! nós! nós!”. O atual plano social quer nos isolar: competitividade, narcisismo, meritocracia. Na pragmática somos bando, coletivo, nômades; compósitos associativos de desejo, fazedores de outra história, daí outro inconsciente. Sozinho ninguém aguenta: a fatalidade decalcada nos isola para nos fragilizar. Exijamos nossa matilha, nosso povoamento, nossos há-braços.

### **5) Apropriar-se dos territórios existenciais nos territórios institucionais**

Guattari (2012) afirmava que todo educador é um trabalhador social. Educar é um fluxo de ações coletivas, onde o próprio pensamento é coletivo. Reapropriar-nos da vida demanda de nós o investimento em novos territórios existenciais como novas possibilidades de vida cotidiana. As instituições, sobretudo as escolares, não podem ser distintas dos componentes de desejo voltados para a existência. Do contrário, a potência da existência é congelada, mumificada, ossificada, cristalizada, reduzido a um *segmento* obediente nas e das instituições. Há aqui uma corresponsabilidade coletiva extensiva a todo processo de singularização: contra a desagregação ou despersonalização existencial presentes nos grupos assujeitados devemos nos fazer grupos-sujeitos (GUATTARI, 2011). Trata-se de romper com os fluxos de hierarquia, de horizontalidade ou de verticalidade de mandos e de obediência, em nome da transversalidade como linha molecular que se inclina aos fluxos das linhas de fuga e não às linhas duras do *ad aeternum*.

### **6) Do caos gerar atratores de novos valores**

Valores diversos, heterogêneos, dissensuais; estéticas nada pulcra, disfuncionais em detrimento das funções negociadas como rentáveis; pensamento em sua pluralidade laica, humana, imanente à finitude. Territórios existenciais que fogem da laminagem moral, psicológica, social, religiosa e política. Toda escola é uma usina semiótica de conformação: ali se aprende a operar a indissolúvel relação de conteúdos-expressões (GUATTARI, 1989, 2011; DELEUZE; GUATTARI, 2011b) visando à conformação – com/forma/(n)ação: no emprego do tempo, no ritmo de trabalho, na obrigação imposta ao exercício da palavra, nos entreves aos movimentos no espaço, na interdição pura e simples de expressão de composições semióticas corporais,



musicais, plásticas – atitude de dependência passiva em relação à administração, saber, etc. etc. O que geramos de novo recusa a purificação da existência, a sua assepsia, a higienização de seus experimentalismos. Novos atratores de valores levam em consideração o gradiente estético de Artaud (2017, p. 144) contra este “capitalismo estrume”:

Não caia você [André Breton] em algo análogo organizando uma exposição em uma galeria de ricos, uma exposição que não pode ter um caráter de arte/ porque consiste em colocar em ângulos, com iluminações e situações escolhidas/ objetos que não bramam, não fedem, não cheiram mal, não peidam, não escarram, não carregam machucados, nem sofrem feridas/ eles serão extraídos das suas linhas de negócios de vida/ para figurarem em uma exposição na qual desfilará todo o esnobismo mundial, se protegendo bem para não arriscar um átomo sequer de seu ser para mudar o que quer que seja do eixo atual da realidade (ARTAUD, 2017, p. 144).

### **7) Do cais lançar os barcos ao desconhecido, sendo o próprio barco, mas não para colonizar o desconhecido, apenas por eles passar**

*A esquizoanálise não tem outro objeto prático: qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO [Corpo Sem Órgãos] que se confunde com ela? **Você racha? Você rachará?** Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 84-85, grifos meus).*

Precisa dizer que o Corpo Sem Órgãos é o desconhecido pois é o rompimento com toda funcionalidade? Que o CsO acaba com o juízo de deus, ou seja, com toda transcendência-metafísica: os conhecidos e os conhecimentos por fé? Que o desconhecido é o mesmo que experimentação? Onde o mundo bloqueia a experimentação, ali deve haver a zona de desconhecimento: *Erfindung* cogno-afeto-corpórea.

### **8) Saber que os piores poderes são os dissimulados**

Na Revolução Molecular, Guattari (2012) denomina de normalidades sofisticadas aquelas que compõem as paisagens de nosso banal cumprimento com os rituaizinhos ordeiros e expectados de nossa existência. Desde como nos comunicamos, passando pelo circuito dos trajetos circulares de nossos modos de ser e de estar nos territórios existenciais até o preenchimento das lacunas afeto-valorativas com as quais poderíamos bailar a valsa não ensaiada do que é viver, as normalidades sofisticadas nos sequestram. Mas seu *modus operandi* é o do poder dissimulado. O poder dos pequenos-judas do desejo; o poder de modelagem por conta-gotas de expectativas a serem cumpridas; o poder da liturgia do gozo papai-mamãe; o poder do acento dominante criando o outro estranho do sotaque; o poder do pequeno-chefe, lugar-tenente da traição que cochicha o aceitável e o inaceitável conforme os microgulags, os microcampos de concentração, os microfascismos covardes. A esquizoanálise é a trombeta que ensurdece os poderes dissimulados; a navalha em seus olhos; a besta inominável contra *eupsiquia* (P.S. 1 – conhecemos a eugenia: do grego *eugénios* cuja composição é: *eu* – refere-se a “bem, bom”; *génos* – indica “raça, estirpe”. A eugenia dota os “bem-nascidos” de privilégio, defendendo a sua purificação. Para mim, a *eupsiquia* é a normalidade absurda da *psique* abominável deste mundo, a dos poderezinhos dissimulados).

### **9) Ter o direito de enunciar o inexprimível e de viver a vida insana: ter estilo**

Xenoglossia – seria o pavor da língua outra, da linguagem descodificada sem sobrelinearidade de expressão-conteúdo. Se a função da linguagem está para a palavra de ordem – a velha gramatologia do poder, então, a esquizolinguagem está para a função da desordem na ordem. Palavra como a-ordem, ou seja, como a não ordem nos encadeamentos das enunciações. Isto é ter estilo: o estilo é a variação continua, uma expressão atípica no conteúdo que não se reduz em sua própria forma e em seu próprio conteúdo. (P.S. 2 – É esta a grande lição que Deleuze e Guattari, nos *Mil Platôs*, extraem de Hjelmslev e que pode ser assim atualizada):

É preciso arrancar o gênero dos macrodiscursos e diluí-lo em uma boa dose de psicodelia hedonista micropolítica. [...] Afirmando que a subjetividade política emerge exatamente quando o sujeito não se reconhece em sua representação. É fundamental não se reconhecer. O desconhecimento, a desidentificação é uma condição de emergência do político como possibilidade de transformação da realidade (PRECIADO, 2018, p. 414).

#### **10) Lembrar que minoria não tem relação com número, mas com diferenças nas constantes de conteúdos e de expressões**

Reler a microtese 9. Mas eis algo mais:

Suponhamos que vejo diante de nós uma rapariga de modos masculinos. Um ente humano vulgar dirá dela, “Aquela rapariga parece um rapaz”. Um outro ente humano vulgar, já mais próximo da consciência de que falar é dizer, dirá dela, “Aquela rapariga é um rapaz”. Outro ainda, igualmente consciente dos **deveres de expressão**, mas mais animado do afecto pela concisão, que é a luxúria do pensamento, dirá dela, “Aquele rapaz”. Eu direi, “Aquele rapaz”, **violando a mais elementar das regras da gramática, que manda que haja concordância de gênero, como de número, entre a voz substantiva e a adjetiva** (PESSOA, 2016, p. 112-113, grifos meus).

Onde há minoria há discordância em qualquer gramatologia dos poderes, inclusive nos poderes que querem se instaurar como minoria.

#### **11) A esquizoanálise se produz quando é produzida rachando as finalidades preconcebidas a respeito dos sujeitos e das instituições**

No final, **trata-se de devir**. Primeiro, porque devir é multiplicidade: “devir e multiplicidades são uma só e mesma coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 34). Segundo, porque todo devir parte do signo-partícula existente, que *há* de modo irrecusável, para gerar outras partículas na intensidade da micropolítica do desejo. E o que há, somos nós:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 67, grifo do original).

## 12) A esquizoanálise não tem nada a ver com fazer análise, mas com ação coletiva

O mundo da doutrina do choque nos paralisa; o mundo dos rótulos nos captura, decalcando sobre nós o sentimento de impotência e de medo, no sentido paranoico; o excesso de análise, na perspectiva psicanalítica, pode nos remeter a nós mesmos como buraco negro. A esquizoanálise é uma experimentação existencial para: a) nos deslocar dos choques paralisantes; b) nos potencializar novamente como sujeitos sociais, sem rotulagens; c) espécie de fio de Ariadne a nos remover dos buracos negros. Estes fazeres só se cumprem quando são feitos.

## REFERÊNCIAS

- ARTAUD, A. **A perda de si**: Cartas de Antonin Artaud. 1. ed. Trad. Ana Kiffer e Mariana P. Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. 176 p.
- BERARDI, F. **A fábrica da infelicidade**: trabalho cognitivo e crise da new economy. Trad. Orlando dos Reis. Porto Alegre: DP&A, 2005. 168 p.
- BURGESS, A. **Laranja Mecânica**. Trad. Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2014.
- CARR, N. **The Shallows**: What the internet is doing to our brains. New York/London: W. W. Norton & Company, 2011.
- DE BOEVER, A; NEIDICH, W. **The psychopathologies of cognitive capitalism**. Berlin: Archive Books, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. 1. ed. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010. 560 p.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio G. Neto e Celia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a. vol. 1, 128 p.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Editora 34, 2011b. vol. 2, 128 p.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Trad. Aurélio G. Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia C. Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a. vol. 3, 144 p.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b. vol. 4, 200 p.

**EL VENDEDOR de humo.** Direção: Jaime Maestro Sellés. Produção: Carlos Escutia. Espanha: PrimerFrame, 2012. Gênero: Animação. (7 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>> Acesso em: 01 maio 2019.

GAZZALEY, A; ROSEN, L. D. **The distracted mind:** Ancient brains in high-tech world. Massachusetts: The MIT Press, 2016.

DIAMOND, J. **Le troisième chimpanzé.** Paris: Folio, 2011.

GUATTARI, F. **Cartographies schizoanalytiques.** Paris: Galilée, 1989.

\_\_\_\_\_. **L'inconscient machinique:** Essais de schizo-analyse. Paris: Éditions Recherches, 2011.

\_\_\_\_\_. **La Révolution Moleculaire.** Paris: Les Prairies Ordinaires, 2012.

HAWKING, S. **Buracos negros.** Trad. Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. 64 p.

KINZER, S. **Overthrow:** American's century of regime change – from Hawaii to Iraq. New York: Times Book, 2007.

KLEIN, N. **The Shock Doctrine:** the rise of disaster capitalism. New York: Picador, 2007.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PRECIADO, P. B. **Testo Junkie:** Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro e Veronica Daminelli Fernandes. São Paulo: N-1, 2018. 448 p.

ROSENHAN, D. L. **On being sane in insane places.** Disponível em: <[https://www.canonsocialwerk.eu/1971\\_stigma/1973%20Rosenhan%20Being%20sane%20in%20insane%20places%20OCR.pdf](https://www.canonsocialwerk.eu/1971_stigma/1973%20Rosenhan%20Being%20sane%20in%20insane%20places%20OCR.pdf)> Acesso em: 01 maio 2019.

TURKLE, S. **Alone together:** Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

TWENGE, J. M; CAMPBELL, W. K. **Living in the age of entitlement:** The narcissism epidemic. New York: Atria, 2012.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital:** Os desafios da leitura na nossa era. Trad. Mayumi Ilari e Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2019. 256 p.

# O RISCO E O RISO DA FORMAÇÃO: QUE VENHAM OS PROGRAMAS DE VIDA

Bruno Gonçalves Borges  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
bruno\_borges@ufg.br

## 3, 2, 1, VAI...

Com Gilles Deleuze e Félix Guattari aprendi que todo conceito é uma criação. Não uma criação a partir do nada, nem da necessidade aparente, tampouco de qualquer motivação tempestiva, mas, um emaranhado de atitudes pouco lúcidas por si mesmas de roubos, empréstimos, trocas e invenções. Assim, se um conceito não consegue mais operar na realidade em que foi posto a funcionar, isso não faz com que a realidade deixe de existir ou que não expresse mais um problema, mas que ele não tem mais nada a dizer sobre isso, exigindo a criação de novos conceitos<sup>1</sup>.

Se a educação como transmissão da cultura e compartilhamento de vivências grupais continua a existir, garantindo não apenas a circulação das forças molares no *socius*, mas a própria molecularidade, o conceito de formação parece não ser mais capaz de analisar outra dimensão que não a do investimento repressivo. Afinal de contas, a formação é imposta ao indivíduo, primeiro em benefício da sociedade e depois da família, produzindo residualmente no indivíduo o interesse, o dever em formar-se. E, é nesse plano que insiro o programa de vida, ou melhor, os programas de vida no plural, como uma saída à clássica ideia de formação.

Apesar de não ser um tema em que os filósofos franceses tenham dedicado atenção, além daquela em que os envolviam diretamente nas suas trajetórias profissionais como professores, diversos autores e algumas dissertações e teses procuram, em suas obras, argumentos para os problemas educativos em diferentes vertentes. Todavia, esses investimentos, em sua maioria, hesitam em abordar os limites

---

<sup>1</sup> Sobre a criação de novos conceitos e o desuso de outros ver: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

de uma associação ou justificação do pensamento deleuzeguattariano à análise da educação, operação pouco fácil, porque também são poucos os registros que assumem toda a força transgressora que essa filosofia exige ao pôr em movimento o problema de toda a formação, sem cair, por um lado, em um relativismo da educação como atividade humana e social ou, por outro lado, promover a particularização de ações educativas deslocadas de uma vida conectada com o mundo.

Ao escrever este texto, pensei em várias formas de torná-lo público. É assim com todo mundo. Diante de tal impasse, minha intenção aqui talvez deva ser reduzida a expor esse emaranhado o qual me vi envolvido e do qual, aos poucos, foi se produzindo plano. Agora, o que tenho é isso: um plano no qual percorrem os conceitos com quais converso e em que atravessam problemas que parecem se comunicar com eles, fazendo vibrar todo esse plano até que eu mesmo não tenha mais nada em que agarrar e possa, enfim, dizer, a partir desse meio posso tudo...

Ao retomar o título: “O risco e o riso da formação: que venham os programas de vida”, começo por dizer o que são os últimos, os programas de vida. Em síntese, o programa é o “motor da experimentação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012) para que se produza um CsO (Corpo sem Órgãos). Não é por ele mesmo uma tarefa positiva no sentido de que não pode ser considerado exclusivamente responsável pela liberação da experiência. O programa tem um começo e um fim e é uma ação e não um efeito, portanto, está no meio do processo de individuação. Ele é o plano prático de ação que se instala segundo a maquinação desejante operada em um e para um CsO, criado pelas máquinas abstratas na medida em que a libido investe o campo social. É composto por programação (enunciados), programador (indivíduo ou grupo em uma zona experiencial) e o devir (condição e potência objetiva), sendo operado por intensificação, proliferação ou desestratificação, conforme investimentos econômicos, políticos e, sobretudo, libidinais. Por fim, não há um modelo de programa, ainda que seja possível encontrar a maioria dessas condições em grande parte deles.

Nas obras de Deleuze e Guattari há um importante número de referências ao programa. Programa de Leibniz; Programa de Bacon; Programa de Espinosa; Programa de Plutarco; Programa de Kleist; Programa de Kafka; Programa do pequeno Hans; Programa masoquista; Programa da experiência da droga; Programa do amor

cortês, entre outros. Nos *Diálogos* entre Deleuze e Claire Parnet, 1998, por exemplo, o filósofo francês, localiza, brevemente, a ocorrência do programa de vida no campo da literatura ao falar das escrituras de Bernd Heinrich W. von Kleist (1777-1811) e de Franz Kafka (1883-1924).

Kleist e Kafka passavam seu tempo fazendo programas de vida: os programas não são manifestos, e menos ainda fantasias, *mas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa nossas capacidades de prever* (do mesmo modo o que chamamos de música programada) (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61, grifos do original).

Essa produção pode ser apreendida em duas direções, ainda que elas não sejam duas coisas totalmente distintas. Em uma via, está a feitura de um programa para a vida do autor e, em outra, o transbordamento desse programa nos personagens e nas histórias produzidas pelo autor, ou vice e versa. Assim, ao passar o tempo fazendo programas de vida, o autor está, de fato, elaborando programas que incidem diretamente em sua existência, que pode se realizar tanto nas escolhas ordinárias da vida cotidiana quanto na projeção de escolhas futuras ou virtuais como, por exemplo, através das suas escrituras, que também podem ser programações.

Nessa direção, o que diferencia uma postura programadora de outra, contemplativa ou paranoica, é a abertura ao não instituída, ou seja, ao considerar que “os programas não são manifestos, e menos ainda fantasias, *mas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa nossas capacidades de prever*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61, grifo do original).

O indivíduo que se expõe a realizar um programa de vida se comporta tal como um viajante, que desenha o destino que quer chegar, que tem meios de se orientar no percurso, mas conta apenas com o devir-viajante como condutor da viagem, não há fantasia do que encontrar, nem o dever de encontrar algo, apenas o fluxo da experimentação que perpassa todo o conjunto viajante – a viagem, o explorador, a realidade.

No livro “Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia”, derivado das aulas de Deleuze e publicado pela Editora Cactus, Deleuze, afirma que:



Se reintroduzirmos de uma maneira ou de outra a noção de forma, nos encontraremos novamente com todas as histórias de analogias, homologias e estruturas. No entanto, enquanto nos mantivermos na noção de programa, não correremos esse perigo (DELEUZE, 2005, p. 300, trad. minha).

A retomada da “forma”, seja sob o pretexto que for, resultaria na incompatibilidade entre todos os argumentos que até o momento foram apresentados. Não obstante, a formação, conceito intrínseco ao termo em questão, padece do mesmo efeito, uma vez, que ele remete, inegavelmente, ao campo das analogias permanentes, das homologias de justificação e aos conjuntos organizados das estruturas presentes no campo social. Ademais, “as diversas formas de educação ou de ‘normalização’ impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme a um suposto ideal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 88).

Se a formação, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (2012), ocupa-se da progressão individual na modulação subjetiva em curso, não restando senão uma função de prolongamento e ressonância do investimento molar sobre a multiplicidade, é preciso destacar, que a experiência educativa não é, na sua totalidade, uma atividade condenada, pelo contrário, ela é potente, principalmente se considerada na suas múltiplas alternativas de realização.

É nessa direção, que o programa de vida é alçado à condição não de oposição, mas de saída à forma e à formação uma vez que ele, conhecedor não apenas das estruturas, mas de todo o esquema que as fundamentam, é capaz de pôr em movimento tudo aquilo por ora entendido como definido, estático, verdadeiro.

O programa não nega simplesmente a formação, ainda que ela tenha pouco a dizer sobre os processos educativos contemporâneos na velocidade em que os indivíduos são colocados diante dos desafios do mundo presente. Ainda assim, o programa deve, ao menos, ver um traço de humor nos projetos formativos para que deles possam obter algum elemento desviante, potencial, vivo, algo que força a saída e encontra meios para efetivar-se – a elaboração de um programa.

Decorre disso um primeiro problema geral na relação da pedagogia e os programas de vida. Parece que a formação não tem mais nada a dizer senão recitar seu

memorial. Como se sabe, a pedagogia moderna constituiu-se sob o pretenso saber acerca desse conceito, mobilizando práticas e produzindo uma série de discursos decorrentes desse argumento.

Com isso, se não há mais formação, haveria motivo para sustentar uma pedagogia? Poderia a pedagogia tão habituada a promover formações se ver livre de tudo o que é dispensável à elaboração de um programa, para assim, dedicar-se a essa nova prática?

Se responder a essas questões exige, inevitavelmente, uma tomada de posição, antes que tal exigência seja incontornável, apresentam-se duas situações em que as respostas funcionam como provocações aos reais motivos imbuídos na escolha de uma ou outra, sob as quais, deve, certamente, concentrar o ponto de atenção para compreender a relação pedagogia e programas de vida.

*Primeira situação:* Se não é mais possível acolher o conceito de formação, não há, portanto, pedagogia. Essa afirmativa expõe uma relação dramática de exclusividade sobre a experiência educativa. Fundada, por excelência sobre o “mito da pedagogia”, o mito moderno de que é possível ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo, também marca a fundação da didática por Comenius. A didática, a explicação pormenorizada do saber, contribuiria à pansofia, o conhecimento geral dos saberes a serviço de uma moral universal instrutiva.

Nesses termos,

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2015, p. 20).

Se explicar é o mito da pedagogia e, conseqüentemente, ato do pedagogo, formar, é antes de tudo, imprimir certa modulagem ao que é explicado, ou seja, é a expressão máxima da sociedade dos explicadores explicados. Estes funcionam como instrumentos ressonantes da grande explicação. Mais difícil ainda é compreender que o pedagogo explica e forma simultaneamente, fazendo com que o mito que funda sua crença seja também o mito que ele utiliza para perpetuar sua ação.

Diante disso, tem-se como ponto de tensão entre a pedagogia e os programas de vida o fato de que a primeira não conseguiu, muito embora devido ao mito que a alimenta, fazer com o aprendiz aprenda por ele mesmo, sobretudo, a ser autônomo, emancipado, no entendimento do professor Jacotot. É que dificilmente, o pedagogo consegue não “[...] se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender (RANCIÈRE, 2015, p. 37)”.

*Problema real da primeira situação:* O programa de vida é uma mobilização interna, individual ou coletiva, com vistas à superação ou alcance de um objetivo que passa, necessariamente, pela criação de um CsO. Ou seja, ele é contrário a qualquer tipo de formação e, portanto, a toda espécie de pedagogia, em que o desejo de aprender seja agenciado inescrupulosamente pelo interesse molar.

*Segunda situação:* Como poderia, a pedagogia, tão habituada a promover formações, se ver livre de tudo o que é desnecessário à elaboração de um programa, para assim, dedicar-se a essa nova prática? Sem considerar uma conclusão do problema anterior como pré-requisito à compreensão da situação em questão, ainda assim, ressoaria a confirmação de o programa de vida não ser palatável à pedagogia, pelo menos como ela é tomada hodiernamente. Contudo, a própria pedagogia não precisa e, talvez, não deva se ocupar dos programas de vida, que aliás, tendem a transbordar a educação institucional e até mesmo fazer fugir tudo o que dela foi apreendido. A insistência em promover tal encontro exigiria uma série de concessões a ambos os lados, a começar pela pedagogia, que necessitaria abrir mão de todo o investimento ora empregado na sua formalização como saber instituído e prática massificadora, como alertou Gallo (2001) sobre a criação de um currículo rizomático. Aos programas de vida, por sua vez, restaria o risco iminente de se tornar maioritário, perdendo, portanto, seu critério mais importante, que é a operação por intensidades.

*Problema real da segunda situação:* O programa de vida não é uma proposta escolar, portanto não é uma alternativa à pedagogia. A pedagogia moderna tem uma intensa relação com a institucionalização da educação que, aliás, na contemporaneidade, conseguiu estendê-la às empresas e espaços diversos de sociabilidade. Contudo, não pode ser descartada a possibilidade uma nova pedagogia

surgir da experiência que perceba como prática relevante o programa de vida, ainda que para isso, ambos sofram modificações.

Invariavelmente, resulta desses dois cenários, apenas uma conclusão à qual não se pode esquivar uma análise acerca de uma possível relação entre os programas de vida e a pedagogia. Trata-se da inviabilidade de tomar a pedagogia como ela é hoje por um movimento marginal, pois, nesse sentido, Althusser não exagerou ao colocá-la como meio teórico-prático de um aparelho repressor que se revela por meio da ação deliberada da escolarização em massa e age sobre os padrões de subjetividades definidos pelo investimento molar.

Nesse sentido, se há uma literatura menor, nos termos em que definiram Deleuze e Guattari (2003), quanto à pedagogia, uma afirmação do mesmo tipo levaria a uma incongruência insuperável. Uma educação menor, mas não uma pedagogia menor, parece ser a consideração possível no cenário que desenho até aqui.

Pois nenhuma pedagogia parece ter rompido com o humanismo que a delineou e continua a marcá-la como um saber sobre o homem porvir. A liberação da experiência, especialmente do seu sentido capturado pela história da filosofia de que ela estaria circunscrita ao empirismo e não à vida exige compreender que há uma inviabilidade de se tomar por pedagogia menor movimentos marginais ou mesmo vislumbrar que seja possível criar uma pedagogia, que no fundo, remete às suas tendências adaptativa e massificadora, menor.

## **UMA DOBRA NA FORMAÇÃO?**

Retomo aqui a primeira parte do título: O risco e o riso da formação. Para mim, a formação é um conceito sisudo, mal-humorado e, mesmo que se apresente como alegre, parece não me convencer. Estarei à espera, a qualquer momento, do aparecimento da sua verdadeira face.

Este conceito, posso dizer, correu inúmeros riscos. É uma pena que tenha sobressaído a todos. Mas, é possível dizer ao menos que ele não passou por eles ileso. O problema, ao meu ver, consiste na resposta que esse conceito deu a cada vez que esteve sob risco. Poderia ter se metamorfoseado em qualquer coisa, mas a opção foi se

fechar cada vez mais nos fantasmas significantes que a todo custo tentam impor respostas já insuficientes – idealização e representação.

Considerado um dos primeiros críticos da educação tradicional, ainda que não perceba nisso o seu maior mérito, François Rabelais (1494-1553) parece ter colocado sob risco a formação e, especialmente, por meio do riso. “Em muitos aspectos, a obra de Rabelais reflete a sua vida: inapreensível, múltipla, misteriosa e desconcertante” (SIMARD, 2011, p. 108).

Sua obra de maior sucesso, “Gargantua e Pantagruel”, escrita entre 1532-1552, é marcada pela veia cômica, um estilo satírico que vai além do divertimento, uma escritura, que Bakhtin (2010), designou como uma cultura marginal, marcada, sobretudo, por uma “profunda originalidade da antiga cultura cômica popular” que não frequentava os textos eruditos, ou pelo menos, não eram admitidos senão com intuito moralizador.

Segundo H. Palmer (2014), o corpo grotesco, presente na obra de Rabelais e analisado por Bakhtin, é um tipo de CsO, conceito deleuze-guattariano. Em *Gargantua*, o gigante *bon vivant* de mesmo nome do livro, é marcado pelos mais variados exageros e por uma vida de extravagâncias, tal qual era recorrente na nobreza de estilo cortesão do século XVI.

A história do gigante, pai de *Pantagruel*, é criada em torno de elementos da cultura popular entremeados por caracteres eruditos e sua aventura passa por aquilo que marginalmente não poderia estar em um livro, como a traição conjugal, a relevância do corpo e suas máquinas (de comer) e pelos fluxos (de urina e defecação), além da bebida e da gula como energias que animam o corpo grotesco.

Um dos momentos mais interessantes da formação do gigante Gargantua é aquele em que ele é confiado a um mestre de nome Ponócrates, que lhe administra um purgante – *helleborus de anti cyre*, “prevendo, desse modo, liberá-lo dos venenos acumulados anteriormente” (CAMBI, 1999, p. 266). Com o método do novo preceptor, o gigante passa a receber uma formação total que contempla o corpo e o intelecto, o tempo livre e o tempo dedicado à leitura, os encontros com os eruditos, mas também, o contato com a natureza. Com isso, Rabelais vislumbra uma formação totalizante expressada em um pesado plano de estudos que ocupa todo o tempo de Gargantua,

na expectativa de que fosse possível ao gigante apreender todo o conhecimento do mundo dos homens.

Rabelais é aqui o portador de uma potencial produção de linha de fuga a partir do forte movimento de ruptura com a formação erudita que estimula e com os valores que se quer imprimir na definição de um modelo formativo supostamente universal, o que não o exclui do processo como um todo de produção da experiência educativa, mas o acomoda tendo em vista sua interdição ainda que não seja possível o seu apagamento total.

O purgante de Ponócrates, por seu turno, não é uma metáfora, mas uma máquina. Quando o novo mestre de Gargantua lhe administra a solução é para provocar no jovem gigante a evacuação de todo conhecimento inútil que recebeu anteriormente. Rabelais desdenha da seriedade de uma formação estritamente erudita que não encontra sentido em quem a recebe. Mais do que isso, apesar da limitação do método que Ponócrates irá empregar na sua preceptorial, nem tanto revolucionário, o purgante apresenta, em potência, a possibilidade de produção de linhas de fugas para fora do instituído a partir da maquinação do desejo de aprender frente ao interesse e dever de aprender.

A possibilidade de fazer o jovem excretar tudo o que então conheceu animava não apenas o sentimento de que é possível conhecer o que de fato interessa, mas também, de que há uma imposição estéril e débil sobre o que é necessário conhecer. Na contramão da pedagogia de Rabelais, o romance de formação, por exemplo, funcionou como ultimato ao saber pedagógico dizendo que era necessário regressar ao princípio ideal de formação. Não obstante, a origem da pedagogia projetava um ideal de que o governo como um todo dependia, em mesmas medidas, de um eficaz método de controle e disciplinamento dos filhos, para o bem da casa, da prosperidade das riquezas e da imagem do governante como aquele apto por consequência a governar a todos. Esse ideal, contudo, vai perdendo sua capacidade de imposição na medida em que há uma necessidade atual em constante movimento que se impõe e confronta a idealidade sempre estática.

Há uma decisiva conclusão a partir desse modo de produção da experiência educativa que pode ser resumida no argumento de que não basta governar os filhos,

mas é preciso governar a todos, não só pelas práticas extensivas do poder, como o direito ou o governo, mas também, por meio da formação e do controle da produção e circulação dos padrões de subjetividade.

Desde as oficinas de homens de Comenius, passando pela máquina de Gutenberg, os romances de formação, o purgante de Ponócrates, até o laboratório pedagógico, o *Lifelong learning* se encerrando no Martelo de Nietzsche, vários programas foram elaborados, executados, abandonados, fracassados e registrados. É, por fim, neste processo, que o potencial conceito de programa de vida se inscreve como elemento de experiência do aprender como bloco de experimentação-vida, isto é, como linha de fuga ao instituído.

## **NÃO HÁ PROGRAMA SEM EXPERIMENTAÇÃO**

Uma zona experiencial é aqui entendida como a superfície em que são registradas as intensidades, expressas como amplitudes, como é definido pela física, em que não a natureza da ação, mas as frequências da energia potencializada nela podem distinguir os componentes de composição de um plano, no caso, aqueles que gravitam em torno do problema da educação. Essa zona pode também ser compreendida como um fluxo cambiante entre o plano de organização a que a multiplicidade está continuamente investida e o plano de consistência que ela pode produzir como movimento desviante. Em todo o caso, não se trata de abstração lógica, mas da circulação e interação de afetos, perceptos e conceitos que se propagam pelo *socius* em processos bipolares de imanência-transcendência das condições de existência, revelados pelos diferentes agenciamentos e máquinas.

De fato, essa definição não se exime da problemática geral do território, sobretudo, dos aspectos levantados por Deleuze e Guattari em diversas frentes como as formações universais bárbara, despótica e civilizada; a ocupação do território por meio de regimes significantes repressivos ou por intensidades; as condições de interação nômade e sedentária; os padrões de subjetividade eleitos para povoar cada formação territorial e as linhas dura, flexível e de fuga etc., sugerindo, portanto, uma análise mais aprofundada da questão.

Fazer coincidir a zona experiencial ao território contrariaria um entendimento básico do pensamento deleuze-guattariano que é, justamente, uma percepção não fragmentária, unitária e estática do termo. Como se sabe, o território, assim como a desterritorialização não é um conceito propriamente dito na análise dos filósofos franceses<sup>2</sup>, mas um termo que funciona quando aliado a outros processos. Com isso, a zona experiencial parece exigir outra perspectiva, capaz de compreender o território em sentido dinâmico, nem sempre espacial, nem tanto limitado, tampouco seguro, o que a faz aproximar do entendimento promovido pelos filósofos franceses, ao passo que propõe uma diferenciação no que tange o problema inerente aos programas de vida.

Acredita-se que uma zona experiencial é sempre uma zona maleável, o que a torna ao mesmo tempo potente e vulnerável. Como já dito, ela parece estar localizada entre os dois planos e surge da interação deles com o sujeito da experiência, o que não significa uma atividade simples, pois, cada um desses três elementos encontra-se em estágio diferente de disposição e, com isso, suas posições não podem ser reveladas por completo. O que é possível localizar são as tendências segundo a previsibilidade de ação em cada um dos campos, como, por exemplo, o investimento repressivo molar que frequentemente domina o plano de organização, a volatilidade do sujeito que o torna o elemento desestabilizador do esquema e, a possibilidade de ruptura ou não da repressão na multiplicidade molecular que pode produzir um plano de consistência.

Uma zona também é uma região de influência, marcada pela presença dos diferentes agenciamentos pelos quais a experimentação é tomada, bem como, factível à produção, registro e consumo das sínteses que a atravessam e dos fluxos oriundos das máquinas distribuídas pelo *socius*. Na Fig. 09, destacam-se ainda a interação com os conceitos de rostidade como força territorializadora, o CsO como tarefa de

---

<sup>2</sup> “O termo ‘desterritorialização’, neologismo surgido no *Anti-Édipo*, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização”. Esses três elementos, destaca o filósofo francês, dizem respeito a elaboração do conceito de ritornelo. Cf. ZOURABICHVILI, François. **Vocabulário Deleuze**. Tradução de André Telles. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp-IFCH, 2004, 23 p. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2020



desterritorialização e o ritornelo como o meio entre os dois planos, em que é possível traçar e habitar uma terra, bem como dela fazer fugir em direção ao cosmo.

Não obstante, essa influência é percebida segundo o entendimento de que ela ocorre em dois tipos complementares de instâncias da experiência, uma compreendida como movimento de aproximação – intensidade e, outra, por movimento de domínio – extensão. É que no âmbito da chamada zona experiencial é possível perceber que existem inúmeras outras zonas responsáveis pela experimentação. As três zonas próprias de qualquer centro de poder: potência, indiscernibilidade e impotência; as zonas de vizinhança ou intensidade (que também é um modo de indiscernibilidade); zonas de frequência ou probabilidade; zona estacionária das representações (DELEUZE; GUATTARI, 2012); zona de variação contínua (DELEUZE, 2011).

A zona experiencial da pedagogia moderna é marcada por dois movimentos importantes de consolidação. Em um sentido, há um direcionamento convergente a um projeto biopsicopedagógico que passaria a representar a experiência educativa que vai de Emílio a Édipo e, em outro, a emergência de um programa que vai do trágico ao romanesco indicado no percurso entre Édipo e Emílio, mas que só pode ser trazido à tona depois da depuração de seus elementos a fim de que possam ser suportados pelo conjunto de finalidades da educação moderna. Isso quer dizer que há um duplo movimento, duas produções redundantes sobre a experiência educativa, uma vez que ambas remetem tanto aos problemas do conhecimento quanto aos problemas que envolvem a sexualidade na sociedade capitalista.

Tal argumento parece ser viável na medida em que de Édipo a Emílio há senão duas vias diferentes: i) a imagem do autoconhecimento que surge no Rei de Tebas e que encontra um terreno seguro no jovem aprendiz rousseauiano; e, ii) a representação da castração imposta ao filho que possui indevidamente a mãe à uma castração moral disseminada por meio da defesa de uma infância dessexualizada. Do mesmo modo, de Emílio a Édipo é possível encontrar essa dupla via quando o tutorado se dispõe a ser instruído pelo conhecimento indiscutível da natureza primeira, que no Édipo psicanalítico avaliza o aprendizado da cura e; ao mesmo tempo, permite entender que há um saber primordial, tal qual a natureza inspira em Emílio que

encontrará em Édipo a busca pela culpa original ou o fantasma de possuir a mãe, logo uma disciplinarização desses saberes.

Uma zona experiencial parece coincidir com a localização no *socius* de um ou vários centros de poder com suas respectivas zonas internas. Centros que são realizações fronteiriças entre o molar e o molecular e, por isso, apresentam um gradiente interacional entre máquinas e agenciamentos, fluxos e linhas etc. Segundo a análise de Deleuze e Guattari (2012), ao menos três zonas marcam um centro de poder: zona de potência; zona de indiscernibilidade; e, zona de impotência.

[...] a primeira zona do centro de poder define-se no aparelho de Estado, como agenciamento que efetua a máquina abstrata de sobrecodificação molar; a segunda define-se no tecido molecular onde mergulha esse agenciamento; a terceira define-se na máquina abstrata de mutação, fluxo e *quanta* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 118, grifo do original).

De todo modo, essa zona a que foi condicionada a experiência educativa, sobretudo, na Modernidade Ocidental, parece não responder mais às expectativas e desafios que, se não foram suprimidos pela representação limítrofe e trazidos à superfície por não mais se submeterem à pressão constante, são originários de um novo contexto em que a própria formação não significa nada além de uma padronização coletiva das massas ou a preparação seletiva dos abastados.

A zona Emílio-Édipo parece revelar uma outra relação, uma outra delimitação desta vez mais perceptível que o espectro pedagógico da tragédia/romance. Trata-se da amplitude registrada entre o teatro/representação e a fábrica/produção. Curiosamente, não será a natureza, tal como vislumbrou Rousseau o ambiente inspirador da nova educação, mas a fábrica, talvez, a nova natureza do homem moderno. De fato, o sentido de fábrica aqui apresentado destoa em parte da força que ele assume na análise do inconsciente produzida por Deleuze e Guattari (2011). No entanto, não se trata de distorcer a usina do inconsciente a que os filósofos franceses rementem o termo, mas de dizer que no campo educativo se processa uma variação que não se aproxima da realidade em que indica a existência das máquinas abstratas prontas a investir o campo social, o que se apresenta como um problema em potencial uma vez que se parte do entendimento de que a experiência educativa se efetiva fora desse mesmo plano.

Se o desejo de conhecer e a condição dramática da descoberta no Édipo trágico contrasta com o autoconhecimento de uma condição original comum da castração no Édipo freudiano, do mesmo modo, pode-se questionar que traços de semelhança guardam a instrução orientada pela natureza primeira do Emílio rousseauiano e a aprendizagem assistida do Emílio de Piaget, defendida, principalmente, por seus sucessores. Contudo, interessa compreender os dois movimentos transversais que vão de Édipo a Emílio e de Emílio a Édipo, marcando, assim, as velocidades e intensidades de grande parte da produção da experiência educativa conhecida até os dias atuais.

Posso dizer que o primeiro movimento é marcado pela composição de um programa trágico-romanesco que, de modo geral, foi responsável pela produção de uma experiência educativa abrangente das condições supletórias de vida, intrinsecamente ligadas aos valores transcendentais de um processo que visava um fim igualmente amplo, o autoconhecimento, a virtude, a ética etc., e que, por isso, tangenciava ou menosprezava as condições emergenciais da vida, como o trabalho e a burocracia<sup>3</sup>.

Hipoteticamente, se fosse possível falar de um complexo de Emílio, ainda que tal exercício não almejasse o posto de correspondente à teoria dos estágios psicossociais do desenvolvimento descritos por Freud<sup>4</sup>, acredita-se, que essa “presença representação”, poderia ser apresentada em quatro modos operativos, a seguir: i) infantilização; ii) normalização; iii) burocratização; e, iv) formalização, além dos quatro estágios piagetianos.

Esse complexo derivaria, homologamente, de uma observação de estágios específicos do desenvolvimento humano, que tomaria forma a partir de uma representação desses mesmos estágios em outra dimensão que não a propriamente científica. Se Freud visualizou o complexo de desejos de uma determinada fase da infância na encenação da peça trágica *Rei Édipo*, de Sófocles, é esperado, que esse

---

<sup>3</sup> É preciso destacar que a política é uma atividade continuamente ressignificada ao longo do tempo. Registra-se, por exemplo, que na Grécia Antiga, apesar de ser um exercício da vida concreta e cotidiana, ela deveria ser orientada por valores transcendentais aos objetivos pontuais e às necessidades particulares, o que favorece uma dupla classificação de sua natureza, tanto supletiva, quanto básica.

<sup>4</sup> Cf. FREUD, Sigmund. Obras completas. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos, (2016).

mesmo exercício pudesse ser motivado, no caso da pedagogia, a partir da disseminação do romance *Emílio ou da Educação* de Rousseau<sup>5</sup>, por exemplo.

Em síntese, o principal atributo do que aqui é chamado de “complexo de Emílio”, consiste em um conjunto de práticas, discursos e aparatos administrativos em torno da infância, com base no princípio de suplementação. Um complexo que se instala entre a salvação e a perversão da criança. Um investimento que parte do adulto em direção à infância significada por ele, que guarda, segundo Schérer (1983), pouca relação com o “atual”, ou mesmo com o conceito rousseauiano de necessidade, pois encontra-se constantemente amalgamado ao imaginário. Não obstante, por exemplo, “o mestre tem que suprir a natureza somente porque, na criança, o sentido de utilidade está cego, está confundido com o supérfluo que, logo que entra em contato com outros, é impulsionado pela imaginação”<sup>6</sup> (SCHÉRER, 1983, p. 22, trad. minha).

E por que a necessidade de uma nova zona experiencial? É possível declarar uma zona fracassada ou saturada? Como fazer surgir um movimento capaz de provocar uma nova zona e em nome de quem ou do que isso é feito?

Considero que mesmo diante da possibilidade de outras zonas emergentes, não é possível declarar fracassada ou saturada uma zona. Talvez, identificá-la com zona em desertificação seja a única tarefa possível, pois, mesmo dela e seu estágio de decomposição, pode surgir outro potente campo de experimentação. Se uma zona experiencial é produzida a partir das vibrações moleculares motivadas quando a multiplicidade é atravessada pelo investimento molar, promovendo padrões de subjetividade normativos e provocando uma interação que pode ser de plena assimilação ou de repulsão, ou contendo traços dos dois, é possível considerar que o surgimento de uma nova zona está estritamente ligado ao desejo de experimentação e não ao dever de criá-la. Assim, uma zona experimental parece não assumir nome próprio, ainda que nomes possam ser atribuídos a ela, mas que não passem do intento classificatório que recai sobre ela. Uma zona é a confluência de subjetividades em diferentes níveis, algumas padronizadas, outras em pleno estágio esquizofrênico de

---

<sup>5</sup> A primeira publicação da obra data de 1762. Cf. ROUSSEAU, 2004.

<sup>6</sup> Orig. “El maestro tiene que suprir a la naturaleza sólo porque en el niño el sentido de lo útil está cegado, está confundido con el de lo superfluo que, en cuanto se pone en contacto con otros, es impulsado por la imaginación [...]”.

potência. O importante parece ser o que é feito quando se está em uma dessas zonas e como a presença de cada indivíduo também afeta essa mesma zona.

Segundo Deleuze (2011), pode-se dizer que em uma zona experiencial não se adquire “características formais”. “Quando Le Clezio<sup>7</sup> devem índio, é um índio sempre inacabado, que não sabe ‘cultivar o milho nem talhar uma piroga’” (DELEUZE, 2011, p. 12). Não se trata de passar por uma formação, adentra-se em uma zona de vizinhança. Esse movimento não está dedicado a autorizar um discurso ou a propor uma prática segura, ele só enxerga a possibilidade de subjetivação não sujeitada, de experimentação livre, de produção do pensamento individuado. Com isso, atinge-se “uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos” (DELEUZE, 2011, p. 88).

Certo é que não se pode afirmar serem a mesma coisa uma zona de vizinhança e uma zona experimental. Antes de mais nada a chamada zona experiencial se instala no meio de outras zonas, como, inclusive, já foi dito. Entre uma zona de intensidade do programa de experimentação da droga em Castañeda e uma zona de vizinhança do programa de aproximação entre Moby Dick e Ahab, por exemplo, pode-se criar uma zona experiencial. Essa zona, por sua vez, é o meio, mas não a média dos dois programas estabelecidos, sendo produzida pelos elementos dispostos em ambos. E, é essa interação que pode ser propícia à elaboração de um programa próprio, um programa de vida.

Se os diversos programas podem oferecer a terceiros nada mais do que protocolos de experiência, ou seja, elementos fragmentários vividos por alguém ou um grupo que oferecem certa informação sempre parcial e inacabada, mas capaz de disparar a produção de outros programas, estes sim, ligados ao interesse particular e atual é porque as zonas experienciais são operadas por “conectores e desconectores” (DELEUZE, 2011, p. 84), que atuam constantemente em todas as direções de constituição daquilo que é chamado de experiência.

Em todo caso, o que está em jogo nos dispositivos ora apresentados é o modo de operação escolhido na produção da experiência em determinadas zonas. No

---

<sup>7</sup> Trata-se de J.M.G. Le Clézio. (1971) *Hai*, Paris: Flamarion. Cf. DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

primeiro, o elemento organizador é a revelação e, no segundo, a reprodução do princípio da suplementação, o mesmo a que Emílio foi submetido e, que, se estendeu ao desenvolvimento da pedagogia moderna. No entanto, não é possível declarar a zona cristã-europeia ou a zona Édipo-Emílio zonas fracassadas ou saturadas. O problema não está na detecção da falha ou do adensamento dessas zonas, mas na pretensão de declará-las, determiná-las, seja para ratificá-las ou execrá-las.

Uma zona é sempre maleável, permeável e seus limites são sempre indeterminados, mesmo um nome que se queira dar a ela nada mais é do que um exercício classificatório inútil a não ser por ocasião de possibilitar a sua localização. Saber, portanto, como se constituíram as zonas de prostituição de uma cidade ou as zonas de migração das aves que vão de norte a sul das Américas é compreender, mais do que a lógica dessas atividades, a aleatoriedade em que seus índices se baseiam, pois essas zonas são permanentemente mutáveis e os elementos que a fazem se comportar assim nem sempre são justificáveis.

Nesse sentido, quando se propõe criar uma nova zona experiencial para a educação, sobretudo, por meio da liberação da experiência de uma dependência do experimentalismo pedagógico em que se ancorou boa parte do pensamento educacional Moderno tal defesa é baseada na percepção das fissuras, das movimentações internas que indicam a pré-ruptura que a zona em desenvolvimento apresenta, comum a todo processo de produção.

Uma nova zona experiencial da educação parece não surgir ao estilo *Big Bang*, ao contrário, ela deve surgir da decomposição de estratos que foram importantes e, residualmente presentes, porém insuficientes dada a realidade presente. Uma nova zona procura passar pelas rupturas do processo de decomposição da zona estabelecida, pode romper ou mesmo conter essas fissuras. Uma importante liberação ocorreu, por exemplo, na primeira metade do Século XX, com o deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem, do professor para o aprendiz, da didática para a psicopedagogia. Outra experiência, ocorreu na União Soviética, com o pedagogo Makarenko, nesse caso, registra-se a liberação por parte de uma pedagogia burguesa, ao mesmo tempo em que se intensifica os instrumentos de controle e repressão ora tornados sutis no mundo capitalista.

A decomposição da zona experiencial da pedagogia Moderna pode ser apreendida no movimento que vai da constituição de uma utopia pedagógica à distopia pedagógica, em que pesa a percepção de transição de um sentimento de que é possível alcançar a plena formação ou formação universal até a desmontagem desse valor, assumindo a ideia de que não é preciso que alguém ensine ao mesmo tempo em que possível que todos aprendam – a proliferação dos explicadores explicados, na acepção de Rancière (2015).

Já a produção de uma nova zona experiencial, se ela de fato estiver a caminho, parece exigir a crítica desses dois polos, pois nem a defesa arcaica da formação nem a sua pulverização em múltiplas microformações parecem dar conta dos desafios contemporâneos a que as novas gerações estão submetidas. Essa nova zona parece operar não mais por suplementação, como acreditava Rousseau, nem por tecnologias genéticas de edição do DNA, que poderiam alcançar a inteligência como, por exemplo, arriscam acreditar alguns distópicos<sup>8</sup>, mas por produção, por criação.

Isso reforça a prudência que exige analisar a emergência de uma nova zona que não seja simplesmente uma abdicação daquela que se constituiu na Modernidade e boa parte do período Contemporâneo em nome de alguma artificialidade. É nessa direção que sai o Emílio, órfão, objeto isolado pela psicologia e, entra a criança com suas relações de filiação e aliança com o mundo; sai a pedagogia de massas, estatutária e, provoca-se uma pedagogia do contrato, que deve ser estabelecida e não imposta; deixa-se o compromisso estrito com a cientificidade para acolher as múltiplas perspectivas em torno do conhecimento, considerando, especialmente, as suas relações de afectos, conceitos e perceptos; desloca-se do eixo da utilidade fundamentalmente econômica e cumulativa da educação como propedêutica mercadológica para incluir a utilidade vital como preocupação própria da experiência educativa.

Nessa direção, a liberação da experiência educativa parece implicar ao menos duas direções: a liberação do indivíduo da experiência acumulada, ou seja, do conhecimento socialmente estruturado e transmitido a ele como verdadeiro e útil, por meio de processos educativos intermináveis, e; a liberação do ato de experimentar da

---

<sup>8</sup> Atribui-se o título de distópico aos portadores do discurso de científico nos campos da genética, das ciências cognitivas e da neurociência como pilares da “revolução” generalizada que eles estariam a gestar.

própria experiência conformada à forma, à formação e ao padrão de subjetividade difundido no campo social.

Não se trata, por fim, de um manifesto ou apologia, o desejo por uma nova zona experiencial. Na verdade, ela se constitui por si própria, vai ocupando espaços. Atitude rizomática. Por isso, é esperado que essas zonas sejam maleáveis, fazendo passar por elas o mesmo fluxo que atravessa a multiplicidade que constitui o *socius* ao mesmo tempo que cria condições intensivas de experimentação de novas percepções e afetos e a produção de novos conceitos.

## (IN)CONCLUSÃO

Experienciar. Experimentar o real sem compromisso com o realismo. Transcender sem ser idealista. Ser humano fora do humanismo. O programa continua...

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Cultura popular na Idade Média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia**. Trad. Equipe editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, vol. 3, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011. 560 p.

\_\_\_\_\_. **Kafka: para uma literatura menor**. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.



DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FREUD, S. **Obras completas**. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 2016, vol. 6, 288 p.

GALLO, S. Transversalidade e meio ambiente. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciclo de palestras sobre meio ambiente**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001. 56 p.

PALMER, H. **Deleuze & futurism: A manifesto for nonsense**. Londres/Nova York: Bloomsbury Academic, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHÉRER, R. **Pedagogía pervertida**. Trad. Jerónimo Juan Mejía. Barcelona: Laertes, 1983.

SIMARD, D. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário Deleuze**. Tradução de André Telles. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp-IFCH, 2004, 23 p. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wpcontent/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2020

# DESLIZES E DESLIZAMENTOS: MEMÓRIAS INDISCERNÍVEIS DO CINEMA LATINO-AMERICANO<sup>1</sup>

Marcus Pereira Novaes  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
novaes.marcus@hotmail.com

As imagens cinematográficas possibilitam pensar uma possível Memória da América Latina a partir de fragmentos que incidem na insuficiência de se constituir tal memória como um Todo que se harmoniza com a história e que possa gerar uma possível identidade latino-americana.

Atentos à pluralidade étnico-geográfica e aos acontecimentos como guerras, ditaduras, opressões e colonizações brutais, que irromperam e cortaram a possibilidade de se estabelecer uma história linear de povos e países que compõem esta região, alguns cineastas optam por não se basearem na imagem cinematográfica como verdade e representação, e buscam exprimir suas potencialidades ao apresentarem criações audiovisuais que evidenciam vidas fragmentadas e constituídas desde pontos de vista singulares. Imagens sem o valor exclusivo de um testemunho documental nem baseadas em uma memória psicológica experimentam-se na tela para provocar outras percepções e inscreverem alguns casos da América Latina em uma memória do mundo.

Em um diálogo com conceitos sobre cinema elaborados pelo filósofo Gilles Deleuze e tomando como intercessor o filme chileno "A Casa Lobo" dirigido por Cociña e Leòn (2018), argumentaremos que é possível, desde o cinema latino-americano, lançar vozes ao mundo e construir uma memória em permanente modulação, uma memória em que a distinção entre real e imaginário ainda estaria indiscernível. Tal modulação de memória, expressa em imagens audiovisuais, estaria

---

<sup>1</sup> Texto partilhado na Mesa Redonda 1 - Cinema e Educação, durante o encontro *Do caos ao caos E Vice-Versa intersecções entre Filosofia, Ciência e Arte*, ocorrido na Faculdade de Educação de Unicamp, entre os dias 09 e 10 de maio de 2019. Agradeço à Mirele Corrêa e aos demais organizadores pelo gentil e provocador convite de se pensar ressonâncias entre as imagens audiovisuais e o campo da educação, ao lado de meus companheiros de mesa, Marcelo Vicentin e Sebastian Wiedemann.

atravessada por movimentos de experimentação e criação que podem nos propiciar novos encontros com a maneira de se apresentarem diferentes subjetividades na tela do cinema.

Há de se dizer também, por tratar-se de um trabalho que compõe uma mesa intitulada Cinema e Educação, que é uma memória que não deixa de estar altamente vinculada à educação, principalmente, por estar relacionada a dois de seus mais potentes aspectos, certamente co-imbricados, o pensamento e a invenção, aspectos que ressoam na forma de se exprimir uma ideia sobre a aprendizagem, no caso de/com/entre a imagem-audiovisual.

