

Cartografia de uma professora em tempos difíceis: atos de resistência e criação na escola

Cartography of a teacher in difficult times: acts of resistance and creation at school

Cartografía de una profesora en tiempos difíciles: actos de resistencia y creación en la escuela

Recebido: 24/10/2020 | Revisado: 28/10/2020 | Aceito: 31/10/2020 | Publicado: 05/11/2020

Izabel Cristina Souza dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8131-0320>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil

E-mail: izabelssantos6@gmail.com

Alberto d'Avila Coelho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-9108>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil

E-mail: albercoelho@terra.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é pensar como surgem os modos de resistência junto a realidade de uma escola pública. O método de investigação cartográfico produziu o material de escrita no acompanhamento das intervenções realizadas e no acaso dos encontros. Cartografia aqui, pensada enquanto atitude de experimentação ao pesquisar o território em constante movimento, se pôs em movimento também, mapeando atentamente as forças existentes em cada encontro. Perguntou-se: quais relações de força circulam e ajudam a compor este território? O que provoca atos de resistência? Como estes atos promovem uma produção de desejo e táticas criadoras? Os resultados apontam que, ao enfrentar as aparências e o funcionamento de um poder que tenta assujeitar, potencializam-se práticas de si e apropriação do real pela resistência e criação, ainda que seja necessário travar microlutas diárias, abrindo espaços de respiros para um possível viver escolar em tempos difíceis. Uma escrita que não se conclui, mas que se abre rizomaticamente, lançando-se à atualização constante.

Palavras-chave: Educação; Resistência; Criação; Experimentação.

Abstract

The purpose of this article is to think about how the modes of resistance arise in the context of a public school. The cartographic investigation method produced the written material in the monitoring of the realized interventions and in the chance of encounters. Cartography here, conceived as an experimentation attitude when researching the territory in constant movement, also started to move, mindfully mapping the forces existing in each encounter. It was asked: which power relations circulate and help to compose this territory? What causes acts of resistance? How do these acts promote a production of desire and creative tactics? The results show that, when facing the appearances and the functioning of a power that tries to subjugate, practices of self and appropriation of the real are enhanced by resistance and creation, even if it is necessary to fight daily micro-confrontations, opening breathing spaces for a possible living school in difficult times. A writing that is not completed, but that opens rhizomatically, launching itself to constant updating.

Keywords: Education; Resistance; Creation; Experimentation.

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre cómo surgen los modos de resistencia en el contexto de una escuela pública. El método de investigación cartográfica produjo el material de escritura en el seguimiento de las intervenciones realizadas y en la casualidad de encuentros. La cartografía aquí, concebida como una actitud de experimentación al investigar el territorio en constante movimiento, también comenzó a moverse, mapeando cuidadosamente las fuerzas existentes en cada encuentro. Se preguntó: ¿qué relaciones de poder circulan y ayudan a componer este territorio? ¿Qué causa los actos de resistencia? ¿Cómo estos actos promueven la producción de deseo y tácticas creativas? Los resultados muestran que, al enfrentar las apariencias y el funcionamiento de un poder que trata de subyugar, las prácticas de sí y la apropiación de lo real se fortalecen con la resistencia y la creación, aunque sea necesario pelear micro-luchas diarias, abriendo espacios de respiración para un posible vivir escolar en tiempos difíciles. Una escritura que no se ha concluido, pero que se abre rizomáticamente, lanzándose a una actualización constante.

Palabras clave: Educación; Resistencia; Creación; Experimentación.

1. Introdução

Gestado no desassossego de uma professora, nasceu um projeto que redundou em uma

dissertação¹. Com o passar do tempo ele foi escorrendo pelo desejo de cartografar o Fora, em uma relação intensiva com o real, com suas virtualidades, com o *virtus*. Levy (2003) sobre o Fora diz que “não se fala de um mundo que se encontra além ou aquém do nosso. Fala-se precisamente deste mundo, mas desdobrado em sua outra versão” (p. 25). Na busca por atualizações de um estado de forças que surge nesta mistura com o Fora, procurou-se por arranjos de realidade para, talvez, apontar possibilidades de produção de uma outra versão para a Educação, enfrentando seus conflitos e as fortes tensões que implicam governo, instituições, escola, comunidade, professores e alunos.