## INDISCERNIBILIDADE – DESCRIÇÕES MNEMÔMICAS EM UM TEMPO PURO

Frequentemente, a aprendizagem é questionada quanto ao seu papel de instrução para aquisição de saberes e, inversamente, embora não necessariamente de maneira excludente, a aprendizagem também se vê indagada a respeito de seu possível papel ético como possibilidade de proliferar pensamentos e efetuar invenções. Mas, com relação à sua constituição ética, como poderia estar localizado esse pensar? Em que esse pensar está relacionado com a aprendizagem e seus desafios colocados por saberes, forças e subjetivações?

Em um de seus cursos sobre Foucault<sup>2</sup>, Deleuze (2015) lança a pergunta: 'O que é pensar?'. Em sequência, afirma que Foucault teria dado três respostas<sup>3</sup>:

Conforme o **ser saber**, pensar é ver e falar, mas no entremeio entre o ver e falar. Logo estaria a resposta do **ser poder**: pensar é emitir singularidades, é emitir um lance de dados. E depois teríamos a resposta do **ser si mesmo**: pensar é dobrar o fora, dobrar a força de maneira que se constitua um dentro topologicamente em contato com o fora, coextensivo com o fora (DELEUZE, 2015, p. 181).

---

<sup>2</sup> Esse curso, traduzido e publicado pelo Editorial Cactus para o espanhol, ocorreu entre 22 de abril e 27 de maio de 1986, na Universidade de Vincennes.

<sup>3</sup> Todas as traduções desse curso, do espanhol para o português, são nossas.

Quando pensado o papel de instituições, esses apontamentos roubados de Foucault por Deleuze — e que ressoam, neste evento, com outros trabalhos atentos a essa problemática — sabemos que, majoritariamente e insistentemente, buscam transmitir saberes, controlar forças-fluxos e moldar sujeitos, como é o caso da instituição escolar. No entanto, pensamos aqui que os saberes sempre estão em permanente modificação, os fluxos e forças sempre vazam ou escorrem e, além do mais, não se alcança um sujeito concebido, embora a instituição sempre tente retomar sua tarefa.

Trazer o cinema como possibilidade educativa implicaria, talvez, a seguinte proposição: não deixá-lo ser capturado como um saber pronto e acabado, não reduzi-lo a sua narrativa e seu conteúdo, ao mesmo tempo em que, ao não condicioná-lo como fórmula ou instrução a ser ensinada, necessitaria que fosse repensada a relação entre a aprendizagem e o pensamento. Tal aposta modificaria a relação educação-imagem cinematográfica, pois a aprendizagem não se veria reduzida apenas a um sistema de entendimento e reconhecimento. Ao se deparar com novos signos, a aprendizagem não encontra um sentido unívoco para dizer o verdadeiro, faz-se necessário que se desloque e realize novos movimentos para que possa inventar e apresentar respostas.

Quando assistimos a filmes que buscam traçar certa relação entre verdade e subjetividade, tendemos a apoiar-nos em sua narrativa, buscando desvendá-la, como se forma e conteúdo pudessem pressupor um ao outro em uma suposta organicidade. Acostumados com a modulação das imagens na tela, quase somos levados a acreditar que há um sujeito que — através de percepções, sentimentos e ações, buscará mudar e interferir em sua história. Ao mesmo tempo, naturalizamos a relação entre as imagens na tela como ideal, como verdadeira. Não percebemos os cortes, aspectos de montagem e, quando nos encontramos com outras formas de se relacionar às imagens no filme, outras estéticas como uma animação ou cine-experimental, parece-nos que aquelas imagens ali mostradas, como por exemplo a imagem de uma criança, não correspondem às imagens verdadeiras.

Aparentemente, esse encontro poderia levar a uma dupla possibilidade no que se refere a uma autenticidade da figura imagética expressa pelo encontro com o audiovisual. De um lado, operaríamos por uma negação entre a nova imagem, em

decorrência do estranhamento imagético, e o que temos como forma validada de reconhecimento fundada em nosso hábito. Tender-se-á, nessa possibilidade, abrir uma brecha no papel de atribuição de julgamento pela verdade, em que, de um lado, apontar-se-ia essa forma estranha, em choque entre o real e o imaginário, como falsa. De outro lado, a outra parte da bifurcação poderia levar-nos a um encontro em que o imaginário, que está apresentado na imagem-audiovisual, assume um *status* de verdade e passamos a confundi-lo com o real. Daí, por exemplo, alguns aspectos em que a memória de uma personagem se engana em sua narrativa, seguimos modulados pelas imagens-movimento, entre o que vemos e sentimos, e passamos a acreditar na história, mesmo por relações distantes de nossos hábitos. Ou a própria imagem funde-se em um esquema sensorio motor em que se confunde com o real, evidenciando uma contradição entre o verdadeiro e o falso que muitas vezes será resolvida durante a trama ou narrativa. Tais premissas, ora pendendo para a atribuição de uma verdade, ora para a confusão entre o verdadeiro e o falso, ancoram-se em categorias de identidade em que o pensar entre o 'ver e o dizer algo sobre' podem confundir-se, mas por buscarem uma relação do verdadeiro fundado em uma pressuposta identidade, como no caso de um sujeito-criança e um discurso validado sobre ele, são medidas e classificadas desde modos estruturalistas hierarquizantes, em que se busca seus esclarecimentos, desde diferenciações extensivas que encaminhem a distinguir uma verdade em contraposição ao erro. No caso da imagem audiovisual, esse percurso se faz pela narrativa expressa entre o sonoro e o visual em um esquema sensorio motor.

Haveria também outra possibilidade que escaparia do jogo da autenticidade, uma possibilidade em que o encontro com a imagem não se constituiria no jogo de contraposição ao erro, exprimir-se-ia, pois, na impossibilidade de se atribuir um papel de verdade ou de se constatar uma mera confusão entre o real imaginário. Há certos encontros que levam a outra temporalidade em que o verdadeiro e o imaginário são indiscerníveis. Encontros em que o hábito, as relações cotidianas com as quais estamos acostumados a agir e reagir às situações de nossa rotina, não alcança apresentar uma resposta capaz de emitir um julgamento, em que recorrer às memórias mais distantes, entre um passado que se foi e uma tentativa de antecipação de um futuro a fim de se realizar uma ação, não são suficientes para discernir entre o real e o imaginário, o falso

ganha força e prolifera possibilidades imagéticas em um tempo que se espelha como cristal, apresenta-se um real que não é o novo e nem o que pode ser discernível.

Deleuze (2018a) destaca que estar em uma zona de indiscernibilidade entre o real e o imaginário não quer dizer o mesmo que uma confusão entre ambos. Aponta, então, cinco razões para isso. A primeira razão é que “a indiscernibilidade do real e do imaginário estará constituída por um circuito tal que o real e o imaginário correm um atrás do outro e se refletem um no outro ao redor de um ponto de indistinção” (DELEUZE, 2018a, p. 44).

Exprime então, a segunda razão em que é ressaltado o aspecto de que a indiscernibilidade do real e do imaginário não remete e tampouco pode ser definida pelo falso, mas sim desde o que, em uma aproximação à filosofia nietzscheana, poder-se-ia chamar a potência do falso. E afirma que "em nenhum caso confundiremos a potência do falso com o falso tal como se efetua no erro" (DELEUZE, 2018a, p.44).

Já o terceiro caráter de uma zona de indiscernibilidade é, segundo Deleuze (2018a):

a indiscernibilidade do real e do imaginário não sucede na cabeça de ninguém. Por quê? Porque acontece em um certo tipo de imagem<sup>4</sup>. Não somente há tipos de imagens que nos induzem a confundir o imaginário e o real, mas além do mais, há um tipo de imagem onde o real e o imaginário são estritamente indiscerníveis na imagem. A indiscernibilidade do real e do imaginário caracteriza um certo tipo de imagem (DELEUZE, 2018a, p. 44).

Deleuze (2018a) buscará apontar um nome para essas imagens que constituem a indiscernibilidade do real e o imaginário, denominá-las-á imagens-cristais, pois implicariam uma formação cristalina. Explicará que o termo cristalino pode ser muito útil já que funcionaria como uma oposição binária à forma orgânica, "pois o verdadeiro está muito relacionado à forma orgânica, tanto na arte como na filosofia" (DELEUZE, 2018a, p. 47). Daí, Deleuze exprimirá o quarto caráter ligado à razão de se pensar o que seria uma zona de indiscernibilidade que se diferencia do verdadeiro, conceberá a imagem-cristal como uma imagem capaz de remeter à potência do falso, distinguindo-

---

<sup>4</sup> Esse apontamento de Deleuze enfatizaria que não há imagens dentro do cérebro.

se de uma simples confusão entre o real e imaginário. A forma orgânica do verdadeiro será definida como:

a distinção do existente segundo polos: o real, em tanto que submetido a conexões causais e legais; o imaginário, em tanto que definido por uma pura presença na consciência. O verdadeiro é o que distingue um do outro. De todo modo, a formação de ambos acontece segundo a forma da distinção. O falso, efetuado no erro, é o que confunde um com o outro (DELEUZE, 2018a, p. 50).

Ronald Bogue<sup>5</sup> (2003, p. 168), desde uma aprofundada leitura e exposição das obras e pensamento de Gilles Deleuze sobre cinema, explica que a ideia de um todo orgânico do filme — presente na forma de Sergei Eisenstein (1888-1948) conceber sua concepção sobre o cinema, seria apresentada tanto por tomadas individuais com um poder explosivo para gerar um choque, como pelo pathos presente no salto de uma tomada a outra, realizando assim uma “relação das partes para com o todo” e que será estabelecida desde a causa (cada parte ou cena) para o efeito (o todo ou o filme). Além disso, Bogue (2003, p. 168) aponta que as partes individuais também pressuporiam “a existência do todo. Então, o todo também é causa, da qual as partes são as expressões individuais ou efeitos”. Entretanto, esse todo, que já estaria pressuposto, não pode ser especificado exceto por suas partes. Deleuze assinalará, segundo Bogue, que “[...] ainda que esse possa ser sentido e pensado, não o será tal qual o logos que unifica as partes, mas como a embriaguês, o *pathos* que as banha e nelas se difunde” (DELEUZE, 2018b, p. 231 *apud* BOGUE, 2003, p. 168)<sup>6</sup>.

Bogue (2003) também argumenta que, segundo Deleuze, o cinema pensado por Eisenstein pressuporia que todo filme deveria estabelecer um circuito que compreenda "o choque sensorial que nos eleva das imagens ao pensamento consciente, e depois o

---

<sup>5</sup> Todas as traduções do inglês para o português, referentes ao livro *Deleuze on cinema*, de Ronald Bogue, são nossas. Com exceção das citações literais de Ronald Bogue referentes ao livro *Cinema 2: A Imagem-tempo*, em que utilizamos a tradução Eloisa Araújo Ribeiro (2018b).

<sup>6</sup> If the concept of the organic whole of the film is generated by the individual explosive shots and the pathos of the leap from shot to shot, then the relationship of parts to whole is that of cause to effect. But in another sense, the individual parts presuppose the existence of the whole. The whole, then, is also cause, of which the parts are the individual expressions, or effects. This presupposed whole, however, cannot be specified except through its parts. Yet it can be felt and thought, Deleuze writes not as “the logos that unifies the parts, but as the drunkenness, the pathos that bathes them and spreads out in them” (IT 207; 159).

pensamento por figuras que nos reenvia às imagens e volta a nos causar um choque afetivo"<sup>7</sup> (BOGUE, 2003, p. 169). Assim, segundo o pensador estadunidense, "o circuito pode ser expresso como uma sequência temporal, os dois movimentos, desde as imagens ao pensamento e desde o pensamento às imagens, coexistem e pressupõe um ao outro"<sup>8</sup> (BOGUE, 2003, p. 169). Isso favoreceria um forte sentimento e uma consciência crítica que poderia levar a uma consciência revolucionária e, assim, o filme inspiraria uma ação.

Deleuze, continua Bogue (2013), ainda destaca que haveria uma terceira relação entre imagem e pensamento, pois a ação requer uma relação entre atores, suas vizinhanças e a própria ação.

As previsões de Eisenstein pressupunham uma relação harmônica entre os humanos e o mundo. Em uma sociedade não alienada, haveria um acordo entre os trabalhadores e o mundo que eles transformam através do trabalho. Nessa sociedade, a natureza se transforma em uma natureza participante<sup>9</sup> (BOGUE, 2003, p. 169).

Bogue (2003) relata como se foi construindo uma ideia em que uma consciência coletiva e um pensamento humano, ou pensamento-ação, estariam incorporados nas imagens da natureza. Assim,

neste sentido, pensamento e imagem são idênticos. E o que torna possível essa identidade do pensamento e da imagem, humanos e natureza, é a unidade subjacente do esquema sensório-motor, aqui erigida desde o nível básico da unidade dos indivíduos com um meio ambiente, até o nível utópico de uma unidade coletiva tendo a natureza como um todo<sup>10</sup> (BOGUE, 2003, p. 170).

---

<sup>7</sup> Every film establishes a circuit that includes "the sensory shock that raises us from the images to conscious thought, then the thought through figures that sends us back to the images and gives us an affective shock again" (IT 210; 161).

<sup>8</sup> Though the circuit may be expressed as a temporal sequence, the two movements, from images to thought and from thought to images, coexist and presuppose one another.

<sup>9</sup> In such a society, nature becomes a "nonindifferent nature..."

<sup>10</sup> "in this sense thought and image are identical. And what makes possible this identity of thought and image, humans and nature, is the underlying unity of the sensori-motor schema, here raised from the basic level of the individual's oneness with an ambient environment, to the utopian level of a collectivity's oneness with nature as a whole."



Essa harmonia entre imagem e pensamento, homem e natureza, será quebrada, segundo Deleuze (2018a), com o cinema moderno que apresentará a impossibilidade de um esquema sensório-motor interconectar laços e links que segurariam o mundo unido, a ação é paralisada ao se deparar com o intolerável e o impensado. Novos signos visuais e sonoros são apresentados nas imagens e "nos deparamos com o impensado, que desafia o pensamento lógico e, ainda, demandas a serem pensadas"<sup>11</sup> (BOGUE, 2003, p. 170-171).

O cinema moderno, ao romper com o esquema sensório-motor, rompe com o hábito de se apresentar narrativas fílmicas ligadas a uma lógica de causalidade a ser representada por relações efetuadas pelas imagens. Há uma impossibilidade de ação frente à natureza que não se releva em harmonia com a ação humana.

Passa-se a apresentar situações ópticas e sonoras puras, descrições que não nos revelam a relação entre o todo e as partes em conformidade a uma forma legal e causal. Há uma proximidade com casos do *nouveau roman*<sup>12</sup>, em que são apresentadas puras descrições ao invés de narrativas. Tais descrições, agora expressas a seu modo pelo cinema, sobretudo o cinema europeu com diretores como Alain Resnais (1922-2014) e Luchino Visconti (1906-1976), ou no cinema estadunidense de Orson Welles (1915-1985), lançam-nos ao encontro de imagens-cristais, apresentam-se como o quinto caráter ou a quinta razão que Deleuze (2018a) acredita compor uma indiscernibilidade do real e do imaginário, por oposição a lógica do verdadeiro e do falso.

Essas descrições, expressas como imagens-cristais, são como camadas de imagens sobrepostas e o desvelamento de uma a outra não nos conduz ao verdadeiro, descrevem uma impossibilidade de se atingir o verdadeiro por distinção do falso. Há uma indiscernibilidade entre o real e imaginário.

As imagens-cristais constroem, segundo Deleuze (2018a), toda uma *exploração temporal*, apresentam-se como puras imagens-tempo. Diferenciando-se do cine europeu influenciado pelo pós-guerra, essas imagens-tempo também estariam

---

<sup>11</sup> We are faced with the unthinkable, that which defies logical thought and yet demands to be thought.

<sup>12</sup> Movimento literário francês que surge por volta de 1950.

presentes no chamado 'cinema do terceiro mundo'<sup>13</sup> e seriam evidenciadas por um constante. Essa constante será, de acordo com Deleuze (2018a), *a construção direta de uma memória*. Uma *memória não psicológica*, pois não se trata de uma tentativa desses povos quererem atar-se ao passado. Tampouco significa que queiram buscar ou retornar as suas raízes. Deleuze (2018a) expõe:

É que a opressão, a miséria, a colonização [...] teriam produzido realmente uma ruptura de sua cronologia, uma espécie de falha cronológica. Não somente lhes roubaram o passado, mas o transplantaram, roubaram, colocaram-no em outros territórios, etc. De modo que, para eles não se trata de se reconstituir uma memória. [...] Reconstituir uma memória nunca serviu a ninguém. O que serve muito, e é muito mais provocativo, muito mais molesto, é servir de memória ao mundo, constituir um lugar em que só se pode ser uma memória do mundo. Porque isso molesta o mundo (DELEUZE, 2018a, p. 66).

O que rapidamente fora chamado por Deleuze de cinema do terceiro mundo, e que aqui pensamos ter muitas ressonâncias com o cinema latino-americano, construiu uma série de memórias e constitui um testemunho que nos apresenta descrições de uma lógica do absurdo do mundo, expressas na miséria, na violência, em sentimentos fascistas reatualizados, descrições que não se resolvem ou se esgotam em uma ação do homem sobre um mundo já pressuposto. Essas descrições revelam, entre a montagem e os cortes de cenas, uma série de imagens a serem desveladas permanentemente em um jogo de forças que evidencia a potência do falso, aspectos imagéticos e sonoros de uma memória da América Latina que revelam, véu a véu, uma outra imagem, memórias expressas em imagens-tempo e moduladas entre deslizamentos e desvelamentos.

Assim, o cinema latino-americano não nos possibilitaria uma ideia de verdade a ser encontrada na imagem e, sim, proliferaria outras possíveis conexões ao nos encontrarmos com signos presentes nos interstícios das imagens audiovisuais, signos disparadores de *afectos*, criadores de memórias, proliferadores de ideias e problematizadores do pensamento, enfim, características constituintes de uma aprendizagem que vai além do ato de reconhecimento medido pelo verdadeiro.

---

<sup>13</sup> Por ser uma exposição realizada durante uma de suas aulas, Deleuze faz uma ressalva sobre não saber se "cinema de terceiro mundo" seria uma boa definição. O que lhe interessa é sugerir uma constante que aproximaria os cinemas desses países.

## A CASA LOBO – MEMÓRIAS QUE QUEIMAM COM A AMÉRICA LATINA

Em uma câmera predominantemente fixa, o enquadramento enfoca, ao centro, um desenho de um vestido pintado de branco com detalhes em amarelo e preto, sobre um fundo escuro que produz um efeito de profundidade e indica a figura de uma porta. Simultaneamente, nesta mesma cena e com o mesmo cenário, há a presença de figuras de diferentes objetos em uma estante; parte de um desenho de um relógio, em que os ponteiros giram rapidamente; e parte da figura de um gato representada como pintura em um quadro. Ambas figuras estão sobrepostas a um fundo negro e vermelho. O tom de vermelho vai preenchendo e modulando a cor de todo o enquadre. Somam-se à intensificação do tom de vermelho finos traços brancos que começam a predominar sobre a cena. Conforme esses traços vão sendo grafados sobre todo o enquadramento, percebe-se a mudança de iluminação efetuada pelo acréscimo do branco ao mesmo tempo em que vão eliminando a profundidade indicada pela figura escura da porta. Em seguida, aparecem na cena dois pequenos quadrados, referentes a figuras de pinturas em quadros, que exercem o papel de desempenadeira ou de rolo de pintar e acentuam o movimento de planificação da tela, ao imprimir dois largos rastros brancos sobre o enquadre. Primeiro, um desses quadros, o menor, passa a ocupar um lugar abaixo do relógio, o outro maior posiciona-se ao seu lado, ocupando o lugar da figura central do vestido. A cor branca, impressa nos dois rastros deixados por esses quadros, espalha-se e toma quase toda a totalidade do enquadre, determinando tanto a mudança de profundidade da tela, planifica-a, como intensificando o papel da modulação da cor para criar um efeito de mudança de iluminação, uma iluminação colorante. A câmera inicia um movimento de aproximação (*dolly in*) em direção ao quadro maior, que ocupou o lugar da figura do vestido e apresenta as figuras de uma Virgem Maria e de um menino Jesus sobre um fundo escuro. Pouco a pouco, o rosto da virgem passará a ocupar todo o enquadre da tela, mudando outra vez a iluminação da cena. Note-se que, agora, a iluminação não deixa de estar ligada a cor predominante no fundo da tela, neste caso o preto, mas sua intensificação é produzida pela modulação do movimento de câmera que enquadrará a afecção contemplativa do rosto da Virgem. A câmera passa a retroceder (*dolly out*), distanciando-se do rosto da Virgem, revelando, novamente, que o quadro está sobre

um fundo branco que, agora, contém tracejados verticais de preto. O enquadre se distancia um pouco mais, desvela que esses traços negros fazem parte de uma pintura que compõe o fundo. Percebe-se que o quadro da Virgem está sobre uma outra pintura. A câmera recua ainda mais, ao mesmo tempo em que quadro da virgem movimentase para cima, saindo de cena. Simultaneamente a saída de cena da virgem, revela-se, pouco a pouco, um par de olhos e se percebe que os traços negros representam suas lágrimas e imprimem uma modulação pela cor na iluminação do enquadre. O afastamento contínuo da câmera, por fim, revelará a passagem de uma afecção contemplativa da virgem para as lágrimas dos olhos, ocorre o desvelamento de um novo rosto-pintura, a pintura de um rosto de uma garota. Esse rosto, quando inteiramente revelado, terá os traços negros que representam as lágrimas substituídos pelo acréscimo de cores como, amarelo, laranja e vermelho, que tanto realizam uma mudança de expressão do rosto, agora um rosto atento, como mudam novamente a iluminação. Nessa última descrição da passagem, percebe-se que a iluminação é realizada, simultaneamente, pela modulação das cores e do movimento de câmera.

A cena descrita acima acontece logo após Maria, uma jovem de descendência alemã e principal personagem da animação chilena "A Casa Lobo"<sup>14</sup> (2018), contar-nos que fugia de uma colônia por ter sido duramente punida ao deixar escapar três porcos. Desde sua fuga, passa a ser perseguida por um lobo. Um lobo que a tudo controlava e sabia. Um lobo que castigava severamente as faltas cometidas pela personagem. Maria refugia-se em uma casa, em meio a uma floresta, onde encontra dois porcos dos quais passará a cuidar.

O filme não é um documental, mas sua história está fortemente embasada na "Colônia Dignidade - Sociedade Benfeitoral e Educacional Dignidade" (1961-2007), localizada no Chile. Criada pelo ex-militar nazista Paul Schäfer (1921-2010), a colônia comportava escola, hospital, restaurante, estação de energia e a sua atividade principal era a agronomia. Porém, desvelando-se essa primeira imagem, sabe-se que também constituiu um centro de detenção, tortura e extermínio de pessoas resistentes ao governo autoritário e ditatorial de Augusto Pinochet (1915-2006). Retirando-se outro véu de sua história, conta-se ainda que Schäfer haveria fugido da Alemanha Ocidental

---

<sup>14</sup> A cena descrita acontece entre os 19'44" e 20'22".

por ser acusado de abuso infantil. Mais tarde, investigações do governo chileno revelariam outras atividades criminosas na colônia como abuso infantil, tráfico de armas e lavagem de dinheiro.

Apresentada como um conto de fadas, a animação é construída por pinturas, esculturas e desenhos em *stop motion*, em que a história da colônia serve de motivo (*motife*). Em uma entrevista<sup>15</sup>, com os diretores e criadores do filme, Joaquín Cocina e Cristóbal León, Cocina (COCINA; LEÓN, 2018) conta-nos que, embora haja o argumento da Colônia Dignidade, o interesse inicial de criação do filme *partiu mais por razões técnicas* e aponta que a referência à colônia foi sendo filtrada pouco a pouco, enquanto pensavam com que técnicas a realizariam. Explica-nos que não foi algo linear, no sentido de que queriam fazer um filme sobre a Colônia Dignidade e quais técnicas utilizariam para isso. Em outra entrevista, León conta-nos que lhes interessavam sobretudo duas coisas:

uma tem a ver com estas bases mal vinculadas à Germanofilia no Chile, que era o que mais nos interessava desde um tempo (...); a outra é a técnica de se fazer um jogo entre papeis, ao invés de fazer um filme contra a Colônia Dignidade, fazemos um filme imaginando que somos parte da Colônia e ver que resultados produz dessa maneira (COCINA; LEÓN, 2019).

Ao buscarem conectar essas relações ainda presentes na sociedade chilena, Cocina (COCINA; LEÓN, 2019) relata que constrem seus filmes cada vez mais conscientes do horror que reina no Chile em relação aos traços de uma associação com uma Alemanha de outro tempo, presentes em casos como o da Colônia Dignidade. Cita ainda o exemplo de que, ainda hoje, a disciplina do exército chileno está baseada na disciplina prussiana. Ao buscarem trazer essa tensão ao filme, tentaram, segundo ele, explorar como o real e a ficção se conectam entre uma elite intelectual chilena e os nacionais socialistas, para isso inspiraram-se em como o escritor chileno Roberto Bolaño (1953-2003) descrevia e desenvolvia essas complexas relações em seus

---

<sup>15</sup> Todas as traduções das entrevistas com os diretores, do espanhol e do inglês para o português, são nossas. Há três entrevistas com o diretor Cristóbal León. Duas delas foram realizadas junto ao diretor Joaquín Cocina em 2018 e 2019, ao passo que a terceira entrevista fora realizada individualmente, no ano de 2019.

romances. Além do mais, a construção do filme também se valeu de publicações de cunho fascistas de Miguel Serrano (1917-2009), embora Cociña esclareça não compartilharem pessoalmente de suas ideias.

León (COCIÑA; LEÓN, 2019) complementa que buscaram conectar essa realidade política da América Latina com o horror presente em contos de fadas infantis europeus, esses dois componentes articulam-se em uma forma fílmica que beira à caricatura. Já em outra entrevista, León (2019) relata que a realização dessa animação ainda passava por duas inquietudes, contextualizar o que seria a Colônia Dignidade e ficcioná-la de modo a produzir a ideia de que o próprio Paul Schäfer a tivesse realizado a fim de doutrinar os habitantes da colônia.

"A Casa Lobo" trata-se da construção de uma realidade em si falsificadora, não por oposição à verdade da história e sim porque a história da colônia revela-se em camadas que se refletem entre si, constituem uma nuvem de virtualidade com possíveis atualizações. O filme constrói uma história em que a confusão do falso possa evidenciar o erro por contraposição ao verdadeiro, pois ao recontá-la desde outro ponto de vista, descreve-se o absurdo de uma proposição como o fascismo, presente em discursos como o de Schäfer ou de Serrano, ao mesmo tempo em que assumem esse discurso nas matérias de expressão, os materiais visuais artísticos utilizados para a construção do filme, evidenciando que os sentidos de um desejo como esse, o de querer fazer parte dessa colônia e aceitar tais discursos, só pode estar localizado em uma zona de indiscernibilidade. Trata-se de uma ficção que assume a improbabilidade do cinema conseguir mudar a realidade apenas instaurando uma forma orgânica. Lançam-nos descrições que evidenciam a potência do falso em formações cristalinas imagéticas, entre o som e visual. Claro que com essas descrições poderíamos levantar perguntas como: o que significa estar em meio a um fascismo ainda tão presente na América Latina? Ou como a América Latina volta a desejar governos autoritários com políticas segregacionistas que a história se esforçou tanto para denunciar e apontar o perigo de se repetirem tais erros?

A resposta poderia vir do próprio Bolaño, esse escritor que não se identificava como chileno, mas como latino-americano e a quem os diretores se inspiraram para construir suas imagens, ao expressar que ser latino-americano significa assumir "o

aspecto infernal ou, no mínimo purgatorial do continente, que não se explicaria só pela desastrosa organização interna de suas sociedades mas também por sua inserção num sistema universal de exploração e loucura", tal qual relata Eduardo Sterzi (2011, n/p). Bolaño afirmou em uma de suas últimas entrevistas que "[a] América Latina foi o manicômio da Europa, assim como os EUA foram sua fábrica. A fábrica está agora em poder dos capatazes, e loucos fugidos são sua mão de obra. O manicômio, há mais de 60 anos, está queimando em seu próprio óleo" (STERZI, 2011, n/p).

A indiscernibilidade que atravessa a impossibilidade de se resolver um problema como o do fascismo parece constituir-se nessa nuvem de fumaça lançada pelo óleo que queima a América Latina; ironicamente isso parece ainda mais forte se pensarmos, hoje, nos casos de Venezuela e Brasil com suas imensas e almeçadas jazidas de petróleo. De todo modo, diante de tal absurdo, como a permanência de discursos fascistas ainda hoje, às vezes as ações ficam paralisadas e resta, no caso do cinema, continuar a proliferar descrições de uma memória da América Latina que se inscreve em uma memória do mundo e o afeta enquanto queima.

Se as imagens possibilitam depararmo-nos com um todo não pressuposto, em que a expressão é constituinte das partes e vice-versa, não seria possível esperar que os sentidos já estejam dados por uma verdade ou um fundamento, os sentidos estão refletidos na superfície das coisas e dos corpos, mesmo que sejam corpos moleculares ou hidrocarbonetos associados a pequenas quantidades de compostos de enxofre, nitrogênio e oxigênio.

[...] Se os corpos, com seus estados, qualidades e quantidades assumem os caracteres da substância e da causa, inversamente, os caracteres da Ideia caem do outro lado, neste extra-ser impassível, estéril, ineficaz, à superfície das coisas: o ideal, o incorporeal, não pode ser mais que um "efeito". [...] Efeitos no sentido causal, mas também efeitos "sonoros", ópticos ou de linguagem – e menos ainda, ou muito mais, uma vez que eles nada tem de corporal e são agora toda a ideia (DELEUZE, 2015, p. 8).

Entre uma cena e outra de "A Casa Lobo", as imagens estão a ser constantemente desconstruídas, quebradas, misturadas e reorganizadas em novas formas, em novas figuras. Figuras, imagens-corpos apresentados na forma de imagens-movimento e imagens-tempo que ainda não podemos interpretar suas significações e sentidos, pois

vindo desde tantas misturas, os sentidos não estão dados anteriormente, não possuem uma qualidade essencial, só podem ser expressos e, depois, quantificados e qualificados desde a superfície. Aproximando-nos de uma perspectiva deleuziana, o caráter histórico e significativo só pode vir depois da temporalidade, pois o que parece persistir é o tempo enquanto que o espaço está sempre a ser remontado, apagado, destruído.

De um lado, a narrativa expressa um jogo de forças entre Maria e o Lobo e arrastam consigo a modulação das formas que atualizam a subjetividade infantil da garota, ora em desenho, ora em pintura, outras em escultura. Maria foge e teme o Lobo, enfrenta-o e se torna independente dele, por fim, com medo, alia-se a ele. De outro lado, há outro jogo de forças expresso pelas conexões estabelecidas entre os próprios materiais que expressam as figuras da animação. Tanto imprimem e apagam as profundidades das pinturas, como derrubam, invertem e diluem barreiras entre o volume e o pictórico. Jogos entre a câmera e intensificação das cores evidenciam e recriam contrastes pela iluminação, diferenciando as cenas sem que seja possível determinar um valor moral desses efeitos. Todo um jogo imanente entre as relações materiais está apresentado na superfície da tela e descrevem várias maneiras do material sobrepor-se às narrativas, falsificá-las, confundi-las. Há uma série de descrições realizadas pelas relações entre as imagens visuais que compõem armadilhas provocadas pela própria casa em que Maria se refugia, uma característica bem próxima ao que foi o novo romance francês em que as descrições destroem seus objetos, ao mesmo tempo que os recriam. No caso de "A Casa Lobo", isso fica claro tanto pela impossibilidade de se saber realmente de que história se trata como pela permanente metamorfose das imagens audiovisuais que criam e recriam as figuras que exprimem.

Essa modulação permanente de uma série de descrições falsificadoras, expressas nas imagens visuais, criam outra conexão com o tempo quando se analisam as relações delas com o som. A trilha sonora é composta por vozes de personagens, sons ambientes, sonoplastia e um design sonoro de voz. Por vezes, os sons estão subordinados às formas que representam, sons diegéticos, por outras, não representam uma relação direta entre o visual e o sonoro, como no caso da voz do narrador, exemplo clássico da voz em off como som não diegético. Ainda há uma



terceira potência falsificadora do som em que se quebra essa relação lógica entre o visual e o sonoro, cria-se uma independência entre eles. Como, por exemplo, os ponteiros do relógio que giram rapidamente enquanto o som segue um ritmo mais cadenciado. Essa relação parece declarar uma independência do tempo ao movimento, como se passasse a descrever que o que conserva é o tempo ao passo que o espaço é que deteriora. Essa aparente desconexão lógica entre o visual e o sonoro é outra possibilidade da imagem-tempo expressa pelo cinema.

A própria voz do narrador compõe armadilhas durante o filme, indo além de um aspecto diegético. Destaca-se que a voz do lobo seria uma voz criada para representar a voz do próprio Schäfer, já que, como apontado anteriormente, uma das escolhas dos diretores era assumir o ponto de vista da colônia. Mas além de “encarnar o discurso do inimigo”, a voz sofre variações no modo de apresentar suas intervenções discursivas. Por vezes, exprime a vontade de domínio em uma repressão direta à personagem, ligada a um apelo para que a personagem saiba distinguir o que é bom ou ruim. Por outras, articula-se como uma armadilha, expressando seu carinho e desejo de cuidar, sofrendo com ela, levando Maria a confundir o verdadeiro com o falso. De descrição sonora em descrição sonora, entre sons que hora representam, ora confundem, ora adquirem independência das imagens visuais, o som se modula em imagens-tempo puras, são também imagens-cristais que impossibilitam uma ação, revelam o absurdo da vida cotidiana, da improbabilidade lógica e harmônica entre homem e natureza. A própria voz que expressa os pensamentos de Maria a trai, no sentido de poder expressar algo novo sobre si mesma, às vezes acaba por reproduzir um discurso do qual fugiu, a voz de Maria não é dela, é da própria memória de mundo. Assinala a reprodução de discursos que a história não consegue combater, encobrir, desvelar.

## SIGNOS DE UMA APRENDIZAGEM OU O QUE NOS ENSINAM ESSAS IMAGENS

O que nos dizem essas imagens? O que está velado entre suas relações que, ao retirar-se um véu, encontra-se outro véu? O que as armadilhas das vozes de um filme, como "A Casa Lobo", lançam à memória do mundo? O que ensinam esses testemunhos imagéticos?

Talvez, essas respostas possam estar vinculadas à principal condição de aprendizagem, a saber, o esforço do pensamento conseguir interpretar, decifrar e descobrir os signos do mundo. Luiz A. Castillo e Claudia Marisco, contam-nos que:

'Ensinar' vem de *insingare*, literalmente 'colocar um signo', 'colocar um exemplo'. A base do termo é a raiz indoeuropeia \**sekw*, cujo significado é 'seguir', de modo que *signum*, o principal formador de *insingare*, remete ao sentido de 'sinal', 'signo', marca que é preciso seguir para alcançar algo. O 'signo' é então 'o que se segue', e ensinar é colocar sinais para que outros possam orientar-se (CASTILLO; MÁRISCO, 2007, p. 37).

As imagens do cinema, imagens-movimento, estão relacionadas entre si por meio da montagem. Por vezes, no interstício que marca a passagem de uma imagem à outra, lograríamos decifrar os signos que ali aparecem e entender, de parte em parte, o todo do filme, sua trama, sua história, a narrativa concatenada a uma forma lógica. Como vimos, essa seria a forma orgânica do cinema e estaria diretamente relacionada com a possibilidade de provocar um choque no espectador, despertando-lhe uma consciência crítica que levaria a uma consciência coletiva e, conseqüentemente, uma ação sobre o mundo, um mundo que pressuporia uma harmonia entre homem e natureza.

O cinema clássico buscou de vários modos apresentar, em imagens-movimento, relações compostas por signos que, na passagem de uma imagem à outra, as pessoas pudessem interpretar, entender e reagir a elas por forma do entendimento e compreensão do todo, da montagem. Mesmo se as relações fossem falsas, tratava-se de confusões aparentes e seriam resolvidas no final da trama ao serem contrastadas ao verdadeiro sentido do filme. Melhor dito, as partes do filme até poderiam ter uma aparente independência entre elas, mas reagrupadas de uma forma lógica na

montagem, a verdade prevaleceria sobre todas as partes determinando o verdadeiro sentido, como por exemplo na resolução de um filme policial ou de suspense em que, no final, todas as partes (fatos ou pistas) são unificadas e se chega a resolução do problema.

Há, no entanto, problemas que não se resolvem ou que apontam a impossibilidade de se relacionar suas causas à atualização em um estado de coisas já pressuposto. Há acontecimentos como guerras ou situações insuportáveis, como a descrita por "A Casa Lobo", que nos paralisam e revelam o absurdo do mundo e a fragilidade de se sustentar as relações na forma orgânica do verdadeiro, essas relações estão constituídas não em uma gênese estática, mas dinâmica. Assim o cinema necessita inventar outras imagens que correspondam melhor à natureza cambiante das relações que expressam um problema, essas imagens exigem outras leituras e aprendizagens dos signos que nascem e passam entre elas. Assim, às vezes de forma assustadora, outras de forma monótona, essas imagens descrevem uma memória no mundo, contam-nos o horror expressado em uma voz falsificadora.

A voz do lobo no filme chileno lança signos ao ar, uma nebulosa nuvem de puras descrições sonoras se espalha como a fumaça de petróleo queima a América Latina. Em certas condições essa nuvem pode se precipitar sem ser possível saber de antemão seus efeitos ou sem se saber como reagir a eles. Em "A Casa Lobo" esses signos estão nos interstícios das imagens, entre o visual e o sonoro. Os acontecimentos estão misturados na superfície da tela e é do estado de coisas que um acontecimento, como o fascismo, pode se atualizar. Imagens como descrições visuais e sonoras que expressam uma memória.

Na vigésima série "Da Oralidade", Deleuze (2015) escreve:

a linguagem é tornada possível pelo que a distingue. O que separa os sons e os corpos, faz dos sons os elementos para uma linguagem. O que separa falar e comer torna a palavra possível, o que separa as proposições e as coisas torna as proposições possíveis. O que torna possível é a superfície e o que se passa na superfície: o acontecimento como expresso (DELEUZE, 2015, p. 191).

Mais à frente, Deleuze (2015, p. 191) aponta-nos uma inversão de uma gênese estática, "que iria do acontecimento suposto à sua efetuação em estados de coisas e a

sua efetuação em proposições, para uma gênese dinâmica que vai diretamente do estado de coisas aos acontecimentos, das misturas às linhas puras, da profundidade à produção das superfícies”, sem implicância da gênese anterior.

Assim, o expresso tornaria possível a expressão e não o contrário, e para Deleuze (2015) seria necessário retrazar a história que libera os sons, torna-os independentes aos corpos. Tornar o som independente é “deixar de ser uma qualidade específica atinente aos corpos, ruído ou grito, para designar agora qualidades, manifestar corpos, significar sujeitos e predicados” (DELEUZE, 2015, p. 191).

Nessa animação chilena, poderíamos perceber a liberação do som e sua importância na montagem e na força que traz a ficção para o pensamento. Traz-nos imagens e sons que se desvelam todo o tempo e não nos mostram a verdade. Desvelam-se e nos mostram outra imagem. Atrás de um véu sempre está um novo véu. Ou seja, não encontramos a verdade da animação, mas descrições desveladas na imagem. Deleuze (2008), em uma carta à Serge Daney, descreve que o crítico francês teria apontado três problemáticas distintas para se pensar a imagem do cinema ao longo da história:

1ª função: “O que há para ver atrás da imagem?” (p. 88);

2ª função: “O que há para ver na imagem?” (p. 90);

3ª função: “O fundo da imagem é sempre uma imagem” (p. 92).

De certa maneira, esses três momentos distintos de se pensar uma relação das imagens com o cinema também estariam atravessados e dobrados entre si. Isso, aproximar-nos-ia de uma relação muito forte do cinema com o pensamento. Deleuze (2015), utilizando o texto de Heidegger “O que significa pensar”, coloca que pensar é sempre trabalhar com a ideia de que *ainda não pensamos*. Por quê?

Porque é sempre pensar sobre o modo de ‘o pensamento vem do fora’, quer dizer o pensamento já está aí. E porque o ‘já-aí’ e o ‘ainda não’ são assinaláveis no tempo, são estruturas coexistentes da temporalidade. São estruturas do pensamento, e desde então temporalidade, na medida em que ela é sempre pensamento que ainda não pensa, e ainda não pensa porque é pensamento que pensa o ‘já-aí’. Há um contra sentido para Heidegger chamado ‘velamento e desvelamento’ (DELEUZE, 2015, p. 47).

León (2019) acredita que nosso pensamento até possa ser resultado de uma programação histórica, mas aspira que suas obras “estejam desligadas do presente e durem no tempo, desatadas de uma ideologia e que sejam, assim, autônomas” (n.p).

Em "A Casa Lobo" não deixamos de ter uma construção de uma memória de um episódio terrível da ditadura chilena e nem de vermos um sofrimento de uma infância que busca se afastar de uma instituição. Todavia, o caráter inventivo da animação leva-nos a esse tema e vários outros, a relação criada entre imagens desperta várias outras possibilidades de se interpretar os signos que estão na passagem de uma imagem a outra, criam-se imagens de forma intensiva e extensiva, arrastando consigo uma história e uma narrativa em descrições falsificadoras.

Esboçam uma memória que não é suficientemente discernível, uma temporalidade em que é possível sentir o fascismo em sua constituição molecular, em uma formação cristalina. Uma nuvem de fumaça que paira sobre o mundo desde sempre aí, não uma figura de um tempo passado.

Ao trazer as imagens-corpos, matéria-movimento, o cinema pode passar a tratar do que é incorpóreo ou ideal como possíveis efeitos que desempenharão papéis ainda não validados, mas que temporalmente podem afetar os sentidos e as formas de aprendizagem. León (2019, n. p) conta-nos ainda que os filmes de animação lhe “interessam porque são o meio ideal para a dispersão: te permitem trabalhar em muitos elementos para depois integrá-los em um grande projeto, que neste caso nos tomou cinco anos para realizar”.

Em "A Casa Lobo" um motivo vai sendo construído entre figuras e ritmos variados, entre música, narrativa e a imagem visual, permanentemente modulado. Essa animação até poderia ser vista como um documentário, mas não por tratar-se da história da Colônia Dignidade, e sim por documentar todo um trabalho de criação dos artistas. Os artistas deixam em todo o filme os rastros de seu trabalho artístico. León (2019b) diz ser essa uma das vantagens de se fazer um filme em *stop motion*, e isso seria justamente a razão por utilizarem a câmera. “Pensamos a câmera desde o ponto de vista documental: o stop motion como a documentação de processos materiais. É por isso que o grande motor dos movimentos de câmera era que esta devia captar o interessante que possa estar passando materialmente na cena” (LEÓN, 2019, n.p.).

Além do mais, o filme foi realizado em vários museus, entre Chile, México, Alemanha e Argentina, onde os artistas instalavam sua oficina (*atelier*) e trabalhavam em sua produção e criação. León ainda faz uma consideração importante:

Ainda que o filme seja em stop motion, todos os cenários são de tamanho real, ou seja, eram grandes instalações, não eram maquetes. Era muito instalativo, escultórico, as pessoas podiam ver isto. Interessava-nos que as pessoas vissem o caos e a organicidade de nossa oficina (COCIÑA; LEÓN, 2019, n.p.).

Parece que essa necessidade do pensamento se relacionar com o caos para poder criar é o que constituiria sua potência educativa. "A Casa Lobo" inventa, fabula e descreve possíveis pistas de uma memória que não deixa perder a intensidade de um encontro disparador de *afectos*. Lança vozes falsificadoras ao mesmo tempo em que deixa evidências, entre os rastros e deslizamentos, de uma infância imagética potencialmente conectada aos comburentes de uma memória da América Latina.

## REFERÊNCIAS

A CASA lobo. Direção: Cristóbal León, Joaquín Cociña. Santiago do Chile: DILUVIO, 2018. 1 DVD (73 min).

BOGUE, R. **Deleuze on Cinema**. 1 ed. New York: Routledge, 2003.

CASTELLO, L. A.; MÁRISCO, C. T. **Oculto nas palavras**: Dicionário etimológico para ensinar e aprender. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. 1. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 240 p.

\_\_\_\_\_. **A Lógica do Sentido**. 5. ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015. 345 p.

\_\_\_\_\_. **Cine III: Verdad y tiempo, Potencias de lo Falso**. 1. ed. Buenos Aires: Cactus, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2: A imagem-tempo**. 1. ed. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018b. 424 p.

LEÓN, C.; COCIÑA, J. Entrevista a los directores de película “La Casa Lobo” León & Cociña. Cristóbal León: “Se hizo evidente que teníamos una pata en el mundo del cine y otra pata puesta en el mundo de arte”. **Culturizarte**, Santiago, nov. 2018. Entrevista.

LEÓN, C.; COCIÑA, J. Berlinale Forum: La Casa Lobo León & Cociña. **Arsenal – Institute for Film and Video Art**, Berlin, feb. 2019. Entrevista.

LEÓN, C. Entrevista a Cristóbal León. **Revista Mutaciones**, Santiago, abr. 2019. Entrevista.

STERZI, E. Sozinho, À Noite, Na Cena do Crime: Bolaño Enfrenta os Fantasmas da História Latino-Americana. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ago., 2011. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il0708201107.html>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

# AZUL PROFUNDO: APRENDIZAGEM MAIS DO QUE HUMANAS. AFIRMAÇÃO DE MULTIVERSOS<sup>1</sup>

Sebastian Wiedemann  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
wiedemann.sebastian@gmail.com

*Para Glauber Rocha,  
Que sempre soube que a potência ingovernável  
do pensamento cinematográfico está no delírio e no transe.*

## RESUMO/INTRODUÇÃO:

A iminência dos tempos catastróficos que vivemos pende a criação de novos modos de contar e pensar que afirmem um estar-junto que resista a extinção da vida. Desconfiar então das figuras da exclusão e segregação como o são o humano, o sujeito e qualquer contorno que se apresente como fixo demais e do qual se desdobrem dicotomias antes que passagens. Defender uma ecologia das passagens, onde como nos lembra Donna Haraway (2016), somos mais húmus, do que *homo*. Azul profundo como essa fabulação especulativa, onde o que importa é a aprendizagem das próprias imagens. Elas como modos de existência (SOURIAU, 2014) legítimos que independem de nós, mas com as quais co-existimos e co-evoluímos e que são as habitantes desse multiverso cinematográfico que contingentemente pode ser chamado Azul profundo e onde a aprendizagem é experimentada como a apreensão vital e criativa de modos e condições que afirmam e fazem perseverar a vida mesma, isto é, que a complicam. Nesta perspectiva abandonamos o *homo* e devimos húmus ao sermos passagem, ao

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi apresentada durante o evento “Do caos aos cais e vice-versa: Intersecções entre Filosofia, Ciência e Arte” (2019). Agradeço especialmente a Mirele Corrêa pelo convite. A leitura deste texto durante o evento aconteceu como um gesto performático de posta em ato de um cinema especulativo e transdutivo. Como parte da contingência e improvisado do momento, a modo de preâmbulo disse para a plateia as seguintes palavras: “Passar ao ato! Não ter tempo para falar de cinema, só ter tempo para fazer cinema mesmo que aconteça por outros meios como a escrita. Meu lugar de fala é o de um cineasta e não outro. E o que faz um cineasta na instituição universidade? O único que sabe e pode fazer, filmes. Fazer filmes por outros meios e que estes sejam o desmonte do humano. Esse é o dever de um cineasta no Antropoceno dentro ou fora da universidade!”.



sermos operadores anônimos para que esta aprendizagem possa acontecer e com ela um multiverso cinematográfico possa proliferar. A pergunta então talvez seja: em que medida, podemos deslocar o problema e já não falar mais em termos de Cinema e Educação e muito menos em termos de obra ou objeto estético e sim em termos de processos cosmogênicos imanentes onde somos meros operadores anônimos e compostagens de uma ecologia mais complexa, onde aprendizagens como atos de co-criação e de gênese de mundos impessoais estão se abrindo incessantemente? Azul profundo como experiência de co-criação e de kino-madologia radical que pretende experimentar estes processos de aprendizagem mais do que humana e que afirmam um multiverso cinematográfico singular como atmosfera e berçário de existências mínimas (LAPOUJADE, 2017).

## **1. DESLOCAR, DRAMATIZAR O PROBLEMA:**

Como tornar produtiva e afirmativa a relação entre Cinema e Educação? Como instalar uma mútua inclusão (MASSUMI, 2017) entre estes? A eficácia de uma possível resposta a esta questão, desde a perspectiva de minhas práticas cinematográficas e de uma não indiferença aos tempos catastróficos que vivemos, só poderia ganhar consistência na medida em que esta relação não pode servir a nenhum senhor, a nenhum poder instituído. Quando se serve, perdemos de vista a eficácia das relações internas e nos deixamos arrastar pelas palavras de ordem de uma transcendência que se alimenta de nossa fixidez dentro da camisa de força dos hilemorfismos, se digam estes identitários ou institucionais. Lugar perigoso onde o que imperam são as relações externas e abstratas que perdem de vista a materialidade da vida, aquela que sempre se recusa a servir algum senhor. Quando deixamos de servir, quando recusamos que nos seja dito e imposto de modo externo o que podemos, (e nesse sentido nomear é limitar) é quando abraçamos a potência de nossa indeterminação, a potência daquilo que sempre escapa e nos move. Falo aqui então, de um cinema antes de se saber Cinema e de aprendizagens antes de se dizerem Educação. Esse cinema antes de se saber Cinema já é aprendizagem a partir do momento em que entendemos aprendizagem como o processo sempre inacabado de apreensão de forças que potencializam a emergência do novo e a proliferação da vida nos seus metamorfismos.

Do ponto de vista da criação, onde a aprendizagem não é uma condição humana, mas pelo contrário sempre mais do que humana, se perguntar pela potência do cinema e se perguntar pela aprendizagem das próprias imagens. Mas nós, os modernos, os humanos, humanos demais, adoramos os falsos problemas (DEBAISE, 2016), nos custa fazer pontes e promover o *continuum* e com categorias costumamos deixar o movimento fora do pensamento. A pergunta, seja qual for, sempre deve ser pelo movimento ou neste caso por: como e através de quais procedimentos a aprendizagem das imagens pode proliferar? E ao mesmo tempo o desdobrar desta questão sempre deve ser uma expressão local e singular, por mais que seja ilocalizável e fugitiva. Este “onde”, como cenário e fabulação especulativa, o chamaremos Azul profundo. O “que”, isto é a aprendizagem como processo cosmogênico imanente, só pode realmente acontecer na medida em que o “quem” ganhe um contorno poroso e anônimo que passa pelo que eu gostaria de chamar de ecologia das passagens.

## 2. ECOLOGIA DAS PASSAGENS

As práticas não são de ninguém, não são posse, no entanto, quando digo “minha” prática cinematográfica, quando falo desde o vetor-cineasta, o que está em jogo é a potência de um certo tipo de agenciamento. Um agenciamento que encontra na técnica da montagem a vertigem e a instigação necessária para não deixar cair, para não soltar a pergunta por aquilo que pode emergir do intervalo. Essa é a pergunta do vetor-cineasta, a pergunta pelo intervalo, sendo que o vetor por sua vez é sempre um operador anônimo. Convocar a figura do autor seria um gesto vergonhoso de instalar um lastro, um grau de aderência no processo, do qual o movimento pode e deve ser poupado. O movimento desconhece pontos de referência ou de ancoragem, desconhece origens e intenções pessoais. Ele desliza, ele passa. Logo, se perguntar pela aprendizagem das imagens como o ato que clama pela emergência do novo nos intervalos, é se perguntar por lógicas relacionais acentradas onde já não há lugar para pensar em termos de sujeitos e objetos e sim de apetites (WHITEHEAD, 1978) entre superfícies que se derramam umas nas outras se fazendo pura passagem. O vetor-

cinasta neste sentido não pressupõe um ponto de vista humano, e quando digo “minha” prática cinematográfica o que está sendo dito é que o corpo que me diz, que por sua vez é uma multidão, é intimidade com o mundo se dizendo prática cinematográfica, como aquela responsividade singular do mais do que humano que fala em nós e que sempre é atraída pelo movimento. Uma cascata de mútuas inclusões, onde o “quem” da questão que aqui nos tensiona é sempre uma coletividade, é sempre uma ecologia. Uma ecologia que acontece entre superfícies, mas devir superfície neste caso é sempre devir imagem. Uma ecologia das passagens, dos contatos e desvios entre superfícies, dos atritos e mudanças de velocidade nos seus derrames. Só imagens entre imagens sendo nós mais uma entre elas. Um anonimato onde nos tornamos húmus e compostagem (HARAWAY, 2016), onde sempre somos mais do que uno e em consequência só podemos falar de co-criações, de co-existências, de co-evoluções. A aprendizagem acontece no entre das práticas e das técnicas e sempre é impessoal, sempre é o que costura esse entre-viver. Ela só se orienta pelo ponto de vista da criação, aquele que segue a imanência da vida, aquele que faz da própria aprendizagem, pura passagem. Falar então de filmes como blocos expressivos mais ou menos definidos carece aqui de sentido, pois seria falar desde o ponto de vista de um certo estacionar do processo, quando se instalar na vertigem desta ecologia das passagens é acolher o transvestimento do ponto de vista da criação no agir e devir, no dinamismo e metamorfismo do vetor-cinasta que move a aprendizagem das imagens. Ser passagem sem nunca abandonar a experiência pura (JAMES, 2003). Isto é, desde o momento em que orientamos o pensamento através do vetor-cinasta não há dentro e fora do filme, se é filme, se é matéria cinematográfica. Não há quem realiza e depois quem se diz espectador, se é emaranhado emergente de relações entre imagens, se é material cinematográfico. Tudo é e deve ser generativo. Tudo é e deve ser potência genética de mundos. Tudo é verbo a ser conjugado nos intervalos. E se o timbre da voz que aqui fala (voz-multidão) está dado pela qualidade do vetor-cinasta, então, tudo

aqui já é em ato filme. Pois quando efetivamente se afirma esta ecologia das passagens não há fora do cinema, mas sim constante implicação e se verter nele.

### 3. CONJUGAR O FILME COMO COSMOGÊNESE

Somos imagens entre imagens e quem fala é a ecologia das passagens. A aprendizagem já está em ato e por enquanto se diz crítica imanente e guardiã das condições de existência e possibilidade. Há experiência, há aprendizagem. A imagem é transporte, é potência rítmica, é qualidade de ressonância. Sua aprendizagem está longe de qualquer lógica reflexiva. A imagem nunca reflete, ela abisma, ela se abisma e na sua vertigem é difração que tudo o multiplica. A imagem como entre-viver é passagem, mas também atrator, é o que chama o movimento e o que faz dele um caleidoscópio. Só a miséria do ponto de vista humano pode achar que a imagem representa, quando o único que ela faz é trazer à presença novos mundos, que não são o reflexo de outro. A imagem ocupa sem contar (DELEUZE, 2007), a sua história é a do movimento, a de abrir continuidades nas discontinuidades, a de nos intervalos instaurar cronogêneses. Em última instância, a de ser processo cosmogênético. Instalar-se no meio de tal processo é conjugar o filme, não o que será visto, mas o que não para de acontecer a cada instante. A imagem que aprende é aquela que recusa a tristeza de fazer do mundo uno. Se ela se move, se o movente da vida passa por ela, o potencial larval dos multiversos é nutrido, é afirmado em e como multiplicidades. Cuidar do verbo, da gênese dos mundos é ser ciente que tal aprendizagem deve ser sempre inacabada. Os mundos não param de se produzir, eles têm que nascer uma e outra vez. Perseverar é renascer constantemente, por isso a imagem é sempre o que está por vir. Conjugar o filme é não deixar que os tempos se fixem, mas sim fazer com que eles sejam convergentes a cada instante. Futuridades de passado, passeidades de futuro, presentes como tempo puro do acontecimento. O cosmos como o limite dinâmico, como o grau mínimo de resistência e consistência necessário para que nossos corpos como experiências cinematográficas aguentem a vertigem do caos. Aguentem e inventem técnicas para lidar com a velocidade e lentidão infinita da vida para além do orgânico e inorgânico. Nesse ponto a imagem como qualidade

cosmogenética e caosmática (DELEUZE; GUATTARI, 1992) é a aprendizagem dos gradientes necessários entre o caos e as possíveis possibilidades que sustentam o ponto de vista da criação, ou se quer que orientam o movimento de modo afirmativo como tessitura fluente na ecologia das passagens. O cosmos vem, pois o caos é filtrado. Tudo passa, mas passar como gesto transdutivo (SIMONDON, 2015) é ser metamorfoseado. O caos é impassível, o cosmos é a impassividade feita diferença, pois entre cortes e continuidades, pois no entre dos intervalos se fez movimento. A imagem é um atrator para o caos, mas ao mesmo tempo é o que o faz passar. Tal condição paradoxal, é o que engendra a gênese do cosmos e do tempo, é o que faz deste filme em ato uma kino-madologia radical e uma etologia poética.

#### **4. MAIS DO QUE HUMANO E POR OUTROS MEIOS**

A aprendizagem – sempre mais do que humana (MANNING, 2016) – das imagens, como potência de dar consistência a ritmicidades impensadas, é sempre fugitiva diante do gesto humano por excelência de dar forma, conter, medir, julgar e possuir. É por isto que o vetor-cineasta nunca se interessa pela forma-cinema, pela forma-filme, nem muito menos pela narratividade humana que quer domesticar os afetos com sentidos fixos; mas sim pelas faíscas nomadizantes que ali emergem. A aprendizagem das imagens é essencialmente uma kino-madologia radical não-antropocêntrica que opera por gestos de uma etologia poética. Em outras palavras o cinema antes de se saber cinema, aquele que se recusa a se distanciar de uma mesopolítica (STENGERS; MASSUMI; MANNING, 2009) não se fixa a nenhum princípio ou meio preestabelecido, mas rende perseverança e exacerbação a uma certa lógica de composição. Se é filme em ato, quando o vetor-cineasta como aquele que orienta o pensamento se manifesta insistindo na pergunta pelo intervalo através de técnicas de montagem e sob cuja perspectiva tudo é imagem. Lógica de composição que não pressupõe nem formas, nem lugares, nem superfícies já dadas. Achar que o cinema só acontece numa tela, numa sala de cinema com espectadores é afirmar a arrogância humana, pois o cinema pode passar pela arte, mas é antes de tudo um processo cosmológico que antecede mesmo o surgimento do olho. Do mesmo modo que a imagem não depende do homem para existir. Imagem e cinema, ser filme em ato

é uma condição mais do que humana. O humano pode ser integrado, entre-viver na ecologia das passagens, mas não é indispensável. A aprendizagem também independe dele. Todo nomadismo se recusa a depender, a ter âncoras por mais que possa ter infinitos pontos de contato por entre infinitas superfícies, mas justo essa proliferação só acontece, pois o nomadismo sempre se diz por outros meios. Ser filme em ato, por exemplo, na escrita. Aqui e agora, mas também na voz que aqui lê, na ressonância das palavras escutadas por outros corpos e que no meio criam intervalos, pequenos *entre*, como berçários para o novo. Aqui na superfície do papel e não só na superfície do filme como se acredita que seja seu lugar privilegiado ou pelo menos de hábito. A riqueza está justamente nas passagens, em promover que a ecologia das passagens sempre avance por outros meios, sempre se engravide em novas mútuas inclusões, onde a experiência cinematográfica que somos sempre se diga através de corpos e superfícies impensadas. Esta experimentação é aprendizagem em ato como aventura do pensamento, que sabe que pensar é sempre pensar por outros meios, meios mais do que humanos. Isto é, em jurisprudências distantes do dar forma, conter, medir, julgar e possuir. Não se é alguém que aprende, se é aprendizagem em ato, se é atmosfera, se é pura relação.

## 5. CONJUGAR O FILME COMO AZULAR

Fazer a pergunta correta (DESPRET, 2018) que se distancia dos falsos problemas. Sem perceber já estamos no Azul profundo, já estamos em meio às aprendizagens que se dizem condições de existência e possibilidade e que deixam claro que para quem afirma e se acopla com o vetor-cineasta não há fora do filme (a escrita é uma dobra do filme). A mútua inclusão que lhe é constituinte está instaurada. Ser filme em ato, pois se é experiência cinematográfica, imagens entre imagem em ecologias das passagens, só porque se é aprendizagem mais do que humana que afirma multiversos porvir. Neste ponto a pergunta correta é como esta aprendizagem se faz profundamente singular ao mesmo tempo que permanece aberta aos metamorfismos dos processos cosmogênicos. A pergunta correta é então como se conjuga o verbo azular que faz o filme, a vida, a escrita, o cosmos, a aprendizagem continuar. Algo é certo, conjugar como gesto especulativo e fabulatório é um gesto que acontece na

contramão do homem e do sujeito, é se abismar em cenários onde o verbo prescinde das estruturas gramaticais conhecidas, é se adentrar em terras e línguas alienígenas onde o verbo é infinito e singular ao mesmo tempo e em todas as direções. Um conjugar que sabe que o pensamento não é nosso e que não há um só mundo, pelo contrario há infinitos, mesmo que estes sejam engendrados sob um véu azul. É preciso fazer corpo com uma tonalidade afetiva que de modo impessoal cuide do possível, do que está porvir ao ser liga de relações em meio à fugitividade constitutiva. O Azul profundo e seu azular, como cromatismo, mas, sobretudo, como mais do que isso. Eles nunca são plenos, nunca se realizam completamente, mas sua potência genética é deslimite constante. E se somos imagens entre imagens e devemos ser superfícies deslizantes por onde as passagens acontecem, quer dizer que o corpo tem que ganhar novas qualidades, para além e aquém do conhecido, pois na ecologia das passagens os corpos-imagens devem inexoravelmente ser descomprimidos. Só assim eles ganham a tensão necessária para serem membranas percussivas por onde as passagens em gradientes diferenciais aconteçam. Corpos que para conjugar o azular devem suportar as inúmeras atmosferas de quem mergulha nas profundezas. Ali onde a multiplicação da gravidade faz de quase tudo invertebrado e sem forma, ali onde o que parece comprimir na verdade potencializa, pois o que estamos falando é de diferenciais de pressão, isto é, de graus de resistência de ainda conversar uma certa organização. Mas no Azul profundo, na sua conjugação novas ordens são inventadas. Azular é essencialmente um ato de descompressão.

## **6. O DESMORONAMENTO, AZULAR COMO QUEDA**

Assim como todo filme, o Azul profundo encontra sua gênese no cérebro. Mas a questão, e mais ainda neste devir filme em ato, é como fazer com que o cérebro deixe de ser humano, como fazer com que as relações e sinapses orgânicas e inorgânicas ganhem uma outra qualidade. O Azul profundo avança então como desmoronamento, outros dirão Alzheimer. Do ponto de vista humano será dito que é uma doença, mas para o Azul profundo e para o ponto de vista da criação um processo neurodegenerativo é pura potência afirmativa que descomprime, que tira da fixidez as relações, os circuitos neuronais já dados. Sim, há risco de um desmoronamento

completo, há risco de ser pura queda, mas sem risco não há movimento nem pensamento e o movimento é o único que nos interessa. A superfície do cérebro vai se tornando cada vez mais porosa, arquipélagos proliferando e o Azul profundo vai escoando, vai mordendo a costa, às margens da memória. O mais do que humano, como ruína de si mesmo se faz aprendizagem. As temporalidades colapsam e os tempos se fazem mais ou menos longos, mais ou menos passados e presentes. No entanto, sempre com uma carga de futuridade fantasmática. O multiverso se faz notável nas fendas, nas rachaduras. O intervalo vai ganhando mais e mais espaço à medida que as linearidades se apagam. Azul profundo que se alimenta do esquecimento, do não saber, da possibilidade de tudo poder ser de novo novidade. Pura coexistência de mundos, multiversos que se multiplicam no fagocitar das memórias. Enquanto se cai, se emerge. Passagem de memórias de futuro onde o Azul profundo é afirmado como deslizar por entre superfícies craqueladas e craquelantes. Mergulhar, mergulhar, fazer da superfície pura queda livre. Afirmar que a memória humana é só uma camada entre muitas memórias impessoais e cósmicas que o corpo carrega. Uma vez que esta memória começa a se derreter, emerge a possibilidade de compor, de montar uma superfície-emaranhado de memórias alegremente arruinadas, incompletas, em lacunas e retalhos. Como filme em ato, o esquecimento de nossa humanidade é a abertura para sermos montagem com o mundo. Sem memórias privilegiadas ou imperantes as imagens e seu potencial mnemósine podem acolher o profundo do Azul em direções impensadas. Entre-vivemos com as outras imagens em meio ao desmoronamento e ali é onde acontece a aprendizagem mais intensa, aquela que vê o multiverso se multiplicar na lava submarinha das placas tectônicas da vida que se racham e deixam vazar, brotar puro magma Azul. Descomprimir o corpo, fazer com que ele, assim como as imagens que somos ganhem qualidades termodinâmicas, outras alienígenas às atmosferas humanas. Corpo descomprimido, feito membrana que aguenta as congelantes temperaturas do afundar da memória, pois não consegue conter seu apetite pelo magma Azul submarinho. Fogo líquido e azulante, onde todas as memórias se fundem para que o tempo do mundo e do cosmos esqueça sua forma e a cada instante se veja obrigado a reinventá-la uma e outra vez por meio de uma certa plasticidade destrutiva (MALABOU, 2014).



## 7. O ESTUPOR-MUNDO, AZULAR COMO EXACERBAÇÃO

De repente o Azul profundo nos engole por completo. O filme ganha ainda mais zonas de indeterminação. A aprendizagem-mundo é puro des-limite dinâmico. O multiverso não para de se multiplicar. O mundo não para de nascer. Nasce e renasce e volta a nascer. A nascerça infindável nos instala num estupor-mundo. A experiência é pura exacerbação sensorial e sensível. Constelações de afetos que não param de se chocar. Nós, como membranas, vibramos até quase arrebentar. Não há língua humana que aguente tal intensidade, que consiga lidar com tamanha profundidade do Azul sem querer segurá-lo. Se este filme em ato, se esta aprendizagem vertiginosa demanda uma neurodegeneratividade, também exige uma neurodiversidade. O mais do que humano da percepção que conjuga o azular como só um autista o faz (BAGGS, 2007). Aprendizagens que reclamam cérebros que não se rendam tão facilmente às categorias, aos valores, que estejam dispostos a desacelerar o agir por perceber ao mesmo tempo em infinitas direções. O Azul profundo e sua inteligência tonal e afetiva sabem que entre-viver, sabem que ser um filme em ato como pura experiência cinematográfica, é ativar uma memória autista, é complicar o modo como acontece a instauração das continuidades nas discontinuidades, ou para ser mais precisos das discontinuidades no *continuum*. A pergunta pelo intervalo através de técnicas de montagem que o vetor-cineasta formula, avança, pois se tem a dúvida constituinte de onde termina e onde começa um fragmento de mundo. Duvida que é levada ao limite por uma percepção autista. Não saber onde começamos e onde terminamos, pois somos um quase *continuum* com o mundo. A memória autista faz da aprendizagem das imagens e de nós mesmos, um azular em exacerbação. Para além dos valores e categorias, adentrar-se numa densidade, profundidade azulante que não se deixa medir, segurar, limitar; que vagamente e só em constante instabilidade se deixa contornar. Multiplicação caleidoscópica de membranas vibrando e compondo atmosferas em estado quase gasoso da percepção onde a montagem como apetite insaciável de gênese de mundos ganha ao mesmo tempo uma violência e uma delicadeza refinada. O que nos faz pensar que onde tamanha intensidade insiste, sermos imagens entre imagens é sempre encarnar uma ética do cuidado. Há

experiência, há aprendizagem, há cuidado. Aprender, abrir nossos corpos e cérebros, conjugarmos o azular no nosso estar-sendo-superfície como cosmogênese e proliferação de multiversos, é antes de tudo um ato de cuidar do possível.

## 8. O AZUL PROFUNDO E A CROMÁTICA MARINHA

Cuidar do possível ou em outras palavras não deixar que o movente da vida, que a vida que habita o Azul profundo se estacione. Ser, tão só porque se é passagem. As lógicas do mais do que humano, entre a ruína e o constante entrar no mundo, entre o desmoronamento e o emergir exacerbado, operando como catalizadores para a ecologia das passagens onde fluxos cromáticos são promovidos. O azul profundo como tonalidade afetiva é fugitiva, carrega algo de inefável, de intolerável, de inapreensível que nos chama e nos chama, mas nunca se manifesta por completo. O Azul profundo é mistério, por isso permanece aberto, por isso o filme pode continuar, assim como a escrita e a aprendizagem, assim como os mundos que dela se desprendem. No entanto, o Azul profundo também é cor viva, cor que sente e vibra, materialidade, cor em constante transformação. Estamos no Azul profundo, somos esse húmus, essa compostagem marinha e azulante. Ressonamos, vibramos e de repente, aprendemos como o fazem os cefalópodes e as águas-vivas. Somos vida colorida, superfícies do filme em ato que não sabem onde começam e onde terminam. Alguns dirão que é uma questão que camuflagem aquilo que os polvos e lulas fazem, mas o que está em jogo é a mútua inclusão com o próprio Azul profundo. Figura e fundo, contorno e vazamento, as lulas e polvos como Azul profundo em movimento. Corpos de corpos descomprimidos até prescindirem de vertebras e ossos. Azular, tentacular, onde o cérebro está em todo lugar (GODFREY-SMITH, 2019). Inteligência azulante em cada poro, em cada extremidade, limite móvel com o mundo. Uma cosmogênese de metamorfismos a nível molecular e cromático. Estar em movimento, pois se é mais ou menos profundo no azul por mais que a explosão cromática se diga prisma aberto. Sem forma ou podendo ter todas as formas, cuidando do Azul, pois mergulhar nele é carregar todas as cores juntas. Avançar, passar, por contrastes que nunca se cancelam ou homogeneízam por completo. Como as águas-vivas: ser puro fluxo, membrana e filtro que não julga, azul se movendo dentro do Azul, azul

diferenciando o Azul. Sem valores ou categorias *a priori* operar na cromática marinha através de aprendizagens que se dizem técnicas de montagem desse cinema antes de se saber cinema, quando ainda se é transdutivo e fractal, quando ainda se é pura relação interna assignificante e a cor é puro virtual (DELEUZE; PARNET, 1998).

## 9. AZULAR COMO GRANDE RECUSA

O Azul profundo se fabula, se faz cenário especulativo para o movimento e ocupa sem contar. Ele se recusa a significar, mas esgota sem parar (DELEUZE, 2010). Ele só quer o fogo, o magma marinho que detona correntezas e abre buracos de minhoca multiplicando os multiversos. Movimento, me dá mais movimento, me dá mancha, me dá intensidade cromática mais do que humana. Ele como aquilo que se abisma numa imensidão, cuja força de atrator cósmico nos arrasta em vertigens criativas de algo que não se deixa nomear, mas que não consegue parar de seguir. Continuar, continuar! Um modo singular de dizer o movente da vida, de afirmá-la. E afirmar é sempre ser aprendizagem do qual mundos outros e porvir gotejam enquanto o ponto de vista da criação não para de se engravidar. A pergunta insiste: Como conjugar o Azul profundo na maior quantidade de direções? Como cuidar uma e outra vez de suas condições de existência? Simples, recusando qualquer possibilidade de definição, de realização completa. Neste filme em ato nunca se termina de existir por completo. Somos só operadores anônimos em direção ao todo aberto que a ecologia das passagens persegue freneticamente. Azular que se recusa a controlar, que deixa escapar, vazar. Não ter o controle daquilo que passa e faz o filme, mesmo quando ele como agora se diz escrita e superfície papel. A recusa que mantém aberto, que faz respirar, que faz continuar. A recusa, da qual o *continuum* se faz montagem. Então calar, subitamente cortar, abrir um intervalo abissal. Agora o Azul profundo, a aprendizagem e o cosmos emergente se fazem puro silêncio.

(...)

## REFERÊNCIAS

- DEBAISE, D. The celebration of false problems. In: LATOUR, B.; LECLERCQ, C. (eds.). **Reset Modernity**. Karlsruhe: ZKM Center for Art and Media, 2016.
- DELEUZE, G. **Dos regímenes de locos**. Valencia: Pre-Textos, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o teatro: um manifesto de menos; o esgotado**. Trad. Roberto Machado e Ovídeo de Abreu Filho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010, 112 p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prada Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, 172 p.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 180 p.
- DESPRET, V. **Qué dirían los animales si les hiciéramos las preguntas correctas?** Buenos Aires: Cactus, 2018.
- GODFREY-SMITH, P. **Outras mentes: o polvo e a origem da consciência**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Todavia, 2019. 280 p.
- HARAWAY, D. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press Books, 2016.
- IN my language**. Direção de A. M. Baggs. 2007. (8m36s). Disponível em: <<https://youtu.be/JnylM1hI2jc>> Acesso em: 01 mai. 2019
- JAMES, W. **Essays in radical empiricism**. Mineola: Dover Publications, 2003.
- LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. Trad. Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017, 128 p.
- MALABOU, C. **Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva**. Trad. Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014, 72 p.
- MANNING, E. **The minor gesture**. Durham: Duke University Press Books, 2016.
- MASSUMI, B. **O que os animais nos ensinam sobre política**. Trad. Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: n-1 edições, 2017, 192 p.
- SIMONDON, G. **La individuación a la luz de las nociones de forma y de información**. Buenos Aires: Cactus, 2015.
- SOURIAU, E. **Los diferentes modos de existencia**. Buenos Aires: Cactus, 2014.
- STENGERS, I.; MASSUMI, B.; MANNING, E. History through the middle: between macro and mesopolitics - an interview with Isabelle Stengers. **Inflexions: A Journal for research creation**, [s. l.], v. 3, 2009.
- WHITEHEAD, A. N. **Process and reality**. New York: Free Press, 1978.

# CINEMA: ARTE, CLICHÊ E INTERCESSÃO

Marcelo Vicentin  
Universidade São Francisco  
vicentinmarcelo@gmail.com

*Um livro de poesia na gaveta não adianta nada  
Lugar de poesia é na calçada  
Lugar de quadro é na exposição  
Lugar de música é no rádio  
Ator se vê no palco e na televisão  
O peixe é no mar  
Lugar de samba-enredo é no asfalto  
Lugar de samba-enredo é no asfalto  
Aonde vai o pé arrasta o salto,  
Lugar de samba-enredo é no asfalto  
Aonde a pé vai se gasta a sola  
Lugar de samba-enredo é na escola*

[Sérgio Sampaio - Cada Lugar na sua Coisa, 1976]<sup>1</sup>

Para Sérgio Sampaio objetos artísticos só produzem sentido quando em contato, em fricção, na produção de faíscas. Se o cinema fosse citado na canção, seu lugar seria na tela de uma sala de cinema ou, precariamente, pela tela de alguma televisão. Entre 1976, ano do lançamento da canção, e 2019, os modos de se assistir a um filme se ampliaram: VHS, DVD, *Blue-Ray*, *Streaming*, *Netflix* etc. reordenaram e modificaram hábitos. As possibilidades parecem variadas, mas nem sempre essa amplitude significa muito.

De acordo com a Agência Nacional do Cinema (ANCINE, 2019, p.5), o ano de 2018 apresentou um parque exibidor com 3.347 salas de cinema ativas, o maior número desde 1975. Entretanto, esse número não faz figurar as terras brasileiras entre os 10 países com maior parque exibidor (ANCINE, 2019, p.7), sendo o país o 5º mais populoso do planeta (POPULATION PYRAMID, 2019), com mais de 214 milhões de habitantes.

---

<sup>1</sup> SAMPAIO, S. **Tem Que Acontecer**. 1976, (LP, Continental, reeditado em CD pela Warner Music em 2002).

Os dados da Ancine (2019, p.8-10) também indicam que as salas de cinema se localizam em apenas 416 cidades, sendo 249 salas em cidades com mais de 100.000 habitantes, com as demais 167 salas em municípios com um número inferior de habitantes, cinemas funcionam em apenas 7,4% dos municípios do país, proporcionando tal experiência a 57% da população brasileira. O estado de São Paulo concentra 1.041 salas ou 31,1%, com o Acre no final dos créditos com apenas 8 salas ou 0,2% (ANCINE, 2019, p. 32).

O filme "Vingadores: Ultimato"<sup>2</sup> (BARROS, 2019) estreou em 25 de abril de 2019 nos cinemas brasileiros ocupando 2700 salas ou 80% do parque exibidor. Essa situação, contextualizada com a distribuição do mercado exibidor brasileiro, permite a seguinte provocação: existe vida para além do universo Marvel, após a morte de alguns personagens, como Homem de Ferro, Viúva Negra e alguém mais? Há telas disponíveis para além dos 80% de ocupação de Vingadores Ultimato em sua semana de lançamento no Brasil?

Entretanto, do mesmo modo que há muita vida, há muitas telas; uma multiplicidade de vidas e de telas. Para tanto, mantendo-me no universo Marvel ou DC Comics, dos quadrinhos e seus super-heróis, podemos explorar um conceito presente nesse universo: o de multiverso ou de infinitas terras, a possibilidade de multiplicidade de mundos. Quando um personagem não anda muito bem, suas vendas caíram, suas histórias já estão envelhecidas, recria-se em um outro universo, em um universo paralelo: o mesmo produto com apenas um novo desenho, *design*.

Por conseguinte, a possibilidade de torcer, dobrar esse conceito de multiverso ou infinitas terras, e apropriar-se desta ferramenta e pensar o cinema para e além de suas salas; pensar em conceitos de uma multiplicidade de telas ou infinitas telas; infinitas intercessões para o cinema.

## **NOVAS TELAS, DOBRAS DE CAPTURA**

No ensaio "Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes", Jacques Aumont (2008) discute diferentes momentos do cinema em seus mais de 100

---

<sup>2</sup> AVENGERS: Endgame. Direção: Anthony e Joe Russo, 2019, (181 min).

anos de existência e sua relação com a modernidade. Entre os deslocamentos sobre estilísticas cinematográficas, a lembrança de epitáfios sobre o cinema, que iniciaram com sua emergência, visto que para Auguste e Louis Lumière, sua invenção teria pouca sobrevida.

Aumont relembra os anos da década de 1980, com a presença do vídeo e a emergência tímida do digital, momento de carpideiras clamando, mais uma vez, pela morte do cinema. Morte pelo desaparecimento de um modelo, do celuloide às grandes telas de cinema, pelas tecnologias trombeteadas.

O cinema continuava, mas será que ele não tinha mudado sorrateiramente, não oferecendo mais a seu espectador a garantia da realidade mínima que era a sua marca, e sim, ao contrário a suspeita generalizada sobre o real? Não é assim que tão surpreendente, portanto, com a distância, que esse período tenha sido também o da exaltação renovada de uma modernidade essencial do cinema, como outra salubre reação a esse quadro necrófilo demais (AUMONT, 2008, p. 71).

Se as possibilidades da tecnologia digital e eletrônica levaram muitos a escrever epitáfios para o cinema, este apenas continua a refazer o que sempre fez. Apesar da crise de natureza econômica, no comportamento das populações urbanas, nos hábitos perceptivos da imagem, com o espectador não tendo mais a garantia de uma realidade mínima, mas exatamente o seu inverso, com uma suspeita sobre o real, Arlindo Machado (2008) e Aumont (2008) assinalam que o cinema apenas reafirma e exalta algo que lhe é intrínseco: ser a arte do movimento, das imagens, das massas, do tempo-espaço, da narrativa. Ele continua a ser o reino da ficção, até mesmo nos filmes mais radicais, (re)inventando novos modos de fazer, dizer e contar histórias sobre o mundo. De acordo com Machado (2008, p. 213):

Devemos, portanto, considerar o cinema não como um modo de expressão fossilizado, paralisado na configuração que lhe deram Lumière, Griffith e seus contemporâneos, mas como um sistema dinâmico, que reage às contingências de sua história e se transforma em conformidade com os novos desafios que lhe lança a sociedade. Como tal ele vive hoje um dos momentos de maior vitalidade de sua história, momento esse que podemos caracterizar de sua radical reinvenção. A transformação por que passa hoje o cinema afeta todos os aspectos de sua manifestação, da elaboração da imagem aos modos de produção e distribuição, da semiose à economia.

O digital, assim como outras possibilidades tecnológicas criadas e/ou incorporadas pelo cinema em outros momentos, interferiu sobre o registro da luz, sobre o fotograma, abalando certo valor documental, atestado de veracidade representado pelo olho da câmera, como observado por Gunning (2004): uma referência para a identificação, o testemunho da imagem, da tecnologia para além, maior que a verdade humana.

O processamento, a manipulação digital dos fotogramas, *pixels* e *frames* apagam rastros, provas que comprovem alguma interferência sobre o registro, tornando todas as imagens suspeitas. Segundo Machado (2008, p. 209), “a imagem eletrônica se mostra ao espectador não mais como um atestado da existência prévia das coisas visíveis, mas explicitamente como uma produção do visível, como um efeito de mediação”.

No Brasil, a revolução digital acelerou o fechamento de diversas salas de exibição, principalmente das salas mais antigas, espaços para mais ou menos 800 pessoas, conhecidas como “cinemas de rua”. Mas esse modelo não é o único responsável, visto que as salas, agora menores, migraram para *shoppings centers*, estabelecendo uma outra relação com o produto cinema, estabelecendo outras relações em uma cadeia produtiva. Para Aumont (2008) um momento de renovação, algo intrínseco a seus mecanismos, a sua modernidade. Para Stam e Shohat (2005) um momento que se assemelha ao início do cinema, em que a experimentação era possível.

Como naquela época, tudo agora parece possível. Como então, o cinema hoje ‘faz vizinhança’ com um amplo espectro de outras técnicas simulatórias. Assim como o cinema das origens se avizinha de experimentos científicos, do burlesco e do espetáculo de feira, novas formas de “pós-cinema” fazem vizinhança às televendas, aos jogos eletrônicos, aos CD-ROMs e ao Imax (STAM; SHOHAT, 2005, p. 393).

Por conseguinte, as mudanças produzidas pelo digital e intensificadas pelas tecnologias comunicacionais por meio da internet, recriam o modo como se “experimenta” a imagem. As salas de cinema se mantêm ativas e em um lento processo de expansão, situação diferente para a “nova” forma de ver cinema que emergiu nos anos de 1980: o DVD, o Blue-ray, as videolocadoras. Estes foram substituídos pelo *streaming*, pela *Netflix* e assemelhados, abrindo uma nova possibilidade de telas.



## DESDOBRAS CINEMATográfICAS: ARTE E FILOSOFIA

Gilles Deleuze em duas obras seminais, “Cinema 1 - A imagem-movimento” e “Cinema 2 - A Imagem-tempo”, pensa sobre o movimento e o tempo e sobre os modos de ser da imagem cinematográfica, reorganizando-a em signos que lhe permitiram fugir a oposições presentes no discurso cinematográfico: “figura e discurso, imagem e narrativa, imagem e modelo, sensível e inteligível” (PARENTE, 2005, p.253). Além da organização de novos conceitos, estas obras irrompem contra uma organização do pensamento organizada em conceitos que beneficiam, para Deleuze, “a identidade, a fixidez, os signos da imobilidade e do eterno, [...] e ele descubra o cinema como materialização dos processos, dos devires, das evoluções, das múltiplas fases da imagem-movimento” (AUMONT; MARIE, 2012, p.73).

Bellour (2005) observa que Deleuze se propôs a escrever sobre o cinema para “recuperar o campo cinema” (p. 234) e, para tanto, relacionou a estética e a construção cinematográfica com a filosofia, procurando pensar o cinema como uma ação reflexiva presente ao próprio cinema, como em qualquer outra arte em que obras e autores – especialmente os grandes realizadores e as grandes obras – são meios para a expressão do pensamento. Ao propor uma filosofia do cinema Deleuze proporcionou o encontro entre conceitos sobre filosofia e cinema que diferem entre si, e ao fazê-lo desdobrou o cinema em arte e filosofia.

Conseqüentemente, o cinema como uma expressão do pensamento nos obriga a pensar de outros modos uma história para mundo, talvez por uma outra episteme, e também de outros modos a filosofia a partir do cinema, visto que o surgimento do cinema reordenou a compreensão do tempo e do espaço, e coincidiu com mudanças científicas que aceleraram e transformaram modos de viver a vida, principalmente a vida cidadina; logo, agindo sobre a experiência do pensamento. Ao rearranjar o pensamento a partir da experiência cinematográfica, com o cinema em correspondência com a filosofia clássica e moderna, Deleuze compreendeu o cinema como produtor do século XX e matéria e pensamento para o século XXI.

Deleuze invoca aquilo que se pode chamar recomeço do mundo como um conjunto de imagens: esse momento ao mesmo tempo científico e mítico, onde há identidade de matéria e luz, onde ainda há imagens por todo lado, antes mesmo que haja “uma tela”, uma chapa para as reter, para criar essas imagens especiais e vivas que vão se compor refletindo a luz. Isto é, todas as percepções e especialmente a percepção do cinema, a imagem do próprio cinema, que serve, por consequência, para uma espécie de recomeço do mundo como cinema. Assim, um desejo de história do cinema, um desejo de história do mundo e um desejo de história da filosofia tomam corpos juntos e se atraem reciprocamente (BELLOUR, 2005, p. 244).

O cinema como arte, conforme Deleuze e Guattari (2013), cria sensações, blocos de sensações formados por *perceptos* e *afectos*; por conseguinte, constitui em corpo forças não corporais, operando uma força, uma vibração sobre outro corpo, provocando sensação, desencadeando alguma transformação, colocando movimento em alguém ou algo: um “tornar-se”, remetendo a um devir.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto. [...] A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. [...] Mas o sucesso de uma revolução só reside nela mesma, precisamente nas vibrações, nos enlaces, nas aberturas que deu aos homens no momento em que se fazia, e que compõem em si um monumento sempre em devir, como esses túmulos aos quais cada novo viajante acrescenta uma pedra. A vitória de uma revolução é imanente, e consiste nos novos liames que instaura entre os homens, mesmo se estes não duram mais que sua matéria em fusão e dão lugar rapidamente à divisão, à traição (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 207-209).

Ao produzir vibrações sobre outro corpo, o cinema opera como produto e produtor de algo, coloca em movimento o pensamento, produz acontecimento, força o pensamento a pensar sobre a vida. “É pelo corpo (e não mais por intermédio do corpo) que o cinema se une com o espírito, com o pensamento. ‘Dê-me, portanto, um corpo’ é, antes de mais nada, montar a câmera sobre um corpo cotidiano” (DELEUZE, 2018b, p. 275). Atravessando corpos, o evento cinema, como um acontecimento, cria problemas, provoca o pensamento, nos põe a pensar novos pensamentos.

Ao tomar o cinema como matéria para provocar o pensamento, Deleuze propôs um mundo possível, entre uma multiplicidade de mundos. Deste modo, o cinema age como um intercessor, implicando a filosofia e as mais diversas coisas do mundo a se porem em movimento, por meio da percepção das imagens e do conjunto de signos construídos pelo cinema; põe em movimento o pensamento ao retirá-lo de sua imobilidade, radicalizando-o. Movimento que afaste o pensamento da linha reta do inatismo das ideias, do *a priori* dos conceitos, de um pensar como exercício natural de uma faculdade que nos faz pensar o verdadeiro, o bom senso universalizado e/ou universalizante.

Muitos creem que o exercício de pensar é um dom, uma faculdade, uma virtude do humano. Entretanto, pensar é uma reação a uma provocação externa, a forças que, de fora do próprio pensamento, que o faz se movimentar, abandonar sua inércia e fixidez natural. Consequentemente, pensar não é o dinamismo de algum motor perpétuo: para se pensar é necessária a ação de intercessores, posto que sozinho e por si só o pensamento não se cria.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2017, p. 160).

Na intercessão entre cinema e filosofia, a arte cinematográfica libera conceitos de ordem filosófica para pensar o cinema que, reciprocamente, desprende imagens que permitem pensar em conceitos filosóficos. Do choque, do encontro, ideias são criadas, inventadas, sejam conceitos, sejam blocos de movimento.

## **QUEBRANDO CLICHÊS E OPINIÕES**

O cinema do século XXI é atravessado pelos discursos da globalização, do multiculturalismo e do neoliberalismo. Essas políticas tornaram possível a ultra exposição do filme Vingadores: Ultimato nas telas brasileiras e pelo mundo. Esses processos sobre o campo midiático, de comunicação e cultura de massas, de que o cinema é parte, ocupa uma posição central na produção de campos simbólicos. Deste

modo, o cinema, como produto industrial, com sua distribuição organizada em uma estrutura proveniente do colonialismo, possibilita que uma determinada cultura, particularmente a de Hollywood, projete seus discursos políticos, econômicos e culturais, como aponta Arnaldo Jabor (2012, p. D12), “a personagem é só um pretexto para mostrar o décor. E o décor é um grande *showroom* dos produtos americanos, que são as verdadeiras personagens: maravilhosos aviões, os supercomputadores, a genialidade tecnológica”, uma estética de consumo neoliberal, pelo mundo.

Conseqüentemente, no contemporâneo, o discurso *hollywoodiano* se apresenta hegemônico sobre os mercados exibidores e como uma língua franca internacional operando na constituição de uma verdade preexistente, unidirecional pela ocupação quase total das salas de cinema. Entretanto, conforme Deleuze (2017, p. 161), “às ficções pré-estabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores”.

Essa língua que se quer franca, esse modo de fazer cinema que se quer hegemônico nas salas, torna-se clichê: “apenas clichê, clichês por todo lado... [...] clichês corriqueiros de uma época ou de um momento, *slogans* sonoros e visuais” (DELEUZE, 2018a, p. 308-309). Clichês que buscam colonizar nossas sensações, *perceptos* e *afectos*. Para Paulo Sérgio Almeida (*apud* FERRAZ, 2019, p. C5) “o público de cinema blockbuster está sendo fidelizado a partir da ‘mitologia’ da Marvel e da DC Comics. Ela é viciante, os adolescentes estão completamente apaixonados por isso”.

De acordo com Deleuze e Guattari (2013), o excesso de clichês nos empurra para o império da opinião, que nos condenam à opinião das certezas fáceis, por se quererem absolutas e a tudo compreender. Entretanto, a essa unicidade do pensamento, a multiplicidade do caos, a criatividade que lhe é pertinente.

Aumont (2008, p. 92) escreve que uma das características do cinema é o fato de sempre ser um “eterno contemporâneo”, não por ser “eternamente novo”, mas por ser “susceptível de se mostrar atual”, ou seja, de produzir algo ainda não produzido e/ou atual, adequando o produto às características do consumidor do momento, permitindo-se nunca perder sua singularidade: a de sempre se dirigir à multidão. Em um momento em que as salas de cinema são ocupadas por *blockbusters*, a quebra dos clichês está na ocupação de outras telas, encontrar o público também em outros espaços: “os filmes

de arte ainda podem ser assistidos quase da mesma maneira em um cinema e em uma tela de TV, pois não tem som imersivo, explosão, efeitos especiais” (ALMEIDA *apud* FERRAZ, 2019, p. C5).

Desse modo, o embate entre diferentes estilos, conceitos, modos de fazer e ver cinema não se encerra na ocupação das salas de cinema pelos *blockbusters*, pois movimenta a sua história, atravessados por questões econômicas, políticas, ideológicas que interferem na produção do discurso cinematográfico, remetendo-se sempre ao conflito inicial entre arte e indústria, vanguarda e classicismo, imagem e ficção. A experimentação visual dá lugar a novos modos de narrar. De acordo com Aumont (2008, p. 64-6):

Os anos 70 iam liquidar logo essas tendências a um pensamento da (pela, na) imagem. [...] No fundo, a década de 70 [...] teria sido para o cinema e suas veleidades modernistas o equivalente do “retorno à ordem” da década de 1930, o qual havia sancionado o fim das vanguardas formais. Chega de rir: experimentar, certo, mas sob o cajado do sentido (e até mesmo de um sentido único) (AUMONT, 2008, p. 64-66).

Se em algum momento se anunciou o desaparecimento do cinema, sua morte, provocada pelo desenvolvimento de novas tecnologia digitais e uma crise com o autoral distanciando-se do artístico, o cinema, com suas sensações e afetos, sempre age e reage contra a opinião e os clichês. Para Deleuze e Guattari (2013), a arte, como a ciência e a filosofia, luta contra o absolutismo da ordem, emergindo do caldo do caos, criando, multiplicando variedades afetivas, mundos, possibilidades e infinitudes de choques, embates e confrontos contra a tirania do Absoluto, do Mesmo.

## CENAS FINAIS

Como arte, o cinema se oferece e busca por intercessores. Na intercessão com a educação, o cinema pode ser essa ferramenta para problematizá-la, de tal modo a fazê-la perceber a si própria em diferentes linhas e visões de mundo; ser a ferramenta de percepção para múltiplos mundos, para além do único, onipotente e onipresente que a educação se posiciona; por conseguinte, pode o cinema como intercessor, "ensinar" à educação a ter "ideias"? Ideias como propostas por Deleuze (2017): imagens-

pensamento, imagens que permitam "ver" de-fora do pensamento; logo, uma educação distante de sua narrativa redentora permeada de clichês; uma educação que desenvolva problemas sobre si própria, que se possibilite a pensar, a produzir pensamentos: um devir-escola. Pode o cinema introduzir movimento na educação?

Retomando a proposição de Sérgio Sampaio, a arte só produz sentido quando em contato, quando faíscas são fomentadas, irrompem da fricção entre corpos. A arte precisa de intercessores para criar; como intercessor, a arte possibilita a criação, a criatividade. Se a escola não vai às salas dos cinemas ou o cinema não chega na escola; e/ou quando se encontram, o diálogo está repleto da ditadura do Mesmo, do clichê que se absolutiza pela ocupação massiva das salas de cinema, a intercessão só se dará pelo uso de outras telas para além daquelas já ocupadas; por outros filmes para além dos *blockbuster*, por outras sensações e afetos, ritmos e tempos que provoquem o pensar.

O choque entre o campo do cinema e os domínios da educação tem força para produzir faíscas, fagulhas que podem incendiar, produzir combustão suficiente para movimentos, deslocamentos, produção de dobras. Nessa intercessão, algo pode ser liberado, pois, como indica Deleuze (2017), para pensar não é necessário a intercessão com a filosofia: um pintor não precisa da filosofia para pensar a pintura, bem como um cineasta para o cinema, ou um professor/pedagogo à escola/educação. Pensamos por nós mesmos a partir de problemas colocados pelo nosso domínio, a partir de intercessores de outras ordens, intercessores "de-fora", que nos permitam "ver" os movimentos de cada domínio.

O cinema já não é o cinema: é um conjunto de ideias, de forças, de potências, de propriedades, de capacidades, de mitos, de histórias, que obviamente atravessa os filmes produzidos pela indústria ao longo de um século, mas que atravessa também os inúmeros filmes não industriais e, sobretudo – é a descoberta recente -, atravessa todo o século, até fora dos filmes. O fim do século XX viu o reconhecimento de um 'efeito cinema' generalizado no século: o movimento ganhou definitivamente as imagens e a ideia que se faz delas [...]; porém, de maneira mais profunda, depois dos livros de Schefer e de Deleuze, o cinema aparece, é certo, como um verdadeiro modo de pensamento, original e poderoso (AUMONT, 2008, p. 87).

Como ferramenta para o pensamento, retorno à provocação inicial sobre a presença asfixiante de um filme nas telas; retorno à dificuldade de múltiplos mundos

ocuparem esses espaços. Pois, como escrevem Stam e Shohat (2005) por mais que haja uma cultura de massa global, esta tem de dialogar e coexistir com as culturas locais e desta forma ser absorvida, deglutida, vomitada, transformada.

Desse modo, os equipamentos digitais para produção, difusão e exibição, bem como as ferramentas de comunicação podem proporcionar espaço para um diálogo muito mais amplo entre diferentes culturas e povos: telas para os mais diferentes mundos e histórias que (co)habitam culturas e civilizações, modos de pensar, viver, ver, ouvir, perceber o tempo; existir. Uma multiplicidade que transborde as capturas que se querem dignas da ordem, do conteúdo, da aula, da disciplina: telas para outras cenas educacionais e escolares.

Por isso, insisto no cinema como intercessor para a educação e seu grande clichê, a escola, a fim de apreender do cinema, como em Deleuze, o recomeço do mundo, do mundo escolar: um mundo que recomeça a cada sessão; que se multiplica.

## REFERÊNCIAS

- ANCINE. Agência Nacional de Cinema. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA). **Salas de exibição 2018**. Disponível em: <[https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/informe\\_salas\\_de\\_exibicao\\_2018.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/informe_salas_de_exibicao_2018.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- AUMONT, J. **Moderno?** Por que o cinema se tornou a mais singular das artes. Trad. E. A. Ribeiro. Campinas: Papirus, 2008.
- AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. E. A. Ribeiro. 5. ed., 1. reimp. Campinas: Papirus, 2012.
- AVENGERS: Endgame**. Direção: Anthony e Joe Russo. Produção: Kevin Feige. Roteiro: Christopher Markus e Stephen McFeely. Música: Alan Silvestri. Gênero: ação/Aventura. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2019, (181 min).
- BARROS, L. Vingadores: ultimato' estreia ocupando 80% das salas de cinema do Brasil. **O Globo: Cultura**, 24 abr. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/vingadores-ultimato-estreia-ocupando-80-das-salas-de-cinema-do-brasil-23616938>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BELLOUR, R. Pensar, contra: o cinema de Gilles Deleuze. In: RAMOS, F. P. (Org.). **Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica**. São Paulo: Senac, 2005, vol. 1, 253-279 p.

DELEUZE, G. Os intercessores. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. de P. P. Pelbart. 3. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2017, 155-172 p.

\_\_\_\_\_. **Cinema 1: a imagem-movimento**. Trad. de S. Senra. São Paulo: Editora 34, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Trad. de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. 3. ed., 1. reimpr., São Paulo: Editora 34, 2013.

FERRAZ, T. 'Safrá de ouro' salva o cinema, diz Paulo Sérgio Almeida. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 02 jun. 2019. Caderno 2, C5 p.

GUNNING, T. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. R. (Org.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. Trad. R. Thompson. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, 33-65 p.

JABOR, A. O cinema atual não quer ideias na cabeça. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 12 jun. 2012. Caderno 2, D12 p.

MACHADO, A. O diálogo entre cinema e vídeo. In: MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008, 202-219 p.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Especial de Cultura. **Brasil fecha 2018 com maior número de salas de cinema desde 1975**. 12 fev. 2019. Disponível em: <http://cultura.gov.br/brasil-fecha-2018-com-maior-numero-de-salas-de-cinema-desde-1975/>. Acessado em 10 jul. 2019.

PARENTE, A. Deleuze e as virtualidades da narrativa cinematográfica. In: RAMOS, F. P. (Org.). **Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica**. São Paulo: Senac, 2005, vol. 1, 253-279 p.

POPULATION PYRAMID. **Lista de países ordenados pelo tamanho da população**. Disponível em:

<<https://www.populationpyramid.net/pt/popula%C3%A7%C3%A3o/2019/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SAMPAIO, S. **Tem Que Acontecer**. 1976, (LP, Continental, reeditado em CD pela Warner Music em 2002).

STAM, R.; SHOHAT, E. Teoria do cinema e espectralidade na era dos "pós". In: RAMOS, F. P. (Org.). **Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica**. São Paulo: Senac, 2005, vol. 1, 393-424 p.



# GÊNERO NA ESCOLA: APRENDIZAGEM PELA ARTE E COMUNICAÇÃO

Hugo Romano Mariano  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
hugoromanomariano@hotmail.com

## I - SENSO COMUM, ARTE E COMUNICAÇÃO

*O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.*

*E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.*

[Fernando Pessoa, Autopsicografia, 1932<sup>1</sup>]

Jonas de Araújo Romualdo (2003) aponta que diante da heterogeneidade de Fernando Pessoa pode se observar a utilização de ideias comuns – em que suas utilizações irônicas, suas criações de formas de impacto, sua criação de expectativas que não se cumprem – estão associadas ao manejo daquilo que pertence ao senso-comum, que se constitui numa fonte inesgotável de criatividade em seus heterônimos.

Em Fernando Pessoa, o amor, suas contradições e representações ambíguas, fazem parte de algo imanentemente humano. Coisas, que no senso comum, são do “coração”. Coisas que o poeta finge sentir diante do que realmente sente, para que

---

<sup>1</sup> 1ª publ. In **Presença**, nº 36. Coimbra: Nov. 1932. Cf. ROMUALDO, 2003.

possa assim, se comunicar com aqueles que o leem e nestes, possa ressoar coisas comuns a todos.

Romualdo (2003) delimita senso-comum como uma noção perigosamente vaga, que fornece opiniões, valores, saberes de diversos tipos e idades, a um conjunto de sujeitos de uma dada comunidade.

O autor salienta ainda que:

Determinados raciocínios se apoiam justamente no senso comum, que fornece uma opinião e seu contrário, um modelo de argumentação e seu contrário. A possibilidade de se sustentar uma afirmação e seu contrário, apoiando no senso-comum, dá indício de seu modo de funcionamento que acolhe a contradição (ROMUALDO, 2003, p. 71).

Aqui, aos moldes que defende Romualdo (2003), o senso comum tem em si que a contradição não é meramente uma instância opositiva e disjunta, mas sim, uma possibilidade de conexão, de defesa mútua valorada hierarquicamente, mas também complementar.

Eduardo Seincman (2008) também voltando-se para “o poeta é um fingidor”, de Pessoa, coloca que a comunicação se dá quando a linguagem está a serviço de um discurso. Sobre a linguagem artística, em específico, este autor enfatiza que não é ela uma instância pura em si mesma, mas está sempre contextualizada, sempre concernentemente relativa.

Apoiando-nos em Carlos Alberto Faraco (2009) tomando, pois, a linguagem como atividade e não como sistema e aquilo que é enunciado, como ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergido de uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. Portanto, o que é enunciado emerge sempre e necessariamente em um contexto cultural cujos significados e valores se constituem diante de uma tomada de posição neste contexto.

Partindo destas premissas, defendemos também que estamos em meio a um campo de relações, como proposto por Seincman (2008), cujos sentidos das coisas se constituem de modo relativo; nem individuais, nem coletivos, mas que se retroalimentam continuamente. Em sua proposição, o ator defende que não existe arte no singular, sendo esta sempre um evento comunicacional determinado por procedimentos e padrões técnicos. Cabe ressaltar que nisto, não há negação da

singularidade do processo individual e criativo de cada autora e autor, mas atribui à esta singularidade uma instância comum, relativa aos contextos sociais de suas produções.

Seincman (2008), ainda que se apropriando da defesa do relativismo, o faz criticando o relativismo absoluto, concebendo que o “relacional” é aquilo que necessariamente se constitui de modo não desprendido de um fazer comunicacional, que se volta para demonstrar que na obra artística não existe mensagens, pois comunicação é experiência, é cultura. Nisto, assume o autor: a obra é finita quando isolada do fenômeno comunicacional. Em nossas palavras, colocamos aqui a arte em seu sentido lato. Nem ímpar, nem generalista. Não passível de sentido em si mesma.

Nas palavras deste autor:

Não existe arte no singular, pois o diálogo e a homologia entre as diversas formas de expressão é condição mesma da experiência estética. Mesmo que aparentemente não tenhamos consciência deste fato, só há experiência estética porque sentimos com todos os sentidos e porque nos impressionamos pelo fato de razão e emoção andarem sempre de mãos dadas (SEINCMAN, 2008, p.11).

Os sentidos da obra de arte está relacionalmente constituído, ela (a obra de arte) não os detém por si só. Sozinha, a obra de arte não comunica. A arte está atrelada a um contexto social, assim como está relacionada a outra arte, reconhecendo também que, ao mesmo tempo, as artes se diferem entre si, assim como, a obra de arte se difere das coisas às quais ela mesma está atrelada.

Por exemplo, determinado gênero musical é sempre conhecido e entendido a partir de seu contexto de produção e de difusão. Sendo os sentidos que tal gênero musical possui relacionalmente produzido à medida de sua criação, execução e também circulação. Esta última lhe garante constante possibilidade de resignificação ou desaparecimento, mas não necessariamente um reconhecimento inato de um primado de sentido.

Nesta medida, o conhecimento não é uma erudição ou uma assimilação passiva de dados, mas sim, criação. Não é, portanto, a obra de arte que transforma o mundo, e sim, o mundo de relações significativas que ela propicia. Não havendo arte sem

intermediação, o que leva à concepção que onde há criação, há limites, há imperfeições, há faltas (SEINCMAN, 2008).

Para Seincman (2008), atribuir sentidos à obra de arte é uma ação comunicacional concernente a contextualização histórica e cultural que, em concomitância, assume diversas formas discursivas.

Para este autor:

A comunicação não é, pois, reação, mas ação: agir é colocar um adiamento entre o estímulo e a resposta. A ausência de rapidez entre o estímulo e sua resposta é uma desvantagem e ao mesmo tempo o trunfo do ser humano: ele deixa de ser um animal da natureza e passa a ser um agente cultural, criador da natureza. Passa a agir no tempo e a sentir o tempo a partir dos estímulos (SEICNMAN, 2008, p. 30).

A comunicação está possibilitada por meio de procedimentos e padrões técnicos, desta maneira, “as obras terão seus sentidos ressignificados de acordo com os momentos históricos de atuação” (SEICNMAN, 2008, p. 11-12).

Sob este ângulo, o conhecimento não provém de mero acúmulo de fatos, mas da qualidade de relações que estabelecemos entre os fatos. O que nos faz perceber que o sentido não está na troca de informações entre as palavras, mas em suas relações. Então, os campos de relações se estabelecem, não são nem meramente individuais, nem absolutamente coletivos, mas destas instâncias, se retroalimentam continuamente. Estamos assim, diante de um todo maior que o somatório das partes. E afirmamos que o juízo de valor das coisas emerge a partir de princípios e de pontos de vistas. Neste fluxo de pensamento, a razão e emoção não são elementos opositivos, mas instâncias constitutivas das coisas nos juízos de valores que lhes atribuímos (SEINCMAN, 2008).

Respaldados por esta perspectiva, tomamos que “o papel [deste] trabalho teórico não é explicar, mas levantar questões e provocar centelhas” (SEINCMAN, 2008, p.14) a respeito da estratégia que aqui estamos a fundamentar.