Não é difícil a imagem de uma escola pública disparar um olhar de pesar; ao passarmos por suas fachadas, ao vermos seus muros, jardins, grades, pessoas transitando, parecem ambientes que estão sob um efeito paralisador, como se todos ali estivessem dóceis, passivos e dissimulados, como se o fluxo natural da vida que circula pelos espaços escolares tivesse sido interrompido. E esta impressão não muda muito quando temos a oportunidade de entrar em uma escola e, por vezes, se intensifica quando nela se trabalha, quando se é professor em uma destas escolas. Mas será que são só aparências? É possível um jogo de enganos que nos captura?

Com esta constatação fica a impressão, bastante convincente até, de que a escola pública está *descolada* do real - e é isso mesmo, uma “impressão”, pois confirma-se seu *distanciamento* da realidade, ignorando o tempo atual do mundo da conexão, da globalização, da troca de informação que faz girar e mudar o planeta. Mas, assim analisada ligeiramente, poderia uma escola esconder possíveis ações que a tirariam de uma condição de descolamento do real? Vejamos bem, se considerarmos que são pessoas que convivem e fazem este coletivo, é certo que elas podem fazer transitar, ou impedir que transitem, as forças que produzem subjetividades. Nesta produção misturam-se todo tipo de afeto, o que temos notado é que parecem ganhar o protagonismo a violência e o descaso, cenário em que as forças transformadoras estão sufocadas, atenuadas em sua capacidade de atuação.

Ao questionarmos uma “vida” que deveria circular por uma escola nos perguntamos: que “vida” corre por aí, apesar do mais lúgubre e amorfo se encontrar nestes espaços do aprender? Não por poucas vezes sabemos que é pela violência física e moral que o efeito agressor e paralisador encontra uma saída, ao extravasar ele segue outros fluxos. Mas será que esta violência chega a abrir outros modos de viver, sem a retenção de tensionamentos nocivos e uma infernal angústia entre as pessoas? Quais serão estes modos? Como capturá-los? Os tensionamentos encontrariam saída por fluxos em movimentos dissipativos que poderiam aliviar alguma dor? Acreditamos que sim. E foi por aí que passamos a produzir dados com o

material coletado, no projeto que se fez território, nos dias que se passaram, na escola que foi habitada.

Do ponto de vista tomado até aqui problematizamos a questão da realidade escolar, mas numa mão de sentido único, como se houvesse um lado bom e um lado mau, um opressor e um oprimido, uma escola vitimizada e uma realidade algoz. Como se pelos corredores, salas, pátios e jardins internos de uma escola não houvesse uma vida correndo, apesar do nefasto, do descrédito. E se invertêssemos esta lógica e olhássemos a escola não descolada da realidade, pois, encastelada, uma fortificação fria e amedrontada cujo acesso, ao que parece, só se daria por uma única ponte levadiça? Mas uma escola no interior e no Fora da realidade, um fora que manifesta efeitos que estão ligados diretamente a algo deste “real” que faz a escola calar, paralisar, alienar-se e assim produzir-se.

Sim, há uma realidade “contornando” a escola, há um exterior em oposição a um interior. A escola como espaço arquitetônico se faz espaço subjetivador pelo trânsito de pessoas, de informação, de desejos, de frustrações, de derrotas, enfim de tudo o que compõe a vida. Por aí perguntamos: e a vontade de felicidade das pessoas? Esta circula? Está calada? Como uma escola chega a momentos de alienação da “realidade exterior”? O que será que faz as pessoas aparentarem um “sem vontade”, um “sem brilho no olhar”? Confirmadas as condições de existência não favoráveis às paixões alegres, o que pulsa em cada pessoa no coletivo de uma escola pública e que serviria como matéria para uma investigação que quer tratar de resistência e criação?

Começamos nossa dissertação por cartografar o território Educação/escola, aparentemente vitimizado e trancafiado; mas se foi, aos poucos, querendo saber das movimentações que um tempo diuturno faz e que parece neutralizar e amortizar todos que habitam este campo de tensões. Com este material passou-se a produzir uma escrita junto aos encontros que potencializaram os corpos neste território. Como? Nossa tática foi a de tratar de uma escrita com o Fora, buscar outras versões para o real que habitamos, neste movimento algumas linhas foram puxadas, elas abriram uma escola pública em especial, que falou em nome de muitas tantas outras escolas.