Diante da temática deste encontro, do caos ao caos, nos aportamos, tanto no sentido de partir em direção a um objetivo, quanto no de se ancorar em um porto, assumindo a arte em seus viés inerentemente comunicacional (SEINCMAN, 2008) e o senso-comum (ROMUALDO, 2003) como permeado por contradições, maniqueísmos

e também binarismos, não meramente opositivos, mas que podem ser complementares em fluxos de pensamento e produção de valores, na produção de subjetividades concomitantes às ações dos sujeitos. E assim, fazer ser a dor que deveras sentimos – no “fingimento” da poesia, na artificialidade, na arte, como indica Fernando Pessoa – a possibilidade de construção desta estratégia que busca amalgamar arte e gênero na escola.

## II - APRENDIZAGEM E QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem por obrigação nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se deste padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2017, p. 45).

Depois de falar de arte enquanto fazer comunicacional, partamos agora para a crítica que traz Louro, Felipe e Goellner (2017) referente à normatização do gênero e da sexualidade no espaço escolar. Em específico, ao falar sobre “gênero”, estamos a falar correlacionadamente de sexualidade, nisto, aportando-nos no pensamento de Judith Butler (2003) e Joan Scott (1990), onde tais instâncias são socialmente construídas e relacionais. Aqui, gênero e sexualidade não serão tomadas em suas especificidades, mas em complementaridade, ou seja, assumindo a consubstancialidade daquilo que permeia as instâncias constituintes do que definimos como sexual, masculino, feminino, que dizem respeito às constituições dos sujeitos e seus corpos em suas características pessoais valoradas feminina ou masculinamente em concomitância às relações que tais sujeitos estabelecem entre si. Nisto, gênero e sexualidade são categorias relacionais constituintes de normas sociais populacionais e concomitantemente subjetivas. É nesta circunscrição que defendemos que a aprendizagem e o diálogo são ferramentas importantes para serem utilizadas em um contexto escolar no qual se busca um exercício profícuo de respeito às diferenças e a superação das desigualdades.

Tomo que, ao falar sobre gênero, estamos envoltos em uma problemática que ainda precisa ser reconhecido como um conteúdo legítimo dentro da escola, e que precisa ser trabalhado numa perspectiva de aprendizagem que possibilita reflexões, críticas, divergências e entendimentos, mas que não pode ser reduzido à uma ideia de mero enfrentamento.

Ao propor “diálogo”, aproprio-me do pensamento de Edgar Morin (1977) que o compreende enquanto estratégia pedagógica. Por “aprendizagem”, refiro-me ao que propõe Luiz Carlos de Freitas (2018), em seu blog, numa publicação intitulada “Denuncismo: hora da paciência histórica”, na qual traz uma reflexão sobre o contexto político atual, denunciando<sup>2</sup> e necessidade de se ater aos métodos de aprendizagem, da escuta, do diálogo, de assumir contradições e pontos de vistas diferentes, não fazendo da escola um lugar de enfrentamento. Nestes espaços, defende o autor, as ferramentas pedagógicas são mais concernentes e potencializadas pelo fluxo de ideias e valores. Isto, reconhecendo que estamos em um contexto político bastante complexo, fruto, ele mesmo de um passado problemático e de um presente conservador, em que a paciência precisa ser exercida para a superação das espinhosas perspectivas que são suscitadas cotidianamente no espaço escolar (BLOG DO FREITAS, 2018). Diz Freitas, também:

Portanto, é preciso “absorver o impacto” do denunciando e do autoritarismo desta nova égide de representação do poder executivo recorrendo à própria lógica da democracia e de suas instituições, mesmo que limitadas, e ampliando o envolvimento de todos os atores. Eis uma forma de resistência institucional. Ter paciência histórica, não significa não fazer nada (BLOG DO FREITAS, 2018).

A paciência colocada aqui não tem nada de aquiescência ou de contenção. A paz, o pacífico, não emergem aqui enquanto instância de não agir diante das mazelas sociais, mas enquanto estratégia de que, por vezes, é bom agir naquilo que é da cautela, do delicado, do ouvir, do silenciar, do ouvir, do pedagógico, do aprender com o outro para ensinar aprendendo, do aprender a ensinar.

---

<sup>2</sup> Alunos e alunas “denunciando” professoras e professores por estas e estes apresentarem seus posicionamentos políticos em aula.

Não basta termos uma boa ideia, não basta termos um ímpeto de mudança, não basta reconhecer o quanto somos diferentes entre nós mesmos, nem tão pouco saber a obviedade que a partir de nossas diferenças somos hierarquizados e que estamos envoltos e substancializamos regulações e normas que culminam em desigualdades quase insuperáveis.

Não basta reivindicarmos lugares de fala ou denunciar quem tem medo do feminismo negro (RIBEIRO, 2018), reconhecermos se podemos ou não falar – os subalternos e subalternas (SPIVAK, 2010), nem perceber que os limites da representação são produzidos de modos diferentes das produções das identidades (BUTLER, 2003). Nem basta reconhecer o masculino e o homem como hegemônico, ou o branco como o mais privilegiado, ou o heterossexual como normal.

Além de haver algumas generalizações nestas estratégias citadas, há alguns sentidos tomados de modos tão diretos e enrijecidos que acabamos por tornar estas legítimas reivindicações e denúncias como instâncias que não se propagam para além de guetos, nichos ou contextos coletivos muito específicos que pouco reverberam na população como um todo.

Inegavelmente, torna-se central na disseminação de boas ideias, de reconhecimento de igualdade, de resignificação de humanidade (RIBEIRO, 2018), ter bons conteúdos e também ter estratégias de diálogo. Assim, não basta saber o que falar, e nem quem pode ou não falar, mas sim, como falar, e mais, reconhecer que falar não é uma via única, ela requer uma escuta, requer possibilidades de contradição, de discórdias, requer atenção à comunicação. Isto é pelo não silenciamento das ideias, não havendo uma acusação de que agora essas pessoas, antes silenciadas, agora silenciam outras, mas o que aqui se defende é que mesmo precisando falar, é estratégico, na escola, assumir as ferramentas concernentes à aprendizagem, ou seja, como defende Freitas (BLOG DO FREITAS, 2018), temos que reconhecer que as contradições e os pontos divergentes requerem um exercício de reconhecimento, que nos espaços escolares não são destinados a enfrentamentos, mas sim às aprendizagens.

Embora Freitas (2018) não discorra necessariamente sobre gênero, aqui, nós, a partir das observações deste autor, reconhecemos que falar de gênero na escola traz certos riscos e acreditamos que estes cuidados no âmbito da aprendizagem podem

ajudar professoras e professores a terem melhores êxitos em seus propósitos comunicacionais e não sofrerem com denúncias. Por isso elencamos a estratégia do agir com diálogo, pedagogicamente e em função da aprendizagem. O gênero emerge como um conteúdo relacional à medida que se compreende que ele constitui homens e mulheres, crianças, e todos sabem alguma coisa e de algum modo, sobre ele. Uma vez que o gênero e sexualidade constituem modos ser, de subjetivar, de se constituir enquanto pessoa, todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem sabem sobre ele, seja em termos de senso-comum, seja em termos mais “legitimados”, como os científicos. Portanto, a defesa do senso-comum entra aqui como estratégia para o fluxo de ideias na aprendizagem sobre o gênero na escola. Não como estratégia de cooptação, mas de troca, de movimentação, de mutualidade. Quem ensina sobre gênero, aprende sobre gênero.

### **III - ARTE COMUNICACIONAL PELA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO PRESENTE**

Quando tomamos a arte como ferramenta pela diversidade e pela diferença, por vezes, ainda que bem intencionados, acabamos dando a ela valores que estão envoltos por certa idealização retórica. Eduardo Seincman (2008) aponta que historicamente, a partir do contexto dos séculos XVIII e XIX, a arte foi tomada em duas perspectivas: uma “formalista” e outra “conteudista”.

Segundo o autor, a “formalista” atribui à arte um papel quase que absoluto, uma área ensimesmada, cujo valor maior pode ser sintetizado com a frase “arte pela arte”. Nesta perspectiva, a arte é algo tão absoluto e tão fugidio que é só nela que se instaura a possibilidade de fuga e de criação de meios alternativos, meios tomados no passado como de vanguarda.

Por outro lado, de modo dicotômico, Seincman (2008) mostra que houve e ainda reverbera na contemporaneidade uma ideia de arte “conteudista”, esta definida por seu engajamento, ou seja, com seu sentido quase que literal, sentido restrito, absolutamente voltada para uma panfletagem, para um fazer que restringe o sentido à uma única mensagem.



Arte “formalista” e arte “conteudista” distanciam-se por oposição, uma vez que uma dá à arte o valor de ser ela mesma o novo, a vanguarda, o valor absoluto de si; enquanto a outra, mostra-se fechada, direta e objetiva. Em comum, ambas estão colocadas para as “iniciadas” e os “iniciados”, as “cultas e os “cultos”, os e as “engajadas”, os e as “esclarecidas”.

Quando colocamos que a arte pode ser usada para se aprender sobre gênero na escola, não estamos defendendo que ela deve ser tomada de modo panfletário. Apropriamo-nos da crítica de Seincman (2008) para evidenciar o empobrecimento que a arte pode sofrer em decorrência disso, mas assumimos também, bebendo deste mesmo autor, que ela mesma, a arte, em si, não está imaculada das regras sociais concernentes às normatizações que categorizam feminina a masculinamente as ações sociais, incluindo as artísticas.

Em tempo de “Escola sem partido” meio que superada, mas que dele seguem uma destruição de certas disciplinas, a limitação do currículo – lembrando que esta é uma estratégia da atual representação do poder executivo, contudo não é somente fruto deste governo, uma vez que também foi pauta de cerceamento em representações políticas passadas – discutir gênero na escola vem se tornando mais e mais um fazer difícil.

Neste limite, neste cerceamento político-administrativo, retomando a reflexão sobre aprendizagem, como aponta Freitas (2018), temos que assumir as contradições, os pontos divergentes, ouvi-los, não simplesmente aquietá-los, ou desprezá-los, mas mediá-los. Temos que mostrar as consequências de se defender certas pautas preconceituosas, temos que promover que todas e todos sejam ouvidos, questionados e sobretudo, exercer a paciência.

Temos que nos perguntar “por que chegamos a isso?”, “quais caminhos trilhamos?”, “quem teve voz e quem não teve?”, “por que fomos surpreendidos por coisas que antes não eram ditas explicitamente?”, “qual nossas responsabilidades na produção desta nova realidade?” (BLOG DO FREITAS, 2018). Estas perguntas emergem não como uma estratégia da culpabilização, nem tão pouco de uma autocrítica suicida; muito menos não é uma vingança ressentida do tipo “eu falei”, “eu avisei”, “chora que tá pouco”, etc.

Neste emaranhado complexo, é, pois, necessário, tomar a arte, em específico, como constituída socialmente, isto, reconhecendo nela as vicissitudes que constituem uma miríade de sentidos, nem sempre convergentes, por vezes contrastantes. Não dando a ela um sentido puro que a absorve de reiterar práticas que produzem desigualdade, nem tão pouco a tomando como mero instrumento para um fazer de sentido restrito, tomado como libertário, mas fundamentado na contenção de ideias, de fluxos de pensamentos.

Reconhecer que estratégia não é uma é não ser messiânico nela. As estratégias de emancipação dos sujeitos são muitas, múltiplas, plurais, identitárias, pós-identitárias, representativas nos termos políticos mais convencionais, disruptivas neste mesmo sentido, constituintes de críticas diretas ao estado, podem ser estratégias grupais, coletivas, somatórias, universalizantes, generalistas, etc., das quais nos apropriamos sempre diante de um contexto social próprio. Portanto, são estratégias relacionais, medidas a partir da interlocução, dos objetivos e sentidos que não são simplesmente maximizados ou replicados, tomando que são elas mesmas, as estratégias, polifônicas, contraditórias, nunca absolutas, por vezes inconciliáveis.

Diante disto, retomando Fernando Pessoa, a luz de Seincman (2008), entendemos que “ter atitude é também retrair-se, fingir que se desconhece a fim de surpreender-se com a novidade do que já se conhecia” (SEINCMAN, 2008, p. 29).

Repetindo, em diálogo com Seincman (2008), reconhecemos que não é a obra de arte, por ela mesma, que ‘transforma’ o mundo, e sim o mundo de relações significativas que ela propicia, uma vez que não há expressão sem intermediação e só há criação artística pujantes onde há limites, imperfeições, faltas. Sendo as inspirações artísticas as dores do cotidiano, assim como, reconhecendo que os limites desta criação estão sempre definidos dentro dos limites dos sujeitos em ação. Isto, sem cair numa impositiva valoração da arte que sucumbe em perspectivas formalista ou conteudista, como já observado, de onde emergem imposições muito etéreas ou aprisionadamente panfletárias.

Perceber a arte nestes moldes comunicacionais é compreendê-la ao mesmo tempo sensível e reflexiva. E nisto, ao falarmos sobre juízo de valor, temos que assumir

que estamos a julgar a partir de “certos” princípios, e de específicos pontos de vista (ROMUALDO, 2003; SEINCMAN, 2008).

Sob este ângulo, o conhecimento não provém de mero acúmulo de fatos, mas da qualidade de relações que estabelecemos entre os fatos. Portanto, assim percebemos, enquanto professoras e professores, que o sentido não está na troca de informações entre as palavras, mas nas relações que estabelecemos com elas (SEINCMAN, 2008), diante daquilo que recebemos e transmitimos.

Nesta perspectiva, tomando-nos como relativistas (relacionais), estamos entre o velho e o novo (SEINCMAN, 2008). Reconhecendo que a intenção de vanguarda foi, por muitas vezes, positiva e também, não nos colocamos simplesmente para destruir o passado, mas apropriamo-nos dele sempre criticamente. Segundo Seincman (2008):

É interessante constatar que em nosso século XXI, à medida que se abandonam as visões proféticas, maniqueístas e dualistas de épocas anteriores, as experiências estéticas, outrora tão voltadas para as questões individuais de recepção, passam a ter um novo sentido. As várias poéticas, há pouco tão desvinculadas das amarras com o social, começam a passar novamente pelo crivo da ética: se a arte é um espelho das relações humanas, ou seja, um mergulho do individual no coletivo e do coletivo no individual, então, a figura do artista como “gênio” deixa de ter ressonância para dar vazão a uma rede mais ampla de relações que sustentam as obras...Do mesmo modo, os artistas estão se voltando e revalorizando as conquistas do passado. Não pretendendo realizar a “grande obra do futuro”, estabelecem um diálogo com o presente em uma interlocução ao mesmo tempo harmônica e tensa (SEINCMAN, 2008, p. 21-22).

Artistas, não necessariamente “gênios”, mudando o mundo estrategicamente recorrendo à harmonia e tensão, tradição e inovação, fugindo do binarismo de reflexões como da “ditadura do proletariado versus ditadura do mercado”, isto no reconhecimento que as obras terão seus sentidos ressignificados de acordo com momento históricos de atuação (SEINCMAN, 2018), em disputas, em fruição, em ação comunicacional com o presente. Deste modo, as obras são vistas como próprias do contexto social e histórico no qual os sujeitos as produzem, isto inseridos em suas individualidades e consubstancialidades, naquilo que é singular e comum concomitantemente. Não mais arte para iniciados ou entendidos, mas em um fazer cotidianamente artístico.

A arte tomada na escola para se aprender sobre gênero vem parar fazer surgir um emaranhado de perspectivas, de concepções não acachapantes, que tornam o exercício de aprendizagem um fazer de ação pela pluralidade.

Retomando à Autopsicografia, o fingir a dor que deveras sente, de Fernando Pessoa, emerge nesta compilação como fazer repentino e presente, que reconhece no velho autor a possibilidade do novo, de emergir a solução que não mais produz um futuro promissor, mas atina sobre um presente que precisa urgentemente fruir em emancipação, em crítica às questões urgentes no âmbito do gênero e da sexualidade da escola.

Desta maneira, a professora e o professor propõem o fazer artístico em ação, e não por mera demanda conteudista, mas como instância sob a qual suscitam conjuntamente liberdade criativa e crítica social em meio ao processo comunicacional. Assim, podemos perceber um abrandamento entre submissão à regra e liberdade de invenção, como apontam também Sílvia N. Schroeder e Jorge Schroeder (2011).

Nisto, a arte comunica pluralidade, reconhecendo que liberdade é sempre uma instância relativa, cujo valor se constitui diante da dignidade humana, e regra é um limite sob a qual colocamos novos desafios e paradigmas.

#### **IV - PRÁTICAS NA ESCOLA: APRENDIZAGEM DO GÊNERO PELA ARTE**

Há diversos modos de trabalharmos o gênero e a sexualidade em meio à arte. Aqui focarei em ilustrações da área da música. Os modos mais tradicionais, a exemplo, voltam-se para mostrar a invisibilidade das mulheres em certos gêneros artísticos, ou a representação estereotipada delas em determinadas obras. Há um constante e positivo revisionismo que busca dar às mulheres, e também homossexuais, visibilidades que, em muitos contextos, foram simplesmente apagados. Emergem em meios a estes fazeres, constantes críticas epistemológicas que buscam problematizar as instâncias constituintes da produção de pensamentos.

Exemplos mais explícitos deste amalgamento entre arte e gênero podem ser observados nos seguintes exemplos: 1º ao se analisar uma letra de música que traz um teor machista; 2º ao demonstrar que determinada composição é comumente atribuída a um homem, mas que ela foi, na realidade, composta por uma compositora que

simplesmente não foi reconhecida como autora; 3° ao apagar da bibliografia de um artista traços de uma possível homossexualidade, uma vez que isto implicaria em restringi-lo a um gueto; 4° ao considerar certas obras menores por elas terem elementos que são mais femininos, ou dançantes, ou declarações amorosas; 5° ao retratar a nudez feminina em maior número que a nudez masculina, dando àquela uma naturalidade mais invasiva; 6° ao atribuir ao suposto feminino na arte um caráter mais excêntrico, menos comum, ou próprio de um seguimento que não pode ser “clássico” ou geral; 7° correlacionar arte ao gênero de modo a simplesmente dicotomizar masculino versus feminino, etc. Em termos ainda mais direto, podemos citar o apagamento da homossexualidade da história de vida de Piotr Ilitch Tchaikovsky; a proibição do *funk* carioca enquanto conteúdo musical nas escolas e a não problematização de certas letras que só fazem ser ativo sexualmente os homens, comumente retratados como naturalmente aptos aos desejos sexuais mais intensos; as poucas mulheres regendo grandes orquestras; a invisibilidade ou pouca quantidade das mulheres enquanto tocadoras de certos instrumentos de sopro, tais como trompete, trombone e tuba, ainda consideramos mais militares, mais viris, mais próprios dos homens; a imposição do canto e da pedagogia musical à elas como elementos mais naturais, mais delicados, próprios de quem cuida.

Assim, a arte reconhecida em seu contexto social, esmiuçada e trabalhada criticamente mostra que mesmo nos modos mais comuns, as demandas relativas ao gênero e à sexualidade aparecem de maneira ainda pouco sistematizada ou em quantidades ínfimas. A arte não precisa estar necessariamente voltada a esta visibilidade, mas há de se observar que muitas vezes, a arte é parte daquilo que invisibiliza as desigualdades e a reitera. As estratégias de aprendizado da arte sob estas críticas faz fluir mais pluralidade entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Ao observar os elementos sociológicos que constituem a ação artística, evidenciam-se neles as desigualdades sociais. De igual modo, observá-los e agir criticamente sobre eles propicia fluxos criativos mais plurais, tanto para superá-los, quanto para ressignificá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando oferecer uma reflexão e sugestão de como trabalhar com a temática do gênero na escola, a partir das linguagens artísticas; mais precisamente, focados, na relação estabelecida entre a professora ou professor e as alunas e alunos, tomamos de Seincman (2008) uma reflexão sobre arte e comunicação que faz deduzir uma boa compreensão, aos demais, daquilo que se quer comunicar, não necessariamente uma redundância ou uma obviedade. Em Romualdo (2003), refletimos sobre a necessidade de não se desprezar a forma do outro compreender, de saber, e este autor torna evidente que o senso-comum inegavelmente traz juízos de valores mais ou menos cambiantes, por vezes opositivos, mas não necessariamente excludentes.

Assim, Seincman (2008) e Romualdo (2003) igualmente partem do poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, publicado em 1932, para falar separadamente sobre ater-se à comunicação e sobre senso-comum. Aqui os tomamos para valorar o que é do outro e para que a arte seja uma possibilidade sempre ampla e inclusiva.

Em específico ao gênero, compreendemos em Butler (2003, 2018) que a constituição do sujeito se dá na construção social em meio a reiteração, fuga das normas e na punição dos que ousam delas desviar. Para esta autora, aquilo que pune e constitui norma, é o que produz simultaneamente o desejo, sua fuga e abjeção. Já Ribeiro (2018) nos faz alargar o sentido de humanidade, uma vez que esta, em decorrência do racismo e sexismo, tem sido ainda restringida e não possibilitada para todos. Destas autoras, emergem pensamentos que nos fazem olhar para aquilo que Louro, Felipe e Goellner (2017) denunciam nos espaços escolares como normatizações binárias de gênero e naturalização e superioridade da heterossexualidade, como passíveis de mudanças mais complacentes às diferenças e respeitadoras da diversidade.

Apropriamo-nos destes pensamentos para trazer a sugestão que para quem quer trabalhar com gênero na escola, faz-se necessário atentar-se para como tal conteúdo será apresentado. Enfatizamos a necessidade de, no espaço escolar, fundamentar-se nos processos de aprendizagens, mais próprios a este ambiente, assim como, promover neste fazer, possibilidades de fluxos de opiniões, posicionamentos, críticas e ressalvas que dão às alunas e aos alunos ferramentas de assimilação do

conteúdo não meramente tomados em sua perspectiva impositiva ou panfletária, mas passíveis de criticidade em todas as instâncias de assimilação e repulsa.

Tomamos que a arte, se entendida para além da redução etérea ou panfletária, se torna uma ferramenta que possibilita a emancipação dos sujeitos por meio de reconhecimento no combate ao binarismo que fomenta a desigualdade e a hierarquização das pessoas. Também evidenciamos que na arte, o abrandamento da oposição entre submissão à regra e liberdade de invenção (SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. L., 2011) propicia fluxos relacionais e representacionais mais voltados à pluralidade.

Situamo-nos na crítica de que não basta boas ideias, é necessário voltar-se para como propagá-las, e mais que isso, estar aberto a aprender com aquilo que se tem por crítica, ter paciência e não ficar sem fazer nada diante daquilo que precisa mudar (BLOG DO FREITAS, 2018).

A arte tem em si elementos constituintes que repetem as normas sociais de gênero e sexualidade, muitas das vezes, tomadas de modo excludente, hierárquico e desigual. Compreender tais minúcias é potente não para estigmatizar ou demonizar certas expressões artísticas, mas sim para não incorrer de modo ignorante (que desconsidera) àquilo que fomenta as desigualdades.

A escola é um local potente porque permite, de certo modo, fluxos de conhecimentos, em aprendizagens em que arte se constitui como linguagem profícua, inclusiva e plural, desde que observada sua não redução às ideias de pureza, panfletagem, sentido único, ou sentido etéreo e alienante.

Assim, nesta proposta de aprendizagem pela arte, elaboramos que, similar a Fernando Pessoa, colocamo-nos a fingir para comunicar e alterar a si mesmo e o outro neste fingir, e deste modo, colocamo-nos diante do que deveras sentimos, do nosso senso comum, da escuta, da troca, daquilo que diz respeito à razão do nosso coração.

Nesta égide, quem ensina sobre gênero tem que aprender consigo mesmo e com quem se busca dialogar. Artisticamente fingir ser aquele que aprende para aprender a ensinar.

## REFERÊNCIAS

- BLOG DO FREITAS. **Denuncismo**: hora da paciência histórica. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/11/05/denuncismo-hora-da-paciencia-historica/>>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Trad Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- \_\_\_\_\_. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 208 p.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.
- LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. 5ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MORIN, E. **O Método**: 1. A natureza da natureza. 2. ed. [s.l.]: Europa-América, 1977.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, 120 p.
- ROMUALDO, J. de A. Fernando Pessoa: lugares. **Esp.Port.Afric.**, Campinas, (42), p. 71-78, Jul/Dez. 2003.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Trad. Chistine Rufino Dabat e Maria Bethânia Ávila. [s.l.], v.15, n.2, jul./dez. 1990.
- SEINCMAN, E. **Estética da comunicação musical**. São Paulo: Via Lettera, 2008. 159 p.
- SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **Música em perspectiva**. v.4, n.2, p. 127-153, set. 2011.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulard Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- PESSOA, F. Autopsicografia. In: ROMUALDO, J. A. Fernando Pessoa: lugares. **Esp.Port.Afric.**, Campinas, (42), p. 71-78, jul./dez. 2003.



# TRILHANDO CAMINHOS, BEIRANDO O MAR: TERREIROS E UNIVERSIDADE EM DIÁLOGO E INTERSECÇÕES POSSÍVEIS<sup>1</sup>

Marta Ferreira  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
martaferreira@gmail.com



Fonte: Luciana Serra

---

<sup>1</sup> Este ensaio tem por base o projeto de pesquisa inicial para o doutoramento em educação e a participação no encontro “Do Cais ao Caos – intersecções entre Filosofia, Ciência e Arte”, em maio de 2019 na Faculdade de Educação da UNICAMP, na mesa “Diversidade e Educação”, onde a proposta foi dialogar sobre pesquisas outras nos espaços acadêmicos e seus protagonistas, SULeando a fala a partir das perspectivas afrodiaspóricas. Usando parte de minha trajetória e observando o que a mesma trouxe de formações diaspóricas, decoloniais nos cotidianos acadêmicos e para além desses *espaçostempos*.

- LAROIÊ...



Fonte: Luciana Serra

Exu, primeiro orixá a ser reverenciado em todos os momentos ritualísticos; sem reverenciá-lo não adianta os demais rituais. Ele leva a mensagem de que os rituais terão início.

Elegbara – o dono do corpo- é o senhor da irreverência, capitão das artimanhas e encantador das serpentes do tempo; o que bate suas asas e produz o desassombro do acaso. Elegbara é o meu amigo Exu, aquele que um verso de Ifá define como o menino querido de Olodumare. [...]

Exu é palavra áspera, poema amoroso, grito de denúncia e canto doce que rompe de beleza as manhãs do tempo. Exu está no ato de escrever e no ato da leitura; é o signo e o significado de todas as formas de comunicação estabelecidas entre os homens. [...]

Como poderemos, na limitação de nossa tosca e arrogante visão racionalista, entender Exu, o menino que colheu o mel dos gafanhotos, mamou o leite das donzelas e acertou ontem com a pedra que atirou hoje? Como lidar com aquele que sentado bate com a cabeça no teto e em pé não atinge nem mesmo a altura do fogareiro? [...]

Posso até imaginar a cena de um verdadeiro encontro de civilizações no mais improvável dos filmes: o filósofo Heráclito diz que viver é a arte de esperar o inesperado. Um moleque, preto retinto, filá na cabeça, pés ligeiros e pau duro, solta uma gargalhada alegre e responde ao grego, entre um gole e outro de marafo, enquanto descarna um bode, prepara o couro e dança no aço da navalha:

- Só percebeu isso agora, meu bom? (SIMAS, 2013, p. 16).

Assim inicio esse ensaio que se propõem a refletir sobre trajetórias de candomblecistas/intelectuais, partindo da minha experiência e dos que se encontram em meu entorno no Terreiro de candomblé do qual sou membro e para além de seus muros. Procuo caminhos para estabelecer diálogos entre saberes ancestrais, através dos orixás, de pesquisas e autores que compartilham saberes dos *espaçotempos* afrodiaspóricos. Pensando a trajetória das pesquisas imbricadas com filosofias de vida e tradições ancestrais.

Inicio com Exu, abrindo o xirê (roda ritual, pública, com cantos e danças) das reflexões sobre as hibridizações entre saberes de terreiro e os saberes acadêmicos. Yemonjá, mãe de Exu, vem para SULEar e fundamentar a trajetória das pesquisas realizadas, bem como as possibilidades de teorias outras compartilhadas nos espaços acadêmicos e para além deles.

Dialogando com possibilidades outras de teorização trago pra roda Luiz Rufino Rodrigues Jr. e a pedagogia das encruzilhadas e seus ebós epistemológicos decolonizando olhares e gingando como capoeirista na tentativa de conceituar e teorizar Exu, o senhor da comunicação e negociação.

Com Rodrigo dos Santos e Renato Nogueira, afrocentramos filosofias a partir do baraperspectivismos e da afroperspectiva, negociando sentidos e saberes para além dos estabelecidos pela lógica ocidental.

#### **- TUDO O QUE A BOCA COME...**



Fonte: Luciana Serra

Antes de qualquer coisa Exu/Bara, segundo Beniste (2012, p. 151) “é uma divindade única que possui vários cognomes de acordo com os atributos referentes às suas atividades”. Exu pode surgir como: o mensageiro, o dono dos caminhos, o que supervisiona as atividades dos mercados do rei, dentre outras funções. Exu/Bara, o que devorou o mundo após sua criação e Olodumare o faz regurgitar e reconstruí-lo – Exu figurando “Do Caos ao Cais”.

Somos como Exu/:Bara - aquele que come tudo o que a boca come - crias das favelas verticais e horizontais da Zona Oeste e Baixada Fluminense do Rio de Janeiro; negros, brancos, mestiços, que sejamos, partimos de um ponto em que a trajetória parecia estar pronta. Como Exu/Bara, comemos tudo o que a boca come – mastigamos o que esperavam de nós e regurgitamos destinos inesperados; somos professores, médicos, dentistas, intelectuais, candomblecistas.

Somos Exu/Bara, comemos tudo o que a boca come; mastigamos ideias e ideais acadêmicos. Digerimos? Quem sabe? Pois o que forma nosso líquido estomacal é ácido, forte, faz parte da nossa essência e por mais que comamos o que nos é oferecido, nossa digestão é pessoal, impregnada de nós mesmos. Como Exu/Bara, obedecemos, mas o resultado adiante tem muito de nós.

Èṣú é o dono da faca e a traz escondida na cabeça por baixo de seus cabelos, conforme está dito em seus cânticos:

Sonso abe/Kòlórìerù (Com a faca no alto da cabeça/A cabeça não conduz o carrego) (BENISTE, 2012, p. 119).

Como Exu/Bara, nossa cabeça nada pode carregar, porque o templo de nossas ideias é o nosso corpo/ará, nele é possível apreciar marcas que refletem as trajetórias que nos formam constantemente.

Somos como Exu/Bara, comemos tudo o que a boca come; nos movimentamos com a agilidade do mensageiro dos Orixás, avisando que novos/velhos espaços estão sendo ocupados com nossas marcas ancestrais; mastigamos preconceitos e cuspiamos intelectualidades, misticismos, tradições – nosso hálito carregado do que há de melhor em nós: fé, respeito, dignidade, ancestralidade, orgulho, AXÉ!

Sei que tudo isso exige muita leitura, discutir muito, ouvir o que tantos têm a me dizer. E falar, sempre, exibindo sobretudo minhas dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprender-ensinar (ALVES, 2008, p. 27).

Oxalá abençoa seu primogênito, e nós somos como Exu/Bara, aprendentes-ensinantes, comemos tudo o que a boca come, engolimos o que não gostamos, regurgitamos nossas essências ancestrais cotidianas.

### - ÌYÁ ORI: A MÃE DE TODAS AS CABEÇAS...



Fonte: Luciana Serra

Yomonjá, em tradução livre, significa mãe dos filhos peixes; é a mãe de todos – ÌyáOrí – mãe de todas as cabeças. Aprendi na infância com minha mãe carnal, a amar Yemonjá; apresentou Nossa Senhora das Graças, e em um dia de missa avisou: “aqui a chamamos assim, mas é Yemanjá...” Ficou mais evidente ainda, quando em e um final de ano, encontramos uma catequista pela manhã, ao nosso lado, na beira do mar, jogando flores brancas e pedindo proteção à “Rainha do Mar”.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008, p. 18-19).

Assim somos criadas, entre catequeses e giras de umbandas; entre missas e jogos de búzios; entre comunhão e benzedeiras; entre discriminações e identificações. Vivências repletas de significados; para alguns, somente “crendices”, mas se as escutas, os olhares estiverem atentos às linguagens que se mostram subvertendo a ordem vigente, podemos mudar as lentes e enxergar a potência de enunciados que dão forma a esses cotidianos.

Falo de Yemonjá, mãe de Exu, a grande Yabá (mulher na língua yorubá), pois é em um terreiro de candomblé, consagrado a esse orixá, que minha vida está contida, e sem exageros. Sou filha nessa casa, sou mãe pequena nessa casa; é nela que nascem meus textos, foi nela que renasci para os ancestrais. São essas heranças afrodiáspóricas que conduzem meus passos.

No curta “Bicicletas de Nhanderu” (ORTEGA; FERREIRA, 2011), Tataendy, em uma de suas falas explicita essas hibridizações culturais quando diz – ‘Nós somos bicicletas dos deuses...’. Oralidades registradas em escritos, deuses ao lado de bicicletas; elementos das diversas culturas sendo utilizados como aportes para a construção de uma justificativa ritualística, como busca de fazer-se compreender pelo auditório social cada vez mais ampliado nesses *espaçotempos*<sup>2</sup> de invisibilidades e silenciados há tempos. Hibridizações necessárias para uma melhor compreensão das linguagens, para além do exótico, do diferente, mas como constituinte de modos de vida outros, não estabelecidos por modelos civilizatórios que pautam o mundo ocidentalizado em que vivemos; uma Afroperspectiva que significa “criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de idéias ocidentais” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 628).

Um mundo onde um colar é muito mais que um adereço, possui sentidos em toda a sua confecção – desde o material a ser utilizado até quem irá recebê-lo; um mundo onde Yabá são todas as mulheres ancestrais, encantadas e terrenas, longínquas e próximas, que representam a força feminina africana e de matriz africana (EVARISTO, 2016).

---

<sup>2</sup> Utilizamos Alves (2008), por concordamos com seu ponto de vista. A autora sempre explica que usa esses termos juntos para indicar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos pretendem ir além do que vê como limites herdados das ciências modernas.

Nossas pesquisas, assim como Exu, o senhor da negociação, o grande Olojá, o senhor do mercado, que constrói o mundo, o devora e o regurgita de volta, buscamos abrir caminhos, subvertendo lógicas. Como bem fala Luiz Rufino Rodrigues Jr. (2018) – nos propomos a fazer um ebó acadêmico, ebó epistemológico, decolonizando os cotidianos acadêmicos através da pedagogia das encruzilhadas de Exu:

Uma ação decolonial precisa, como na ginga da capoeira, lutar para sair das arapucas que tolhem nossas liberdades. [...] Decolonialidade como capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma da violência colonial. [...] Pedagogia das Encruzilhadas como arrebatamento de Exu – a ambivalência, os movimentos, caminhos, inacabamentos enquanto possibilidades (RUFINO JUNIOR, 2018, p. 73)

O Baraperspectivismo de Rodrigo dos Santos (2014) e a Afroperspectiva de Nogueira e Barreto (2018), também nos remete as reconstruções filosóficas do que compreendemos como pesquisa, um conceito que traz como sufixo, a noção de “perspectivismo” enuncia que a ideia de conhecimento que ele propõe não se instaura como centro ao redor do qual gira o mundo, mas, sim como um olhar que está ao redor da coisa, admitindo a complementaridade do maior número possível de ângulos de visão em diálogo constante com o conceito de afrocentricidade de Asante (SANTOS, 2014). De acordo com Rodrigo dos Santos:

O baraperspectivismo é uma dobra do conceito afrocentricidade, criado pelo filósofo estadunidense, Molefi Kete Asante. Assim, o baraperspectivismo, considerado uma ideia afrocêntrica, também se refere à proposta epistemológica do lugar. Começamos com a visão de que afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (2014, p. 10, *apud* ASANTE, 2009, p. 93).

Assim, com o baraperspectivismo e com a afroperspectiva vamos tecendo provocações, tecendo narrativas, tecendo textos espiralares (SANTOS, 2014) ligando orum/céu ayê/terra, arrodando, continuamente e mantendo e ressignificando nossos saberes ancestrais.

- ABRINDO CAMINHOS, SUBVERTENDO LÓGICAS...

*“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.*

[Conceição Evaristo]

Entendo nossas trajetórias – pesquiso o que adotei como filosofia de vida, antes de qualquer coisa. O trabalhar, o louvar, o escrever, o dançar, o ornamentar, o ouvir e o olhar caminham juntos, principalmente porque não contrapomos ritual e pesquisa, poesia e denúncia social, religioso de ser racional. Essas separações convencionadas são sombras na nossa formação identitária. Pensando com Bâ (2011), as tradições orais e a escrita não precisam se contrapor, podem ser complementares para a manutenção e sobrevivência dos rituais e da própria religiosidade ancestral. É a partir das ciências das macumbas de Rufino e Simas que enxergo protagonismo em mim e nos meus, justamente, na complexidade da formação plural. Formação que constitui e torna singular nossas compreensões e assimilações das riquezas a nossa volta.

Partimos das cosmopercepções, das cosmossensações tão bem explicadas por Oyeronke, todos os sentidos e não só a visão como forma de conhecer, de compreender o que está a nossa volta e como nos movimentamos e somos no mundo:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo cosmovisão, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (OYĚWÙMÍ, 1997, p. 03).



Para além da cosmovisão tão divulgada e praticada nos modos de vida ocidentais, que nos ensina orientações na perspectiva do hemisfério norte, sentimos, percebemos como nos permite todos os sentidos; pluralidade sensorial para SULEar nosso caminhar; entendendo SULEar para além de uma prática de orientação espacial, que envolve categorias culturais, geopolíticas e ideológicas (CAMPOS, 1999). São nossos olhares, nossas perspectivas outras que dão o tom de nossas práticas religiosas diaspóricas conjugada com nossas pesquisas acadêmicas.

### - CAMINHANDO, TRILHANDO, SUBVERTENDO – JUNTOS...

Nesses *espaçostempos*, a pesquisa é gestada, construída a partir de cadernos, com registros e conhecimentos ancestrais de crianças e jovens do terreiro que faço parte. Candomblecista ocupando os *espaçostempos* da academia como aluna/pesquisadora; negra, cria das periferias, com seus fios de contas, panos, roupas brancas às sextas feiras, idés (pulseiras) e anéis consagrados por orixá – o escondido, camuflado na infância é fortaleza hoje. Não compartimentar saberes, fazeres, olhares e escutas nos conduzem por caminhos que permitem compreender as linguagens, as visões de mundo para além das “caixinhas” que o mundo ocidental e suas branquitudes, querem nos fazer acreditar que são únicos e possíveis.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que os vem negando com espaço/tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como de grande diversidade (ALVES, 2008, p. 18-19).

Irmãs e irmãos de fé que percebendo as possibilidades de levarem as produções dos terreiros cada vez mais para a universidade – no meu caso especificamente, chegam as/os orientandas(os), as bancas, as disciplinas nas pós-graduações ligadas a temática de matriz africana e educação nos terreiros. O que antes era repertório/ritual familiar torna-se público; singularidade repleta de enunciados que vão se tornando pluralidades a partir das formações identitárias de quem a acessa. Contradições e tensões que as linguagens carregam consigo. Percepções carregadas de elementos

ritualísticos cotidianos, a partir de uma lógica outra, não binária de compreensão do mundo, de modos outros de saberes e fazeres, onde as lógicas ocidentais não dão conta da profundidade enunciada – superficialidades contribuindo para a não percepção dos dialogismos constitutivos dessas realidades outras apresentadas – “Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície” (EVARISTO, 2016, p. 19).

São as heranças afrodiaspóricas que constituem as fontes, que decidimos por chamar de fontes tradicionais, por se tratar de uma fonte dinâmica, que se reconstrói a cada movimento; hibridizações necessárias para a manutenção das tradições dos terreiros - presentes de Yemonjá.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. [...]

Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (BÂ, 2011, p. 168).

Juntos também pensamos que, não só os orixás são ancestrais, mas, também, meu pai de santo, Babá Daniel de Yemonjá, bem como minha falecida avó de santo Maria Helena ti Iansan, também o são; com seus ensinamentos, repassam saberes ancestrais, reconstroem, resignificam, produzem conhecimentos – presentes de Yemonjá.

Participo de um grupo de pesquisa (A Cor da Baixada), que me possibilita, a partir de um dos eixos de pesquisa (lideranças de Aşé), visitar terreiros e ter acesso às histórias de praticantes que iniciaram o culto aos orixás, principalmente em Duque de Caxias e seu entorno. Falas, imagens, árvores, rituais, *espaçostempos* de candomblé que circulo como pesquisadora, e por ser Ìyákèkèrè (mãe pequena) de Yemonjá – presentes de Yemonjá.

É sobre as produções de conhecimentos e a construção de uma epistemologia ancestral que tento me debruçar (ou ficar de surrão, na linguagem do terreiro), durante

o doutorado. Perceber como os *espaçostempos* do terreiro perpetuam, produzem tradições e saberes; que esses *espaçostempos* de religiosidades são ambientes educativos afrodiaspóricos; que as negociações culturais estão presentes a todo tempo e que suas enunciações são potencialidades de afirmações identitárias.

As Yabás que me criaram, criam e constituem levando-me a trilhar caminhos de lutas e protagonismos desde sempre negados, silenciados e invisibilizados, mas:

Quem me criou não tinha educação formal e não me deu o Quixote, o Crime e Castigo, o Dom Casmurro, o Grande Sertão e outros tantos grandes livros que, como esses, eu li um dia e passei a amar. Quem me criou, porém, me contou das artimanhas de Exu, da flecha certa de Oxóssi, dos amores de Ogum, das mulheres de Xangô, do tronco de Tempo e do pano branco de Lemba – e eu passei a gostar de ouvir e inventar histórias, no alargamento da vida (SIMAS, 2013, p. 18).

E assim escrevemos, buscando sentir/olhar/escutar, conjugando emoções e razões, alargando possibilidades de compreensão do que nos constitui e arroteia cotidianamente; e pacientemente como nos ensina nosso querido, respeitado, último a ser louvado no xirê (mas não menos importante) e paciente Oxalá/Lemba, caminhando com calma e determinação também se conquista vitórias.

Epa Babá!

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP&A, 2008.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Cortez, 2011.

BENISTE, J. **Mitos yorubás: o outro lado do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

**BICICLETAS de Nhanderú**. Direção: Ariel Cuarte Ortega e Patrícia Ferreira. Fotografia: Jorge Ramos Morinico. Gênero: Documentário. Rio Grande do Sul: Vídeo nas aldeias, 2011, (45min).

CAMPOS, M. D. **SULearvsNORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Documenta, VI, N. 8, Programa EICOS (Pós-Graduação

em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p.

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. Infanciação, ubuntu e teko porá: elementos gerais para educação e ética afroperspectiva. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n-31, p. 625-644, set./dez. 2018.

OYĔWÙMÍ, O. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, 1-30 p.

RUFINO JUNIOR, L. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71-88, jan./jun. 2018.

SANTOS, R. de A. dos. **Baraperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, UFRJ, 2014.

SIMAS, L. A. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. Rio de Janeiro, Ed. Mórula, 2013.

# IDENTIDADE OU IDEOLOGIA? ALGUMAS REPERCUSSÕES SOBRE AS TRANSGENERIDADES NO CAMPO EDUCACIONAL

Beatriz Pagliarini Bagagli  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
paglibagli@gmail.com

## INTRODUÇÃO: ESTA É UMA QUESTÃO SOBRE EXCLUSÃO

Abordar o cruzamento entre identidades transgêneras (transgeneridades<sup>1</sup>) e o campo educacional implica observar sob quais condições concretas as pessoas transgêneras, transexuais e travestis são (ou seriam) capazes de ocupar os espaços educacionais. Isto, por sua vez, implica o questionamento das próprias razões pelas quais estas pessoas, em especial as travestis, são (ou foram) sistematicamente impedidas de ocupar estes espaços. Vale lembrar que a escola é um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos, seja de maneira sorrateira ou ostensiva, que colocam em movimento discriminações de diversas ordens (JUNQUEIRA, 2012).

Uma forma mais explícita deste impedimento é precisamente a expulsão. Bento (2011) reflete sobre o frequente uso da expressão “evasão escolar” para designar esta situação e opta pelo uso de “expulsão”, pois seria limitante, e até mesmo cínico e mistificador, qualificar como “evasão” o abandono escolar decorrente da violência de gênero. A expulsão escolar decorre frequentemente de violências de natureza transfóbica no interior das próprias escolas e está associada também à expulsão familiar (BUSIN, 2015). Como bem pontua Seffner (2009) a ideia de que o aluno que está “incomodando” e deve ser expulso da sala de aula e até mesmo da própria escola

---

<sup>1</sup> Para o objetivo deste trabalho, entendemos as transgeneridades como um termo capaz de abranger as travestilidades, transexualidades, dentre outras identidades, isto é, usamos transgênero tanto como uma identidade quanto um hiperônimo ou termo “guarda-chuva”. De forma simplificada, entendemos que pessoas transexuais, travestis e transgêneras sejam aquelas pessoas cujas identidades de gênero não coincidem com as expectativas sociais associadas ao desígnio de sexo feito a partir do momento de nascimento. Utilizamos também a expressão “pessoas trans”.

é recorrente na cultura escolar. É neste contexto de normatização que pedidos de professores e diretores de escolas para que meninos afeminados “deixem de desmunhecar” para não serem vítimas de bullying, por exemplo, são racionalizados e interpretados como uma prática cotidiana institucional aceitável.

De acordo com dados da pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?” ser travesti só incomoda “menos” que os “bagunceiros” e “puxa sacos” nas escolas (ABRAMOVAY *et al*, 2015, p. 94). Em virtude disto, é recorrente no relato de pessoas trans a qualificação da escola como um espaço de terror (BENTO, 2011). Segundo Peres (2009, p. 245):

É importante lembrar que quando uma travesti chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade.

A disjunção que fiz acima entre as flexões verbais “são ou seriam” e “são ou foram” não é fortuita, na medida em que somos capazes de observar uma paulatina, mesmo que ainda tímida, inclusão<sup>2</sup> de pessoas trans nos diversos âmbitos sociais, incluindo a escola e a universidade. Como bem lembra Louro (1997), a escola, concebida inicialmente para acolher alguns (mas não todos), foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais ela havia sido negada. Estamos, portanto, falando a respeito de um processo em curso de luta e resistência.

---

<sup>2</sup> A inclusão dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários nas escolas exige, como pontua Seffner (2009), uma abordagem crítica de certos códigos de valores que muitas vezes condicionam esta inclusão a uma espécie de “merecimento” individual. Junqueira (2012) também problematiza uma noção de inclusão dos sujeitos dissidentes das normas de gênero e sexualidade nas escolas em que estes sujeitos se veem levados a incorporar um desempenho acima da média como um mecanismo compensatório.

Diante uma maior visibilidade de grupos minoritários, a vocalização normalizadora da educação vê-se ameaçada (LOURO, 2001). A inserção de pessoas trans em espaços como os escolares e acadêmicos relaciona-se com o aumento de uma visibilidade socialmente mais difusa. No entanto, não basta que sejamos visíveis de qualquer maneira ou a qualquer custo, pois é preciso que a visibilidade esteja acompanhada de uma perspectiva crítica aos estigmas sociais. Ainda segundo Louro (2004, p. 28):

[...] A visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física.

Falar sobre pessoas trans e educação também não implica imaginar apenas alunos transgêneros, mas também professores transgêneros. O uso de “apenas” também não é fortuito, pois ele é capaz de nos indicar a luta destes profissionais frente a um processo de exclusão e discriminação que se inicia no ensino básico. Como bem pontuam Cantelli e Nogueira (2018), estes profissionais se distribuem por praticamente todos os estados do Brasil, dão aulas ou exercem funções em secretarias de educação, atuam como supervisores, orientadores educacionais, bibliotecários e diretores de escola. Relatos coletados pelo censo “Trans Educação Brasil” do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) indicam que a falta de oportunidades; a perseguição, assédio e hostilidade no ambiente de trabalho e demissões em função de discriminação transfóbica são, no entanto, bastante recorrentes. Falar sobre profissionais de educação transgêneros implica falar também sobre como pessoas trans ingressam e são capazes de permanecer e concluir cursos de graduação.

## **CONDIÇÕES CONCRETAS DE (NÃO) ACESSO À EDUCAÇÃO**

Uma das coisas que me chamou atenção, quando ainda era estudante de graduação, foi ver repetidamente anúncios de moradia de acordo com gênero: “quartos para moças / quartos para rapazes”. Nunca vi, contudo, anunciarem quartos

para LGBTs, para pessoas não binárias, moças trans e rapazes trans. Estes anúncios de quartos generificados, tão inocentes à primeira vista para pessoas cisgêneras, são simplesmente motivos de constrangimento e exclusão em potencial para pessoas trans (em especial para pessoas trans em início de transição, não passáveis<sup>3</sup>, que não possuem seus documentos retificados, não binárias, para aquelas, sobretudo, a quem a transição é seu estado permanente de existência). Para o imperativo da definição sexual e de gênero, a incerteza, fluidez, pluralidade ou inconstância são difíceis de serem aceitas (LOURO, 2000).

Eu me pergunto: corresponder às expectativas de gênero e sexualidade se torna exigência para que pessoas tenham acesso à moradia, e por consequência, à educação? Percebam que a imposição de uma norma de gênero/sexualidade não está escrita explicitamente em nenhum lugar destes anúncios, mas a norma funciona espontaneamente pelo não dito, a partir do momento em que quartos são oferecidos para “rapazes” ou “moças”, sendo nada além disso explicitado. Não se precisa dizer muito nem agir muito para que essas normas produzam exclusões de forma bastante eficiente.

Um estudante que não seja rapaz ou moça pode conseguir algum lugar para morar? Sob quais condições? Uma pessoa trans em início de transição, uma pessoa trans não binária, terão eles algum espaço simbólico possível entre essas opções tão estritas? Seriam aceitos nestes quartos e sobretudo: quais quartos? E pessoas trans sem passabilidade? E mesmo pessoas trans com passabilidade: pressupõe-se que as moças e rapazes que irão ocupar as vagas sejam cisgêneros, a possibilidade de moradia nestes quartos/pensionatos/repúblicas se condiciona à expectativa do cumprimento desta cisnormatividade.

Na melhor das hipóteses, a um estudante que não seja uma moça cisgênera e um rapaz cisgênero é concedido a possibilidade de alugar um quarto individual, uma possibilidade que costuma ser justamente mais onerosa financeiramente. E vejam, na

---

<sup>3</sup> Passabilidade cisgênera. A passabilidade pode ser entendida como a posse de um conjunto de atributos que torna uma pessoa trans capaz de ser reconhecida e vista como uma pessoa cisgênera. A posse desse conjunto de atributos é complexa, de forma com que a passabilidade se dê contextualmente e se constitua em diferentes níveis, graus ou aspectos.



“melhor das hipóteses”, ironicamente e cinicamente, esta pessoa teria então que arcar financeiramente com uma opção mais cara.

E olha que essa pessoa apenas acabou de entrar numa universidade. As vagas de quartos separadas por gênero são aqueles sinais difusos e ramificados cujos silêncios podem ser atordoantes e que nos dizem que alguns lugares não são lugares para certas pessoas. Ao não se nomear os sujeitos LGBTs em vagas de quartos, por exemplo, espera-se que eles não existam em certo sentido. É preciso, portanto, abordar o silêncio em nossa escrita como forma de produção de lugares de resistência frente às inúmeras naturalizações das normas, como nos propõe, por exemplo, Louro (1997, p. 67):

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis.

Precisamos ainda fazer um recuo para avançarmos com nossas questões. Afinal, a história da exclusão de pessoas trans no campo educacional começa bem antes do ensino superior. Supondo se tratar de uma pessoa trans que tenha acabado de sair do ensino médio, como ela poderia ter realizado sua transição? Ela teria tido apoio dos pais? Teria seu nome social respeitado na sua escola? Teria acesso aos banheiros do gênero com o qual se identifica? Teria referências de pessoas trans através das quais teria se identificado positivamente? Teria a possibilidade de conviver com outras pessoas trans na infância e adolescência em espaços escolares? Teria tido apoio psicológico, teria tido acesso a cuidados médicos, como acompanhamento de reposição hormonal? Teria tido sua identidade de gênero reconhecida pelas pessoas com as quais convive?

Ou ela teria vindo de cidades pequenas do interior do Brasil e encontrado verdadeiros entraves para acesso de cuidados específicos de saúde para pessoas trans pois só existem locais de atendimento nos grandes centros e algumas capitais do país? Como ela conseguiria atendimento médico sem apoio familiar? Como ela teria resistido ao bullying escolar e violências cotidianas e persistido nos estudos? Ou ela teria que lidar com a expulsão escolar e experiências traumáticas sozinha, já que nem ao menos essas vulnerabilidades são socialmente reconhecidas enquanto tais? Como ela teria resistido à falta de treinamento de funcionários que aplicam os vestibulares? Como ela teria resistido às inúmeras falhas das políticas de nome social nos vestibulares? Como ela teria arranjado forças?

Talvez essa pessoa trans hipotética que teria acabado de passar no vestibular poderia nem ao menos ter existido para início de conversa e jamais ter passado em qualquer vestibular, seja por falta de apoio familiar, seja em virtude do adoecimento psíquico decorrente de violências transfóbicas nas escolas e outros âmbitos sociais, seja em virtude de outros recortes interseccionais de classe, raça e regionalidade.

Vejamos, recuando um pouco ainda mais na história de vida dessa pessoa trans hipotética: o que dizer da resolução do conselho nacional de educação que estipula que o uso do nome social por menores de idade em escolas seja condicionado pela aprovação dos responsáveis<sup>4</sup>? Se por um lado, trata-se de uma medida que garante direitos para população trans, por outro, representa um verdadeiro entrave: quais responsáveis irão conceder essa permissão? Certamente que uma minoria, apenas aqueles responsáveis que explicitamente aceitam as identidades trans de seus filhos. Muito provavelmente aqueles pais ou responsáveis que tiveram a disposição e disponibilidade de se educarem a respeito de questões trans. E para os responsáveis que não concederem? O que dizer a esse jovem acerca da sua própria existência, da sua simples forma de estar no mundo?

---

<sup>4</sup> Nome social é o nome pelo qual pessoas transexuais, travestis e/ou transgêneras preferem ser chamadas, em contraste com o nome oficialmente registrado que não reflete sua identidade de gênero. O uso do nome social torna-se relevante sobretudo para menores de idade, pois atualmente no Brasil apenas pessoas transgêneras maiores de idade podem retificar oficialmente seus documentos através do princípio da autodeclaração conferido pela decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.4.275/DF, em 2018.

Diz-se para esse jovem, por incrível que pareça, que ele tem a possibilidade de acionar a defensoria pública. Ou seja, jovens trans menores de idade cujos pais não autorizam o uso de seus nomes em escolas terão que recorrer para a defensoria pública. Acionar a defensoria pública para representá-lo contra a decisão de seus pais de não permitirem o reconhecimento de sua identidade na escola. Pressupõe-se que uma pessoa menor de idade só seja tratada pelo nome que deseja em instituições escolares a partir de uma autorização expressa de responsáveis e caso isto seja negado, há a possibilidade de outro canal burocrático. Uma burocracia só se responde com outra burocracia.

O que dizer do fato de interações intersubjetivas que deveriam ser absolutamente banais e cotidianas, como chamar uma pessoa pelo seu nome próprio, serem progressivamente burocratizadas e judicializadas, isto é, serem inscritas no âmbito jurídico? O que dizer da burocratização destas micro-interações entre alunos, professores, pais, quando falamos de crianças e adolescentes transgêneros? O que dizer então de aspectos como a interação afetiva entre pessoas de uma família frente a esta intervenção do discurso jurídico? Não deveríamos partir da ideia aparentemente simples (ou ingênua?) de que o reconhecimento autodeclarado da identidade trans não deveria ser subordinado à autorização de terceiros, sejam eles responsáveis, familiares, conhecidos, amigos, juízes, psicólogos, psiquiatras, médicos ou assistentes sociais?

Bento (2014) analisa criticamente as políticas brasileiras acerca do uso do nome social. Podemos compreender o uso do nome social como uma medida que dá o reconhecimento legal da identidade trans apenas parcialmente, já que, por mais que preconize o respeito ao próprio nome das pessoas trans nas relações cotidianas e nas micro-esferas de certas instituições, não garante efetivamente a retificação dos documentos destes jovens pela justiça. A autora qualifica este reconhecimento (parcial) do nome dos sujeitos transgêneros como sintomático do contexto político brasileiro. As políticas do nome social desvelam como “as elites econômicas, políticas, raciais, de gênero e sexual se apropriam da estrutura do Estado para frear e impedir a ampliação e a garantia de direitos plenos às populações excluídas” (BENTO, 2014, p. 166). O reconhecimento do direito ao próprio nome através destas políticas estaria marcado, portanto, por um paradoxo: se inclui os excluídos de forma precária a fim de que eles

continuem, sob outra forma, excluídos. Bento (2014, p. 176) aponta para uma contradição que reside na disparidade entre as inúmeras “normatizações que regulam a vida, no âmbito do gênero, em múltiplas instituições (escolas, universidades, repartições públicas, bancos)” e a “inexistência de leis que garantam e assegurem a existência da diversidade humana” de forma a concluir que entre “a lei e as práticas cotidianas há um considerável espaço de contradições e violências”.

Acredito que não preciso me delongar muito acerca das situações de exclusão social pelas quais pessoas trans estão expostas, e como isso se relaciona ao acesso e permanência ao ensino superior para esta população. Gostaria agora de introduzir outra questão ao invocar o imaginário social: como, por exemplo, as identidades transgêneras são imaginadas nas escolas? Jovens transgêneros são passíveis de serem imaginados nestes espaços? De que forma? Me parece que investigar estas questões atualmente passa incontornavelmente pela abordagem do que se nomeia como “ideologia de gênero”.

## **IDENTIDADE OU IDEOLOGIA DE GÊNERO?**

A expressão “ideologia de gênero” é frequentemente definida como a ideia de que não se nasce homem ou mulher e que as identidades de gênero, por isso, seriam “escolhas” subjetivas e/ou construções sociais<sup>5</sup>. Embora a circulação da expressão “ideologia de gênero” nos discursos sobre educação seja um fenômeno recente, é possível identificar uma longa história de lutas, avanços e recuos, além de polêmicas, na construção do campo da educação sexual e da abordagem de temas como gênero e sexualidade nas escolas (LOURO, 1997). Esta expressão é associada ao discurso conservador e sua formulação e circulação se realiza conjuntamente com a necessidade que o enunciador cria de se combatê-la. Isto é: os mesmos grupos ou posicionamentos que criam e definem a expressão “ideologia de gênero” defendem que esta ideologia deva ser combatida, pois representaria um perigo social, em especial para crianças.

---

<sup>5</sup> Como bem pontua Louro (2007), operar com a noção de “construção” implica a adoção de uma perspectiva crítica à naturalização das identidades quando aplicada às questões de gênero e sexualidade, em que pese a possibilidade de distintas formas pelas quais esta noção é efetivamente teorizada.

Neste aspecto, um dos maiores perigos que esta ideologia seria capaz de causar é a “transformação” de crianças que se supõem originalmente cisgêneras em transgêneras, heterossexuais em homossexuais, já que as identidades de gênero e sexualidades, em razão de não serem dados auto-evidentes da biologia, passam a ser resultado de uma escolha a ser realizada pelos indivíduos, incluindo aí crianças e adolescentes. E é nas escolas que esta ideologia seria aplicada de forma particularmente contundente.

É interessante frisar que o próprio enquadramento da constituição da subjetividade transgênera como resultado de uma influência ideológica é a expressão de uma ideologia. No interior da ideologia conservadora que luta contra a assim chamada “ideologia de gênero” é inconcebível reconhecer a legitimidade da identificação transgênera por crianças e adolescentes. Os medos suscitados por aqueles que hoje mobilizam a noção de “ideologia de gênero” parecem ressoar medos já descritos por Britzman (1996, p. 79-80) a respeito das homossexualidades:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Projetos de leis associados ao movimento *Escola Sem Partido* tem se articulado com o propósito de coibir o que os seus proponentes entendem ser a implantação da “ideologia de gênero” nas escolas, inclusive censurando o uso do termo gênero nas salas de aula. O professor tem sido visto com extrema desconfiança por diversos grupos conservadores atualmente: ao invés de um parceiro que promove amadurecimento intelectual dos alunos para um agente em potencial de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses que se supõem escusos (MIGUEL, 2016). Miguel (*ibid.*) indica que este movimento tem se intensificado a partir de 2014, com a disseminação de projetos de leis pelo país que visam coibir o que se entende ser uma “doutrinação ideológica” difusa, identificada com ideais de esquerda.

Estes grupos conservadores têm uma ligação estreita com o discurso religioso cristão, seja católico ou evangélico. Junqueira (2017, p. 26) afirma ainda que estes movimentos conservadores se opõem ao “avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero”.

A implementação da ideologia de gênero nas escolas, segundo seus críticos, iria de encontro ao suposto direito dos responsáveis em fornecer a educação moral que acreditam ser adequada aos seus filhos. Assim, assume-se que a ideologia de gênero seja antagônica à educação moral e em virtude disto os professores não poderiam expor os alunos a determinados conteúdos ou perspectivas que potencialmente diverjam das perspectivas morais dos seus responsáveis. Miguel (2016) entende que a percepção de que os pais possam censurar conteúdos escolares para seus filhos em virtude de seus padrões morais é uma negação tanto do caráter republicano da instituição escolar, cuja função seria o convívio com diferentes visões de mundo, próprio a uma sociedade pluralista e democrática; quanto do estatuto da criança como sujeito de direito - o que inclui o direito de conhecer o mundo e de adquirir os instrumentos para pensar com autonomia.

Discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) (aprovado em 2014), que define as diretrizes e metas para a educação até 2020, fruto de longa discussão e intensos debates na Câmara e no Senado, tiveram como polêmica a inclusão da referência às desigualdades de gênero e à diversidade (ROSADO-NUNES, 2015). No correr das votações no Congresso, o texto acabou alterado e a redação final aprovada refere genericamente à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), sendo eliminadas as expressões “gênero e orientação sexual”.

Segundo boletim do CLAM, Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, esta supressão de termos decorreu da pressão de setores religiosos conservadores. Ativistas contrários à inclusão de gênero e dos direitos LGBTs presentes à sessão da Comissão especial sobre o PNE portavam cartazes de explícito repúdio à “ideologia de gênero”. Alguns deles diziam: “Gênero não!” ou “Não à

ideologia de gênero!” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1243). Apesar destes esforços virulentos, a busca de uma escola neutra ou isenta em relação às questões de gênero e sexualidade em certo sentido está fadada ao fracasso, pois, como argumenta Louro (1997) estas questões já estão presentes nas escolas à revelia da intenção manifestada ou dos discursos explícitos, isto é, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares.

Ainda na intersecção entre o campo jurídico e educacional, o Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016 (felizmente retirado de tramitação pelo autor em 21/11/2017), por exemplo, estabelecia que “O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero” (BRASIL, 2016).

Este enunciado possui diversos elementos mais ou menos implícitos passíveis de questionamento, dentre os quais: 1) que o Poder Público seja capaz de se imiscuir na “opção sexual” dos alunos; 2) que existam práticas que são capazes de comprometer, precipitar ou direcionar o amadurecimento e desenvolvimento da personalidade; 3) que tais práticas são aplicações da teoria ou ideologia de gênero; 4) que exista um amadurecimento natural do desenvolvimento de personalidade; 5) que o desenvolvimento ou amadurecimento natural da personalidade possui harmonia com a identidade biológica de sexo; 6) que exista uma identidade biológica de sexo que pode estar ou não em harmonia com a personalidade; 7) que uma identidade que não esteja em harmonia com o que se supõe ser o sexo biológico não é natural e por isso deveria de alguma forma ser desestimulada ou silenciada (tendo em vista o desenvolvimento tido natural da personalidade) e, portanto, não ser socialmente ou institucionalmente reconhecida, sob o perigo de ser, de alguma outra forma, encorajada ou visibilizada.

Poderíamos ficar ainda mais tempo buscando e desenvolvendo outros implícitos (ou silêncios), tal como a ideia de que seja possível “guiar” a identidade de gênero e sexualidade rumo tanto a uma pretensa normalidade quanto anormalidade

ou ainda de que presumir a cisgeneridade e heterossexualidade como algo “natural” ou mesmo espontâneo nos jovens também não seja desde o princípio uma forma do poder se “imiscuir” nas identidades alheias e “direcioná-las” de forma bastante insidiosa e sorrateira. Também não é de difícil suposição ou interpretação que o enunciado do projeto de lei se refira centralmente às transgeneridades, travestilidades e transexualidades como identidades em suposta desarmonia com o sexo biológico.

Enfim, a ideologia de gênero seria perigosa segundo seus críticos por supostamente “impor” comportamentos que estariam em desacordo com a natureza. Os detratores da ideologia de gênero também elencam uma “erotização precoce” e “manipulação” da sexualidade e da identidade de gênero de jovens e crianças. Questionar, por exemplo, o suposto “instinto natural” das meninas à maternidade ou dos meninos à agressividade é interpretado como uma imposição ou estímulo a comportamentos tidos como não naturais e por isso, indesejáveis. A partir do momento em que a “ideologia de gênero” é definida como algo a ser combatido, o posicionamento conservador formula que se trata de uma ideologia que se está sendo “imposta” de forma até mesmo violenta. Aqueles que defenderiam a “ideologia de gênero” passam a serem vistos como inimigos mortais.

Contudo, a explicitação de onde residiria precisamente o teor impositivo ou violento da aplicação da ideologia de gênero ou como ela seria impositivamente implementada me parece ser bastante falha ou difusamente imaginária. A narrativa conservadora simplesmente supõe que a abordagem de temas relacionados ao gênero e pessoas LGBTs tenha um impacto negativo e coercitivo sobre a constituição da subjetividade — sem, contudo, explicitar o elo causal entre uma coisa e outra, isto é, precisamente onde a “imposição” ou “influência perniciosa” residiria. Alegações extraordinárias a respeito de escolas serem transformadas em campos de reeducação ou doutrinação pautados na aplicação ideologia de gênero simplesmente carecem de qualquer tipo de evidência empírica.

Neste contexto, Louro (1997) propõe o seguinte questionamento: se a heterossexualidade (e de nossa posição, a cisgeneridade inclusive) é natural, qual a razão de tanto empenho para garanti-la, isto é, preservá-la de supostas ameaças “ideológicas”? Por outro lado, a partir do momento em que nos damos conta do caráter



socialmente construído da heterossexualidade e cisgeneridade fica cada vez mais difícil assumi-las meramente como expressões de uma natureza. Ainda segundo Louro (1997, p. 139-140)

Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas.

Se a ideologia de gênero prega a livre escolha da identidade, como admitir que o governo ou educadores iriam impor uma identidade, preferências e comportamentos para crianças? E como? Onde poderia residir tamanho poder de influência de uma ideologia imposta de fora em nome de uma liberdade individual? Impondo a própria liberdade ou autodeterminação de si? Ao admitir que a ideologia de gênero defende que todos podem escolher livremente serem homens e mulheres, como admitir logo em seguida que é o governo que iria então impor um tipo de identidade ao invés do próprio indivíduo, sob quais supostos critérios? Uma imposição bastante curiosa, pois se realizaria sob a alegação simultânea de uma liberdade individual que funcionaria de forma absolutamente irrestrita. Em última instância, os sentidos do discurso conservador a respeito da ideologia de gênero culminam no paradoxo, como o de ser coagido a ser livre, ser livre a ser coagido ou de se proibir a proibição.

Rosado-Nunes (2015) argumenta que o conceito de gênero permite com que se trate de sexo e reprodução no registro dos direitos e da cidadania e não da submissão às supostas leis da natureza. Isto, segundo a autora, tem profundo significado, em termos de mudança cultural e política. Ao desconstruir a ideia de que os seres humanos são devedores de uma “lei” vinda do alto, os princípios éticos ou morais passam a se basear na vontade e autonomia dos indivíduos, no contrato entre eles e na livre disposição de si mesmo, princípios fundamentalmente liberais.

Podemos entender que o pânico criado em relação à ideologia de gênero expressa a reação do discurso cristão a este princípio liberal que seria aplicado às identidades de gênero: não por acaso o que se está em jogo é precisamente a noção de que as identidades masculinas e femininas possam ser fruto da livre escolha dos

sujeitos ao invés de uma lei natural inexorável. Tais escolhas de gênero, sejam a partir de posições cis e trans, sob os “postulados” da ideologia de gênero, seriam igualmente legítimas, pois não teríamos como basear a superioridade moral de uma posição sobre a outra, ou do masculino sobre o feminino, em função de leis naturais ou divinas.

Vale ressaltar que a racionalidade subjacente à noção de livre escolha também possui seus problemas ou limites para as demandas de reconhecimento de pessoas LGBTs. O próprio enquadramento de questões subjetivas que envolvem sexualidade e identidade de gênero no interior da problemática da “escolha” é espinhosa e pode acarretar mais problemas que soluções – em especial quando estamos no interior do âmbito da militância que envolve a prática de se manter viva em sociedade. Se por um lado dissermos que escolher ser LGBTs pode ser libertador e expressar a mensagem que nossas vidas importam e são dignas de serem vividas, por outro, nos coloca o problema de termos que lidar com o estigma desta escolha em virtude do próprio princípio subjacente da racionalidade liberal (o qual nem todas de nós sempre estamos dispostas a lidar): qual seria o sentido em “escolher” sermos LGBTs se poderíamos fazer o oposto e “escolhermos racionalmente” ser heterossexuais e/ou cisgêneros e evitarmos todos os males sociais decorrentes das situações de discriminação que tanto denunciemos? Não podemos esperar que todas as pessoas LGBTs simplesmente estejam sempre dispostas a suportar o peso que implica enquadrar suas subjetividades como fruto de uma escolha consciente e racional, pelo menos em todos os âmbitos possíveis de sociabilidade (que envolvem demandas práticas e urgentes de reconhecimento) ou nos termos estigmatizantes provenientes de uma racionalidade instrumental. Como bem pontua Sousa Filho (2009), a escolha, no interior da problemática de gênero e sexualidade dissidentes das normas, ganha um aspecto circular, pois é pensada antes como resultado de um desvio no interior de um elo causal exterior à própria possibilidade de uma escolha tida “normal e saudável” ou mesmo racional.

O enquadramento liberal da questão da escolha da sexualidade e identidade de gênero é por isso capcioso, mas também são capciosas as estratégias de essencialismo. Se por um lado a estratégia *born this way* pode oferecer uma resposta às interpelações injuriosas e de negação de reconhecimento, ela, por outro lado, parece apenas

postergar uma questão incontornável: o fato ousarmos habitar formas de vida desacreditadas e estigmatizadas. Na ausência de um discurso que pudesse apelar para alguma tradição social capaz de legitimar nossas identidades contra hegemônicas, precisamos lançar mão do discurso da biologia, assinalando a existência ou a cogitação da existência de elementos biológicos que constituiriam nossas identidades. Esta estratégia pode ser útil para instigar alguma empatia onde antes não havia nenhuma possibilidade de escuta e reconhecimento, mas ela não deixa de ser limitada ou de atestar o seu próprio limite e necessidade de superação. O fato desta estratégia se mostrar frágil frente às especulações de manipulação genética em função de se evitar ou curar o que se supõe ser um defeito biológico ou anomalia, atesta essa limitação e insiste em nos trazer de volta à estaca zero.

Diante disto, proponho o questionamento dos enquadramentos cognitivos e ideológicos, isto é, as suposições de sentido que o verbo “escolher” é capaz de expressar quando nos referimos às questões de identidade de gênero e sexualidade. Isto implica abordar os sentidos pressupostos que acompanham e enquadram cognitivamente o uso deste verbo quando falamos de identidades dissidentes: não podemos aderir a um sentido de racionalidade de viés culpabilizante e meritocrático (tão típico da atual ideologia neoliberal) quando assumimos que nossas escolhas seriam irracionais (se cogitamos, portanto, que as identidades sejam resultados de escolhas). Se admitimos, mesmo que por puro exercício de especulação, que nossas identidades sejam escolhas, elas são racionais não porque escolheríamos “livremente” nos expormos a todos as mazelas que decorrem dos estigmas sociais associados a tais identidades, mas sim porque estas identidades não são acessórias ou indiferentes às nossas formas (éticas+estéticas) de vida e de habitarmos o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam.** Brasília: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** [online]. Vol.19, n.2, p. 549-559, 2011.

\_\_\_\_\_. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei** do Senado Federal nº 193, de 2016. Senado Federal, República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 25 de junho de 2014 .

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUSIN, V. M. **Morra para se libertar**: estigmatização e violência contra travestis. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2015.

CANTELLI, A. L.; NOGUEIRA, S. N. B. (Org.) **Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens trans na educação**. IBTE – Instituto Brasileiro Trans de Educação, observatoriotrans.org., 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/146890815-Memorias-e-narrativas-das-professoras-travestis-mulheres-trans-e-homens-trans-na-educacao.html>> Acesso em: 25 fev. 2019

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. n. 46, p. 201-218, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. Vol.9, n.2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

PERES, W. S. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 13, n. 39, p. 1237–1260, 2015.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUSA FILHO, A. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

# VOYAGE CYBORG SONORA: EXPERIMENTANDO EXPANDIR AS POSSIBILIDADES DO DIZER

Rafael Limongelli  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
rafaellimao@gmail.com

## VOYD

Deleuze, em *Gaguejou...*, nos incita a perceber uma afetividade intensiva na linguagem. Língua nacional, língua familiar, língua civilizatória, dobrando-se sobre a superfície de si mesma, territorializando signos e conjurando corporeidades e subjetividades. Deleuze insiste em propor aberturas de caminho - esburacando o território constituído da linguagem - para derrapagens, deslizamentos e dissidências. Gaguejar pode ser uma forma de escape e experimentação de uma outra dobra de si aberta a conexões inesperadas.

É o que acontece quando a gagueira já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria. [...] Uma linguagem afetiva, intensiva, e não mais uma afecção daquele que fala (DELEUZE, 2011, p. 38).

Através das leituras de Beckett, Deleuze observa o acontecimento de uma língua menor, estrangeira, entranhada em uma língua maior que supõe um sistema linguístico de superfície homogênea e estado de equilíbrio. A língua maior se agencia em um estado de coisas em que as possibilidades de combinação sintática de verbos, sujeitos, objetos, adjetivos, pronomes, substantivos, etc; já estão todos pressupostos e previstos. Em que os signos se acomodam com facilidade na correspondência lógica, clara e imediata entre significado e significante. Nada de novo no fronte! Enquanto uma língua menor faz embaralhar as cartas marcadas desse carteadado e propõe certos delírios de verbo e da possibilidade de conexão de imprevisíveis.

Em outro escrito de Deleuze, "Um manifesto de Menos" (2010), distinguem-se duas operações opostas: tornar maior e minorar. Tornar maior envolve a seriedade e a estruturação maquínica da doutrina, da cultura, da grande História; envolve também todo tipo de normalização, uma normopatologização dos afetos, dos gostos, das percepções. Assim, Deleuze coloca as coisas: "de um pensamento se faz doutrina, de um modo de viver se faz uma cultura, de um acontecimento se faz História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas, de fato, se normaliza" (DELEUZE, 2010, p. 37). Maiores são, por exemplo, as línguas nacionais e transnacionais; a trama e a urdidura do tecido de algodão; a dramaturgia teatral psicológica, o ballet (clássico e moderno), a dança popular mapeada e catalogada, que comportam em si uma continuidade homogênea e permanente. Ao contrário, porém, operar no menor, minorar, seria colocar em variação contínua essa língua, como uma gagueira, não da voz, e sim da linguagem.

Então, operação por operação, cirurgia contra cirurgia, pode-se conceber o inverso: como minorar, como impor um tratamento menor ou de minoração, para liberar devires contra a História, vidas contra a Cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma (DELEUZE, 2010, p. 37).

A experiência VOYAGE CYBORG SONORA é uma prática que procura esburacar os modos de ler, ouvir, presenciar e arder o texto, a palavra e a sonoridade. É preciso instaurar novos mundos nesta superfície povoada de autoritarismos. A morfologia é de muros, encanamentos, afiações e outdoors luminosos - tudo estriado e definido. A tecnologia computo informacional faz com que os desejos se alinhem em trincheiras de megapixel e nos instauram um sem fim de cortes. A vida nua da cidade cafetinada entalhou nas costas, peito, olhos, mãos, libido a pulsão de reprimir o próprio desejo - o fascismo habitando todos os cantos do dedão do pé ao governador atirador de elite no alto voando de helicóptero. Hackear as vozes de comando, seus alto falantes e visores móveis, com vozes dissonantes, desgastadas, das lutas antifascistas de hoje, de antes, de tempos ainda por vir. Sacudir a palo seco o sequestro da subjetividade e por a fora, na rua, na praça, na cama, no cu, nos olhos a pungente força de vida que pede passagem.

Ela vem sendo realizada em diferentes espaços de sociabilidade (universidade, espaços culturais e teatros). Foi realizada durante o encontro do Caos ao Cais e Vice-versa: intersecções entre Ciência, Filosofia e Arte, em maio de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp, segue o registro sonoro das experimentações.

Disponível em: <<https://vimeo.com/rafaelimaio/review/363158986/294c3d2a28>>.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. Gaguejou... In: DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. 2. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. 208 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre teatro**: um manifesto do menos; o esgotado. Trad. Roberto Machado e Ovídeo de Abreu Filho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. 112 p.



# PENSAR À DERIVA PARA ENFRENTAR A DERIVA DA EDUCAÇÃO

Sílvio Gallo  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
gallo@unicamp.br

## ABERTURA

*E então, que quereis?...*

*Fiz ranger as folhas de jornal  
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.  
E logo  
de cada fronteira distante  
subiu um cheiro de pólvora  
perseguido-me até em casa.  
Nestes últimos vinte anos  
nada de novo há  
no rugir das tempestades.*

*Não estamos alegres,  
é certo,  
mas também por que razão  
haveríamos de ficar tristes?  
O mar da história  
é agitado.  
As ameaças  
e as guerras  
havemos de atravessá-las,  
rompê-las ao meio,  
cortando-as  
como uma quilha corta  
as ondas.*

[MAIAKÓVSKI, 1987<sup>1</sup>]

---

<sup>1</sup> A primeira publicação data de 1927.

Dedos derivam pelas teclas enquanto letras e palavras derivam pela folha branca na tela. Há uma deriva do pensamento que movimenta dedos que teclam, mas, à medida em que as palavras escorrem para preencher o espaço branco da tela, pequenas âncoras vão sendo lançadas, promovendo fixações daquilo que flui... E o fluido vai se construindo em conjuntos de letras, palavras, espaços vazios, fluxo. Na deriva, pouco a pouco, um texto surge.

Este texto é resultado de uma experimentação de pensar à deriva, como um bote no mar, que se move ao sabor das ondas. Assim como para estar à deriva é preciso haver o bote e estar no bote no mar, também há condicionantes e imanências para este pensamento solto, mas neles colocado ele se põe a flutuar e a fluir, seguindo o movimento do pensamento e para onde ele leva. Nada de fixidez; nada de pressupostos; nada de redes de apoio. Nada de verdades absolutas. Como exercício de pensar à deriva, embora o texto se apresente aqui e agora ao leitor, ele continua aberto, continua *derivando*, convidando aquele que lê para entrar nesse movimento e produzir pensamento.

\*\*\*

Haverá quem duvide que, hoje [em algum momento do primeiro semestre do ano de 2019, quando isso se escreve], a educação brasileira está à deriva? Na história do país, tivemos momentos com projetos governamentais claros para a educação, sendo que o mais recente se iniciou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996<sup>2</sup>, colocou-se em marcha um amplo processo de produção de políticas públicas no campo, do qual podemos tomar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Aos oito anos deste governo, somem-se os 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores que, embora tenha feito importantes correções de rota e ajustes nestas políticas, a elas deu certa continuidade. Duas décadas de projetos construtivos, que tiveram seus frutos, ainda que muitas críticas possam [e devam] ser feitas.

---

<sup>2</sup> Cf. BRASIL, 1996.

Podemos compreender esse movimento sob a chave de uma “governamentalidade democrática”, tendo por princípio central a formação do cidadão, base de uma sociedade democrática. Apresento de forma resumida aqui algo que tenho tratado em alguns escritos: a tentativa de construir uma chave de leitura da produção de políticas públicas em educação na história recente do Brasil segundo a ferramenta analítica da governamentalidade, proposta por M. Foucault (2008a).

O filósofo francês afirma que os Estados modernos europeus passaram por um processo de “governamentalização”. Em princípio, tais Estados operavam segundo a lógica da soberania, com uma centralização do poder político na figura [e no corpo mesmo] do soberano [o rei, o imperador]. Pouco a pouco, estes Estados foram mudando seu perfil, passando a operar pela administração do social e, finalmente, tornando-se Estados governamentalizados, que operam no registro da biopolítica, uma ação de poder sobre os grandes conjuntos populacionais. Esse processo de governamentalização é equivalente ao movimento de democratização dos Estados europeus. Ou, dizendo de outro modo, a consolidação dos Estados democráticos modernos só foi possível pelo processo de governamentalização<sup>3</sup>.

A governamentalização do Estado só foi possível pelas mudanças na configuração dos modos de se exercer o poder. Se no Estado soberano se exercia um poder sobre a vida dos súditos, o advento do poder disciplinar leva a um perfil administrativo do Estado, que passa a gerir os indivíduos docilizados pela disciplina. Como se colocássemos camada sobre camada, é o controle dos indivíduos que permitirá, depois, o controle da população, através da prática do biopoder. Um elemento chave neste processo foi o poder pastoral, que age governando as vidas dos membros de um grupo social. Nesta modalidade de ação política, os indivíduos preservam suas liberdades, sendo função do Estado garantir seu direito e seu exercício. De modo que ser governando não significa, como no registro do poder soberano, que o súdito tenha que abrir mão de sua liberdade e de sua vida em nome do governante. Estão aí dadas as condições para que os Estados possam operar democraticamente.

---

<sup>3</sup> O processo de governamentalização dos Estados na Europa foi estudado de modo aprofundado por Foucault (2008b) em seu curso de 1978 no Collège de France, *Segurança, território, população*.

Se ressaltar esse processo aqui, ainda que de forma imensamente resumida, é para deixar claro que, na analítica de Foucault, dizer governamentalidade significa dizer democracia, ao menos no que concerne à realidade dos Estados europeus modernos. Como pensar esse processo no Brasil, com uma história tão distinta da história europeia, ainda que tão ligada a ela? Em nossa realidade de país colonizado, que traços de governamentalização podemos identificar?

Defendo que por aqui se operou com centralidade no poder soberano durante o período colonial e o Império, ainda que já se mostrem aí traços de processos de disciplinarização/administração do Estado e mesmo alguns elementos de governamentalização. É o advento da República, ao final do século XIX, que vai colocar em marcha, de fato, um processo de administração e posterior governamentalização do Estado brasileiro. Esta história está para ser feita. Os primeiros esforços de governamentalização, porém, foram feitos no contexto de uma política oligárquica, em alguns momentos [como no Estado Novo e na Ditadura Civil-Militar a partir de 1964] de cunho mais autoritário. Curiosa e contraditoriamente, operou-se aqui uma governamentalidade em que o poder pastoral era muito mais centrado num “pastor” que conduz seu “rebanho”, do que no reconhecimento das liberdades e direitos dos membros do rebanho, garantindo [e mesmo requerendo] sua participação efetiva.

A defesa da liberdade dos cidadãos ganha força apenas com o processo de redemocratização do país, a partir de 1985, com o fim do regime militar. Tratava-se, então, de construir uma sociedade democrática, e essa só se faz com cidadãos. Este foi o mote da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988<sup>4</sup>, a fonte de nosso processo recente de governamentalização. E como saíamos de um regime de exceção, os cidadãos precisavam ser formados, educados: isso daria a tônica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e de toda a produção biopolítica de políticas públicas no campo da educação realizada desde então. Para marcar as nuances e singularidades desta biopolítica *made in Brazil*, proponho denominá-la governamentalidade democrática, ainda que isso possa parecer estranho aos intérpretes mais ortodoxos do pensamento de Foucault.

---

<sup>4</sup> Cf. BRASIL, 1988.

De forma breve: vemos instalar-se no Brasil desde 1985 uma forma de governar que transcende partidos políticos, um amplo processo de nos constituir como cidadãos, para que possamos ser governados *democraticamente* como cidadãos, ao mesmo tempo em que, *democraticamente*, participamos e somos a sustentação de uma sociedade *democrática*. Educar para a cidadania torna-se imperativo, pois apenas cidadãos podem ser governados democraticamente. Estar fora da condição de cidadão é, assim, estar fora da possibilidade de ser governado. Daí a lógica inclusiva que presidiu a educação brasileira nas últimas décadas. “Incluir para governar”, parecia ser seu lema<sup>5</sup>.

Foi essa lógica governamental que presidiu o projeto de educação para o país, processo ao qual me referi lá no início. Tínhamos uma clara meta estabelecida e ela foi perseguida, ainda que com distintas ênfases, por diferentes governos nestas décadas que passaram.

Desde 2016, porém, quando um golpe parlamentar e jurídico derrubou um governo legitimamente eleito, os rumos então perseguidos se perderam e começou uma perigosa deriva no campo educacional. Ainda que, na lógica da governamentalidade democrática, mesmo o golpe tenha sido anunciado como tendo sido feito em favor da democracia [e aqui precisamos perguntar: haverá “golpe democrático”?; “golpe em nome da democracia” não é uma contradição em termos?; impedir o mandato de uma presidenta eleita por praticar aquilo que era feito por outros governantes é agir em favor da democracia? – enfim, poderíamos seguir levantando questionamentos, mas não penso ser o caso], é incontestável que ele abre um novo momento político no país. Para citar apenas um exemplo, no âmbito da educação, a reforma do ensino médio levada a cabo pelo governo Temer foi modelo de ação antidemocrática, sem debate com a população e com muito dinheiro público investido em propaganda nos meios de comunicação para tentar convencer-nos de que havia aprovação e apoio dos jovens estudantes. Na contramão daquilo que se afirmava nas propagandas, mais de mil escolas secundárias foram ocupadas por

---

<sup>5</sup> Tomo a liberdade de sugerir alguns textos em que fiz o exercício [ainda que inicial] de analisar diferentes aspectos das políticas públicas em educação na história recente do Brasil: GALLO, 2012; 2015; 2017a; 2017b.

estudantes nos diversos estados da federação, em protesto contra as políticas implementadas por aquele governo. A deriva da educação estava anunciada.

No atual governo, iniciado em 2019, a deriva se acentua a cada dia. Colocando na linha de frente um combate “ideológico” contra os “esquerdismos” e uma ânsia privatista talvez nunca vista antes em tal dimensão, os ministros se sucedem no cargo, multiplicando as trapalhadas, criando cortinas de fumaça para anuviar os cortes de verbas e investimentos. Em contrapartida, os esforços de formação de cidadãos mostram seus efeitos: estudantes e professores têm ocupado as ruas para manifestar seu desacordo com tais políticas governamentais, para exigir o respeito a conquistas realizadas nos últimos anos.

Em nosso barco à deriva, os horizontes se turvam. A deriva da educação provocada pelos desgovernos recentes sobe ameaçadora, como nuvens de tempestade. Neste mar revoltado, a deriva de nosso barco pode transformar-se em naufrágio; como evitá-lo? Como resistir? Que formas de contracondutas [para tomar outro termo de Foucault] podemos construir?

Nos últimos dois anos, há muita coisa nova rugindo como tempestades. Certamente, não estamos alegres, mas por que deveríamos estar tristes? Alegria, alegria! Seguimos a caminhar contra o vento, sem lenço, sem documento, neste sol de tarde de maio [quando uma palestra que ensejou este texto foi proferida].<sup>6</sup> Nós vamos.

## INTERSTÍCIO/INTERMEZZO

No intuito de tentar começar a romper ao meio as ameaças que nos são apresentadas pelo agitado mar da história, cortando-as como a quilha de nosso barco à deriva corta as ondas, recorro a um texto antigo e muito pouco conhecido de Oswald de Andrade, uma verdadeira ode ao humor e à alegria, contra a seriedade de uma suposta moralidade instituída.

---

<sup>6</sup> Este texto é um exercício complementar à palestra à deriva que foi realizada no evento *Do caos ao caos... e vice-versa*, na FE-Unicamp, em maio de 2019.

Começarei protestando contra a confusão que se faz entre a seriedade do espírito humano e, por exemplo, a sisudez de uma sessão acadêmica, com suas ratazanas fardadas e a coleção de suas carecas de louça. Ao contrário disso, nada mais sério que a blague de Voltaire ou de Ilya Ehrenburg, a fantasia de Joyce e o suspeito moralismo de Proust. Ser contra uma determinada moral ou estar fora dela não é ser imoral. Atacar com saúde os crepúsculos de uma classe dominante não é de modo algum ser pouco sério. O sarcasmo, a cólera e até o distúrbio são necessidades de ação e dignas operações de limpeza, principalmente nas eras de caos, quando a vasa sobe, a subliteratura trona e os poderes infernais se apossam do mundo em clamor (ANDRADE, 1978, p. 23)<sup>7</sup>.

Contra esses poderes infernais que nos assolam, sigamos Oswald: invoquemos o poder do sarcasmo, da cólera, do distúrbio [balbúrdia?]. Contra a tristeza fascista que teima em querer imperar, instituindo uma seriedade sisuda, usemos o poder desestabilizador do humor.

Trata-se da necessidade de um processo de separação. Não uma segregação ao modo dos campos de concentração, ou mesmo aquela anunciada por certo dirigente, de que os descontentes deveriam deixar o país. É um processo de separação que se faz na multiplicidade que somos, que permita identificar focos de alegria, de potência de vida, para usá-los como ferramentas na luta contra as potências mortíferas deste fascismo tupiniquim. Aprendamos com Calvino:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 1990, p. 150)<sup>8</sup>.

E, uma vez mais, Oswald, o antropófago das letras brasileiras: *A alegria é a prova dos nove* (ANDRADE, 1978, p. 18)<sup>9</sup>. O fiel de nossa balança é a alegria; ela é nosso instrumento de corte, o que nos permite separar o que não é infernal nesse inferno que

---

<sup>7</sup> Abertura do texto *Meu testamento*, publicado no livro organizado por Edgard Cavalheiro, *Testamento de uma geração*, em 1944.

<sup>8</sup> Agradeço a Vanessa Lima que, após a palestra, enviou-me este trecho de Calvino, que me fez voltar a este lindo livro, *As cidades invisíveis*.

<sup>9</sup> Frase do Manifesto antropófago, publicado pela primeira vez em 1928.

tomou conta do país. Para o exercício desta separação, é necessária uma boa dose de coragem. Há alegria na coragem e há coragem na alegria. É este o exercício, no dizer de Guimarães Rosa, de transformar a tristeza em alegria.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (ROSA, 2001, p. 334)<sup>10</sup>.

Teremos a potência, coletivamente, de agir neste inferno institucionalizado e escavar os buracos que possibilitem criar os vacúolos de possibilidade que nos permitam não sufocar nesta tristeza? Sigamos a orientação de Deleuze (1992, p. 220): “não nos cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”.

## CODA

É chegada a hora de colocar um ponto final. O texto é propositalmente curto, porque ele não tem respostas, não tem certezas, não deseja verdades; ao contrário, quer ser arma de combate contra tudo isso, pois esses são os pilares sustentadores do inferno que se foi construindo ao nosso redor, em nós mesmos. O que se quer, aqui, é provocar, convidar para estar junto numa deriva criativa que possa combater a deriva negativa na qual a educação brasileira está colocada.

Contra as anti-potências que constroem este inferno, evocar as potências dionisíacas, o caos criativo, a antropofagia ritual de nossos tupinambás, as potências de Exu de nosso sangue negro africano, a alegria caótica que afirma a vida, que nos faz viver, pensar, agir. Uma grande festa, entoando a alegria e provocando mais alegria, para colorir o cinzento dos muros pintados pelo poder. Grafitar os corpos e grafitar as vidas, tatuar os muros com as múltiplas cores da alegria.

Toda festa é coletiva e o júbilo da alegria é maior quando experimentado coletivamente. A luta alegre que precisamos travar não pode ser solitária, é preciso

---

<sup>10</sup> Uma vez mais, sou grato a Vanessa Lima por indicar-me este trecho de Rosa.



que, nas diferenças, sejamos capazes de produzir coletivamente uma alegria que contagie. É preciso quebrar o gelo, fazer valer a tropicalidade [e o tropicalismo: alegria, alegria!] de nosso coração. Tendo começado com versos de Maiakóvski (1987), queria terminar com outros versos, agora de dois poetas da música popular brasileira, que nos falam justamente disto. Se não deixo essas palavras ressoarem em eco para fechar este texto, é apenas porque depois delas lançarei um lema de combate.

### *Corsário*

*Meu coração tropical  
está coberto de neve  
mas  
ferve em seu cofre gelado  
a voz vibra  
e a mão escreve  
mar  
bendita lâmina grave que  
fere a parede  
e traz  
as febres loucas e breves  
que mancham o silêncio  
e o cais  
Roserais  
Nova Granada de Espanha  
por você  
eu teu corsário preso  
vou partir  
a geleira azul da solidão  
e buscar a mão do mar  
me arrastar até o mar  
procurar o mar  
Mesmo que eu mande em garrafas  
mensagens por todo o mar  
meu coração tropical  
partirá esse gelo  
e irá  
com as garrafas de naufragos  
e as rosas partindo o ar  
Nova Granada de Espanha  
e as rosas partindo o ar*

[João Bosco; Aldir Blanc, 1981]

À luta, para que possamos quebrar o gelo com nossas rosas partindo o ar, fazendo valer a alegria de vidas livres e libertárias, em que as liberdades de uns confirmem as liberdades de outros, sem imposições, sem massificações. Que em nosso estandarte de luta e de festa esteja escrito, com letras coloridas e garrafais:

*O humor acima de tudo, a alegria acima de todos!*

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. **Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BOSCO, J; MENDES, A. B. **Corsário**. Albúm: Essa é a sua vida. Gênero: Samba. Universal Music Publishing Group, 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Parte 1: Bases Legais. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000. 109 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 30 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 30 de junho de 2017.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. 2. ed. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 152 p.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 240 p.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, 474 p.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b, 572 p.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2017a.

\_\_\_\_\_. Biopolítica e Subjetividade: resistência?. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 33, n. 66, p. 77-94, 2017b.

\_\_\_\_\_. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: O Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, 329-343 p.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, vol. 42, p. 48-64, 2012.

MAIAKÓVSKI, V. **Maiakóvski: Antologia Poética**. Trad. E. Carrera Guerra. Editora Max Limonad, 1987.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

# PROFESSORES NO FACEBOOK: EXPLORAÇÕES SOBRE UM PEQUENO DRAMA FRANCÊS

Tiago Ribeiro Santos  
Universidade Regional de Blumenau - FURB  
tiagoribeirodosantos87@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As hesitações entre tradição e modernidade estão no coração da teoria social sul-americana (MARTINS, 2008; MARTUCCELI, 2010). Esta tensão pode ser visível também no domínio da educação onde a gestão da imagem de professor na internet permanece uma questão de difícil resolução. No Brasil, vejamos, em 2015, ao menos cerca de 45% da população total mantinha acesso ao Facebook, segundo dados divulgados pela própria plataforma (FACEBOOK, 2015). A rigor todos os professores não tem uma página pessoal no Facebook, mas, todos estes que têm uma podem se colocar a seguinte questão: devo aceitar meus alunos como “amigos” na internet? Esta questão, frente às decisões pessoais dos professores ou às regulamentações institucionais, talvez, representem uma verdadeira encruzilhada no cotidiano de professor que, na forma de um problema global, atravessa as fronteiras nacionais.

Este pressuposto é que me motiva, aqui, a explorar um contexto diferente do brasileiro: o contexto francês cujos professores devem, igualmente, encontrar um lugar para seus próprios Facebooks na relação com seus alunos. No caso de ambos os contextos, entretanto, reside uma oportunidade empírica para as ciências da educação, possibilitando a análise de situações em que professores se encontram, ao mesmo tempo, por força da comunicação virtual, dentro e fora da escola, esfumando as fronteiras físicas e interacionais da instituição educativa. As interações entre professores e alunos podem, assim, se desdobrarem à margem das prerrogativas escolares, fazendo das redes sociais um verdadeiro espaço tanto de reinvenção quanto de conservação da imagem de professor.

As formas de interrogar problemas relativos à imagem de professor, assim, renovam-se, passando a fazer também parte do mundo das relações virtuais. No Facebook subentende-se que este professor se *desloca* (perdendo, portanto, um lócus) em direção a um espaço de interações culturalmente contingentes.

## 1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

As interações em um fórum da internet, geralmente, têm o risco de se dispersarem por diferentes razões, entre elas, pela heterogeneidade de novos ingressantes que, participando das discussões através de diferentes pontos de vista, podem estimular novas direções ao assunto inicialmente proposto. O fato de que uma professora, “atualmente em estágio probatório”, e seus alunos desejarem manter contato no Facebook, sobretudo, em virtude de que “o ano letivo ocorreu de maneira muito positiva”, abrindo a discussão no fórum, e perguntando se “é possível manter contato com eles via Facebook? Devo evitar?”<sup>1</sup> não permite supor que as conversações obedecem a esta única pergunta. As interações são geralmente confusas (MARCOCCIA, 2004) ao contarem, também, com diferentes graus de compromisso de seus participantes. Esta condição talvez explique desde cedo o fato de que algumas reações individuais beírem à censura, como no caso de um usuário que responde, simplesmente, “desculpe-me, mas, isso é um absurdo” a um professor benevolente que dizia “aceitar os alunos no Facebook, o que faz parte de nosso papel de educadores”.

A ideia do que integra o papel social de professor, tão logo, fica sujeita a mal-entendidos, tornando por vezes difícil uma discussão que convém não ignorar por manifestar, aí, uma verdadeira luta em nome da definição ideal de professor. A exemplo de Simone, dizendo “eu não desejo manter contato virtual com meus alunos; no caso de uma boa porção deles que estão no ensino fundamental” mas cuja “problemática deve ser diferente com os alunos de ensino médio (liceu), que são mais maduros”, vê-se que as autorizações do contato na internet podem variar de acordo

---

<sup>1</sup> O fórum público em que foram retirados os materiais de análise pode ser acessado através do seguinte endereço: Disponível em: <<http://www.neoprofs.org/t102576-garder-contact-avec-ses-eleves-via-facebook?highlight=facebook>> Último acesso em 11 de jun. de 2019.

com os princípios professorais – e entre os quais se encontraria um índice de maturidade.

Na análise das conversões, assim, pode-se perceber que os professores falam de diferentes posições e experiências profissionais, ampliando a possibilidade de mal-entendidos e censuras que podem chegar ao simples silêncio à medida que as discussões avançam em direção a outros assuntos. Estas particularidades, tornando difícil a apreensão das interações em termos de motivações, não estão impedidas, entretanto, de serem abordadas como dramas cotidianos. A vida cotidiana de professor, nesse sentido, tende a obedecer a problemas comuns que podem ser encontrados em diferentes níveis da profissão, do ensino fundamental ao médio, sobretudo, em se tratando de uma “justa distância” que define a qualidade da relação educativa.

## **2. GESTÃO DA PROXIMIDADE E DA DISTÂNCIA: OU O QUE FAZER COM O PAPEL DE PROFESSOR NO FACEBOOK**

### **2.1 DISTÂNCIA SEM INACESSIBILIDADE: O VIRTUAL COMO REALIDADE IMAGINÁVEL**

A imagem de professor, na internet, por vezes, tem boas chances de surpreender os próprios professores, começando pelo fato que, como uma “representação falsa” (GOFFMAN, 2002, p. 59), ela pode ser fortemente manipulada: “[...] tenho alunos que criaram um perfil com meu nome, trocando apenas uma letra, e tendo como pano de fundo uma bandeira da Palestina, seguido do escrito “foder com a França!”. A imagem de professor, nesse sentido, alvo de todo tipo de deturpações, desvincula-se não apenas de uma esfera moral, geralmente composta de valores como “respeito”, “autoridade” etc. mas, do espaço da sala de aula que rotiniza uma forma de ver o professor.

A própria sociologia da educação tem contribuído à construção de uma imagem demasiadamente escolarizada de professor: se observamos o professor de que fala Émile Durkheim, Pierre Bourdieu ou François Dubet, jamais o veremos em situações fora do contexto escolar. O professor de Durkheim não vai à uma festa, o de Bourdieu não passa seu tempo em cafés e o de Dubet não têm uma página da internet. Esta

imagem geral de professor, como no exemplo do parágrafo acima, entretanto, pode ser colocada à prova sempre que novas situações se impõem ao professor, sobretudo, fora da sala de aula.

A imagem de um professor no Facebook, diferente destas acima, seria antes uma imagem que *pode ser* sempre outra por força do fluxo heterogêneo de atividades em que este professor, em sua vida cotidiana, estaria envolvido. A oposição entre realidade e virtualidade, assim, pode ser superada, aqui, por força de uma amostragem que permite observar sua própria inviabilidade metodológica. O virtual, definitivamente, não é uma oposição do real, mas, a *possibilidade de outra realidade* cujos professores devem levar em conta ao decidirem o lugar do Facebook em suas relações com seus alunos. O virtual, nesse sentido, é principalmente um espaço de formas de poder, de possibilidades, de condições, expresso mais claramente no atributo de “antigo aluno” considerado pelos professores. Este “antigo” se define no sentido de que os alunos apenas poderão ser aceitos no Facebook de seus professores em um futuro, um *vir a ser*, um *virtus* em suma, localizado em um tempo que não se pode definir exatamente.

O quadro abaixo apresenta as decisões de professores que declaram aceitar seus alunos, entretanto, desde que na condição de “antigos” (com grifos do autor):

*Isadora – Eu aceito pedidos de amizade de alunos que saíram do liceu. Do mesmo modo que estou em outro país agora, os estudantes geralmente vão para longe, fazer seus estudos, na França ou em outros lugares. Gosto muito de permanecer em contato com certos antigos estudantes. Consegui, inclusive, rever alguns deles. Eles são maiores de idade.*

*Isadora – J'accepte les demandes des élèves qui sont sortis du lycée. Comme je suis à l'étranger, ils partent généralement faire leurs études loin, en France ou ailleurs, et j'aime bien rester en contact avec certains. Par ce biais, j'en ai même revu certains. **Ils sont majeurs**, on apprécie tous.*

Isabel – Quando os alunos falam comigo para permanecerem em contato via FB, digo para eles: **vocês poderão me adicionar quando saírem do liceu e quando forem maiores de idade.** E alguns alunos se lembram disso...

Rose – Optei então pela seguinte solução: uma conta FB privada e uma outra conta onde eu tenho adicionado apenas alunos (deixando bem claro que **apenas aceito meus ex-alunos** – e não todo o colégio... – e somente aqueles com quem eu não estarei mais em sala de aula: aqueles que foram para um liceu, ou se mudaram...)

Andrea - **Pour ceux qui sont partis au lycée, pas de problème, mais pas par FB,** puisque je n'ai pas de compte : j'utilise mon adresse mail, la messagerie pro et quelques-uns ont mon num de portable (une petite dizaine, en 20 ans d'enseignement, pour des raisons diverses).

Fernandes - **J'ai un compte Facebook créé uniquement pour garder contact avec les anciens élèves.** Ça me permet d'échanger de temps en temps par la messagerie. Je n'ai pas d'autre compte Facebook, ça ne m'intéresse pas j'explique toujours que je n'accepte les élèves sur Facebook qu'à partir du moment où je ne suis plus susceptible de les avoir comme élèves, donc lorsqu'ils quittent l'établissement.

Isabel – Quand les élèves me parlent de rester en contact via FB, je leur dis : **vous pourrez me demander quand vous aurez quitté le lycée et que vous serez majeurs.** Et certains s'en souviennent..

Rose – J'ai donc opté pour la solution : un compte FB privé et un autre compte où je n'ai que des élèves (en précisant bien que **je n'accepte que mes anciens élèves - pas tout le collège...- et seulement ceux que je ne pourrai plus avoir en classe : passage au lycée, déménagement...).**

Andrea – **Para aqueles que não estão mais na escola, problema algum em manter contato com eles, mas, não através do FB, pois eu não tenho uma conta: utilizo meu e-mail, minha caixa de mensagens profissionais e alguns até tem meu número de celular (uma pequena dezena, em 20 anos de ensino, por razões diversas.**

Fernandes – **Tenho uma página no Facebook criada unicamente para manter contato com meus ex-alunos.** Isso me possibilita de conversar às vezes com eles pela caixa de mensagens. Eu não tenho outra página de Facebook, não me interessa por isso, e explico sempre para eles que apenas aceito alunos na minha página a partir do momento em que eu não estou mais suscetível de tê-los como alunos, ou seja, quando eles saem da escola...



O atributo de “antigo aluno” permite estabelecer as condições consideradas, pelos professores, ideais para a manutenção de relações com alunos no Facebook. A decisão de aceitá-los ou não é fruto portanto de uma *definição* que, levando em conta alunos não mais fisicamente existentes na escola, ganham então o direito se estarem presentes na virtualidade do Facebook. A distância é, portanto, uma constante, mas, nada que torne as relações inacessíveis.

## 2.2 PROXIMIDADES SEM INTIMIDADES: APOSTAS EM TORNO DO CAPITAL TÉCNICO

A proximidade tem definitivamente graus de distância e, para compreender suas nuances, não bastaria observar professores que se reservam ao direito de não interagir com seus alunos na internet a não ser através de caixas de e-mails, em um espaço “do Drive” ou ainda “por meio da intranet do liceu”. A proximidade no Facebook pode ser entendida de modo mais restrita, e, ao mesmo tempo, estabelecida graças a uma *mise en scène* tecnicamente bem gestada, parametrizada, por professores que, controlando as expressões sobre si mesmos, veem-se no poder de manipular as impressões que podem produzir em seus alunos<sup>1</sup>. O controle da expressão é, pois, uma forma de autonomia; ele gesta a impressão que os professores podem produzir em seus alunos à medida que eles acessam suas páginas pessoais e, por extensão, fotos, opiniões políticas, textos etc. As interações no Facebook ganham, assim, dimensões dramáticas onde a representação do professor pode ser sempre somada à uma festa onde ele se diverte e bebe com seus amigos.