Com Blanchot (2011) e o seu Fora seguimos com a literatura, onde escrever é se expor a essa outra versão do espaço e do tempo, fazer-se senhor do imaginário, não porque o escritor “disponha do irreal, mas porque coloca à nossa disposição toda a realidade. O imaginário não é uma estranha região situada além do mundo, é o próprio mundo, mas o mundo como um conjunto, com o todo”. (p. 305). Dessa maneira, pensou-se uma educação como algo que resulta do encontro destes corpos envolvidos, de professores e de alunos, com

o intuito de se utilizar das aprendizagens e saberes produzidos. A escola como um mundo no qual habitam outras versões, outras realidades, que não estão além de si enquanto mundos apartados. Falar do mundo da escola considerando todas as suas dobras, seus desdobramentos, é falar do seu Fora.

O primeiro sopro que anunciou a dissertação de onde nasceu este artigo, veio de um projeto de Cinema e Audiovisual promovido por um curso de cinema de uma universidade federalⁱⁱ ofertado às escolas da rede pública de ensino, que propunha que os alunos criassem vídeos utilizando seus celulares. A pergunta que deu início ao projeto foi: como tornar mais atrativo o processo de aprendizagem em sala de aula através de experimentações com audiovisual?

A oportunidade de colocar os alunos a criarem narrativas surpreendeu, pois, o contar histórias, remontando à era antiga, é considerado como uma das primeiras formas de entretenimento e a produção dos vídeos foi uma surpresa positiva. Eles ganharam repercussão nacional através de um congresso brasileiro de produção de vídeo estudantil (CBPVE)ⁱⁱⁱ. Contar coisas da vida pelo audiovisual foi como um Zéfiro dançarino, um ar que passou por uma pequena brecha naquela escola, onde uma brisa movimentou o pensamento quanto a se poder trabalhar a produção audiovisual e falar de si com os outros. Ao se enxergarem em um telão atuando, “fingindo” ser outras pessoas, os alunos começaram a experimentar uma certa alteração na percepção de si e de seus colegas. A participação dos professores, que também experienciaram a linguagem audiovisual, provocou aproximações com os alunos. Esta experiência mostrou bons resultados, eles acabaram motivando o tema de um anteprojeto o qual foi submetido a um programa de mestrado, aprovado no ano de 2017.

Assim, no mês de agosto iniciamos em uma escola da rede estadual de ensino o que chamamos de *oficinas de experimentação*. Trabalho realizado com uma turma de alunos que inicialmente assistiram a um filme escolhido por eles - uma ideia pensada para promover encontros dos jovens com produções audiovisuais (filmes, vídeos e imagens) e pensar em criação na sala de aula. A turma elegeu unanimemente o gênero terror e, com o filme “Drácula a história nunca contada”, demos início às oficinas. Combinamos de criar uma atmosfera de cinema com direito a pipoca e tudo mais que cada um quisesse agregar a nossa "aula diferente", como uma aluna se referiu à experiência sugerida. A intenção era dar continuidade às oficinas incluindo outros formatos de filmes para que viessem a conhecer outras maneiras de ver o mundo, ou de perceberem como o mundo é visto por atores, diretores de cinema, roteiristas, figurinistas, maquiadores, etc. Neste contato direto com a turma surgiram questionamentos: quem são esses jovens, os quais pretendemos através de imagens,

suscitar sensações para que formulem um pensar e um sentir diferente? E como eles se veem? Quais são seus valores, seus interesses frente a um mundo tão fluido? Como fazem para resistir as intempéries do dia a dia?

As oficinas de experimentação nasceram como um possível investimento nas relações com a produção de saberes, tendo como objetivo buscar alternativas pedagógicas através da utilização da tecnologia do celular, como uma aliada no processo educacional por intermédio da experimentação e produção de vídeos em sala de aula.