A proximidade sob medida é antes uma questão em torno das “barreiras de percepção” que o professor pode ser capaz de manter, tecnicamente, em sua página de Facebook. Na exigência de que “não é preciso misturar vida privada e profissional” o Facebook pode ser considerado um espaço que concentra um capital de conhecimentos técnicos objetivados, fazendo surgir tanto leigos, usuários menos cientes do repertório

---

<sup>1</sup> As páginas de e-mail, portais de notícias ou redes sociais, contam geralmente com um repertório de recursos técnicos que, colocados à disposição dos seus usuários, permitem personalizações em matéria de uso. O Facebook é, pois, uma rede social tecnicamente sofisticada, aperfeiçoada segundo os avanços da indústria da computação ou os arbítrios de uma corporação responsável pelos “sistemas abstratos” que se multiplicam na modernidade (GIDDENS, 1996).

de ações que ele proporciona, quanto experts como Gustavo, que, “honestamente”, diz que seus alunos “não conseguem ver” isso que ele ela (uma vez que os inseriu em uma configuração especial, oferecida pelos parâmetros do Facebook. Gustavo domina com agilidade esses recursos – embora seus alunos possam lhe escrever tanto como ele pode desejar-lhes feliz aniversário de vez em quando. No Facebook, Gustavo, conhecendo seus limites, pode ser inclusive metódico, explorando esse espaço com elevado grau de organização e racionalidade, acionando configurações capazes de melhor controlar suas expressões. O que está em questão é, bem, a construção de um espaço privado do professor, ou melhor dizendo, privado de impressões que ele mesmo consideraria inadequada à sua própria representação.

A maneira de E. Goffman a privacidade pode ser definida assim em termos de uma situação. A privacidade de uma casa, por exemplo, apenas se mantém ao privar outrem de entrar nela. A privacidade no Facebook, por sua vez, estando mais ou menos sujeitas às margens de manobras técnicas que esse espaço concentra objetivamente, pode ser construída pelos usuários através de “parâmetro adequados” estabelecidos, como Poliana que diz:

Na verdade, tenho duas páginas no Facebook (aaaafff, não é interessante...), digamos que uma conta profissional e outra privada. Na conta profissional, se os alunos me buscam, eles me encontram, pedem-me amizade e eu os aceito. Na maior parte das vezes eu acabo suprimindo suas publicações, de todo modo, olho muito pouco minha página “profissional”. Caso contrário, em uma mesma conta, você pode parametrizar como você melhor preferir: por exemplo, você cadastra um aluno como “conhecido” e, assim, basta ficar atento na hora de fazer uma publicação, colocando em publicar para os “amigos salvo conhecidos” e, em princípio, você ficará tranquilo.

En fait j'ai deux comptes FB (bouuuuuuh, c'est pas bien ...), on va dire un professionnel et un privé. Sur le pro[fessionnel], si les élèves me cherchent, ils me trouvent, et s'ils me demandent, j'accepte. La majorité du temps, je cache leurs publications, de toute façon je regarde très peu le mur "pro". Mais sinon sur un même profil, tu paramètres convenablement : par exemple tu mets les élèves en "connaissance" et tu fais attention à bien publier en "les amis sauf connaissances" et en principe tu es tranquille...

Os conhecimentos formais, que poderiam ser deduzidos a partir do tipo de diploma, de instituições, do tempo consagrado aos estudos, supondo um conhecimento conquistado, não podem prever diretamente o volume de conhecimentos técnicos de um indivíduo em relação às redes sociais. Os saberes técnicos, de outro modo, tendem a permanecer dispersos, não institucionalizados e geralmente podem ser acumulados de acordo com o grau de envolvimento individual com a própria rede online. A partir do princípio de que, em uma página pessoal, as resoluções para certos problemas cotidianos são, também, resoluções pessoais, difícil seria não observar que, em matéria do sucesso na interação com os alunos em espaços on-line, as responsabilidades se distribuem também de acordo com as decisões pessoais dos professores no Facebook.

Tenho uma página pessoal que eu não compartilho com meus alunos, e uma outra profissional onde publico artigos, reportagens, informações sobre minha disciplina... Esta página é vista por meus alunos, e eu não sei dizer onde haveria problemas nisso. Penso que alguns, por força de desconhecimento do Facebook, veem coisas ruins em todo lugar.

J'ai une page perso que je ne partage pas avec mes élèves , et une autre pro[fessionelle] sur laquelle je dépose des articles , des reportages, des infos autour de ma matière ... Cette page est suivie par mes élèves , je ne vois pas où je cherche des problèmes, je pense que certains par méconnaissance de Facebook voit le mal partout.

Esta resolução técnica, assegurando barreiras de percepções que servem ao sentimento de estabilidade da representação de professor e, por extensão, das interações escolares, entretanto, na forma de um capital de conhecimento técnico, distribui-se desigualmente entre os próprios indivíduos. À sorte, portanto, do uso de seus próprios conhecimentos técnicos, os professores devem se engajar na manutenção de um subespaço privado no interior do espaço público do Facebook. Esta realidade, compondo um número expressivo de professores, se se pode ser chamada de uma proximidade sem intimidade, por outro lado, pode ser chamada também de uma distância sem inacessibilidade. A ambiguidade da relação entre proximidade-distância, aqui, expressa seu sentido talvez mais preciso à medida que os contatos via Facebook podem ser reduzidos a contatos programados pelos próprios parâmetros

estipulados pelo professor. A medida da proximidade e da distância é, tão logo, uma questão de ponto de vista.

## **CONCLUSÃO OU POR UMA ECONOMIA DA REPRESENTAÇÃO DO EU NO FACEBOOK**

A ideia de que riscos interacionais fazem parte do cotidiano dos professores sujeitos a aceitarem seus alunos no Facebook parece, até aqui, uma constante. Estes riscos, possivelmente gerados inclusive a partir de mal-entendidos, acenam para a *aventura* que é ter uma página no Facebook, estando em condições de estabelecer interações fora dos padrões escolares. A relação entre professor e alunos, ao poder deixar de ser uma relação estritamente pedagógica quando intermedia por outros conteúdos, por exemplo, uma foto de sua família e em estado de descontração, abre margens para tipos de interação consideradas indesejáveis, aqui, sobretudo, pelos professores. Esta situação indesejada, por vezes, sentida com desconforto, tanto quanto pese, talvez continue sinalizando o lugar moral em que ocupa a imagem de professor na contemporaneidade.

As relações de distância, nesse sentido, apresentam-se como formas tácitas de conservação de uma imagem que, em princípio, permanece não revelada. A resposta à pergunta “quem é, afinal, meu professor no Facebook?”, assim, não pode ser respondida senão na forma de um professor que dispõe do direito de reserva e de privacidade. O fato de que o Facebook tenha encurtado algumas distâncias não impede, portanto, que os professores criem seus próprios mecanismos de distância. O mesmo seria dizer que, onde o Facebook parece estabelecer uma “ponte” de comunicação, reduzindo distância entre professores e alunos, uma “porta” também se estabelece, bloqueando e privando o acesso. Estas circunstâncias é que permitem afirmar, com Casilli (2014), que os anúncios em torno do “fim da vida privada” permanecem errôneos. A partir do uso do Facebook, por outro lado, pode se supor que a “vida privada” de professor está sujeita a participar de uma negociação com seus próprios alunos.

As margens da manobra que definem uma imagem de professor, porém, quando não são elas flexíveis, devem ser elas também interrogadas pelas próprias

ciências da educação. A imagem de professor, afinal, ao longo da história, tem sido geralmente um suporte moral por meio do qual se realiza uma educação. Os professores, aliás, não teriam direito a novas imagens, talvez, menos presas a um imaginário tradicional? No Facebook a resposta a esta pergunta ganha dimensões, como aqui visto, mais complexas, mas, não menos produtivas. A dessacralização de uma imagem de professor, talvez, seja um pequeno passo para ingresso na modernidade pedagógica ao colocar em discussões aspectos contingentes da realidade até então timidamente abordados, ou evitados por força de costumes cristalizados.

## REFERÊNCIAS

CASILLI, A. **Quatre thèses sur la surveillance numérique de masse et la négociation de la vie privée**. Paris: Conseil d'Etat, 2014, 423-434 p.

FACEBOOK **para empresas**. 45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente. Facebook for business. 20 de março de 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes>>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002. 233 p.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity, 1996. 186 p.

MARCOCCIA, M. L'analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques. **Les Carnets du Cediscor**, Paris, n. 8, p. 23-37, 2004.

MARTINS, J. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2008. 172 p.

MARTUCCELLI, D. **Existen individuos en el sur?**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2010. 328 p.

# CADA UM NO SEU QUADRADO: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA VIDA<sup>1</sup>

Valéria Aroeira Garcia  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
va\_garcia@hotmail.com

## INSTITUCIONALIZAÇÃO DA VIDA: O CONTROLE DOS RISCOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO

A proposta é apresentar algumas questões referentes à crescente institucionalização da educação e da vida, assim como aspectos dessa vida institucionalizada, considerando a escola como o espaço privilegiado da institucionalização da infância, uma vez que na sociedade moderna as crianças se constituem se relacionando cada vez mais em espaços institucionais<sup>2</sup>. Assim, as regras e normatizações vivenciadas dia após dia, ano após ano nessas instituições vão sendo incorporadas, subjetivando crianças, adolescentes e jovens.

Abordar práticas curriculares na escola é falar sobre construções cotidianas na escola, pois as experiências e práticas pedagógicas não são neutras, são atravessadas por nossas concepções e por processos de subjetivação que nos constituem. É movimento, é construído e refeito a cada momento, sofre interferências... de dentro, de fora, das crianças-alunos, dos pares, em tempos de golpe: dos amigos e inimigos, da política...

Os projetos pedagógicos das escolas e as teorias que os embasam, em geral, defendem processos educacionais que produzam autonomia, criticidade e criatividade. Mas como provocar e garantir essas produções com pouco espaço de liberdade, de criação, de diversidade, de experimentação, de invenções e possibilidades de erros?

---

<sup>1</sup> Agradeço carinhosamente as contribuições de Marcelo Vicentin.

<sup>2</sup> Para maiores detalhes ver: UNICEF. A transição dos cuidados na infância, **Innocenti Report Card** n.º 8. Florença, 2008.

As instituições funcionam, em geral, como espaços de controle e de subjetivação da vida, conduzindo-a tanto para “deixar viver, como para não deixar morrer” (FOUCAULT, 2000, p. 287), desde que condicionada à funcionalidade e normalidade esperadas. As instituições têm a função de fazer valer a norma, de fazer com que as pessoas aceitem e cumpram o que é correto, o que é esperado, o que é aceito, etc. São mecanismos de organização e controle da vida. Cuidar da vida de todos e de cada um. Não deixar que nenhuma ovelha escape ao rebanho social (FOUCAULT, 2008). Portanto preservar e gerenciar as vidas, todas elas...

### **CADA UM NO SEU QUADRADO: INSTITUCIONALIZANDO AS INFÂNCIAS**

As questões apresentadas neste texto partem tanto de incômodos observados e debatidos em salas de aula em um curso de especialização para professoras da educação infantil da região metropolitana de Campinas – SP, como do acompanhamento das ações e propostas pedagógicas de professoras de educação infantil da Rede Municipal de Campinas<sup>3</sup>.

No curso citado, ao discutir com as professoras sobre outras possibilidades para além das organizações conhecidas das creche/pré-escola para “cuidar”, conviver e educar as crianças na atualidade e provocá-las para pensamentos sobre a institucionalização da infância, muitas das professoras-alunas manifestaram e publicizaram situações e sentimentos de impotência e de cerceamento de suas ações e práticas como professoras frente ao cumprimento de normas, regras, horários com suas crianças, adolescentes-alunos para o bom funcionamento da instituição. Muitas professoras disseram sentir-se desmotivadas em relação à sua prática, sendo que algumas chegaram mesmo a chorar ao relatar situações relacionadas à organização e estrutura da escola com as quais se veem obrigadas a lidar em seus cotidianos.

O texto não pretende detalhar as situações relatadas e debatidas em sala de aula, e tais situações também não serão aqui abordadas como pesquisa catalogada, mas como problemas que provocaram e provocam pensamentos e questionamentos. São

---

<sup>3</sup> Para maior conhecimento sobre diferentes práticas na educação infantil realizadas em instituições de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, ver: Garcia e Sanchez (2013). Em especial a parte IV: Avançando nos processos de integração.

perguntas que nos despertam e ajudam a vasculhar e buscar outras maneiras de perceber, cuidar, interagir com diferentes e muitas infâncias.

Quando observamos a institucionalização do tempo e do espaço das e para as crianças, percebemos que a educação tem sido cada vez mais uma educação que confina as crianças em espaços seguros, “protegidos”, regrados, disciplinados. Foucault (2008) afirma que a economia do poder em nossa sociedade vem se tornando da ordem da segurança. Dos vários aspectos levantados e analisados por Foucault nessa obra, deter-nos-emos no que ele chamou de espaços de segurança, relacionando-a com o papel social que a institucionalização da educação, em especial por meio das escolas, vem assumindo.

Admitimos com o autor a perspectiva de que as instituições são aparelhos de normalização que funcionam inclusive para a condução das pessoas, de grupos de pessoas: classificando, marcando, separando, juntando, territorializando esses grupos e pessoas, operando para organizar, conduzir e controlar os mais diferentes segmentos. Carvalho (2014, p. 105), tendo Foucault como interlocutor, chama a atenção aos “excessos de governo presentes no campo da educação”, destacando “a relação direta que a Educação possui com as estratégias de governamentalidade: conduzir indivíduos e populações para quaisquer finalidades”. Assim, a instituição é, em muitas circunstâncias e situações, um dos lugares da verdade. É nela, inseridos em seu cotidiano, em sua organização, por meio de suas leis, em sua burocracia administrativa, sua produção e consumo de conhecimento por meio de suas práticas, que cotidianamente corpos e mentes são geridos. A institucionalização não se dá apenas no “estabelecimento, na edificação”, ela se dá nos corpos, nas práticas, nas ações; nos processos de subjetivação que as instituições praticam cotidianamente.

Ao observar a lógica e as práticas que estruturam as escolas desde a educação infantil, percebe-se que por meio da organização, do modo de funcionamento as vidas de nossas crianças são governadas cada vez mais precocemente pelas instituições, mas não apenas enquanto estão nos espaços educacionais. Cada vez mais, as práticas, protocolos e procedimentos orientam e direcionam comportamentos, “educações”, modos de agir e proceder nas casas e famílias, informando como os pais devem e podem agir, o que pode e não pode ser feito. Assim, os tempos e os espaços fora da



instituição escolar também são, cada vez mais, atravessados pela lógica, pelos ensinamentos e pelo direcionamento da instituição, mesmo que à distância.

As marcações, os cortes, os limites entre os possíveis aumentam e se complexificam, inclusive em suas argumentações. Praticamente tudo é classificado de forma antagônica: separando o pode do não pode; o adequado do inadequado; o que é permitido do que não é. Classifica-se livros, brinquedos, filmes, músicas, conversas, lugares, pessoas, comidas, tempos, espaços... em busca da proteção total. Proteger a todos e durante todo o tempo.

O argumento da *proteção* protege as práticas de disciplina, de controle, de opressão. Em nome da proteção total, a instituição total. Os espaços nas instituições educacionais, assim como a convivência entre as crianças, são marcados, separados tendo como justificativa a proteção e o cuidado. Os horários de entrada e saída, o acesso aos espaços comuns: banheiros, parques, brinquedos são separados, e todos estão protegidos. “Cada um no seu quadrado!”

Segundo Ariès (1986), a infância tal qual a compreendemos hoje, foi construída socialmente, culturalmente, psiquicamente. Isto é, a infância nem sempre foi essa. Da mesma forma como a necessidade de proteção nem sempre esteve ligada à infância como nos tempos atuais. Ainda a partir do autor constata-se que a infância, como uma etapa da vida que merece cuidados e observações em separado, nos chega com a modernidade, sendo gestada a partir do séc. XVII e se consolidando no séc. XVIII tal como a compreendemos hoje.

A infância passa de uma etapa biológica da vida para um período especial e, portanto, merecedor de diretrizes, cuidados, prescrições e encaminhamentos específicos. E a família e a escola, *pari passu*, são as instituições por excelência responsáveis por tais cuidados, sendo o Estado o grande gestor e responsável pela instauração dos padrões de normalidade. Assim a infância não prescinde da trama social que também se altera. Manuais são escritos para orientar as famílias. Especialistas no campo jurídico, da saúde, da educação são chamados a respaldar, validar e valorar comportamentos necessários para os cuidados com a infância. As crianças e seu desenvolvimento passam a fazer parte das estatísticas.

Nossa subjetividade é carimbada pelas relações de poder e pela nossa imersão nas instituições. Dessa forma, como ficam as crianças e jovens, que em nossa sociedade estão cada vez mais cedo atravessadas pela *institucionalização precoce*? (SILVA; LIMA, 2015). Muitas das crianças entram nas creches aos 4/6 meses submetidas a horários, regras, rotina que se dão em grande parte do tempo no coletivo. Todas as crianças fazendo quase que as mesmas coisas juntas, organizadas na maior parte do tempo em grupos nos quais são inseridas. Não cabem muitas escolhas. Cada uma no quadrado que lhe cabe. Os tempos e espaços são regidos para o bando... todos juntos fazendo as mesmas coisas ou coisas muito parecidas ao mesmo tempo.

### **INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O COTIDIANO ORGANIZADO PARA O GRUPO/BANDO**

Silva e Lima (2015) trazem em suas pesquisas o que observamos em muitas creches e escolas de educação infantil e no relato tanto de profissionais da educação infantil como de seus familiares:

A rotina da educação infantil não é definida pela necessidade da criança, mas sim pelo ritmo social do trabalho; as demandas sociais se sobrepõem às necessidades das crianças. O horário de funcionamento, em geral integral, das sete às dezessete horas, combina com o horário de trabalho dos pais. Os materiais de referência sobre a rotina da educação infantil descrevem claramente o enrijecimento dessas rotinas: horários fixos para se acordar ou dormir, para realizar atividades e para fazer as refeições; restrições no ir e vir [...] (SILVA; LIMA, 2015, p. 93).

A própria legislação educacional preconiza e determina algumas dessas regras como direitos das crianças e nos regojizamos ao defender quatro horas diárias e 200 dias de atividades letivas. Quando a família não leva a criança à escola, ela é culpabilizada e criminalizada por estar negando um direito à criança.

Recordo-me de uma situação que vivenciei na qual uma mãe, que já tinha uma criança frequentando a educação infantil, acabara de dar à luz a outra criança. Ela desejava aproveitar a oportunidade e ficar em casa com os dois filhos. Mas o “aluno” não podia faltar à escola de educação infantil por tantos dias, não podia se afastar da

rotina. O desejo da criança, o desejo da mãe, a organização emocional de ambos é subjugada pela legislação e pelo direito do aluno.

As autoras Silva e Lima (2015) apontam que a entrada precoce das crianças pequenas em uma instituição educacional tem se transformado no “modo hegemônico” de relação social com a primeira infância em nossa sociedade:

Sendo assim, a produção de subjetividade contemporânea está marcada pelo controle e pela institucionalização. Esse quadro também caracteriza nossa relação com as crianças, que têm sido cada vez mais precocemente inseridas em estabelecimentos educacionais antes do período de escolarização formal, o que chamamos aqui de institucionalização precoce (SILVA; LIMA, 2015, p. 91).

A disciplina está presente: regras, permissões, leis, vigilâncias, instituições de controle inseridas na lógica da educação. Instituição-disciplina. Instituição-segurança. O território para a infância geralmente é o território institucionalizado, é nele que a criança exerce a sua circulação, é nele que ela se relaciona.

Assim, nossas relações em sociedade se dão, cada vez mais em espaços institucionalizados, e muitas vezes, em grandes coletivos. O Brasil possui grande parte de sua população na faixa etária entre 0 a 5 anos<sup>4</sup>. Uma das perguntas que nos acompanha nessas reflexões é: porque vigora apenas um único modelo e formato de socialização para àqueles que chegam? A instituição escola, nos mesmos dias e horários para todos? Todos juntos, seguindo regras, horários, procedimentos muito parecidos e “protegidos” de outras relações e possibilidades.

Não defendemos aqui e nem acreditamos que a forma escola e as relações que ela propicia são necessariamente ruins, nefastas e problemáticas, mas questionamos o modelo universal como única possibilidade, a lógica pautada na organização da vida adulta voltada para o trabalho, sendo que as possibilidades de socialização e relações afetivas, culturais, educacionais vivenciadas pelas crianças acabam por ser espelhadas nessa lógica adulta circunscrita ao mundo do capital.

---

<sup>4</sup> Segundo dados do IBGE, a população de crianças de 0 a 5 anos no Brasil em 2009 era de aproximadamente 16,27 milhões. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/mao-na-roda/criancas-adolescentes-e-jovens>>.

Nessa perspectiva o conceito de pedagogia macunaímica apresentado por Faria *et al.* (2013), Macedo e Santos (*apud* FARIA *et al.*, 2013, p. 58) nos provoca pensarmos em outras possibilidades, valorizando outros coletivos:

Levando-se em consideração que o feminismo já trazia a discussão sobre a desigualdade e as diferenças, e que as bases da educação infantil formaram-se a partir da mobilização social, referenciadas nas experiências socialistas, elas trouxeram desses movimentos a negação do individualismo com a valorização do coletivo. Além de certa preguiça de quem se recusa a entrar no tempo do capital, que são também algumas das características do que nossos estudos denominam de pedagogia macunaímica, uma pedagogia que vai contra a valorização do individualismo e do consumismo, contra um modelo único de educação.

A citação anterior ajuda-nos nas reflexões acerca da educação realizada para coletivos. Não se trata de posição antagônica, mas de buscarmos diferentes e múltiplas possibilidades, nas quais tenham espaço tanto propostas que envolvam o coletivo, a turma, mas que também haja espaço para que as crianças possam exercer liberdade e fazer escolhas. Que elas possam se misturar a outros coletivos que não apenas a sua turma-idade, que possam entrar e sair, circular pelos meios, estar entre grandes e pequenos e estar sozinha.

Pois como já apontamos, as rotinas nas instituições são organizadas para os grupos. Os tempos e espaços são utilizados para organizarem e facilitar o controle da turma/bando de parecidos (em idade, tamanho, desenvolvimento, etc). A necessidade é de catalogar, organizar juntar por semelhanças para poder separar.

O relatório anteriormente citado ao analisar as mudanças em relação aos cuidados para a infância nos países considerados economicamente mais avançados, afirma que:

A geração actualmente em formação nos países da OCDE<sup>5</sup> é a primeira em que uma maioria passa uma grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados à infância. [...] Em todos os países industrializados, a estrutura de cuidados fora de casa faz parte da vida de cada vez mais crianças, cada vez mais cedo e durante cada vez mais horas. [...] Na última década, muitos países da OCDE também começaram a deparar-se com subidas acentuadas no número de bebés – menores de um ano – confiados a estruturas de cuidados fora de casa (UNICEF, 2008, p. 3).

Foucault (2008) ao discorrer sobre o aparecimento da população aponta diferenças entre população e povo, não fazendo oposição entre o coletivo e o individual, mas apontando exatamente a supremacia da população à multiplicidade dos indivíduos:

Não vai haver uma coisa e outra. Mas é no próprio interior do saber-poder, no próprio interior da tecnologia e da gestão econômica que vamos ter esse corte entre o nível pertinente da população e o nível não pertinente, ou ainda, o nível simplesmente instrumental. O objetivo final vai ser a população. A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, as multiplicidades dos indivíduos, esta não vai ser pertinente como objetivo... (FOUCAULT, 2008, p. 56).

Ainda para o autor aqueles que não são computados na população, por não fazerem parte de seu coletivo, constituem o povo:

O povo é aquele que se comporta em relação à essa gestão da população, no próprio nível da população, como se não fizesse parte desse sujeito-objeto coletivo que é a população, como se se pusesse fora dela, e, por conseguinte, é ele que, como povo que se recusa a ser população, vai desajustar o sistema. [...] O delinquente em relação a esse sujeito coletivo criado pelo contrato social rasga esse contrato e cai do lado de fora desse sujeito coletivo. Aqui, também, nesse desenho que começa a esboçar a noção de população, vemos estabelecer-se uma divisória na qual o povo aparece como sendo, de uma maneira geral, aquele que resiste à regulação da população, que tenta escapar desse dispositivo pelo qual a população existe, se mantém, subsiste e subsiste num nível ótimo. Essa oposição povo/população é importantíssima (FOUCAULT, 2008, p. 57-58).

---

<sup>5</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - organização internacional dos países industrializados de economia de mercado.

Em sociedades cada vez mais institucionalizadas é essencial que se façam problematizações em relação às organizações e estruturas já consagradas. Não se trata de pensarmos apenas nas instituições da educação formal (creches, educação infantil, ensinos fundamental e médio), mas na forma instituição de organizar, gerenciar e regular a vida, pois nessa estrutura quase que não há momentos, espaços-tempos para experiências que não sejam organizadas em grupos de iguais-parecidos circunscritos às instituições:

Qual o significado que se desprende do fato de muitas crianças, estarem fazendo as mesmas coisas, ou coisas parecidas juntas em um espaço comum desde muito pequenas? Como trabalhar, estimular, desenvolver a autonomia, a identidade, a individualidade perpassada por esse tempo coletivizado? Em quais situações o sentido de grupo ajuda avançar, e quais são aquelas que ele emperra? Como garantir o exercício da individualidade, da autonomia quando há a necessidade de se estar em grupo quase que o tempo todo? Portanto pensar nesse tempo institucionalizado e relacioná-lo ao cotidiano na educação infantil é uma tarefa que não podemos nos furtar (GARCIA, 2014, p. 131).

Tais reflexões e problematizações contribuem para avançarmos em relação à criação de diferentes propostas, relações, formas de viver a vida, nos provocando a procurar, encontrar os espaços e relações com o povo e não apenas consagrando cada vez mais as instituições.

### **PROVOCANDO RACHADURAS NAS INSTITUIÇÕES: A CRÍTICA POR DENTRO COMO RESPIRO PARA CRIAÇÕES OUTRAS**

A instituição possui tanto características disciplinares como características de segurança (FOUCAULT, 2008). A instituição para a infância significa segurança. Ela se configura para a sociedade como a segurança necessária. Tudo fora das instituições é perigoso. Não há nem possibilidade de se considerar o risco, o perigo é fato, ele é concreto, existe para todos e sempre, e a segurança é o seu duplo.

Em determinadas situações, as instituições são administradas também por poderes policialescos, com intensidades diferentes. E atualmente a polícia, ou o poder

policial da vigilância que traz segurança é desejado por parte da população e das famílias, inclusive conclamando esse poder para dentro das escolas<sup>6</sup>.

Carvalho (2014) em diálogo com Foucault nos apresenta uma proposta bastante interessante ao trazer a ação crítica exercida e vivenciada nos interstícios das instituições como uma maneira de provocar rachaduras nas estruturas institucionais. Para o autor, a crítica como prática e engajamento tem o papel de questionar essa centralidade que a institucionalização tem como condição para se sustentar:

A partir do instante em que cada instituição escolar se sensibilizar ao poder local da crítica emanada de seus sujeitos, estaremos nos abrindo para um campo de experiência fora dos centralismos institucionais... (CARVALHO, 2014, p. 116).

Carvalho (2014) nos aponta uma rota que parece interessante: buscar a desinstitucionalização pela crítica e insubmissão à instituição, e não necessariamente combatendo cada instituição ou o modelo institucional.

No caso da Educação, trata-se de pensar a possibilidade de fraturar os focos de experiência que impedem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas. Em causa, encontra-se a ativação das incoerências diante de um sistema normalizador de saberes, de matrizes de comportamento, de possíveis e de impossíveis para certos modos de ser. Com efeito, desinstitucionalizar a Educação implica um constante exercício de questionamento das forças constrangedoras da instituição escolar, dos limites impostos a cada sujeito, no que

diz respeito ao pensar, ao saber, ao fazer, ao poder ser; implica duvidar dos significantes mestres interpostos entre os jogos de qualificação e de desqualificação administrados, da vida gerida e regulada, da verdade empalmada de modo natural, como verdade dada. Desinstitucionalizar a Educação também é ativar posturas e ações, [...] (CARVALHO, 2014, p. 112).

---

<sup>6</sup> Para maiores informações sobre a crescente militarização das escolas no Brasil ver: <<https://diplomatie.org.br/a-militarizacao-das-escolaspublicas/>>; <<http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao/>>; <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>>.

Exercer a crítica como prática parece ser uma estratégia bastante interessante para lidar com as estruturas institucionais, pois combater, se opor radicalmente à institucionalização “faz parte do jogo”, quando buscamos outras e novas possibilidades de nos organizarmos e vivermos coletivamente. Mas não podemos achar que é a única alternativa, até porque essa possibilidade, esse “discurso”, também é capturado e transformado pela lógica em curso.

Atualmente, no cenário de retrocesso que estamos vivenciando, buscar radicalmente a desinstitucionalização da educação pode, inclusive, ajudar grupos e setores que não advogam a pluralidade a defender o desmonte de instituições que socialmente demoramos muito a construir e conquistar. Haja vista as ações em curso investidas pelo atual governo a todo o Sistema Educacional, desde a educação básica às Universidades - instituições já consagradas na nossa estrutura social. Ou seja, a defesa que parecia ser certamente para uma situação outra, mais aberta e libertária, pode ser utilizada e capturada para defender e instituir práticas racistas, retrógradas, conservadoras e fascistas no campo da educação.

Até porque, em diálogo com Carvalho (2014), a ideia não é defender fundamentalmente uma única proposta: a não institucionalização como regra, mas ampliar as muitas e diferentes formas de se relacionar e viver, inclusive de estar e frequentar as instituições, fazendo críticas e provocando transformações por dentro, de dentro e também por fora.

Assim, combater, questionar a instituição por dentro, fazendo parte e provocando mudanças pode ser, em especial nesse momento político e social que vivemos, uma saída para abalar e até mesmo transformar as rígidas estruturas da institucionalização.

Portanto, a ideia aqui não é defender ou atacar igualmente e fundamentalmente todas as instituições. Mas problematizar a institucionalização cada vez mais intensa da vida, a forma institucionalizada de viver, se relacionar, educar e estar em todos os espaços.



## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 196 p.
- CARVALHO, A. F. de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200006>.
- FARIA, A. L. G.; MACEDO, E. E.; SANTOS, S. S. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOVICZ, A.; VANDERNBROECK, M. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013, 49-70 p.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 - 1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2000, 382 p.
- \_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 572 p.
- GARCIA, V. A. Algumas perguntas sobre educação infantil: tempo, espaço e legislação. In: GODOY, H. L. de *et al.* **Caderno curricular temático**: educação básica: ações educacionais em movimento. V. 1 - Espaços e tempos na educação das crianças. Campinas: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2014, 124-134 p.
- GARCIA, V. A.; SANCHEZ, D. B. da S. Profissionais da educação infantil: a prática pedagógica e a construção do conhecimento. In: MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE, 4, Campinas, 2013. **Resumos**. Campinas: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2013.
- IBGE educa. O IBGEeduca é o portal do IBGE voltado para a educação: com conteúdos atualizados e lúdicos sobre o Brasil. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/>>. Acesso: 26/03/2019.
- MACIEL, Max. O triste caso da militarização das escolas no Distrito Federal. **Brasil de Fato**. Edição de Daniel Giovanaz. Educação. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>>. Acesso em: 26/03/2019.
- “MILITARIZAÇÃO” de escolas públicas – solução. **ANPED**. Ago. 2015. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>>. Acesso em 26/03/2019.
- RICCI, R. A militarização das escolas públicas. Educação. **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 134, 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>>. Acesso em: 23/03/2019.

SILVA, V. de J. C.; LIMA, E. M. F. de A. Institucionalização precoce e controle subjetivo na infância: cartografias de uma problemática contemporânea. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 2, n. 01, p. 90-101, 2015.

UNICEF. A transição dos cuidados na infância. Innocenti Report Card nº 8. Centro de Pesquisa Innocenti. Florença: UNICEF, 2008.

# EDUCAÇÃO INFANTIL NA TOCA DE ALICE: DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Gabriela G. de C. Tebet  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
gabrielagtebet@yahoo.com.br

Silvio Munari  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
munari.machado@gmail.com

Gustavo A. de Barros  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
gustavo\_abarros@yahoo.com.br

## PREÂMBULO

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro” pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”.

Assim refletia com seus botões (tanto quando podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela.

Não havia nada de tão extraordinário nisso; nem Alice achou tão esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); Mas quando viu o Coelho a tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda pressa numa grande toca de coelho debaixo de uma cerca. No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois (CARROLL, 2010, p. 13-14).

## INTRODUÇÃO

Não, nosso texto não é sobre Alice; e nem temos a pretensão de resolver os seus problemas. Se começamos por ela, é porque somos afetados por este seu movimento arriscado, imprevisto, impensado. Bem distinto, por exemplo, do movimento de outra personagem famosa de histórias infantis, a Chapeuzinho Vermelho, que sai de casa com um objetivo e uma rota previamente traçados. Ela até pode desviar da rota, mas sabe exatamente onde precisa chegar e por quê (chegar na casa da avó para entregá-lhe a cesta de doces). No caso de Alice, o movimento desencadeado pelo encontro entre tédio e calor, preguiça e coelho e relógio. Composição de desejos que se expressam nas conexões de corpos e de enunciados que se perdem e se ganham mediante esses encontros.

Movimento. Desejo. Encontros. Um território<sup>1</sup>. Mil e outras desterritorializações. Como vimos, se Alice realmente desejasse fazer uma guirlanda de margaridas, seu território se estenderia do local onde estava sentada com sua irmã, até o local onde colheria suas flores. Mas ela não deseja fazê-lo. Ela não o faz. Ela corre atrás do Coelho. Segue o fluxo-coelho rumo ao desconhecido.

Que encontro! Rumo a um território que não assegura nada, e sim que se compõe a partir das ações que se dão nele e a partir dele e também no desterro – a força do êxodo. No exemplo da Alice, não é o Coelho Branco, ou o enunciado: “- Ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” Ou o colete com o relógio. É portanto, o Coelho Branco e a fala: “- Ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” E o colete com o relógio. Podemos observar que quando nos referimos à ação sobre esse território não nos referimos nem a um sujeito e nem a um objeto. E sim à relação entre corpos e signos que ali se afetam.

O encontro – que coisa? O tema, em si, já fruto de um encontro entre Deleuze e Espinosa, tema deleuzespinosano, portanto, considerando que Espinosa mesmo a utilizou somente uma vez: “Uma vez, uma única vez, Spinoza utiliza uma palavra

---

<sup>1</sup> Território, paisagem, espaço. Mapa e cartografia. Estas palavras, pertencentes ao léxico geográfico, compõem de cabo a rabo em nosso texto. Contudo, este texto somente é geográfico na medida em que se propõe a pensar os encontros, os afectos, as linhas que se movimentam pelo espaço e que se agenciam (se compõem) como um território.

latina muito estranha, porém muito importante que é "occursus". Literalmente, é o "encontro" (DELEUZE, 2009).

“Occursus”, “encontro” – como funciona?

Puro materialismo. Quando eu digo: aquele tipo não me agrada, isso quer dizer literalmente que o efeito do seu corpo sobre o meu, que o efeito de sua alma sobre a minha, me afeta de maneira desagradável, são misturas de corpos ou misturas de almas. Há uma mistura nociva ou uma boa mistura, tanto no nível do corpo quanto no da alma. É exatamente como: ‘Eu não gosto de queijo.’ O que isso quer dizer? ‘Eu não gosto de queijo’: isso quer dizer que o queijo se mistura com o meu corpo de tal modo que eu sou modificado de maneira desagradável, não quer dizer nada além disso (DELEUZE, 2019, p. 48).

Nota-se que os corpos e signos que se afetam, não eram os únicos corpos e signos que ali se encontravam, por mais que Alice se esforçasse em determinada direção: irmã, livro, ribanceira, nada acontecia. Não há como forçar um encontro e nem determinar um território, mas nos cabe compor um território que possibilita “alguém” – no caso, Alice – se entregar a um fluxo de intensidade que desterritorializa o território que se habita. Ao se reterritorializar, uma diferenciação se faz, decorrente das tensões, vivências e encontros. Uma individuação, portanto, acontece.

Ao compor e ser composta neste território, Alice realiza um traçado nômade, por meio do qual ela não vai simplesmente de um ponto a outro. “Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção própria. A vida do nômade é *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50-51). Como num *rizoma* que não se inicia e nem se acaba é sempre o meio, entre as coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em *distribuir aos homens um espaço fechado*, atribuindo a cada um sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, *distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto*, indefinido, não comunicante (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 51).

Embora iniciemos este texto com a história de *Alice no País das Maravilhas*, isso se dá apenas para elucidar de forma simples a questão do território e dos encontros de

um corpo nele e sobre ele. Ainda vale neste momento trazer para nosso texto, a compreensão da composição do território presente no debate da obra *Walkscapes – O Caminhar Como Prática Estética*, de Careri (2013) em que esse deslocar de um corpo sobre um território modifica a paisagem, aceitando que essa caminhada seja como uma forma de arte originada por uma prática estética.

Queremos, a partir dessa discussão que circunda a composição de um território, da paisagem e do corpo, também nos lançar nesta “toca” que é o debate da educação e dos corpos que a compõe. Mas é importante frisar que, como a paisagem é composta e modificada pelo corpo, essa mesma paisagem também modifica e compõe o corpo.

A paisagem é efeito de um acontecimento que compõe formas com linhas de força. Como Deleuze coloca (2002, p. 14): “La relación de la Figura con su lugar aislante define un hecho: el hecho es eso que tiene lugar... y la Figura de este modo aislada se convierte en una Imagem, en un Icono”. A figura não é uma representação de algo ocupando algum espaço, assim como, as pessoas que habitam a escola não são isentas do acontecimento que atravessa este lugar. Não há como recortar o ser, ele faz parte da estrutura de uma composição. Busca-se compreender uma composição estética singular que não separa figura e fundo, parte e todo, indivíduo e lugar (OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Como podemos ver, não basta então pensar apenas no corpo em si, ou mesmo no indivíduo que em determinado território se encontra, mas pensar os encontros que se efetuam entre corpo e paisagem e territórios que são traçados, inventados, criados. Pensar nas redes-rizomas que atuam sobre os atores e que impactam nos processos de individuação, entendendo o espaço, território, paisagem como atores que modificam e são modificados pelos corpos com os quais se conectam.

Nessa perspectiva, convém destacar a noção de rede proposta por Latour (2012). Em sua teoria do ator-rede, o autor aponta que a ideia de ação não está unicamente ligada aos humanos. Para ele “qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um ator” (LATOUR, 2012, p. 108, grifo nosso). Nesse sentido, importa refletir sobre as redes e os afetos constituídos nessas relações. Bem como sobre o modo como cada relação afecta os atores em questão. Importa refletir sobre os intercessores que impactam na nossa constituição.

Numa entrevista concedida para Antonie Dulaure e Claire Parnet ao *L'Autre Journal*, nº 8 em 1985, Deleuze trata da sua parceria com Guattari e pondera:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos (DELEUZE, 1992, p. 156).

O debate que aqui propomos é exatamente a respeito dos intercessores que nos afectam. Trata-se de olhar para os corpos, para objetos e para o próprio espaço – território – como intercessores importantes.

Para isso é necessário, portanto, realizar o mapa dos afectos desse corpo em determinado território. Seria como percebê-lo na “toca do coelho”. É traçar suas linhas e suas fugas. Suas desterritorializações e reterritorializações que podem ser compreendidas como experiências<sup>2</sup>.

Trata-se de construir uma imagem de movimento, de afectos, desterritorializações e reterritorializações. Imagem que não é representação, mas criação:

[...] todo ato humano, sublime e não-sublime, é sempre constituído de imagens. O músico cria imagens musicais, o filósofo cria imagens do pensamento, assim como o marceneiro realiza imagens de móveis. Criar um carro é realizar uma imagem de velocidade, uma imagem de forma, uma imagem de conforto. A imagem é o contrário da representação. Ela depende de um movimento que lhe é imanente, ela só é plausível por meio de um campo que ela autoriza. (...). Na medida em que produz imagens, todo ato humano é, pois, um ato de artista. (LECLERCQ, 2002, p. 21).

---

<sup>2</sup> Para Jorge Larrosa Bondía, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Pensar os encontros que se efetuam entre corpo e paisagem nos territórios pode-se ainda dialogar com Deligny. “O método Deligny: produz o mapa dos gestos e dos movimentos de uma criança autista, combinar vários mapas para a mesma criança, para várias crianças” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24), ou ainda como falam Deleuze e Guattari (1997, p. 117) acerca de Deligny “Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes”.

Ou seja, é traçar um mapa dos afectos ao modo das cartografias intensivas. Esta metodologia bastarda e inglória que é, ela mesma, um encontro nos limites da geografia e da filosofia, da psicologia e da pedagogia, da história e da matemática – e *cosi via*.

Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 2011, p. 23).

Trata-se, portanto, de uma metodologia que busca traçar a “afetabilidade”, tal como destaca Pozzana (2013). De acordo com a autora:

o corpo é definido pelos afetos, pelos encontros que se têm com entidades humanas e não humanas. O corpo é definido pelas paixões de que é capaz. O corpo não é ancoragem de algo superior - uma alma imortal, o universal, ou o pensamento - mas uma trajetória dinâmica na qual nós aprendemos a nos tornar sensíveis àquilo de que o mundo é feito (POZZANA, 2013, p. 332).



Partindo desse olhar e dessa compreensão para o papel dos encontros e dos afetos, Pozzana destaca a importância da formação do cartógrafo e Barros nos propõe pensarmos na educação como território de encontros:

Pensar a educação como território de encontros, é pensá-la a partir da heterogeneidade existente na multiplicidade e nos agenciamentos que estão sempre a promover acontecimentos que lançam corpos ao movimento de desterritorialização e ao processo de reterritorialização, isto é, as individuações, os sujeitos, os objetos e o sentido são constituídos neste território, e são antes de tudo, vestígios dos encontros que ali se dão, eles não criam nada, mas são criados (BARROS, 2015, p. 95).

É com e nesse território, neste modo de se pensar a educação, que se dão as relações existentes entre corpo, signos e meio que montam e remontam tensões. Sendo assim é de extrema importância realizar o mapa, a cartografia dos afetos, isto é, traçar os movimentos e delimitar as relações de força que se compõe neste e com este território. Tais tensões entre corpo e meio relacionam-se com elementos de uma singularidade, pontos notáveis do corpo, a questão interna, e com os signos que estão disponíveis no meio, a questão externa.

Lembrando que, neste enquadramento, o corpo não é um parênteses entre o externo e o interno, algo como uma objetividade (mundo externo) separada de uma subjetividade (mundo interno), “um interior é somente um exterior selecionado; o exterior um interior projetado; a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo” (DELEUZE, 2002, p. 130).

O corpo aqui é matéria porosa, um ponto entre tantos outros que estão e que são os territórios. Por entre estes poros tudo passa. É como a lei do antropófago: *só me interessa o que não é meu* (ANDRADE, 2011). Pois, “a antropofagia era esse movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era “outro” e, somente assim, novo. Pois novo nessa perspectiva é a capacidade de outrar-se” (ABRAMOWICZ, 2011 p. 32).

Sendo que essas tensões podem ser compreendidas como informações que se dão em uma relação entre a questão interna com a questão externa. Basta-nos

aproximarmos da proposta referente ao princípio de individuação pensada pelo filósofo francês Gilbert Simondon,

Uma informação nunca é relativa a uma realidade única e homogênea, mas a duas ordens em estado de disparação: a informação, quer ao nível da unidade tropística, quer ao nível do transindividual, jamais é depositada em uma forma que pode ser dada; ela é a tensão entre dois reais díspares, a significação que surgirá quando uma operação de individuação descobrir a dimensão segundo a qual dois reais díspares podem tornar-se sistema; portanto, a informação é um início de individuação, uma exigência de individuação, nunca é uma coisa dada; não há unidade e identidade da informação, pois a informação não é um termo; ela supõe tensão de um sistema de ser; só pode ser inerente a uma problemática; a informação é aquilo por intermédio de que a incompatibilidade do sistema não resolvido devém dimensão organizadora na resolução; a informação supõe uma mudança de fase de um sistema, porque ela pressupõe um primeiro estado pré-individual que se individua conforme a organização descoberta; a informação é a fórmula da individuação, fórmula que não pode preexistir a esta individuação; poderíamos dizer que a informação é sempre no presente, atual, porque ela é o sentido segundo o qual um sistema se individua (SIMONDON, 2009, p. 109-110).

Simondon nos deixa claro que a informação é o início de uma individuação, ela não é uma coisa dada, mas é parte integrante de um problema pelo qual o corpo, mediante o encontro que se efetuou, vivencia e precisa resolver, sendo que a resolução desse problema nada mais é que uma individuação que se dará ao corpo, como o próprio Simondon (2009, p. 105) nos diz:

No vivo há uma individuação pelo indivíduo e não apenas um funcionamento resultante de uma individuação já efetuada, comparável a uma fabricação; o vivo resolve problemas, não só adaptando-se, isto é, modificando sua relação com o meio (como uma máquina pode fazer), mas também modificando-se a si próprio, inventando novas estruturas internas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais: 'O indivíduo vivo é sistema de individuação, sistema individuante e sistema individuando-se; a ressonância interna e a tradução da relação consigo próprio em informação estão neste sistema do vivo (SIMONDON, 2009, p. 105).

Neste momento é importante frisar que para Simondon o indivíduo não ocupa todo o ser, que junto a ele, o indivíduo, coexiste uma realidade denominada pelo autor

de *realidade pré-individual*, sendo que essa mesma realidade (pré-individual) também é a gênese do indivíduo, e que o indivíduo que se apresenta não é de maneira alguma algo acabado, pronto, totalizado e totalizante, ele apenas é a última realidade do ser, uma forma provisória que se deu mediante as vivências e as resoluções criadas pelo corpo frente ao seu problema.

Diante dessa visão apresentada por Simondon, somos levados a pensar que a individuação de um corpo remonta a uma problemática vivenciada por ele e à busca que o mesmo efetua por uma resposta a tal problemática. Como nos apresenta Simondon (2009, p. 303, livre tradução):

O estado de um vivente é como um problema a resolver, do qual o indivíduo se converte das soluções, através das sucessivas construções das estruturas e funções. Uma nova individuação do ser poderia ser considerado como um sistema portador de informação sobre a formação de pares antagônicos, ligados por uma unidade precária do ser individuado cuja a ressonância interna cria uma coesão. A homeostase do equilíbrio metaestável é o princípio coesivo que se liga a uma atividade de comunicação entre os domínios nos quais existem uma disparação. O desenvolvimento poderia então aparecer como uma sucessão de invenções de funções e de estruturas que resolvem etapa por etapa da problemática interna, enviada como uma mensagem pelo indivíduo. Essas invenções sucessivas, individuações parciais, que poderiam chamar, etapas de amplificações, contêm significações que faz cada etapa do ser, se apresente como uma solução de um estado anterior. Mas essas resoluções sucessivas e fracionadas da problemática interna, não podem ser apresentadas como uma aniquilação das tensões do ser.

Temos, portanto, que a partir desses encontros efetuados pelos corpos com seus territórios e intercessores em uma realidade *metaestável*, como o Simondon (2009) a define, a metaestabilidade possibilitará ao corpo a coexistência de duas grandezas dispare, são elas a *realidade pré-individual* e a *realidade individual*.

A realidade metaestável pode ser encontrada, tanto no corpo como no meio, uma vez que o corpo já se apresenta como indivíduo, mas possui em si também a sua realidade pré-individual, que em si não se comunicam, precisando assim, que haja um problema com suas informações, tanto internas como externas, e que ocorra uma disparação, isto é, uma comunicação entre a realidade pré-individual com a realidade

individual, para assim conseguir a resolução do problema originando-se assim uma nova individuação.

Se retornarmos a Oliveira (2006) podemos perceber a importância do princípio de individuação proposto por Simondon para pensar uma educação como território de encontros, principalmente partindo do mapa dos afectos dos corpos em seus territórios; seus traçados, suas deslocações, suas paisagens.

Pensar a educação a partir do Simondon é devolver o indivíduo à sua paisagem é compreender que o indivíduo não é autônomo ao lugar que habita. Seu contorno não se define apenas por sua forma, mais bem pelo espaço que a abriga, com seus vazios e forças. Assim, o indivíduo não é sempre o mesmo: é mutante ao interagir por onde passa. A paisagem não é mero receptáculo; é ativa na construção do ser. O aluno, mesmo uniformizado, altera de cor, de expressões, de postura por onde passa na escola. Tais variações podem ser brevíssimas ou, ao contrário, duradouras – por sua intensidade e/ou assiduidade – construindo novas estruturas, novos agenciamentos territoriais (OLIVEIRA, 2006, p. 54).

Dentro do buraco, da toca do coelho, estas narrativas seguem se fazendo. “O processo é, ele mesmo, a realidade” – frase de Whitehead que estilhaça as certezas de qualquer fim – ou finalidade. Nos Diálogos com Whitehead, esta frase breve dá mote para uma longa intervenção que a desmembra.

Demorou muito tempo, séculos, na verdade, para que os filósofos pudessem ir além da ideia de uma matéria estática,” disse ele. “Algumas substâncias, como a água e o fogo, podem ser vistas mudando rapidamente; outras, como a pedra, parecem imutáveis. Sabemos agora que um pedaço de granito é uma massa em furiosa atividade, que mantém-se em altíssimo grau de mutação; mas até que tomemos conhecimento disso, uma pedra parece manifestar talvez um pequeno grau de vida ou nenhuma vida e aparenta um estado de absoluta permanência. Mas uma vez que havia, obviamente, muito pouca reflexão acerca disso, os antigos filósofos tomavam o interior pelo que se observava no exterior [“brought it in from the outside”]. Parecia haver divisões entre uma e outra parte do universo. Mas à luz do que sabemos hoje, não há uma linha divisória entre o infinitamente vasto e o infinitamente pequeno. O elemento tempo afeta-os igualmente. Nossos corpos humanos modificam-se dia após dia; algumas aparências externas deles parecem ser as mesmas, mas a mudança é constante e às vezes visível. As constelações não parecem absolutamente mudar mas sabemos que não é assim e que as nebulosas chegaram a sua forma atual e continuam a transformar sua forma. A mudança pode se dar em um

minuto ou em bilhões de anos, é meramente uma questão de medidas humanas; o fato da mudança não é afetado pelos nossos usos como seres humanos, pelas nossas próprias escalas de medidas, que são, por sua vez, necessariamente condicionadas pelas limitações de nossa forma de vida. Existimos sob certas condições de espaço e tempo sob as quais temos que funcionar, condições estas que, a menos que as observemos, colorem nossos julgamentos. ... Esta mesinha aqui a meu lado” – ele bateu de leve nela com os dedos – “está em processo de mudança. Se você fosse guardá-la em algum lugar por dez mil anos e então voltasse para olhá-la, a mudança seria tão pronunciada que você dificilmente poderia reconhecê-la como tendo sido uma mesa; no entanto, o processo que produziria essa mudança tão visível está se dando nela nesse exato instante, ainda que, para todo e qualquer propósito prático humano, trata-se da mesma mesa que você viu da última vez em que esteve aqui e que eu tenho visto nos últimos quarenta anos. Mudança é uma constante, seja medida em minutos ou em milênios; nós mesmos somos uma parte dela; fomos levados à existência num certo quadrante do universo em consequência desses processos e não há razão para supor que outros tipos de existência, para nós inimagináveis, tenham sido produzidos em qualquer parte do universo. Estas outras formas de vida dificilmente poderiam parecer-nos tão espantosamente diferentes quanto nos achamos diferentes de nossos ancestrais. Alguns de nossos mais imediatos ancestrais podem parecer simpáticos ante nossos olhos; porém, quanto mais remotos, maior a possibilidade de nos parecerem nada agradáveis (WHITEHEAD, 2001, p. 209-210).

Assim, a partir da imagem da toca da Alice e das ponderações que aqui tecemos, terminamos esse texto ponderando a respeito dos agenciamentos que produzem territórios e que são eles mesmos, territórios. Ponderamos a respeito dos encontros, afectos e experiências que nos colocam em movimento, nos desterritorializam e produzem singularidades, processos que são em si mesmo a própria realidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ; A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. 17-35 p.
- ANDRADE, J. O. de S. Manifesto Antropófago. In: ANDRADE, J. O. de S. **A Utopia Antropofágica: Obras Completas**. 4. ed. São Paulo: Editora Globo, 2011. p. 64-74.
- CARERI, F. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. Trad. de Frederico Bonaldo. São Paulo: G. Gilli, 2013. 188 p.

CARROLL, L. **Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice Encontrou por lá.** Trad. Maria Lúcia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010, 317 p.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2019.

DELEUZE, G. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, 226 p.

\_\_\_\_\_. **Cursos sobre Espinosa:** (Vincennes, 1978-1981). Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso et al. Fortaleza: Editora da UECE, 2019, 304 p.

\_\_\_\_\_. **Espinosa:** Filosofia Prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Rev. Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002. 135 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 34, vol. 4. 1997. 200 p.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, vol. 1, 1995, 128 p.

LATOURET, B. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012. 399 p.

LECLERCQ, S. Deleuze e os bebês. **Educação & Realidade**, v.27, n .2, p. 19-29, jul./dez., 2002.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal**, Ver. Psic. [online], Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 323-338, aug., 2013.

OLIVEIRA, A. M. **Um Olhar Sobre o Invisível:** O Duplo Cognição e Criação no Território Escola. 2006, 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). – Instituto de Psicologia. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, RS, 2006.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011, 247 p.