Quanto ao interesse em tratar de produzir vídeos com eles, começamos com a fruição de filmes por ser um exercício que ajuda no processo criativo e perceptivo da linguagem audiovisual. Percebemos que a proposta, inicialmente, causou em alguns um certo receio pelo novo, mas despertou principalmente, muita curiosidade pelo que viria a seguir. Demos a possibilidade de escolherem o primeiro filme e, só depois então, pretendíamos apresentar-lhes um repertório de vídeos e imagens que pudessem lhes causar algo do que pensamos já estar decalcado em suas preferências, buscando fazê-los desnaturalizar o olhar, quem sabe talvez, para que fossem criando seus repertórios para além do clichê e da imagem ideal, e enfim começassem a produzir seus próprios vídeos. Seguimos em frente dedicando-nos, naquele momento, a elencar imagens e vídeos que acreditávamos ter alguma potência e que poderiam reverberar além da sala de aula, além do lugar comum; que os convidasse a um desassossego, sem a obrigação de se preocuparem com perguntas que pedem respostas certas. Neste desassossegar-se houve o propósito de provocar os alunos a multiplicarem percepções e questionamentos.

Buscamos pelas propostas de *Vídeo Art* para levar até os jovens imagens inusitadas, imagens de objetos vistos por ângulos distintos, por vezes distorcidos em cenas criadas pelo olho do artista, imagens criadas sem a obrigação de serem úteis, de possuírem um significado a ser descoberto; essa expressão artística nascida na década de 60 como algo diferente da arte comercial - *Vídeo Art* - criada por alguns artistas da época foi a nossa escolha para o próximo encontro.

Na continuação do primeiro filme assistido, o do Drácula, a proposta foi a de que eles assistissem, além dos vídeos¹ elencados, também ao vídeo "*Resonance*"². Na oportunidade

¹ Endereços eletrônicos dos vídeos assistidos: https://www.youtube.com/watch?v=0mr4d_xkqnU; <https://www.youtube.com/watch?v=VjnTS7JphVE>; <https://www.youtube.com/watch?v=wX5NqObd-5w>; <https://www.youtube.com/watch?v=HW5zb2nLs8w&t=59s>

² Resonance é um projeto colaborativo produzido pela SR Partners, envolveu mais de 30 designers e estúdios independentes. O objetivo era explorar a relação entre geometria e áudio de maneiras únicas. Resonance foi apresentado em festivais de cinema, universidades e agências líderes em todo o mundo e acumulou mais de 350 mil visualizações no Vimeo. Endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=YxhRActz2Qo>

pedimos aos jovens que fossem tomando nota das impressões e sensações causadas pelas imagens dos vídeos, para que pudéssemos debater sobre cada um deles ou sobre o que mais lhes havia causado.

Convivendo diariamente com essa juventude podemos afirmar a partir deste grupo, que esse jovem é um espectador com um olhar determinado pelo contexto digital, sempre em contato com vários meios midiáticos e conectado o tempo todo mas, mesmo em meio a tanta informação, tal conectividade e imediatismo de imagens e notícias não parecem provocá-los a pensar enquanto cidadãos que estão em relação a um contexto social e político cujo objetivo de aprisionamento de ideias é inquestionável. Atenção para este *não parecem provocá-los a pensar*, pois, é exatamente trabalhar com estas aparências que foi nos interessando na sequência do projeto.

Buscar novas linhas, novas maneiras de oferecer uma experimentação, tornou-se muito importante, por aí eles puderam encontrar espaços para o exercício de algum poder de reação frente aos acontecimentos do dia a dia, um espaço onde deram voz aos seus pensamentos e anseios, fazendo com que estas oficinas na escola contribuíssem para a construção de um saber coletivo, onde através da experimentação, todos unidos em um mesmo voo, sujeitos a agenciamentos e a processos de subjetivação, alcançassem a criação de novos modos de existir, resistindo a um tempo que já se mostrava embotamentos.

Já naquele momento estávamos tratando de proporcionar um espaço de resistência aos alunos, onde eles pudessem ser autores e atores de criações. Resistir ao silêncio que oprime, ao corpo que não se expõe, ao marasmo que enrola tudo em seus tentáculos paralisadores. Nos interessava provocar curiosidade sobre a mídia, o que fez com que eles estranhassem as imagens, vídeos e filmes apresentados.