SIMONDON, G. **La Individuación a la luz de las nociones de forma y de información.** Trad. Pablo Ires. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009. 502 p.

WHITEHEAD, A. **Dialogues of Alfred North Whitehead:** as recorded by Lucien Price. Nonpareil Book, Boston, USA, 2001. 400 p.

# A MÁQUINA ESCOLAR

André Campos de Camargo  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
camargo.andre.campos@gmail.com

O pedagogo e desenhista italiano Francesco Tonucci, utilizando o pseudônimo Frato, publicou uma série de quadrinhos, na década de 1970, em que criticava as relações existentes no universo escolar e seus desdobramentos sociais. Entre os inúmeros desenhos realizados pelo autor, destaca-se *A grande máquina escolar*<sup>1</sup> para exemplificar como a sociedade opera uma de suas mais importantes instituições.

A escola, na visão de Frato, é claramente uma máquina de produção acoplada e conectada a outras máquinas. As crianças, que são obrigadas a frequentá-la, são rapidamente serializadas e equipadas para que suas subjetividades, uma espécie de matéria-prima, possam ser trabalhadas pelas semióticas capitalísticas. Enquanto algumas dessas crianças são preparados para ocupar postos de comando e poder na “sociedade que as espera”, a grande maioria é tratada como resto, descarte e lixo dos inúmeros cortes realizados por essa máquina social. Os trabalhadores, aqueles que puxam a alavanca colocando em funcionamento as engrenagens, aumentando cada vez mais a produção, fica a cargo dos professores. Os outros funcionários especializados – coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores – estão representados como fiscais, observam e leem atentamente as normas.

As esteiras rolantes que levam as crianças até o interior da máquina e os teleféricos que carregam os cestos com materiais didáticos, por exemplo, estão interligados a uma rede de equipamentos coletivos externos, como as famílias, as igrejas, as editoras de livros didáticos, os meios de comunicação, as secretarias municipais e estaduais de educação, o ministério da educação, o Estado, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial etc. Frente a descrição da imagem, surge a seguinte pergunta: se a escola é representada por uma obra artística como uma

---

<sup>1</sup> O desenho encontra-se no livro *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

máquina, ela pode ser pensada conceitualmente, pela filosofia da educação, como uma máquina?

Em um dos poucos textos que abordou diretamente o campo da educação, Félix Guattari (1987, p. 50) pontuou: “um empreendimento educacional não poderia circunscrever de modo válido seu campo a questões de técnicas de aprendizagem ou de socialização. Ele coloca de imediato toda uma série de problemas micropolíticos”. Quais os problemas em torno dessa perspectiva deveriam ser estudados, na visão do pensador francês, para se efetuar uma análise mais abrangente da Educação? Se a micropolítica, conforme demonstraram Guattari e Rolnik (2000, p. 127), é uma analítica das formações do desejo que modelam a subjetividade no campo social, a análise micropolítica da maquinaria educacional, passaria, sobretudo, pelo questionamento dos modos de subjetivação presentes na instituição<sup>2</sup> escolar.

Para Guattari (1987), os estudiosos da área da Educação limitam frequentemente suas apreciações críticas ao nível da técnica do ensino, da aprendizagem, do currículo, da didática etc. O que acaba levando muitos dos pesquisadores a um certo aplainamento a respeito do funcionamento das produções desejantes que modelam maquinamente as subjetividades dos estudantes a partir dos axiomas dominantes.

Embora a produção teórica de Guattari não seja específica do campo da educação, os conceitos extraídos de sua obra podem ser utilizados para se pensar diferentes questões dessa área. Esse deslocamento teórico possibilita, como afirma Gallo (2003), tirar certos conceitos de seu campo analítico original e fazê-los funcionar como ferramentas problematizadoras em outras áreas do conhecimento, produzindo, assim, novos conceitos.

Considerando a proposta de análise de Guattari um importante instrumento de estudo, este texto tem como objetivo geral pensar conceitualmente a escola como uma máquina social que transaciona (comercia, negocia) a subjetividade como uma

---

<sup>2</sup> Guattari (1992) compreende uma instituição como um local de convívio coletivo onde decisões regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é indiferente. Segundo seu grau de objetivação e formalização, tais condutas institucionais podem estar expressas em leis, normas ou hábitos. Toda prática institucional compreende movimentos que geram processos de subjetivação.



potência produtiva e não como um elemento de indeterminação e subjetivismo. Almeja-se ainda introdutoriamente entender como os agenciamentos coletivos de enunciação<sup>3</sup> do campo educacional são empregados na extração da mais-valia maquínica e na antiprodução social por meio da redução da subjetividade a um valor de troca.

A antiprodução, para Guattari (1977), é o trabalho que não tem como finalidade a produção de mercadorias, mas a manutenção de uma determinada ordem social. Nesse sentido, a antiprodução não se opõe à produção capitalística, ao contrário, ela se insinua por toda a produção, liga-se sub-repticiamente a ela para moderar sua produtividade e realizar a mais-valia maquínica. Por isso mesmo, a antiprodução do ambiente escolar procura manipular os fluxos semióticos para que a subjetividade possa ganhar certas consistências existenciais necessárias a (re)produção da lógica do capital.

O conceito de máquina empregado por Guattari (1992), traz em si a ideia de produção, funcionalidade e associação, é todo agenciamento concreto ou abstrato capaz de marcar a realidade subjetiva de um indivíduo ou coletividade conforme a produção e a finalidade de seus agenciamentos. Nesse sentido, a escola passa a ser problematizada como uma máquina social e concreta que opera diferentes investimentos sobre o desejo a partir do uso dos fluxos semióticos das máquinas técnicas e abstratas.

Exemplificando: um notebook em uma escola é um acoplamento de uma máquina técnica e abstrata, que também está em interação com uma máquina social. Assim, o objeto tecnológico está ao mesmo tempo aberto para o exterior e entretém todo tipo de relações com o ambiente maquínico interno que o circunda, inclusive com as subjetividades humanas que são subjetivadas nessa interação entre máquinas. A subjetividade, por essa perspectiva, pode ser compreendida como uma espécie de

---

<sup>3</sup> O agenciamento coletivo de enunciação, como afirma Guattari (1987, p. 178), "une os fluxos semióticos, os fluxos materiais e os fluxos sociais criando significações dominantes que são subjetivadas e compartilhadas por diferentes classes sociais".

máquina sintetizadora, pois os fluxos<sup>4</sup> semióticos e os agenciamentos coletivos de enunciação são transformados em territórios existenciais.

Se as máquinas técnicas são usadas pelos seres humanos, ao mesmo tempo que os subjetivam, as máquinas sociais usam os seres humanos como peças para a produção e reprodução<sup>5</sup> de uma determinada realidade social.<sup>6</sup> Essa inversão na lógica relacional, conduzida pelo capitalismo, acaba conferindo às máquinas sociais (a escola, a igreja, a família, as corporações midiáticas, os partidos políticos, as empresas, os sindicatos, centros de saúde, etc.) uma importância cabal na modelagem do corpo e da subjetividade. Enquanto o corpo<sup>7</sup> ganha determinadas formas, conteúdos e expressões, dependendo da máquina que se encontra inserido, a subjetividade é inundada por fluxos semióticos axiomatizados pelo capital.

Segundo o pensador francês (GUATTARI, 1992), independentemente do paradigma político que um Estado e suas máquinas sociais assumam na ordem capitalística, como por exemplo, o liberal, o neoliberal, o socialdemocrata e o socialista burocrático, eles dispõem de diferentes abordagens semióticas para propagar os valores econômicos do capital como mensuradores das relações sociais. As semióticas mobilizadas coletivamente nas diferentes máquinas sociais colonizam os desejos e anseios dos indivíduos levando-os, quase sempre, a terem condutas subjetivas favoráveis aos interesses das classes sociais economicamente dominantes.

---

<sup>4</sup> Segundo Guattari e Rolnik (2000, p. 319), “os fluxos são materiais e semióticos e precedem os indivíduos e os objetos. O desejo, portanto, não é, de início, nem subjetivo, nem representativo: ele é economia de fluxos”.

<sup>5</sup> A hipótese (re)produtiva da escola não é uma novidade. Alguns teóricos, como por exemplo, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008), Louis Althusser (1985; 2008) e Roger Establet (1973) defenderam tal proposição. É sabido que esses autores concentram suas análises no aspecto de que a escola e o sistema educacional não são meios facilitadores da mobilidade social. O ambiente escolar e as relações pedagógicas acentuam as diferenças de classe (re)produzindo as desigualdades da sociedade capitalista. Uma das novidades deste projeto é o estudo da antiprodução escolar por meio da redução da subjetividade a um valor de troca. Tal análise corrobora para a hipótese de que a escola é uma máquina social.

<sup>6</sup> Parafrazeia-se acima Karl Marx (2013, p. 494), pois ele afirmou em sua obra: “enquanto que no artesanato e na manufatura o trabalhador se serve da ferramenta, na grande indústria o trabalhador serve à máquina”.

<sup>7</sup> Como, por exemplo, o corpo da professora, lembrado por Wilhelm Reich (1998, p. 63), inchado pelos valores medianos: “Não satisfeita em ter a aparência de barril, você pensa e ensina como barril; faz o possível para imprimir toda a vida com sua feiura, sua deselegância de barril, sua hipocrisia e com o ódio amargo que esconde por trás do sorriso forçado.”

Nesse cenário, as máquinas sociais não têm apenas um papel importante do ponto de vista molar, ou seja, da organização e do controle dos corpos, mas também da disposição molecular de semióticas que incitam, solicitam e encorajam certas ações desejantes. Enquanto que as relações molares têm por função hierarquizar, classificar e enquadrar o indivíduo, por exemplo, a uma determinada classe social, família, profissão e sexo, as relações moleculares constituem-se de diversos fluxos virtuais que possibilitam a subjetivação em sociedade.

Para Guattari (1987), o capitalismo, das últimas décadas do século XX, conseguiu estimular o desejo, em escala global, a ponto de se fazer desejar e aceitar, em escala local, todo o tipo de repressão sem grandes mobilizações contrárias. E quando elas acontecem, muitas vezes são para reivindicar subjetividades “arcaicas” baseadas em extremismos religiosos, nacionalismos xenófobos, racismos, intervencionismos militares, etc., como possíveis soluções para os impasses sociais. Esse cenário político levou Guattari e Negri (1999) afirmarem que não se trata mais de uma sociedade capitalista, mas, sim, de uma sociedade capitalística mundialmente integrada (CMI).

Essa nova organização do capitalismo tornou o Mercado Mundial – gerido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Estados economicamente hiperdesenvolvidos e conglomerados industriais – uma espécie de “Estado-supranacional”, com instrumentos de planificação produtiva, de controle monetário e de sugestões político-administrativas destinadas às nações menos abastadas do planeta. Até mesmo os países do antigo bloco soviético como a China, foram absorvidos e cooptados completamente pelo CMI. As demais nações socialistas que, apesar de resistirem, se encontram em um processo de amoldamento, como Cuba e Coréia do Norte, também não escapam a ele. Os principais efeitos dessa “integração excludente” do governo do capital podem ser observados quando:

a) Os valores de troca interagem constantemente com as codificações significantes da linguagem, notadamente através da educação formal, dos sistemas de leis e dos meios de comunicação de massa. O capitalismo desenvolveu uma capacidade inovadora de unificar espaços nacionais, culturas, religiões, sistemas políticos, temporalidades desiguais em função das necessidades do mercado mundial,

contudo, não foi capaz de integrá-lo do ponto de vista social. Mesmo frente a uma grande variação de estímulos do campo social, o desejo acaba convergindo para uma mesma política de dependência e afirmação do consumo. Esse tipo de produção desejante rompe com os limites das sociedades ordinariamente qualificadas como capitalistas;

b) Presencia-se a dissolução das antigas formas de organização capitalista, como por exemplo, o apagamento da maior parte dos direitos conquistados durante séculos de lutas coletivas dos trabalhadores e a destruição de diferentes modelos de Estado de bem-estar social e socialistas em proveito, principalmente, das multinacionais e dos grandes bancos, o que acaba acarretando a marginalização e pauperização de centenas de milhões de seres humanos por todo o planeta;

c) Gera-se uma necessidade de lutar e combater tal sociedade, uma vez que a máquina capitalística segue, de forma exponencial, sua empreitada de destruição ecológica, social e psíquica. O que leva à produção de subjetividades adoecidas<sup>8</sup>, submissas e dependentes dos valores do capital. Nos argumentos de Guattari (2001, p. 7):

O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície.

Conforme aponta Guattari (2004), se as máquinas técnicas e sociais colaboram com a consolidação das relações sociais, as máquinas abstratas como fluxos semióticos são indispensáveis e de suma importância para a atualização das diferentes máquinas e para a produção de subjetividades. Os fluxos semióticos podem ser divididos e agrupados em: significantes e a-significantes. Ambos operam no coração das atividades humanas criando consistências subjetivas que fazem a passagem direta entre os estados de signos e os estados de coisas. Para Guattari (2011, p. 112), esse “*start*”, realizado pela mescla semiótica dos fluxos, coloca em funcionamento

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que há também outras dimensões extrassociais das enfermidades referidas, como, por exemplo, os fatores genéticos.

determinadas configurações da organização pessoal e interpessoal dos indivíduos, das máquinas e dos demais seres vivos do *socius*<sup>9</sup>.

Os fluxos semióticos a-significantes são percebidos no ambiente escolar por meio dos índices de aprovação, notas, assiduidades, gráficos, o conjunto arquitetônico da instituição, etc. Todas elas não realizam discursos, mas induzem ações, produzem operações, junções e disjunções subjetivas. Eles não agem como os signos significantes que necessitam de outros signos referentes para se propagar em forma de discurso, eles agem diretamente e imediatamente sobre o real, sobre o comportamento dos indivíduos institucionalizados.

As semióticas a-significantes dependem quase sempre das semióticas significantes para produzir sentidos, significações, interpretações, discursos, representações e gramaticalidades. Na instituição escolar, todos que vivenciam o seu dia-a-dia se situam em meio as semióticas significantes, cujos significantes falam e anunciam posicionamentos de força e relações de poder. Nesse ambiente, até mesmo as sensações que emergem das relações a-significantes devem ser traduzidas, interpretadas, adaptadas, compreendidas e reativadas por discursos de normalidade.

É importante para a instituição escolar o controle dos fluxos abstratos das semióticas significantes e a-significantes, pois assim se manipula com maior facilidade a personalização e a hierarquização dos indivíduos. Por exemplo, uma frase que uma estudante se vê obrigada a apreender pela repetição na sala de aula, uma regra que nunca pode ser questionada, o olhar de reprovação dos amigos e da professora, não marcam apenas a compreensão de uma lógica, de uma regra, de um comportamento, mas indica, sobretudo, o lugar de poder que o estudante passa a ocupar na classe e na escola e, possivelmente, na sociedade.

Se durante os primeiros dois terços do século passado, a subjetividade era vista como um elemento de indeterminação, nas sociedades capitalísticas ela se tornou um componente produtivo. Para Guattari (1987), despontava-se uma era na qual a ação produtiva estaria presente no lazer e a na formação dos indivíduos, o que permitiria ao capital abranger espaços até então não controlados integralmente pelas suas mãos,

---

<sup>9</sup> O *socius*, para Guattari (2001), não é um lugar natural, mas um local produzido e de produção onde se distribui os agentes e as forças produtivas do sistema capitalístico.

como por exemplo, a maioria das atividades não assalariadas realizadas pelas donas de casa, estudantes, aposentados, jogadores de vídeo game, desempregados, etc.

Nessas condições, o capital – articulação do político, do social e do técnico-científico – não só espoliaria a mais-valia do trabalho humano, mas extrairia a mais-valia das diferentes máquinas do *socius*. Tais processos levariam à redução da subjetividade a um valor de troca generalizado e, por conseguinte, a organização das relações humanas a partir dos principais pressupostos financistas do mercado.

Contudo, para realizar as operações de convertibilidade de valor de uso em valor de troca e extrair a mais-valia maquínica, o capitalismo necessitaria, como mostra Guattari (1987), de uma longa formação prévia a partir de um certo tipo de capital semiótico. Qual seria a instituição mais apropriada para modelar a subjetividade humana para a extração da mais-valia maquínica? A resposta, obviamente, seria a escola. Ela teria uma função importantíssima nesse processo, pois é por meio das relações pedagógicas institucionalizadas que os indivíduos são inseridos nos códigos perceptivos, nos códigos de linguagem, nos modos de relações interpessoais, nas relações de autoridade e nas relações de hierarquia. A produção de subjetividade no ambiente escolar passa, por essa perspectiva, a ser compreendida como uma transferência metamodelizadora entre máquinas e territórios existenciais. À medida que um estudante percorre, durante anos, as engrenagens da máquina escolar, os seus valores éticos e estéticos são aos poucos suprimidos por cadeias semióticas de valor de troca.

Se a professora, como mostram Deleuze e Guattari (2010, p. 11), “não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda”. É porque na máquina escolar ocorre a categorização das ações a partir dos valores dominantes que são transmitidos pra todos os estudantes. O resultado desse processo de “ensinamento”, como lembram Guattari e Rolnik (2000, p. 19), é visível quando as crianças, em seus primeiros anos de escola, começam a demonstrar que: “Agora é hora de brincar, agora é hora de produzir para a escola, agora é hora de sonhar, e assim por diante”. Se, antes de frequentar as séries iniciais do ensino fundamental a criança, mesmo se relacionando com outras máquinas técnicas e sociais, articula todas as

dimensões de suas vivências de maneira mais ou menos conjunta, após sua integração ao sistema escolar ela começa a separar, classificar e categorizar hierarquicamente essas vivências. É provável que seja por esse motivo que o Estado organize distintas reformas educacionais e estratégias jurídicas para que as crianças frequentem assiduamente, o mais cedo possível, um sistema formal de educação.

Para Guattari (1987, p. 67), desse modo, o foco de atenção de um pesquisador micropolítico, na área da educação, não precisaria concentrar-se diretamente no desenvolvimento de conteúdos disciplinares ou de questões de técnicas de aprendizagem, mas, sobretudo, “nos microagencimentos suscetíveis de se cristalizar em torno de uma classe, de uma escola, de um grupo de crianças, etc.”. Para o pensador francês, as principais problematizações deveriam apontar: “Em que direção se processa um desejo coletivo? Quais intervenções, poderiam ajudá-lo [o estudante] a sair das territorialidades que o cercam? O que se poderia fazer, não enquanto professor, mas enquanto sinto que aquilo que acontece na classe me diz respeito?” (GUATTARI, 1987, p. 67).

Pensar a instituição escolar por meio de uma análise micropolítica, tendo o desejo como a principal matéria prima da produção de subjetividade para a extração e mais-valia maquínica, faz deslocar a concepção oficial e predominante da escola como um local politicamente neutro, voltado exclusivamente para o ensino-aprendizagem e sem função diretamente produtiva, para uma concepção da instituição escolar como uma máquina, como um local (anti)produtivo e comprometido com a fabricação de subjetividades que reforçam os padrões das classes sociais dominantes. A instituição escolar, deste modo, pode ser pensada conceitualmente como uma máquina.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 127 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Reprodução**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. 294 p.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, 275 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010, 559 p.

ESTABLET, R. A escola. In: As Instituições e os Discursos. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, (35), p. 93-125, out/dez. 1973.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 118 p.

GUATTARI, F. **Lignes de fuite**: pour un autre monde de possibles. Paris: Éditions de L'aube, 2011, 368 p.

\_\_\_\_\_. **Plan sobre el planeta**: revoluciones moleculares capitalismo mundial integrado. Madrid: Edición: Traficantes de Sueños, 2004, 139 p.

\_\_\_\_\_. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 12. ed. Campinas: Papirus Editora, 2001, 56 p.

\_\_\_\_\_. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992, 203 p.

\_\_\_\_\_. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, 229 p.

\_\_\_\_\_. **Desidero e rivoluzione**: entrevista a Félix Guattari. Milano: Squilibri, 1977, 74 p.

GUATTARI, F. NEGRI, A. **Las verdades nómadas & General Intellect**: poder constituyente, comunismo. Madrid: Ediciones Akal, 1999. 206 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 327 p.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p.

REICH, W. **Escute Zé-ninguém!**. Trad. Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 129 p.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 160 p.



# Crianças-contágios: impressões políticas na cidade

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
batupre@gmail.com

*“Nós só dizemos, portanto, que os animais são matilhas, e que as matilhas se formam, se desenvolvem e se transformam por contágio.”*

[DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24]

O problema da pesquisa surge a partir da possibilidade em explorar a cidade como um campo educacional, onde as crianças possam ser protagonistas desta paisagem e não mais sujeitos passivos e sem contato efetivo com ela. Superar a noção de que a cidade é arquitetada na perspectiva do adulto e encontrar meios possíveis para instigar cenas pedagógicas com e na cidade.

Tal emergência se faz necessária visto que queremos lidar com uma força que problematiza os novos investimentos do mundo capitalístico que insistem em coordenar e cooptar nossa circulação e atuação pelas cidades. Como tornar as crianças não mais passivas ao contato com as cidades, onde muitas circulam apenas nos transportes privados, como vans, carro, uber, e ainda apenas com a inspeção por parte dos pais ou responsáveis: da escola para a casa, para o *shopping*, parquinho, mercado, etc. Como deixar a criança produzir efeitos políticos na cidade, isto é, como a criança pode enfrentar a cidade, sem a supervisão dos pais, e sim de um mentor<sup>1</sup>, e produzir nela marcas de sua existência enquanto sujeito que se exprime, se envolve e contagia.

---

<sup>1</sup> O mentor é um educador que não exercita uma autoridade depreciativa, não é um carcereiro, ao contrário, ele ama tudo aquilo que é jovem, e entra em sincronia com a sintonia, com a confiança e com a vitalidade juvenil. A relação entre mentor e aprendiz não é fruto de uma escolha, um encanta e o outro é surpreendentemente encantado. Os mentores são pacientes e por isso mesmo satisfazem a sede de vontades alheias. Não se torna mentor ao acaso, desse ponto de vista não se pode tornar mentor por formação. Talvez, se não, o se torne por via de descuido. É dever de o mentor conduzir os jovens a lugares de aprendizagem profunda da própria singularidade, do próprio instinto. O mentor é um personagem sinistro, e ao mesmo tempo soberano. Ninguém é mentor por profissão, mentor é um estado de existência, ou talvez de ser. Acontece de encontrar-se como mentor, ou de encontrar-se adeptos de mentores, por pouco tempo, já que o mentor é um solitário e seu pensamento está em eterna fuga. Não tem companhias, somente adeptos solitários, o qual destino [acredito que “o qual” possa ser

Desfazemo-nos dessa noção apática da criança no mundo adulto, não queremos crianças que apenas reproduzam gestos e proliferem signos instituídos. Partimos da noção de criança-contágio, isto é, uma criança que se entrega aos encontros da cidade, age, problematiza e imprime sua marca como ato político de pertencimento e envolvimento no cenário da cidade, isto é, devém um produtor de subjetividades.

Com esse trabalho, primeiramente, esperamos restituir às crianças sua autenticidade, encorajar suas expressões e compor a noção de contágio como uma noção política possível de ser desenvolvida entre as crianças mesmo que numa micro escala. Uma educação, que, ao se assumir fora das salas de aula e escolas, possa desenvolver critérios didático-pedagógicos para criar possibilidades outras em termos educacionais. Uma educação que respeita o olhar e interesse das crianças, que acolhe diferentes pontos de vista sob um mesmo problema, que instiga pesquisar ao mesmo tempo em que atua no campo e que enxerga nas suas produções impressas uma, dentre as múltiplas, formas possíveis de expressão.

Uma educação que acolhe as crianças livres dos muros escolares, envolvendo-os em uma atmosfera de protagonistas da educação. Onde a qualidade de vida dos jovens e crianças depende enormemente do contato com essas áreas abertas, com circulação do ar natural, em vez de clausura. Presentificar e explorar um tecido de vida onde realmente as crianças se façam presentes, operativas, inseridas socialmente e criativamente no mundo.

Restituir as crianças o direito que têm pela experiência plena, pelas aventuras, pelas surpresas que alimentam suas autenticidades para criarem e expressarem-se no mundo. É nesse sentido que os jovens e as crianças conseguirão se conectar a uma vasta multiplicidade possível para explorar experiências na vida social. A tendência é fazer esse aluno sair do contexto escolar e reativar esse contato com a cidade, e isso ao mesmo tempo fará nascer uma nova configuração de cidade, novos modos de habitar,

---

substituído por “cujo”] é, pois de abandoná-lo para se encontrarem. Eles têm essa singularidade de ver, de reencontrar e de atribuir. Mentor é amigo e amante. Vítima da sua sensibilidade exasperada e às vezes exibe um excesso de pureza e um acesso de devoção. Este é o caráter inconfundível na sua ambivalência, a construir um caráter inconfundível, mágico, feito de riscos da relação que o mentor gera, perturbando e reorientando o tecido (im)previsível de cada história de formação. In: “Sobre uma antipedagogia do prazer: entre Sade e Fourier (e outros erotismos) em consonâncias contraeducativas.”, livro de Paolo Mottana (2008).

transitar e explorar. Intensificar uma infinidade de inteligências e capacidades, possibilitar cada um de ser reconhecido na sua potencialidade, nos seus talentos e na sua realidade.

As crianças são o sangue novo a explorar a novidade, com a possibilidade de dizer, de decidir, de mudar. Uma vez liberados dos jogos de poder e do aprendizado obrigatório, a sensibilidade delas será uma preciosidade para todos, assim como as suas energias, fantasias e vitalidades. Uma educação aberta e arejada, onde crianças possam se envolver realmente em situações que as coloquem em jogo na sintonia do fluxo da cidade, afetando e sendo afetados, numa simbiose a proliferar gestos políticos com as suas impressões.

Na área acadêmica de educação veem sendo desenvolvidos muitos trabalhos numa tendência que gira em torno da infância e das práticas possíveis a serem realizadas com as crianças. No entanto, em sua grande maioria vemos que tais pesquisas são empenhadas a concentrarem seus conceitos em parâmetros a serem realizados a nível nacional, produzindo contornos nas políticas públicas e afetando indistintamente os campos de atuação e as práticas escolares.

Esse modelo de educação que perpassa blocos de atuação para todos, inviabiliza um dos quesitos mais importantes da teoria e problemática deste projeto: a autenticidade da criança no cenário da cidade. As políticas públicas induzem a constituição de matrizes que fixam os sujeitos a serem produzidos somente dentro de uma perspectiva de vida. Todos devem aprender os mesmos conteúdos ensinados, impondo um único processo de subjetividade do sujeito. Quando na realidade a subjetividade deveria girar em torno da noção de experimentação, pois sabemos que essa noção expande a possibilidade do sujeito agir de distintos modos. Mas justo essa distinção que as políticas de subjetivação querem arruinar em prol de uma massificação dos indivíduos.

Essa indução ao sujeito se tornar massa de manobra para a constituição de um único modo de pensamento, faz lembrar Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) quando apresentam a noção de multiplicidade, que aqui trago para elucidar as distintas formas possíveis de exercer um pensar e agir, e que eles contrastam entre massa e matilha. A multiplicidade numa noção de massa está a serviço da quantificação, divisibilidade,

igualdade dos membros, concentração, sociabilidade do conjunto, unicidade da direção hierárquica, organização da territorialização e a emissão de signos.

Podemos intensificar esse pensamento dos autores realizando um sobrevoo nas escolas das mais distintas cidades do território nacional, o qual é distribuído livros didáticos sem levar em conta noções culturais, geográficas, sociais, estéticas, temporais, etc. Quando o ensino é direcionado a noção de multiplicidade de massa, a noção da autenticidade, portanto, a proliferação dos contágios de suas distintas formas de expressão, é castrada, mapeada, registrada, codificada a fazer com as crianças se impõem no mundo da única maneira vista por eles, a de um contágio que não toca na carne, que não cativa e não movimenta as paixões, que pelo contrário, quer esmagar a espontaneidade dos sujeitos.

O estudo não quer criar conflitos entre as duas noções de multiplicidade, porém é necessário pincelar agulhões em cada aresta desse prisma conturbado que é o terreno da educação. Problematizações são necessárias a fim de abrir novos campos para se pensar de outros modos uma educação possível. Expandir a noção do que pode ser praticado com as crianças numa perspectiva que se abra a diferença.

Desse modo, a noção de multiplicidade na via das matilhas, ainda sob provocação de Deleuze e Guattari (2011), compactua com a potência do contágio das múltiplas expressões, pois se direciona num fluxo das restrições do número, das dispersões, das distâncias variáveis indecomponíveis, das metamorfoses qualitativas, das desigualdades como restos ou ultrapassagens, da impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas, das linhas de desterritorialização, da projeção de partículas.

É com essa via de contágio-matilha que articulamos o contágio-criança, pois a força desse conectivo quer trazer à tona justo os efeitos mais sutis da constituição da subjetividade de uma criança. Efeitos estes, muitas vezes desconsiderados pelo contexto escolar, mas que para o contexto de uma educação nas cidades, juntamente com um engendramento das oficinas sob a perspectiva de seus olhares, é que apostamos no resgate a uma possibilidade de experimentar, então, linhas de expressão autênticas.

Afirmamos a existência de outros processos educativos com crianças, apostamos na exploração das cidades como forma de expressão dessas outras vias possíveis. Nas cidades, intensificaremos outros tempos, outras territorialidades. Faremos resistência aos processos massificadores e instituiremos a noção de matilha como motriz aos nossos fluxos deambulantes. Insistir na experimentação, na presentificação dos acontecimentos, nas linhas de fugas, nas paixões. Esses serão nossos guias a experimentar uma educação que toca, que desfoca, que bricola, que imprime, que expressa. Matilhas, autenticamente resistentes instaurando suas marcas politicamente nas cidades.

Desse modo, a problemática do trabalho faz a pesquisa girar em torno da inserção da criança na cidade, esta que registrará, através da fotografia, suas impressões em relação ao campo social durante a exploração dos lugares previamente escolhidos pela maioria das crianças. Esse movimento de registro realizado na cidade é utilizado como ferramenta didático-pedagógica para pensar numa educação que possa se alargar pelas cidades e as potencialidades que se pode extrair pelo olhar da criança.

A intenção é, ao revelar das fotografias, desenvolver oficinas de bricolagem a partir de um tema incitado por essas imagens e gostos (afetações), expô-las pelas ruas em locais de grande circulação, pois a intenção dos registros fotográficos e das oficinas de bricolagem será de emergir força-ação para que as crianças invadam a cidade não mais como pessoas apáticas e sem autenticidade, mas sim como autênticas crianças que expressam seus gostos através da disseminação das fotografias produzidas por elas.

Queremos incitar as crianças o gosto por ocupar e interagir numa cidade que não mais acolhe “jogos infantis”, fazendo isso numa perspectiva de contágio e contaminação dessa nova composição de grupelhos.

Para lidar conceitualmente com o contágio, trazemos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 16 ), em seu décimo Platô 1730 – *Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...*, em que afirmam a noção de devir é da ordem das alianças, e que elas se fortalecem “pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento.” É com a noção de alianças que queremos introduzir a potência

existencial quando as crianças atuam em bandos, pois somente pela força gerada pelo coletivo que elas conseguirão expressar seus pontos de vista em relação à cidade, e, por fim, movimentar processos subjetivos.

Então, a nossa força primeiramente será a de constituição de alianças, encontros e agenciamentos gerados para fortalecer o objetivo do trabalho: incitar crianças-contágio pelas cidades. Posteriormente ao emprego conceitual de aliança, deslocado para a problemática do trabalho, os autores introduzem, então, a noção de matilha, pois não existe aliança se isolados do contato com outros atravessamentos em nível de afeto.

A intenção da apresentação desses conceitos é então, intensificar a noção da criança ainda como sujeito aberto e disponível à afetação de devires, de composição de matilhas a gerar contágios resistentes frente aos modos modulares que enrijecem os sujeitos. Crianças-matilhas, composição de bandos que os fortaleçam a expandirem a noção de contágio numa perspectiva ética, estética e política frente à fluidez das cidades. A criança como um modelo minoritário frente a um mundo com fortes tendências molares tem por necessidade compor matilhas a fim de fortalecimento. Desse modo, é com a constituição do bando que aos poucos lutaremos na resistência das forças que tendem a “domesticar essa potência desenfreada da aliança.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 30).

As crianças desarticuladas de seu habitat usual, ou seja, escola, casa, parquinhos, clubes, *shoppings*, podem provocar estranhamentos do ponto de vista do olhar do adulto, porém, é justo esse estranhamento que queremos incitar. Será com a composição de pequenas matilhas, a exercer as ações do projeto pelas cidades que elas se integrarão a esse novo meio. Não mais como estranhas, mas como pertencentes da realidade do que se passa pela cidade. Uma expansão do conceito de infância e das possibilidades do que as crianças são capazes quando desarticuladas dos espaços de poderes e saberes instituídos. Uma expansão da noção dos processos de subjetivação quando dispostos a enfrentarem outros modos de agir, pensar e sentir.

Ainda sabemos que a criança é intensidade pura, do seu nascimento até encontrar os primeiros processos de disciplinamento familiar, posteriormente os escolares e seus consequentes, e que gradualmente produzem matrizes de

enrijecimento das distintas possibilidades de vida. A autenticidade nos foi roubada e, por conseguinte continuamos roubando. Mas com um movimento de restituição, essas manobras molares de cimentação dos processos de subjetividades, ainda podem reverter nas crianças e até mesmo nos adultos, linhas de fuga, isto é, criar modos de resistência frente aquilo que quer nos aprisionar.

Os autores franceses, ainda no seu décimo platô, apontam uma perspectiva de que a composição dos processos de subjetivação de uma criança se dá justo por essa abertura, disposição e mescla de fluidez que eles apontam como aliança, encontro e agenciamentos, e que ainda não contaminados por linhas duras ou fascistas. “É o próprio lobo, ou o cavalo, ou a criança que param de ser sujeitos para se tornarem acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50).

Desse modo se confirma a ideia de que o olhar das crianças frente à cidade será de inteira composição entre as passagens, fluxos, pessoas, imprevistos que surgem ao contexto das cidades, pois os acontecimentos são próprios aos devires da criança. E justo por essa abertura aos devires que elas potencialmente poderão encontrar, juntas, as noções necessárias para enfrentar e fortalecer a sua existência como uma existência no sentido de resistência frente aos processos que querem estagnar suas autenticidades (ASPIS, 2011a; 2011b).

Para isso os procedimentos com a exploração territorial, bem como com as oficinas serão de extrema delicadeza e cuidado frente a cada estalo focal direcionado pela criança frente aos acontecimentos da cidade, pois temos confiança de que “haveria na criança lugar para outros devires, ‘outras possibilidades contemporâneas’, que não são regressões, mas involuções criadoras, e que testemunham *‘uma inumanidade vivida imediatamente no corpo enquanto tal’*, núpcias anti-natureza *‘fora do corpo programado’*.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 65, grifo do original).

Será desse modo que as criações das problemáticas surgirão através de linhas abstratas e mutantes, justamente por não quererem representar a cidade do ponto de vista do adulto, mas porque elas enxergam outra realidade que nós adultos não. Elas exploram, penetram e arrancam inventividades de lugares e objetos que nós adultos nunca extrairíamos. O encontro da cidade com as crianças não é, e nunca será o mesmo

da ordem dos adultos. É com elas que podemos fazer das cidades lugares que acolham os distintos modos de expressão, e ainda produzir efeitos contagiantes nas demais pessoas que se afetarão por suas produções expressas pelas cidades.

É com essa gana em querer explorar a cidade com crianças, e com esse desejo de fazer elas se expressarem com autenticidade frente à realidade, que o professor de filosofia da educação da Universidade de Milão-Bicocca, apresenta sua ideia de educação gaia e difusa, juntamente com colaboradores, para experimentar então, processos educativos de outra ordem. A perspectiva apresentada por ele, afirma uma possibilidade de educação que pode ser realizada na cidade, no encontro com situações reais de vida e não envolto de muros de concreto que impedem a visão do mundo e que criam práticas de ensino num nível abstrato de compreensão.

Para pensar com a perspectiva de uma “cidade educante”, termo aplicado por Paolo Mottana nas suas pesquisas por distintas cidades da Itália, apontam que “nós não somos mais habituados a ver crianças, jovens ocupando os espaços públicos e que há muito tempo estão confinados em lugares especiais, sob escolta, sob vigilância.” (MOTTANA; CAMPAGNOLI, 2017, p. 10)<sup>2</sup>. Também os autores creem que nem mesmo as inovações pedagógicas e tecnológicas no campo da educação, são capazes de modificar significativamente o tradicional modelo de ensino, com aulas, corredores, serviços específicos de atendimentos, etc.

Raras são as disciplinas ofertadas nos diferentes graus de ensino para despertar a criatividade, expressividade, autenticidade dos seus estudantes. Dentro das escolas, muitos são os métodos que se disfarçam com discursos e práticas de inovação, mas em seu real sentido ainda não passam dos velhos métodos mascarados que iludem a todos na esperança de desfrutarem de novos modos de aprender. Suíça, Finlândia e norte da Europa, ainda são os modelos mais inovadores em termos de arquitetura e de metodologias de ensino, porém “não superaram um conceito primordial que é a escola dentro dos muros. Mais fácil derrubar uma edificação histórica a uma escola considerada moderna” (MOTTANA; CAMPAGNOLI, 2017, p. 13-14).

É com esse argumento que os autores almejam por uma educação nas cidades, pois se as escolas dentro dos muros podem ser belas, porque não na cidade também?

---

<sup>2</sup> Toda tradução do italiano para o português fez-se sob a responsabilidade da autora deste texto.



É preciso superar o conceito de aula e lembrar quando elas eram realizadas nos campos, nos pátios, nas praças e os professores se tornavam muitos mais que apenas aquele que conduz a classe, qualquer pessoa podia interferir para agregar alguma ideia interessante aos jovens curiosos e sedentos por novidades. “Aprender também com as diferentes gerações” (MOTTANA; CAMPAGNOLI, 2017, p. 29).

A educação nas cidades, ou uma “educação difusa”, dedica seu tempo a descobertas, a exploração, experimentação, aos jogos, ao tempo livre, ao crescimento, deixando para trás aquela velha imagem de uma escola preocupada com a burocracia, administração, controle e punição. Uma educação que direciona sua potencialidade ao imprevisto dos acontecimentos e nele se dedica para desenvolver práticas educativas com as crianças que ultrapassam os muros escolares.

Uma arquitetura escolar flexível, isto é, que ocupa distintos lugares pelas cidades, mudando permanentemente os lugares em que as crianças se envolvem, se movimentam e transformam. Uma cidade contagiada do ponto de vista das crianças. Temos entendimento que apresentamos uma proposta educacional nas cidades europeias, sabemos das possíveis grandes dificuldades que uma proposta como está, executada nas cidades do território nacional, podem nos apresentar.

Mas não desanimemos, pois por mais que nossa realidade cultural não esteja nem perto da europeia (nas suas diversidades arquitetônicas e artísticas a serem exploradas como, por exemplo, afrescos, murais, canais, portos, teatros, monumentos e etc.), ainda assim, a presente proposta está para imprimir novas potencialidades de expressão através do olhar da criança pelas cidades. Fazer a cidade uma possibilidade em contagiar outras pessoas com a arte elaborada pelas crianças.

Disseminar vida, experiências autênticas, que atinjam plenamente na carne, nos sentidos, nas sensações, nas afeções. Não queremos mais falar em aprendizagem num nível cognitivo, motor, prático ou teórico. Aclamamos experiência, atividades, situações reais, todas elas juntas. Não queremos uma vida segmentada, mas a multiplicidade e os riscos em todas as suas dimensões. Assim como também o jogo, a arte, a visão, a leitura são experiências de vida possíveis, quando realmente tocam, apaixonam e fazem proliferar as múltiplas espontaneidades *criancis*.

Jovens e crianças deverão tornar a serem, como dizia Maiakovski em uma das suas poesias, “sangue novo nas artérias da cidade” (2012), com a possibilidade de dizer, de decidir, de mudar. Pois assim, uma vez libertos dos jogos da ameaça e da aprendizagem obrigatória, a sensibilidade dos jovens e crianças será um recurso precioso para todos, assim como as suas energias, as suas fantasias, as suas vitalidades (MOTTANA; CAMPAGNOLI, 2017, p. 32).

Mottana inclui em seus estudos uma proposta de ação a ser realizada nas cidades e que muito bem se agrega com a presente pesquisa. Certamente que não a única proposição, mas uma possibilidade em que o autor sistematizou em forma de livro para que todos pudessem ter como embasamento o que realizar com crianças, jovens e adultos pelas cidades.

Sua proposta condensada no livro intitulado *Hipergesto: disseminar utopias* (MOTTANA, 2017) segue com uma série de sugestões de como executar então, um hipergesto. Aqui o conceito criado e executado pelo professor italiano vem ao encontro da proposta das oficinas de bricolagens e disseminação das fotografias, pois será a marca das crianças impressas e expressas politicamente pelas cidades que se caracterizam como um hipergesto.

Uma vez que, uma das práticas a ser inaugurada com a proposta da pesquisa é a realização de hipergestos. Estes que são gestos multiplicadores de outros gestos, num ato demonstrativo de rupturas. Gestos transgressivos que não procuram danos, mas que acolhem os riscos vindouros. Praticar um hipergesto é agir de modo breve e a ação deve ser de fácil entendimento a todos aqueles que passam pelo ato, é quase uma ação performática. Porém não é um ato passageiro, pois o sentido deve permanecer e atravessar as pessoas. Tocar um ponto nevrálgico de uma questão atual e assim, disseminar a ideia. O hipergesto deve denunciar qualquer coisa que impeça a proliferação das diferenças e afirmar as expansões dos processos de subjetivação. O seu efeito e impacto podem não ser momentâneos, mas serão perturbantes porque permanecem.

Outro fator de extrema importância na teoria de Mottana é a forma de disseminação do hipergesto. Então um dos grandes potenciais a que a teoria deve ser aliada são os meios de comunicação, fortemente introduzidos no cotidiano de qualquer família. Celulares com *internet*, *blogs*, computadores, televisores, enfim, uma

gama de possibilidades a fazer esse hipergesto não serem vistos apenas por aqueles poucos transeuntes que passam pelas vias das cidades, mas disseminados em massa.

É desse modo, que a realização do curta-metragem ao final do projeto é de fundamento primordial para se conectar a ideia do autor. Será com a disseminação através dos meios de comunicação em massa que a proposta das crianças-contágios chegará a muitos, através das diferentes mídias. A multiplicidade da matilha contaminará a multiplicidade das massas, realizando um efeito de penetração nos modos de subjetivação daqueles que o assistirem.

Somente um fluxo massivo de informação radicalmente outra a nível de massa pode mudar alguma coisa. E sobre esse caminho o *hipergesto* é um primeiro instrumento, não o único certamente, mas um dos cruciais, próximo daqueles que podem equipar uma outra via, porque sejamos consciente de que sem um impacto forte sócio comunicativo não teremos hoje nenhuma forma de fuga (MOTTANA, 2017, orelha do livro).

As ações realizadas com as crianças poderão ser vistas como uma possibilidade de introdução na noção de hipergesto, pois o hipergesto é a “conexão de mais gestos, em uma concatenação que é determinada pela capacidade de exposição e influência [...]. Hipergesto existe quando um gesto desperta outros gestos” (MOTTANA, 2017, p. 18). As ações realizadas com as crianças podem provocar justamente esse contágio em outras pessoas a se envolverem com a proliferação de novas e outras ações.

A montagem das fotos nas oficinas de bricolagem, bem como a disseminação delas pela cidade, podem ser vistos como um grande gesto em ação. Crianças nas cidades e imprimindo suas expressões, eis um gesto de afronte aos parâmetros ditos padrões de ensino e educação. Pois é justamente ao não se explicar o que se passa e o que se produz naquele contexto, é que se está instaurando gestos que propulsionam incitações no pensamento daqueles que por ali cruzam.

Agora, sabemos bem, ou melhor, alguns de nós não mesmo o sabem, que abaixo da crosta do disciplinamento sistemático do poder do imaginário hegemônico e dos seus instrumentos de controle, ou, se preferirem, na sempre mais sofisticada “economia” e política da “atenção” (Citton, 2012), existe, de modo mais ou menos pronunciado, um enxame de pequenos contra movimentos, de contra condutas, um formigueiro latente e semilacente de gestos de insubordinação, de práticas alternativas de vida. Então, é nesse quadro de movimentos dispersos e de tensões, todavia difusa, de esperas imperceptíveis, mas inequívocas, que um hipergesto “frontal” pode surgir num potencial detonador de efeitos de transformação *molares* (MOTTANA, 2017, p. 18).

Ao querer incluir a proposta dos hipergestos com uma escola difusa, Mottana aponta que tal empenho é possível na medida em que “a reassunção a pleno título dos seus contributos na realidade cotidiana, podem proporcionar uma multiplicidade de hipergestos como novas práticas de convivência, de tempo, de espaço e de fluxo dos corpos” (MOTTANA, 2017, p. 40). Não mais sujeitos desapropriados da cidade, mas atores reinseridos progressivamente no contexto social.

Pois como aponta o autor, não se trata de alistar um novo exército de reprodutores, mas o contrário disso, contagiarmos sujeitos que experimentam, exploram, observam, participam e depois aprofundam, discutam, criticam não equiparados das velhas práticas escolares, mas com sede em descobrir portais, campos de afetação, tocas, que possam ser habitadas como uma potência de aprendizagem. Os conteúdos de uma experiência não mais vista em estado de cárcere preventivo, mas no interior do contexto de realidade, em contato com as outras gerações e em proliferações de constantes abalos em meio social.

A educação difusa, aliada aos hipergestos, induz a inventividade inexaurível das crianças e das jovens gerações, sob suas exigências em nominar e modificar o seu campo de experiência social, econômico, relacional, formativo e linguístico. São com elas que a nossa sociedade pode vergar a direções ainda não conhecidas, e assim trazer um pouco mais de intensidade a um mundo desprovido de cor.

Por se tratar de uma pesquisa na área das humanas e em se tratando de crianças, a avaliação se dará durante a realização das ações, e em constantes momentos será necessário à intervenção do mentor para manutenção e melhor desenvolvimento das atividades a fim de superar os desafios vindouros e vencer todas as etapas propostas.

Para isso um olhar atento a todo processo de execução será necessário, bem como direcionamentos e ajustes quando o foco da pesquisa pendenciar a deslocar, o que é bem provável ao se tratar de uma pesquisa de campo, na exploração do próprio campo e com crianças. Desse modo a avaliação será constante e em todos os momentos que se tornar necessário.

Para a disseminação dos resultados será criado um curta-metragem que apresentará toda a estrutura de como foi possível à realização de um projeto que põe as crianças a serem educadas durante a exploração territorial e que impressões estas crianças puderam deixar na cidade como ato político de resistência, no sentido de, insistir em existir num mundo que se faz não mais ser o seu, revertendo o sentido e colocando essas crianças como protagonistas do mundo aos quais pertencem.

A disseminação será realizada em grandes escalas midiáticas, como, *blogs, sites, youtube*, e outros, pois o método da pesquisa impõe tal efetivação para a composição da realização de um hipergesto. Assim a avaliação dessa propagação não terá como ser realizada durante a execução do projeto, pois como dito uma vez, os efeitos das ações, podem não ser imediatos, como o que se é esperado, mas sim efeitos que perdurem num singelo gesto de assentamento das ideias quando de fato o sentido daquilo que foi visto tocar num ponto específico de cada pessoa afetada.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, R. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões. In: AMORIM, A.; GALLO, S. e OLIVEIRA JR, W. (Org.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e ...** Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011a, 111-126 p.

\_\_\_\_\_. Resistência e confabulações. In: AMORIM, A.; MARQUES, D. e DIAS, S. (Orgs). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e ...** Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011b, 63-74 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, vol. 1, 2011. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 1. ed. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, vol. 4, 1997. 176 p.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, vol. 4, 2012, 200 p.

MOTTANA, P. **L'Ipergesto**: disseminare utopia. Milano: Asterios, 2017.

\_\_\_\_\_. **Antipedagogie del piacere**. Sade e Fourier e altri erotismi. Milano: Angeli, 2008. 165 p.

MOTTANA, P.; CAMPAGNOLI, G. **La città educante**: manifesto della educazione diffusa. Milano: Asterios, 2017. 58 p.

# ISTO NÃO É UM MANIFESTO!

Marcelle Louzada  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
marcele.f.louzada@gmail.com

Compartilho o calor público das mulheres que caminham nas ruas das cidades brasileiras. Do interior de Minas Gerais ao sertão do Ceará, medos públicos são recorrentes nos nossos corpos, em uma sociedade que confunde assédio com elogio. Compartilho a voz e a vez de fala tantas vezes silenciada, a necessidade do grito que ecoa das paredes de nossas salas. E por que não escorrer pelas ruas? É que o silêncio anda por muitas avenidas. Um viva a todas as mulheres, hereges, mães, avós, bruxas, artistas, escritoras, putas, trans, travestis entre tantos outros paralelos essenciais. Compartilho a coragem da vida pelo viés do feminino, diante dessa esfera fálica e falida de sociedade. Não queremos pão, não queremos falo! Queremos falar!

Queremos Falar! O grito é entoado em unísono porque compartilhamos na carne que “a história do silêncio é central na história das mulheres” (SOLNIT, 2017, p. 28). O falo feminino é a fala, que implica movimento de todo corpo, fazendo rasgar a carne para validar outros modos de existir e resistir a tantos imperativos estruturais e categóricos. Eu falo. O mundo muda. Temos uma história que nos constitui. O falo feminino quer romper silêncios. Isto não é um manifesto! É uma manifestação de verbo e vida, suor e saliva. Afinal, são séculos de exploração, dominação e mistificação de um gênero na organização de todo um sistema patriarcal. Não, definitivamente, nós não somos castradas! Recusamo-nos a aceitar qualquer sistema de representação e Édipo. De fato, “é em grande parte a angústia de ser mulher que corrói o corpo feminino” (BEAUVOIR, 1990, p. 70).

Mas, como construir para si um corpo que é acontecimento, um modo de vida que rima poesia? Como inventar outros trajetos de existência e compor com os fluxos de sangue que escorre pelas nossas pernas? Como constituir um corpo onde as intensidades possam ser levadas ao seu mais alto grau, como devir mulher nos dias atuais, em uma conjuntura política dura mesma como falo, em um governo que “só

não nos estupra porque não merecemos”<sup>1</sup>? “Às vezes me pego assustada diante da tevê. O mundo explode é aqui mesmo. Quem derramou o pó há de juntar toda a poeira” (EVARISTO, 2016, p. 112).

Os casos de feminicídio continuam a alimentar mídias e modas. “A morte às vezes tem um gosto de gozo?” (EVARISTO, 2016, p. 115). As piadas de estupro participam de um coro sarcástico, em vozes que vão de humoristas a políticos. “O estupro é um programa político preciso: esqueleto do capitalismo, é a representação crua e direta do exercício do poder” (DESPENTES, 2016, p. 42). “Extra! Extra! Extra! Todo dia morre uma buceta. Todo dia uma malhação. Bala, cacete e restrição”<sup>2</sup>. No Brasil, uma mulher é morta a cada duas horas, vítima de violência. No Brasil, uma mulher é silenciada a cada segundo, seja na mesa da sala de jantar, seja na mesa de um bar. “O silêncio é a condição universal da opressão e existem muitas espécies de silêncios e de silenciados” (SOLNIT, 2017, p. 35).

Não seria o extermínio uma estratégia política de silenciamento de certos corpos? Do contrário, a conversa poderia ser outra. Afinal, “o estupro, ele é próprio do homem” (DESPENTES, 2016, p. 42). Além do mais, “não se escuta nunca no noticiário sobre mulheres, sozinhas ou em bandos, que arrancam os paus de seus agressores com os dentes, que voltam a procurá-los para quebra-lhes a cara ou simplesmente para lhes dar uma boa lição” (DESPENTES, 2016, p. 37). O que vemos e nos devora e apavora o tempo todo são inúmeros discursos de ódio e óbito, direcionados a um tipo específico de gênero, cor de pele e classe social. “A morte incendeia a vida, como se essa estopa fosse” (EVARISTO, 2016, p. 107).

Isso ressoa em meu corpo de artista, mulher, pesquisadora já faz algum tempo. Como dar voz e visibilidade ao feminino, como fazer valer a promessa de que “a gente combinamos de não morrer?” (EVARISTO, 2016, p. 107). Pelo impacto da pergunta me

---

<sup>1</sup> Esta frase, dirigida à deputada Maria do Rosário pelo atual Presidente da República do Brasil em um programa de televisão, em 2003, quando ainda era deputado, ficou bastante popular, alcançando grande número de visualizações nas mídias sociais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LD8-b4wvIjc>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>2</sup> Trecho da música Extra!Extra!Extra! da Banda Fisiológica, grupo performático do qual faço parte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B8eci7Tihhs&t=10s>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.



“calo. Não calo. Nunca pise no meu calo. O meu calo é de todas”<sup>3</sup>. Então falo. Para ver se o mundo muda. Pausa. Silêncio. Constrangimento é perceber a trajetória do machismo em nossos corpos. Nas ruas, a todo instante, acompanham-nos com o olhar, comentam sobre a nossa anatomia. Aquela moça bonita que diariamente avistava pela janela da minha casa foi estuprada porque era demasiadamente sensual? “Precisamos estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?”<sup>4</sup>.

O olhar sobre nossos corpos é estruturado a partir do que a história instituiu de corpo feminino. Nas bancas de jornais estampamos as capas das revistas de beleza e também as dos noticiários policiais. Todavia, “estamos sempre vigiadas pelos homens, que continuam a se meter em nossas coisas para nos dizer o que nos convém ou não, e sobretudo somos vigiadas por outras mulheres, através da família e do discurso dominante” (DESPENTES, 2016, p. 15).

Nas canções, tratam de nos comparar a cachorras, vacas, éguas, galinhas e cabritas. Sagradas ou profanas, colocam-nos, com frequência, em “posição de armazenamento”<sup>5</sup>, explorando a nossa carne e capturando os nossos desejos. “A vagina se torna centro erótico pela intervenção do homem e essa intervenção constitui sempre uma violação” (BEAVOIR, 1990, p. 110). Nossa fertilidade é colocada à prova, “a maternidade se tornou a experiência feminina mais valorizada de todas: dar a vida a alguém, que coisa fantástica” (DESPENTES, 2014, p. 18). Somos constantemente

---

<sup>3</sup> Trecho do hino de carnaval criado pelo coletivo de mulheres Manabloca, da qual faço parte. Manabloca é um ajuntamento de mulheres artistas, com o propósito de levar as ruas de São Paulo músicas de compositoras brasileiras. As composições são interpretadas no formato de marchinha e entre cada música são declamados manifestos feministas e poesias autorais.

<sup>4</sup> Esta pergunta ocupava posição de destaque na exposição realizada pelo grupo Guerrilla Girls no Museu de Arte de São Paulo – MASP – em 2017. Guerrilla Girls é um grupo de artistas feministas anônimas cujo objetivo é combater o sexismo e o machismo no mundo da arte. O grupo foi formado em Nova York em 1985, tendo como foco trazer à tona questões relacionadas a desigualdade de gênero e raça dentro da comunidade artística. Suas obras são compostas por pôsteres, livros, e outdoors, além de aparições públicas. De forma a permanecerem anônimas, vestem máscaras e utilizam pseudônimos que se referem a mulheres artistas falecidas. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilla\\_Girls](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilla_Girls)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>5</sup> Título da performance da artista Thiane Nascimento, que aborda as relações entre corpo e gênero. Criada em 2013 e constantemente atualizada, a artista experimenta as fronteiras entre bicho e humano, principalmente no que tange a consumo e consumação. Segundo a artista, o corpo da mulher, assim como o corpo do animal, é explorado em diversos âmbitos, seja como alimento diário a ser consumido nas refeições seja nas relações sexuais, através da promessa da fertilidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4r1-2Q2JeD8>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

cobradas, nosso útero é assunto público: nas redes e rodas, a maternidade é anunciada como o ápice de nossa realização pessoal. Nossa sociedade contemporânea insiste em dizer que uma mulher sem filhos, é uma mulher frustrada.

A onipresença do masculino na esfera pública provoca temor e tremor. Desde criança, a rua nos é apresentada como ameaçadora: não podemos caminhar sozinhas ou conversar com estranhos, advertem-nos, com veemência, dão-nos exemplos assustadores. Nas telas do cinema, os longos planos-sequência escancaram a violência explícita contra a mulher, alimentando o nosso imaginário em uma espécie de terrorismo físico e moral a que nossa categoria sexual é confrontada. A cada geração são atualizadas as retóricas corporais de massacre aos nossos corpos. Constatamos, assim, na mais tenra idade, que “não são as mulheres e sim os homens os senhores do mundo. É essa revelação – muito mais que a descoberta do pênis – que modifica imperiosamente a consciência que a menina toma de si mesma” (BEAUVOIR, 1990, p. 28). E é essa mesma tomada de consciência que lhe dará forças para reivindicar de um falo que fala e não mais se cala.

Crescidas, somos chamadas de loucas, histéricas, exageradas, excessivamente sentimentais. Em diversos setores de nossas profissões, temos remuneração, reconhecimento e visibilidade inferior à deles. Nas artes, nossos corpos são matéria-prima para obras assinadas por eles, de Monalisa à Marilyn Monroe. Querem capturar a King Kong que existe em nós<sup>6</sup>. Sobretudo, querem-nos musas, porque nos temem artistas. Nas galerias e museus, “apenas 6% dos artistas do acervo de exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos”<sup>7</sup>.

Ser uma artista mulher significa muitas coisas, “significa saber que sua carreira pode decolar quando você tiver oitenta anos, significa ter a oportunidade de escolher

---

<sup>6</sup> O livro Teoria King Kong, de Virginie Despentes, alimenta a tese de que o personagem King Kong do filme, dirigido por Peter Jackson, em 2005, na verdade trata-se de uma fêmea. Segundo a autora, esse King Kong não possui nem saco, nem pênis, nem seios. Nenhuma cena nos permite lhe atribuir um gênero” (DESPENTES, 2016, p. 93). Nessa linha de raciocínio, Despentes desenrola as cenas do filme a partir de outra perspectiva, dando a ele uma versão feminista.

<sup>7</sup> Esta estatística foi realizada pelo grupo Guerrilha Girls para compor o conjunto de obras expostas no MASP, em 2017. A cada exposição realizada, novos materiais são produzidos, de acordo com cada museu. Contudo, o resultado estatístico desta pesquisa foi compartilhado entre as instituições, reafirmando, assim, que também no mundo das artes “são os homens os senhores do mundo”.

entre a sua carreira e a maternidade”<sup>8</sup>. Ser uma artista mulher significa “ser uma pessoa muito evoluída como uma artista, saber resolver os problemas do mundo como uma artista, saber decodificar o mundo como uma artista, ser a antena do mundo como uma artista, se virar como uma artista e estar muito contente por ser artista”<sup>9</sup>.

Ironicamente ou não, quando paramos para pensar nas nossas referências, sejam de artistas, escritores, poetas, cientistas, filósofos, na maioria das vezes, ainda o que contemplamos, são referências masculinas. Porém, “espantamo-nos muitas vezes, ao ver com que facilidade uma mulher pode abandonar a música, os estudos, a profissão logo que encontra um marido” (BEAUVOIR, 1990, p. 19). É fato que de 1970 para cá muita coisa mudou em relação às expectativas da mulher quanto ao casamento e sua profissão. Não obstante, muitas vezes continuamos a abandonar as artes depois de nos deparar com diversas situações de exclusão e machismo a que somos constantemente confrontadas. A todo instante, somos comparadas a eles, como se precisássemos de um modelo para seguir como referência. Dizem-nos de igualdade de direitos, quando o que precisamos é de equidade nas relações.

E tudo o que nos resta é o falo tomado como Fala, o berro da existência. Acima de tudo, “romper o silêncio é um gesto não só de coragem, mas também de criação” (SOLNIT, 2017, p. 74). Que cada uma de nós tenhamos forças para ousar em nossas próprias poesias existenciais! A artista Emma Sulkowicz, depois de acusar um colega de estuprá-la dentro da Universidade de Columbia – Nova York - em seu próprio dormitório, reagiu a falta de amparo legal e institucional pelas vias da arte. A performance “Carregando peso” (2014) consistiu em uma ação que duraria por tempo indeterminado: enquanto a artista estivesse frequentando a mesma Universidade que seu estuprador, andaria dia após dia com um colchão nos ombros, tornando visível, assim, o peso da invisibilidade<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Tal qual uma bula de contraindicações, Guerrilha Girls nos apresenta as vantagens de ser uma mulher artista em um dos outdoors exibidos na exposição no MASP, 2017.

<sup>9</sup> Descrição do vídeo-manifesto “Expectativas para uma artista de verdade”, produzido pela artista Natasha de Albuquerque. Disponível em: <<https://vimeo.com/343568339>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FTzv81iZmI4>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

Após receber uma carta de adeus por e-mail, anunciando o fim de seu relacionamento, Sophie Calle resolveu pedir ajuda para 107 mulheres de diversas profissões. A reação dessas mulheres foi fotografada, filmada e transformada em uma exposição de nome “Cuide de você” (1981). A artista cearense Silvia Moura criou a performance “Anatomia de coisas encalhadas” (2011) para tratar do consumo, fazendo relações pessoais com o que se guarda e o que se descarta. Neste projeto, durante anos, a artista acumulou uma série de embalagens de produtos que seriam descartados, guardando-as em caixas específicas, como espécies de coleções. Na performance, ela apresenta cada coleção, transformando o palco do teatro em um imenso lixão.<sup>11</sup>

Eleanor Antin, depois de fazer uma dieta de 37 dias, registrando esse processo de seu corpo através de 148 fotografias, apresentou a exposição “Entalhe: uma tradição escultórica” (1972). Antin queria com isso questionar o modelo de aprovação do corpo feminino. “Compreende-se que a preocupação da aparência física possa tornar-se para a menina uma verdadeira obsessão; princesas ou pastoras, é preciso ser bonita para conquistar o amor e a felicidade” (BEAUVOIR, 1990, p. 33). É fato que “jamais uma sociedade exigiu tantas provas de submissão a uma ditadura estética, tantas modificações corporais para feminizar o corpo. Ao mesmo tempo, nenhuma outra sociedade permitiu de modo tão livre a circulação corporal e intelectual das mulheres” (DESPENTES, 2016, p. 17).

Priscila Rezende apresentou a performance “Bombril” pela primeira vez em 2010, no centro de Belo Horizonte. Enrolada em um grande forró de mesa e envolta de painéis de alumínio, a artista negra esfregou painéis durante uma hora com os próprios cabelos. “Bombril”, além de uma conhecida marca de produtos para limpeza e de uso doméstico, faz parte de uma extensa lista de apelidos pejorativos, utilizados em nossa sociedade para se referir à uma característica do indivíduo negro, o cabelo<sup>12</sup>. Musa Michelle Mattiuzi apresentou a performance “*Merci beaucoup, blanco!*” (2018) como uma estratégia poética de elaboração das lutas políticas negras na vida

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/itaucultural/7366579246/>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

cotidiana<sup>13</sup>. A ação consistia em pintar o corpo negro de branco, problematizando quem são os corpos que produzem arte. “A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a vida decorreu. A minha até aqui tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde moro” (JESUS, 1960, p. 63).

Importante perceber que, apesar de todas estarmos lutando por um lugar de Fala, não nos encontramos no mesmo lugar de privilégio. Ser uma artista negra, ser uma artista trans é outra história. Precisamos nos perguntar o que sobrou depois que a escravidão foi abolida no Brasil. Pois, a ferida permanece atualizada nos corpos e prerrogativas. Para além do feminicídio, as condições sociais estabelecidas são para o genocídio da população negra, trans e travesti. Também por isso “a gente combinamos de não morrer. Precisávamos também que eles tivessem combinado de não nos matar (...). Mas eu os sinto mexer bem na espinha dorsal de todos os meus traumas. São eles que morrem a gente, apesar do que a gente combinamos”<sup>14</sup> (MOMBAÇA, 2017, p. 23). Esse combinado às avessas, que é o de não morrer, passa a ser se cuidar, fortalecer-se, estudar os modos como a violência se organiza e ser resiliente, sobreviver a ela, exigir pelo Falo que Fala que as vidas negras, trans e travestis importam.

A artista Tracey Emin produziu a instalação “Todos com quem dormi” (1995), a partir de um levantamento dos nomes de todas as pessoas com que tinha se deitado de 1963 até 1995, incluindo irmãos e mãe. Tais nomes ficavam bordado em uma barraca de lona azul, tipo barraca de camping, onde as pessoas poderiam se acomodar. Juliana Capibaribe, criou a performance “Deixa eu dormir de conchinha com você” (2013) oferecendo-se para dormir com 70 pessoas diferentes que lhe respondessem

---

<sup>13</sup> Michelle Mattiuzze se descreve como: ex-bancária, ex-recepcionista, ex-operadora de telemarketing, ex-auxiliar de serviços gerais, ex-cuidadora de crianças, ex-dançarina, ex-mulher, ex-atendente de corretora de seguros, ex-aluna. Negra, escritora e performer. Disponível em: <[https://issuu.com/amilcarpacker/docs/merci\\_beaucoup\\_\\_blanco\\_michelle\\_mat](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/merci_beaucoup__blanco_michelle_mat)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>14</sup> Jota Mombaça, artista negra trans paraibana utiliza corpo e palavra para gritar suas estratégias de sobrevivência. Além do texto “O mundo é meu trauma”, publicado na revista Piseagrama, a artista apresentou a performance “A gente combinamos de não morrer” em diversos festivais nacionais e internacionais, trazendo à tona discussões sobre arte decolonial. Segundo a artista, somente desta forma é que é possível “elaborar o trauma, a ferida, a escravidão”. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5qyO\\_Xd3MLk](https://www.youtube.com/watch?v=5qyO_Xd3MLk)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

afirmativamente essa pergunta através das redes sociais. Na ocasião, dormi com a artista quando morava em Fortaleza, o que me pareceu bastante inusitado: Juliana chegou em minha casa as 21 horas, com uma mochila com seus pertences, aceitando uma xícara de chá e na sequência me convidando para dormir de conchinha. No outro dia, acordou cedo e saiu antes do café da manhã.

Em 2014, criei a obra “Pouso”, em colaboração com outros artistas, a partir de meus diários de bordo. Durante o ano de 2013, com uma mala de rodinhas, parti de Minas Gerais para o Ceará, assumindo condições de moradia diferentes dos habituais, hospedando-me nas casas das pessoas que se ofereciam para uma troca artística por tempo determinado, experimentando assim, o viver junto. O produto desse processo foi uma instalação-coreográfica composta por vídeos, cartas e pertences pessoais, além de meu próprio corpo implicado na obra, desenvolvendo ações performáticas<sup>15</sup>. Entrelaçar vida e obra, neste caso, possibilitou-me morar em outra cidade e fazer das dificuldades enfrentadas uma poética de existência. Aliás, “trabalhadora insana, como uma artista, ama a arte, como uma artista, faz da vida uma arte, como uma artista. (...) uma artista tem sempre uma carta na manga, uma ideia pronta e dez séries para apresentar. Artista não precisa de dinheiro, não precisa ir no banheiro...”<sup>16</sup>

Todavia, mesmo considerando os lugares de Fala e situações de privilégio, ser uma artista mulher significa muitas coisas, significa expor-se além de todos os limites, significa disponibilizar a vida como uma obra de arte. Falar sobre si envolve, sobretudo, coragem. Acredito na escrita de si, ou escrita autobiográfica, como um modo de fazer falar a vida de forma autêntica. O si mesmo é um exercício. Eu falo. O mundo muda. “Nós somos as nossas histórias, que pode ser a prisão e o pé de cabra que vai arrombar a porta” (SOLNIT, 2017, p. 29).

Quero uma maneira de fazer a escrita sangrar. Quero uma maneira de fazer o corpo vibrar. Por meio da performance, coloco-me em um registro diferente de existência. Nesse registro, falo de mulheres, de sangue, de carne, de vaca, de bruxa, de política, de sexo, de segredo, de uma infinidade de coisas que me compõe mulher. Falo

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LLtFmZCswP8>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>16</sup> Trecho vídeo-manifesto “Expectativas para uma artista de verdade”, produzido pela artista Natasha de Albuquerque. Disponível em: <<https://vimeo.com/343568339>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

com meu corpo todo, nu e exposto, seja nos palcos de teatro seja no meio da rua. Falo sem sequer usar uma palavra, ora marcando o meu corpo como se marca uma “Vaca”<sup>17</sup>, outras vezes desfilando em uma “sociedade a preço de bananas”.<sup>18</sup>

Para compreender como a arte atua e transforma o corpo, precisamos ter uma ideia do que seja isso no próprio corpo. Então, falo, falo, falo, falo, falo com o corpo inteiro. Fico impactada com as várias facetas que o feminino se desvela em mim. Da vontade de desnudamento de um corpo ainda tabu à necessidade do rasgo com o mercado da boa moça vou me despindo de mim, em uma tentativa de devir outra da outra. Recuso-me a “esse controle de si a que a mulher é obrigada, e se torna uma segunda natureza na ‘moça bem-comportada’” (BEAUVOIR, 1990, p. 72). Fazer arte sempre me proporcionou experiências intensas, na construção de minha própria biografia. Talvez seja por isso que falo longe de toda tensão e tédio a que nosso gênero está destinado.

Questões que problematizam o gênero feminino pululam em minhas performances desde que as sapatilhas de balé pararam de fazer sentido aos pés e a Universidade começou a dar respaldo aos discursos do corpo. Em 2009, ao mesmo tempo em que desenvolvia dissertação de mestrado com título “Corpopaisagem”<sup>19</sup> me arriscava a atuar no meio da rua, com “Performafunk”<sup>20</sup>. Com uma coleira de cachorro no pescoço caminhei pelo centro de Belo Horizonte convidando o outro para um

---

<sup>17</sup> Vaca é uma performance concebida e realizada por mim e que surgiu da necessidade de explorar questões entre sociedade de consumo e gênero feminino. O prato principal na refeição da maioria dos brasileiros, a carne de vaca, na performance, está conectada a carne da artista, que se coloca para ser consumida tal qual o animal, utilizando o vídeo como suporte de interação, em um hibridismo entre as linguagens artísticas. Realizada pela primeira vez em 2011, esta performance já foi apresentada em diversos festivais nacionais e internacionais desde então. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V5tj5F-5m-k&t=85s>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>18</sup> Price World ou sociedade à preço de bananas é uma performance que problematiza o capitalismo a partir de um passeio de ônibus pela cidade, que é experimentada como um safári. Realizada pelo grupo de teatro Emfoco, em Fortaleza - CE, em 2014, através do I Prêmio Laboratório de Criação, da Escola Porto Iracema das Artes e em 2016, em São Paulo, através de uma turnê independente.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-8H8PVH>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>20</sup> Performafunk é uma performance colaborativa envolvendo artistas com diferentes formações. Contemplada com o Prêmio Funarte de Artes Cênicas de Rua, estímulo promovido pelo agora extinto Ministério da Cultura – MINC - a performance surgiu da necessidade de aproximar corpo e cultura, a partir do funk carioca. Realizada a primeira vez em 2009, foi apresentada em Belo Horizonte e Ouro Preto – MG.

passeio comigo. No entanto, as pessoas que aceitaram o convite não se questionaram, de imediato, sobre a ação, apenas agiam como se estivessem participando de uma peça de teatro. Porém, em nenhum momento disse se tratar de uma performance. Parece mesmo que diante de toda a previsibilidade que a cidade nos oferece, apenas os loucos e os artistas podem sair pela tangente do óbvio.

Com os olhos vendados fiz outro convite: que os olhos do outro me façam ver o que não vejo e que me olha e que devora. Assim, a performance *Infravermelho*<sup>21</sup> se esparramou por diferentes ruas, em um jogo de sensações. Vestida de vermelho e com uma cesta contendo maçãs do amor, conheci as cidades pelos olhos do outro, a partir de uma troca: ganhava o doce quem tivesse um pedaço de cidade para me apresentar. Experimentei Arneiroz, pequena cidade localizada no sertão do Ceará, apenas dessa forma. Sinto aromas quando penso cidade.

Nua, dancei paisagem, dancei deserto, dancei cidade<sup>22</sup>. Nua, gritei mais alto que qualquer vocalização. Contemplei verdes e vacas, visitei matadouros, açougues e churrascarias. Fumei um cigarro. Como bruxa, assumi uma quarentena ao lado de uma Vassoura<sup>23</sup> que me acompanharia dias e noites e em qualquer ocasião. Esse objeto, tão colado ao universo feminino e da bruxaria, também fez varrer previsibilidades do cotidiano e do sistema de curadoria nas artes, que obedece a determinados padrões e princípios bem machistas em sua conduta. A vassoura é curandeira. A arte faz magia. “Nós somos as netas das bruxas que vocês não conseguiram queimar”<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Realizada em 2011 em Belo Horizonte e Ouro Preto e em 2013 no sertão dos Inhamuns, no Ceará, no Festival de Teatro e Circo dos Inhamuns.

<sup>22</sup> Em 2013 realizei uma série de ensaios fotográficos no litoral do Ceará, em uma viagem até o Rio Grande do Norte para a criação de um catálogo de imagens de nome *Corpo e Paisagem*.

<sup>23</sup> Performance de longa duração, realizada entre julho e agosto de 2017.

<sup>24</sup> Frase recorrente nas manifestações feministas do mundo todo, problematiza o lado obscuro da história que nega a morte de milhares de mulheres na Inquisição, no chamado “caça às bruxas”. No livro *“Calibã e a bruxa, da historiadora Silvia Federici, são apresentadas informações sobre a história das mulheres, das lutas coletivas durante o feudalismo, da vida comunal e do controle do corpo pelo Estado que são essenciais para entender as transformações que o capitalismo trouxe, especialmente para as mulheres. A autora expõe como a caça às bruxas não foi algo que aconteceu simplesmente por causa das crenças de uma época, como alguns insistem em dizer, e consegue relacionar a perseguição e a morte das mulheres com a exploração do corpo feminino necessária para a construção do proletariado e para a manutenção da lógica capitalista (FEDERICI, 2014).*



Persisto nas experiências que se rasgam poéticas do feminino em mim. E falo falo falo até com um dildo<sup>25</sup> nas mãos. Uma mulher com um dildo nas mãos ainda provoca e problematiza. Uma mulher com um dildo entre as pernas pode borrar diferentes mídias e famílias<sup>26</sup>. E se falo do falo como enfrentar o falo do pai? “Esquece teu pai!”<sup>27</sup> Quisera eu abraçar com várias mãos as várias manas e monas em situações de violência social extremas. Quisera eu uma espécie de “xota power”<sup>28</sup> aniquiladora de estruturas fálicas-falidas. Insisto na estética como política, como forma de vida. Eu Falo. E danço essa roda viva da vida, essa sina do feminino que me ensina a girar outras linhas e outras estatísticas. Não nos matem. “Alegria acima de tudo. Humor acima de todos”<sup>29</sup>. Isto não é um manifesto. É uma manifestação de verbo e vida, suor e saliva. Isto é um gesto, outro gesto, um sopro, uma ventania que uiva feminina as luas todas, todas as gerações.

## REFERÊNCIAS

**ANATOMIA das Coisas Encalhadas.** Itaú Cultural. Apresentação: Silvia Moura. Fotógrafo: Ivson Miranda. Flickr. 6 de maio de 2012. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/itaucultural/7366579246>>. Acesso em:

**BANDA Fisiológica.** Completo@bardohaules 8M 2019. Youtube. Banda fisiológica. 1 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B8eci7Tihhs&t=10s>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Publicações. Última postagem: 02 de dezembro de 2019. Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/bandafisiologica/>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

---

<sup>25</sup> Objeto em formato de pênis usado por pessoas de diversas orientações sexuais e de diversas formas. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Dildo>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>26</sup> Atualmente venho utilizando dildos como indumentária de performance junto à Banda Fisiológica. Disponível em: <<https://www.instagram.com/bandafisiologica/>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

<sup>27</sup> Nome de uma das performances sonoras da Banda Fisiológica.

<sup>28</sup> Expressão utilizada na peça “Roda Viva”, do grupo de teatro Oficyna Uzina Uzona, dirigido pelo dramaturgo José Celso Martinez.

<sup>29</sup> Expressão utilizada por Silvio Gallo, parafraseando uma expressão que ficou popularmente conhecida nas últimas eleições presidenciais brasileiras, em palestra ministrada no Seminário Do caos ao caos – intersecções entre ciências, filosofia e artes, maio, 2019.

BEAUVOIR; S. de. **O segundo sexo**. A experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 500 p.

**BOMBRIL** (2010). Priscila Rezende. Performance. 05 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

DESPENTES; V. **Teoria King Kong**. Trad. Marcia Bechara. São Paulo: n-1, 2016. 127 p.

**DILDO**. Wikipedia. Última edição: 24 de abril de 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Dildo>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

**EU te amo hoje**. Carregando Esse Peso. Emma Sulkowicz. Legendado PT-BR. Youtube. 8 de setembro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FTzv81iZmI4>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

EVARISTO; C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018. 114 p.

**EXPECTATIVAS para uma artista de verdade**. Natasha de Albuquerque. Vimeo. 20 de junho de 2019. Disponível em: <<https://vimeo.com/343568339>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017. 460 p.

**GUERRILLA Girls**. Wikipédia. Última edição: 16 de janeiro de 2019. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilla\\_Girls](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilla_Girls)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

JESUS; C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960. 182 p.

**LA PLATAFORMANCE**. Jota Mombaça!. Youtube. 2 de março de 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5qyO\\_Xd3MLk](https://www.youtube.com/watch?v=5qyO_Xd3MLk)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

LOUZADA, M. F. **Corporeaisagem: dança e experimentações urbanas**. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2010.

**“MERCİ beaucoup, blanco! Escrito experimento fotografia performance”**. Michelle Mattiuzzi. Oficina de imaginação política, Issuu. 8 de dezembro de 2016. Disponível em: <[https://issuu.com/amilcarpacker/docs/merci\\_beaucoup\\_\\_blanco\\_michelle\\_mat](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/merci_beaucoup__blanco_michelle_mat)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

MOMBAÇA, J. O mundo é meu trauma. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 11, p. 20-25, 2017.

“NÃO te estupro porque você não merece”, diz Bolsonaro a Maria do Rosário. **Revista Istoé**. Youtube. 9 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LD8-b4wvIjc>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

**POSIÇÃO de Armazenamento.** Thiane Nascimento. Youtube. 25 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4r1-2Q2JeD8>>. Acesso: 06 de maio de 2019.

**POUSO** (2016). Allan Diniz. Artista: Marcelle Louzada. Youtube. 17 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LLtFmZCswP8>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

SOLNIT; R. **A mãe de todas as perguntas:** reflexões sobre os novos feminismos. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 164 p.

**VACA – dança – registro.** Marcelle Louzada. 2016. Espetáculo: Vaca. Local: Teatro Dragão do Mar – Fortaleza, CE. Youtube. 20 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V5tj5F-Sm-k&t=85s>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

# CAROL RAMA, ENTRE A SEXUALIDADE, A LOUCURA E A DOR<sup>1</sup>

Margareth Rago  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
ragomargareth@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO: ENTRE A ARTISTA E O FILÓSOFO

No artigo intitulado “The phantom limb. Carol Rama and the history of art” (2015), Beatriz Preciado inicia sua apresentação da artista italiana, denunciando a exclusão de sua obra desde o fascismo, nos anos trinta e invocando o retorno do reprimido, a volta do “membro fantasma”. Rama nasce em 1918, numa família da burguesia industrial de Turim, cidade italiana conhecida pelo movimento dos conselhos de fábricas, nos anos vinte, analisados por Antonio Gramsci e por Luigi Fabbri; falece em 2015. Na verdade, sua primeira exposição, realizada na galeria Faber de Turim, em 1945, não acontece; é fechada por “obscenidade”. E apenas em 2017, sua obra é exposta, pela primeira vez, em Nova Iorque, na exposição “Antibodies”<sup>2</sup>, realizada no New Museum.

Preciado (2015) considera Rama uma artista radicalmente subversiva, destacando que ela chega a dar um rosto à personagem de “A origem do mundo”, de Gustave Courbet, de 1866: em sua produção, trata-se de um sujeito que deseja, um agente político e não sem rosto, como no quadro do pintor francês. Em outro momento, a crítica espanhola afirma que, no passado, não havia ainda uma grade de inteligibilidade adequada para se enxergar o trabalho dessa artista, observação com a qual concordo totalmente e que ajuda a entender a proposta deste texto: a utilização de Foucault para falar de Rama e o uso das imagens pictóricas de Rama para ler o filósofo.

---

<sup>1</sup> Uma versão desse texto em inglês foi publicada na Revista História: Questões e Debates, vol. 67, n.1, p. 47-61, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia>>. Agradeço ao Archivio Carol Rama, em Turim, a permissão para a reprodução das imagens das pinturas de Carol Rama. Todas as imagens se encontram no Archivio Carol Rama, em Turim.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-carol-rama-art-way-process-lifes-pleasure-pain>>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

Considero também que não havia um regime discursivo apropriado para ler o trabalho dessa pintora, para além da ideia de pornografia ou arte marginal, até décadas atrás, do mesmo modo que o desconcerto, a incompreensão ou mesmo a irritação que Foucault sempre causa são conhecidos e recorrentes. Sobre Rama, diz Preciado: “Ela volta para desfazer narrativas dominantes” (2015, p. 19). Para mim, Foucault não volta; desde os anos setenta, ele veio para ficar, de maneira ininterrupta, década após década, subvertendo modos consagrados de pensar e apresentando outras possibilidades para o pensamento, o “penser autrement”. Aqui o termo serendipidade (serendipity) pode ser útil, ao designar o encontro aleatório de forças que produzem novas ideias e que abrem novos caminhos. Assim, se Preciado reclama dessa falta de linguagem para ler a obra dessa artista, registro meu encontro simultâneo com Carol Rama e com o novo livro de Foucault, *Les Aveux de la Chair*, lançado neste ano de 2018.

## 2. ONDE ESTÁ O GOZO?

Para além do encontro com esses dois “artistas de si”, na feliz expressão de Tony Hara (2015), vamos colocar a pergunta para a obra da pintora italiana. Afinal, o que inquieta/atrai/seduz/fascina em sua obra? Desde os anos trinta e quarenta, Carol Rama pinta figuras eróticas, obscenas, abjetas, que evocam a libido, o pecado e a carne. Em plena vigência dos ideais fascistas, patriarcais e eugenistas, que promoveram a mulher ideal como a mãe-assexuada-da-pátria e que desclassificaram os diferentes como “desviantes”, “anormais” ou “perversos sexuais”, ela desafia os padrões estéticos e a moral burguesa com imagens da sexualidade, da loucura e da dor. De Mussolini a Berlusconi, e investindo corajosamente contra a igreja católica, sua obra revela uma fascinação pelo abjeto, obsceno e exótico. Segundo a crítica Anne Dressen, “O erotismo transbordante e pornográfico de Rama, quando ela tinha apenas 25 anos de idade, constituiu um ato de *Resistenza*”, destacando o depoimento da artista quando afirma que “o pecado foi o meu mestre” (DRESSEN, 2015, p. 36).

Na série “Appassionata”, mulheres nuas, bem pintadas, com batons fortes, flores na cabeça e de saltos altos vermelhos, sozinhas ou ao lado de figuras masculinas, também nuas, aparecem em situações eróticas ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que os órgãos

sexuais são destacados em vermelho e suscitam múltiplas fantasias sexuais, elas, às vezes, estão em cadeiras de rodas, ou deitadas em alguma cama de hospital.

**FIGURA 1: Série *Appassionata*, 1939**



FONTE: Archvio Carol Rama, em Turim

**FIGURAS 2 E 3: Série *Appassionata*, 1939**



FONTE: Archvio Carol Rama, em Turim

Em “Opera n. 9” (1939), as quatro arcadas com dentes diante de uma cena de felação suscitam medo e desejo, remetendo à “vagina dentata” castradora. Em várias obras, a língua vermelha esticada para fora evoca imagens eróticas desafiadoras: a língua lambe, experimenta, entra em orifícios, xinga, envenena, contamina. “Dorina” (1940) estica a sua

língua como a de uma serpente. Aliás, a serpente é uma figura recorrente na obra de Rama, evocando continuamente a figura da primeira mulher diante da tentação do diabo e na iminência da queda. O pecado ronda as mulheres, nessas paisagens quentes, avermelhadas, chocantes dos quadros da pintora italiana.

FIGURAS 4: Opera n. 9



FIGURA 5: Dorina, 1940



FONTE: Archívio Carol Rama, em Turim

Que corpo Rama constrói em suas pinturas? Imagens de corpos não-normativos, como aparece em “Appassionata”, de 1940, corpos em cama de hospital, corpos que se masturbam, transam, defecam; corpos mutilados e amputados; corpos em cadeiras de roda, enfim, corpos que escapam da normatividade do aparato fascista. A ideia do pecado original é suscitada recorrentemente em sua obra, seja na figura da Eva com a serpente, na sugestão de orgias sexuais dos personagens, seja ainda na mera exposição de falos imensos, que penetram ou saem de dentro dos orifícios femininos, assim como em suas narrativas autobiográficas.

Contudo, quero ir mais para trás historicamente, para além dos regimes fascistas que reatualizam o imaginário cristão, a moral misógina e culpabilizadora dos padres fundadores da igreja cristã e também visio destacar como Rama investe contras as tecnologias do poder com sua arte. Os corpos que produz parecem rir dos valores e das condenações cristãs. Nessa direção, Preciado vê “La mucca pazza” (“A vaca louca”), pintura em que o animal infectado por produtos tóxicos ameaça contaminar os humanos, como a





FIGURA 7: Dorina, 1944



FIGURA 8: Dorina, 1946



FONTE: Archívio Carol Rama, em Turim

Comentando a obra de Carol Rama, Jack Halberstam observa: “O corpo feminino em seu trabalho recusa-se a ser a origem do mundo ou a face da morte, a mãe com a criança nos braços ou a artista *porn* de costas” (HALBERSTAM, 2015, p. 87). Em sua produção artística, pecado e sexo estão sempre associados nas representações de mulheres nuas, loucas, sedutoras, exageradas, pecadoras, com suas línguas estendidas para fora, sinalizando o sexo ilícito, assim como a serpente, associada ao falo, penetra o corpo feminino, entrando ou saindo dos orifícios. Aliás, é Rama quem afirma que “pecar é uma das coisas mais importantes da vida, (...) pecar é uma das coisas mais bonitas do mundo” (RAMA *apud* VERGINE, 2015, p. 50), e assim ela se coloca no lugar do pecado para produzir rupturas e desfazer a queda. Segundo Natalie Haddad:

Observações provocadoras sobre sexo e pecado reforçam uma interpretação da artista como certo tipo de *appassionata*. Rama fez sua parte para cultivar essa leitura: ‘As *appassionatas*, diz ela, são criminosas (...) então é importante ter uma criminoso dentro de nós’ - e a intensidade libidinosa de seu trabalho é surpreendente. Ainda assim, a complexidade e inteligência de sua linguagem visual - arruinando construções hegemônicas da feminilidade, do desejo feminino e dos corpos femininos e masculinos – são cruciais para seu sucesso<sup>3</sup> (HADDAD, 2017, online).

---

<sup>3</sup> “Provocative quotes about sex and sin reinforce an interpretation of the artist as herself a kind of *appassionata*. Rama did her part to cultivate this reading - “The ‘*Appassionata*,’” she says, “are criminal [...] so it’s important to have a criminal side to us” — and the libidinous (and libidinal) intensity of her work can be

**FIGURA 9: *Appassionata*, 1943**



FONTE: Arquivo Carol Rama, em Turim

### 3. FOUCAULT E A MORAL CRISTÃ

A produção artística de Rama é bastante sugestiva para acompanharmos a leitura crítica que Foucault oferece sobre o cristianismo dos primeiros anos da nossa era, em *Les Aveux de la Chair* (2018). Nesse volume IV da sua *História da Sexualidade*, o filósofo destaca a importância que o sexo e a noção de desejo assumem no pensamento dos padres fundadores, como Tertuliano, considerado o “inventor do pecado original” e Agostinho, responsável pela produção da noção de “libido”, isto é, a forma sexual do desejo, pela qual se atualiza a queda original. Segundo Foucault (2018), o sexo torna-se cada vez mais chave fundamental para a interpretação hermenêutica do indivíduo sobre si mesmo, para a revelação da alma, para a leitura dos movimentos do corpo, da interioridade e da sua própria história, assim como para a confissão dos pecados e a resultante purificação e salvação, ao contrário do que ocorria com a ascese espiritual dos antigos gregos, estudada anteriormente. Em suas palavras:

---

astonishing. Yet the complexity and intelligence of her visual language — laying waste to hegemonic constructs of femininity, female desire, and the female and male body — are crucial to its success.” Haddad, 2017. Disponível em: <<https://hyperallergic.com/399442/carol-rama-antibodies-new-museum-2017/>>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

Trata-se não somente de aprender regras de um comportamento sexual conforme a moral, mas também de se examinar incessantemente a fim de interrogar o ser libidinal dentro de si mesmo. Seria preciso dizer que, após santo Agostinho, é com a cabeça que experimentamos a coisa sexual? Digamos pelo menos que a análise de Santo Agostinho introduz uma verdadeira libidinização do sexo (FOUCAULT, 2004, p. 101).

Agostinho define uma teoria da concupiscência – da *libido* – como elemento estrutural interno do ato sexual tal como conhecemos atualmente. Considerando que existia conjunção sexual no Paraíso, observa o filósofo, é com a queda que o homem perde o controle do próprio corpo e não pode mais praticar um sexo moderado; ele se torna escravo da *libido*. Ou seja, “a queda produziu a libidinização do ato sexual” (FOUCAULT, 2018, p. 339), ou seja, o problema não é o sexo, mas o excesso, o fato de que a *libido* se manifesta, depois da queda, na forma do involuntário e é assim que a concebemos até hoje. Agostinho propõe uma ética do não-excesso. O problema para ele passa a ser a ereção involuntária, a falta de controle de uma parte do corpo, uma impotência com que Adão foi punido pela desobediência a Deus. “É a vontade voltada contra si mesma, dissociada (...) no movimento da libido que acompanha o ato sexual vê-se a marca da cisão que, dividindo todo o sujeito, o faz querer o que ele não quer.” (FOUCAULT, 2018, p. 343). Parafrazeando Agostinho, Foucault (2018, p. 343) conclui: “Ao invés de tornar-se plenamente mestre de si mesmo, (...) por sua própria vontade, ele morreu em seu espírito: ele morrerá, apesar de si mesmo, em seu corpo”.

A emergência do “sujeito de desejo”, que está longe de ser um indivíduo que usa os prazeres, já havia sido problematizada no vol. I da *História da Sexualidade* e em outros artigos, e é aqui retomada. É o ser culpado e impotente, incapaz de conhecer-se, que obedece, assujeitado em busca da verdade de si mesmo no olhar do pastor, muito distante daquele que busca o cuidado de si no mundo pagão. A apropriação perversa que faz o cristianismo da ascese dos antigos é detidamente analisada em *Les Aveux de la Chair* e mostra como, para Foucault, o cristianismo marca um momento de profunda ruptura e destruição na cultura ocidental. Diz ele, analisando a questão da discrição entre os antigos e os cristãos:

Na concepção antiga, a capacidade de fazer a partilha entre o máximo e o mínimo e a aptidão para ter a medida certa na maneira de se conduzir estavam ligadas ao uso que cada uma fazia da sua própria razão. (...) (No cristianismo) A heteronomia do homem é fundamental e não é nunca a si mesmo que ele deve recorrer para definir a medida de sua conduta. Há uma razão para isso: é que, depois da queda, o espírito do mal estabeleceu seu império sobre o homem. (...) Satã é, pois, princípio de ilusão no próprio interior do pensamento (FOUCAULT, 2018, p. 131).

Para apresentar-se como a única possibilidade de salvação da alma, de saída para o ser humano condenado ao sofrimento neste mundo, devido à sua desobediência e rebeldia, é preciso destruí-lo por dentro, produzir uma cisão definitiva em seu próprio ser, o que faz o cristianismo com a instauração da suspeita no coração do indivíduo. Suspeitar de si mesmo, reconhecer-se como pecador e obedecer servilmente fazem parte do mesmo movimento daquele que renuncia a si mesmo e que aceita ser governado pelo outro. E não se trata de uma obediência provisória como na ascese dos antigos, uma passagem para se chegar ao domínio de si, a *apatheia*<sup>4</sup>, mas trata-se de uma obediência eterna, pois todos estão sujeitos à recaída. Diz Foucault:

A obediência cristã não é uma maneira de reagir a uma ordem, não é uma resposta ao outro. A obediência é e deve ser uma maneira de ser, anterior a toda ordem, mais fundamental do que toda situação de comando; por conseguinte, o estado de obediência se antecipa de certo modo às relações como outrem (FOUCAULT, 2014, p. 245).

Na pastoral cristã, as mulheres são continuamente associadas ao pecado e à carne, vistas como perigos públicos e citadas como perdulárias, frívolas, sensuais e pecadoras, desde Eva, responsável pela queda da humanidade; demandam, portanto, maior controle e vigilância pelos homens. Já a serpente, elevada à condição de deusa no Egito antigo é ligada ao sexo, transformada em metáfora do falo, símbolo da perversão, da maldade e da traição. As línguas da serpente e da mulher se encontram nas aquarelas de Rama. E aqui retomo Foucault: “Em *De carne Christi*, Tertuliano vê a origem da queda no fato de que a serpente (le serpent, em francês) se insinuou no corpo da mulher ainda virgem. Caim seria a descendência desse ato” (2018, p. 45).

---

<sup>4</sup> “A *apatheia* grega garante o controle de si”, para se tornar senhor de si, o indivíduo tem de obedecer ao mestre, guia provisório. “A finalidade da obediência cristã é mortificar sua vontade, fazer que sua vontade morra” (FOUCAULT, 2008, p. 235).

#### 4. CAROL RAMA E OS ANTICORPOS

**FIGURA 10: Masturbazione, 1944**



**FONTE:** Archivio Carol Rama, em Turim

Opondo-se à mortificação de si e à anulação da vontade, Carol Rama propõe outro percurso com sua obra artística, ao por em cena a culpabilização da mulher, o pecado de Eva, a sedução da serpente e o império da carne. E não há como não se referir à atitude parresiasta da artista, sempre corajosa, insolente e escandalosa em seu cinismo. Os corpos transgressores que ela constrói apresentam-se, então, como anticorpos, como antídotos às formas normalizadoras que visam codificá-los, enrijece-los ou castrá-los.

Os feminismos contemporâneos também radicalizarão essas ideias. Nos anos setenta, as feministas francesas procurarão desconstruir essa leitura moralizadora, mostrando que se existe a “libido fálica”, também existe uma libido feminina, uma “libido à soi”, como diz a psicanalista e professora Antoinette Fouque, nos seminários que organiza na Universidade de Vincennes, em 1969, em que sugere a noção de “libido creandi des femmes”, em oposição à “libido fálica” (FOUQUE, 2018, p. 217).

Pode-se dizer que Carol Rama está muito mais próxima dessas feministas, mesmo sem assumir explicitamente qualquer ativismo feminista. Mas também podemos aproximá-la do nosso famoso escritor Machado de Assis, que ironiza as concepções moralistas e misóginas dos padres da igreja católica, não só de Turim. Em seu conto “Adão e Eva”, publicado em 1885, em meio a uma conversa saborosa em casa de dona Leonor, nos idos de

1.700, o juiz-de-fora Dr. Veloso decide expor sua teoria sobre a origem do mundo. Contrariamente à versão oficial, explica que o mundo foi mesmo criado pelo Diabo. Em se tratando de obra maldosa, Deus é levado a compensar os desastres e prejuízos causados ao universo por seu criador satânico, inventando então o céu, a lua e as estrelas e soprando a alma iluminada nos corpos de Adão e Eva. Eva, por sua vez, não aceita o convite suspeito da invejosa Serpente, recusando-se a desobedecer e a trair Deus, o que resulta na ampla aceitação e livre entrada do casal no Jardim do Éden, abençoado por Deus para toda a eternidade.

**FIGURA 11: Lusinghe (Lisonja), 2003**



**FONTE:** Archívio Carol Rama, em Turim

## REFERÊNCIAS

DRESSEN, A. Foreign Bodies. In: VERGINE, L. *et al.* **The Passion according to Carol Rama**. Milano: Carlo Aliprandi Editore, 2015.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité**, vol. 4. Les Aveux de la Chair. Paris: Galimard, 2018.

\_\_\_\_\_. O poder e a política de Michel Foucault. **Ecopolítica**, São Paulo, n.12, p. 93-107, mai./ago., 2015.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014, 448 p.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e Solidão. In: **Ditos e Escritos**, vol. 5, Ética, sexualidade, política. Org. Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. 5, 2004, 92-103 p.

\_\_\_\_\_. Le jeu de Michel Foucault. In: **Dits et Ecrits**, vol. III. Paris: Gallimard, 1994.

FOUQUE, A. **MLF Psychanalyse et politique, 1968-2018**. Vol.I – Les premières Années. Paris: des femmes -Antoinette Fouque, 2018. 288 p.

GREENBLATT, S. **Ascensão e Queda de Adão e Eva**. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 392 p.

HADDAD, N. **The Passion and Pain of Carol Rama**. Hyperallergic. Art. Weekend. September 9, 2017. Disponível em: <<https://hyperallergic.com/399442/carol-rama-antibodies-new-museum-2017/>>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

HALBERSTAM, J. Wheels, Worlds, and Women. In: VERGINE, L. *et al.* **The Passion according to Carol Rama**. Milano: Carlo Aliprandi Editore, 2015, 87-88 p.

HARA, T. Além das palavras de ordem: a comunicação como diagnóstico da atualidade. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, 403-414 p.

PRECIADO, B. The phantom limb. Carol Rama and the history of art. In: VERGINE, L. *et alli.* **The Passion according to Carol Rama**. Milano: Carlo Aliprandi Editore, 2015, 13-33 p.

VERGINE, L. *et alli.* **The Passion according to Carol Rama**. Milano: Carlo Aliprandi Editore, 2015. 272 p.

\*\*\*

Imagens de Carol Rama. Disponíveis em:

<[https://www.google.com/search?biw=1536&bih=760&tbm=isch&sa=1&ei=gkyYW4H8JIyBwgSv\\_bLQDA&q=carol+rama&oq=carol+rama&gs\\_l=img.3..35i39k112j0l2j0i30k116.13403.13403.0.13909.1.1.0.0.0.0.115.115.0j1.1.0....0...1c.1.64.img..0.1.114....0.PywpGP7lvx8](https://www.google.com/search?biw=1536&bih=760&tbm=isch&sa=1&ei=gkyYW4H8JIyBwgSv_bLQDA&q=carol+rama&oq=carol+rama&gs_l=img.3..35i39k112j0l2j0i30k116.13403.13403.0.13909.1.1.0.0.0.0.115.115.0j1.1.0....0...1c.1.64.img..0.1.114....0.PywpGP7lvx8)>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

## Carta às Nós

beli bertalha

Cabelo lambido  
Rabo de cavalo  
Pernas cruzadas. Menina, não fala!  
Brinca sozinha  
Ajuda na cozinha, varre a sala!  
Barriga cheia,  
não *bisbilhoteia*!  
Quieta, costura, olha a compostura!  
O mundo é feio lá fora.  
Não confia.

Para que questionar?

Sempre foi assim, disseram pra mim.  
E não disseram nada que eu precisava,  
e necessitava apenas ser escutada.

Aguenta, ela disse e com a voz baixa:  
Seja forte,  
Seja a morte!  
E cantou pra desatar os nós  
E rezou de joelhos sob um pano de prato sujo  
E depois de alguns anos ela mandou tudo a merda e foi morar na rua  
Aquela mulher já não era sua  
Agora outra pessoa nela era crua.

E porque não questionar?

Até que numa tarde dançante do sítio delirante,  
O sussurro foi um mero acaso do eco das vozes delas.  
Calça apertada e um gemido passava por entre os pelos e o jeans,  
roçando sílabas 'ai, ui' que derivam da umidade das selvas.

Desejo, imaginação, bruxaria, intuição,  
o desconhecido temido,  
O não medido,  
Com razão, emoção e sentidos  
Pane dos planos  
Fora do prescrito.

Estou criando aquela pela qual falo enquanto criada,  
e matando aquela pela qual falo enquanto morta.

Você já se sentiu um engano?



# Poetizando Solidões

Por Juliana Castellain



Obra: Vazio Colorido



Obra: Transbordar





Obra: Refúgios de Si

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alan Caballero (org.)**

Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade - GPPES/FE-UNICAMP. Desenvolveu pesquisas relacionadas à Gênero e Educação, Estudo das Mulheres, Política e Cidadania.

### **Alexandre Fillordi de Carvalho**

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu pesquisas no âmbito de Pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidad Complutense de Madrid (UCM). É membro da Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (RIEPCO) e da Red Iberoamericana Foucault (RIF). Ainda mantém o blog de escrita poética <https://bocoio.wordpress.com> e docente na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

### **André Campos de Camargo**

Possui Graduação em História - Faculdades Regionais de Avaré (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014) e Doutorado em Educação (em andamento) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor da Instituição de Educação Superior de Boituva (FIB) e professor de ensino básico na E.M.E.F. Profa. Iris de Castro Amadio.

### **Beatriz Pagliarini Bagagli**

Doutoranda em linguística pela Unicamp. Transfeminista, escreve para o blog [transfeminismo.com](http://transfeminismo.com) e pesquisa a relação entre estudos de gênero, análise do discurso e feminismo.

### **Beli Bertalha**

É artista viajante experimentadora de diversas expressões. Atualmente integra o projeto musical “libélula em verso” e o coletivo de literatura, vídeo, arte e viagem, Arterias Nômades. E-mail: belibertalha@gmail.com.

### **Bruno Gonçalves Borges**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Graduado em Filosofia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Professor de filosofia nos cursos de licenciatura e bacharelado da recém criada Universidade Federal de Catalão (UFCat).

### **Gabriela G. d. C Tebet**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2003), mestrado (2007) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas.

### **Gustavo A. de Barros**

Graduado em Filosofia pelo CEUCLAR. Mestre em Educação pela UFSCar (2015). Atualmente doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos-São Paulo.

### **Hugo Romano Mariano**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP (2017-19) e graduado em Artes - Música, licenciatura, pelo Instituto de Artes - UNICAMP (2015). Tem interesse em pesquisa em estudos de gênero, sexualidade, educação do corpo e educação musical; é integrante do Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e do grupo FOCUS, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

### **Juliana Castellain**

Uma poetisa das cores e peles, artista plástica e cantora entre produções e composições. Artisticamente habita o projeto sonoro libélula em verso e o coletivo de literatura, vídeo arte e viagem, Arterias Nômades. E-mail: julianacastellain@gmail.com.

### **Laisa Blancy de Oliveira Guarienti**

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Unicamp/SP. Desenvolve suas ações em diversificadas formas de expressão na educação e busca interferências no campo das artes, ciências e filosofia.

### **Mateus Verdú (org.)**

Graduou-se em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). cursou bacharel em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGE/FE) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e integrante do Grupo de Pesquisa PHALA - Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais, da Linha de Pesquisa Arte e Linguagem na Educação (UNICAMP).

### **Marcelle Louzada**

Pesquisadora das artes e artista do corpo. Doutoranda em Educação pela UNICAMP, mestre em Artes Visuais pela UFMG e graduada em Psicologia pela UFU, seu trabalho transita entre arte, educação e experiência da cidade, tendo o corpo como principal referencial investigativo. Residente em São Paulo, atua como arte-educadora no Projeto Piá, da Secretaria Municipal de Cultura, além de ministrar oficinas de dança em festivais nacionais e internacionais. Integra a Banda Fisiológica – grupo composto por artistas com diferentes formações, apresentando performances que problematizam estética e política.

### **Marcelo Vicentin**

Bacharel em Comunicação Social/Cinema pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), Pós-doutorando em Educação pela Universidade São Francisco.

### **Marcus Novaes**

Doutorando em Educação (FE-Unicamp) na área de Linguagem, Arte e Educação. Graduação em Educação Física (2000) e Pedagogia (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Coordenador Pedagógico no Colégio Educap.

### **Margareth Rago**

Graduação em História pela USP (1970) e Filosofia USP (1979); mestrado em História na UNICAMP (1980-84); doutorado em História na UNICAMP (1985-1990; livre-docência em 2000. Coordena a coleção Entregêneros da Editora Intermeios, São Paulo. Aposentada em agosto de 2015, atua como professora colaboradora no Depto de História e Programa de Pós-graduação em História da UNICAMP.

### **Marta Ferreira**

Mestre em Educação pela UERJ/PROPED; Doutoranda em Educação pela UNICAMP/Grupo PHALA. Suas pesquisas estão relacionadas à Educação nos Terreiros e reflexões sobre Filosofias Afrodiaspóricas e Racismos Religiosos.

### **Mirele Corrêa (org.)**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2012). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2017). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB) e do Grupo PHALA - Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais (UNICAMP).

### **Rafael Limongelli**

Doutorando em Educação (UNICAMP), Mestre em Educação (UNIFESP, 2017), bacharel em Ciências Sociais (PUC, 2013) e técnico em Artes Cênicas (INDAC, 2008). Desenvolve pesquisas, críticas e práticas em artes integradas, transitando entre dança, teatro, performance, literatura e artes visuais.

### **Sebastian Wiedemann**

Cineasta-pesquisador, doutorando em Educação no grupo de pesquisa OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais (FE/Unicamp). É editor e curador do projeto "Hambre | espacio cine experimental". Recentemente, como editor, publicou o livro "La radicalidade de la Imagen: des-bordando latitudes latino-americanas" (Hambre, 2016) e "Pensamientos Migrantes: Lo que las imagenes nos fuerzan a pensar" (Hambre, 2019 no prelo).

### **Sílvio Gallo**

Possui 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. Atualmente é Professor Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq.

### **Silvio Munari**

Cursou Pedagogia na Universidade Estadual Paulista - UNESP, no campus de Rio Claro (2006). Concluiu o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE/UFSCar), em São Carlos (2013).

### **Tiago Ribeiro Santos**

Professor-visitante vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com ênfase em sociologia e história da educação.

### **Valéria Aroeira Garcia**

Grupo Transversal – Faculdade de Educação – UNICAMP. Dra. em Ciência, Política, Educação e Cultura pela Faculdade de Educação da Unicamp. Secretaria Municipal de Educação Campinas – SP.