Seguíamos com o projeto, mas o inevitável aconteceu: a greve do magistério estadual no Rio Grande do Sul deixou de ser uma indicação e se deflagrou³. E então, por mais de noventa dias, o magistério gaúcho travou uma luta de resistência contra o governo estadual, que desde que assumiu em 2014 decretou que o Rio Grande do Sul estava em crise e tomou várias medidas drásticas contra o funcionalismo público, tais como o congelamento e parcelamento dos salários mensais e do 13º salário dos servidores; cancelou nomeações de concursados e a realização de novos concursos, congelou investimentos em recursos

³ A mobilização teve início no dia 5 de setembro e estendeu-se até dia 8 de dezembro de 2017, e seus principais eixos de luta foram: o cumprimento da Constituição em relação ao pagamento dos salários e 13º em dia e integralmente; retirada dos projetos que atacavam a categoria e que se encontravam na Assembleia Legislativa; discussão das reivindicações da categoria.

necessários para a área de educação, decretou o fechamento de escolas (principalmente do campo), encerramento de turmas da EJA, dentre outras medidas já implantadas.

Destarte, para o projeto que se adiantava com esses jovens, não poderíamos mais dar continuidade às oficinas de experimentação. Agora a dispersão, a atenção, as preocupações orientavam nossas ações. Tudo a nossa volta pedia a abertura de um espaço de expressão que enfrentasse um tempo que escancarou a desvalorização do sujeito, os preconceitos e as ameaças de um poder opressor. O tempo vivido pedia atos de criação e resistência mais efetivos. Mas como? Novas indagações exigiram escuta, reivindicavam atenção. O que fazer? Por onde seguir?

Por conta de forças políticas opressoras e desestabilizadoras, novas perguntas passaram a ser feitas para o projeto, outros atravessamentos começaram a ocorrer, outras questões mais emergenciais surgiam para além do aspecto pedagógico que o trabalho nas oficinas buscava com a linguagem visual promotora de espaços de criação com audiovisual na escola.

Junto ao momento da chegada da greve, uma outra pesquisa começou a ganhar forma, na verdade ela chegou meio disforme, sem contornos, sem créditos, meio duvidosa, na contingência das forças que capturam e jogam ao desconhecido sem pedir licença, lugar de alta produção, mas que exige viver movimentos insuspeitados, pois, aludem a tempos difíceis. É disto que vamos procurar tratar neste artigo.

Neste tempo de três meses uma nova narrativa pedia passagem à pesquisa. Imaginou-se uma onda, esqueceu-se que se é mar, composto de várias ondas, e deixou-se impregnar de espuma, de onde infelizmente nenhuma Vênus nasceria, pois, eis que a realidade não seria assim tão bela. Com a chegada desta onda nefasta, elevação gigante formada fora dos mares, um vento forte se ergueu. Perguntou-se no agito do susto: após tantas devastações o que se poderia fazer?

2. Metodologia

Deste primeiro movimento, efeito dos saberes sobre um corpo, surgiu a pergunta: como fazer uma pesquisa na área da educação, um território em constante deslocamento?

Território movediço, desassossegado abre-se com o conceito de rizoma, concebido por Deleuze e Guattari (1976). Uma forma estrutural do processo de conhecer toma a forma fascicular com inúmeros pontos originando-se de todas as partes, múltiplos, heterogêneos em oposição à forma segmentada, hierárquica e positivista de se produzir conhecimento e à

metáfora tradicional da árvore. Deste conceito emerge o de Cartografia, concepção que permite coletar novos processos de produção de saberes por agenciamentos intensivos. E com a Cartografia nos dispomos a mapear territórios observando atentamente a força existente em cada encontro, recolhendo e juntando as partes no trajeto, entendendo o potencial criador existente em cada um.

Retornando à questão de como pesquisar em educação, percebe-se que quando o cenário a ser pesquisado sofre transformações e mudanças constantes, o pesquisador cartógrafo precisa acompanhar esse mover, precisa deixar-se rasgar, dando passagem às intensidades, às forças. Precisa misturar-se ao meio, nutrindo-se dos experimentos e agenciamentos. Nesse sentido, a cartografia trata-se de um método que não será aplicado, mas experimentado e assumido enquanto atitude de pesquisa.

Na cartografia o pesquisador-cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo, atento ao que pode passar despercebido, o que fica no meio, o que está entre; daí a importância da atenção à espreita do cartógrafo.

De acordo com os pensadores,

Indivíduos ou grupos somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. [...] Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 76)

Com a cartografia demos prosseguimento ao projeto e nos preparamos para um exercício de escrita que pensasse a si mesma, atento às linhas que nos atravessam e afetam. Partes foram compondo um vivido, experiências foram se acumulando em sensações. Forçando outras versões criaram-se diferentes estratégias para viver o mundo em que se vive sem querer interpretá-lo, mas experimentá-lo em suas intensidades e paixões.

3. Resultados e Discussão

A pesquisa teve que se refazer e fez, ela fluiu, circulou com o Fora a se dobrar/desdobrar/redobrar. Vazamentos, transpasses, violações abruptas atravessaram e provocaram novas percepções. Reviravoltas e enriquecimentos fizeram surgir novos movimentos. O que foi possível compreender naquele momento de tantas medidas opressoras foi que se tratava de

reinventar-se, e era necessário, urgente, imperceptível até, seguir o fluxo, dar vazão a toda a energia, sempre buscando por reconstruir-se, produzir sentido em meio a dissipação de forças, a melhor definição de um caos produtivo (Deleuze & Guattari, 2010). A dissertação que nasceu deste momento foi prova disso.

Neste momento nos voltamos a perscrutar as oficinas, a utilização de um celular, as imagens. Quando colocamos nossos olhos a capturar os fluxos, percebemos que havia um desejo de filmar o que não vemos, de buscar por outras formas de sentir a escola e o que acontece em seu entorno, escola “vazia” mas cheia de afetos. Fomos então, em busca de imagens, o cartógrafo cartografando, filmando o território, coletando dados imagéticos para a pesquisa abruptamente estremecida. Buscamos produzir sensações através destas imagens, desenhar um mapa de acontecimentos do por vir.

Passamos a habitar de outra maneira o território: a escola agora vazia, fechada, sem alunos e sem professores, apontava outros sentidos, dizia de sua presença por outros rastros, outros deslocamentos e estes modos mostraram-se ser potentes, nos fazendo construir um território menos palpável a olho nu e mais existencial.

Habitar este território, foi além de apenas ocupá-lo fisicamente, falamos sobre uma forma de resistência. Dessa forma, começamos a cartografar algumas forças que geram tensões e conflitos em torno da máquina-escola. Então, a ideia primeira engendrada de criar espaço de resistência através de experimentações com vídeos e os alunos foi alterada em seu curso, foi ampliada por um processo outro de resistir, onde procuramos por linhas que potencializassem a pesquisa, uma tarefa que nos coube.

Quando paramos para observar tais imagens, nos reencontramos com Rolnik (1989), quando esta diz sobre a prática do cartógrafo:

Ele se utiliza de um ‘composto híbrido’, feito do seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido. (Rolnik, 1989, p. 68)

A margem deste território-máquina-escola questionamos: como as imagens inóspitas capturadas, como o entorno da escola, o portão fechado, a sala vazia, potencializam um processo de criação? Que tipo de desejo elas despertam em nós? Como diferenciar este “despertar” pelos sentimentos de um outro, este movido pelo inédito vivido por um corpo

vibrátil? Como estas gravações em vídeo, narrativas ficcionais de um mundo escolar em ruínas, podem gerar algum sentido?

Frente a frente com o que nos afeta, com o que nos causa desconforto, através da produção destas imagens buscávamos uma linha ao menos que nos trouxesse à superfície novamente. Buscamos pelo que nos acontece, pela experiência, pelo que nos toca, buscamos potência nas imagens por nós capturadas da escola vazia.

Traçamos uma linha molar, dura e cruel ao unir alguns pontos desse território, pontos de um rizoma que envolve uma despotencialização da escola como espaço de problematização da vida e onde o seu sucateamento é apenas um dos mecanismos de poder utilizados.

Tivemos a greve dos professores, da qual participamos, funcionando como um exercício de resistência atento aos movimentos políticos e ideológicos que desvitalizam a escola, mostrando aos cidadãos a face deformada, que ninguém quer deparar-se, posto que é a mais perversa dimensão do abandono da educação pública.

Em contrapartida, pensamos que é preciso desnaturalizar essas já configuradas percepções de uma escola pouco potente, fracassada, com professores mal remunerados e desvitalizados e recheada de jovens marginalizados, procurando a brecha, a fenda por onde escorre isso que nos angustia, fazendo deste um material de trabalho. Sair da educação pela educação, e não pela deserção. Dando vazão ao que nos dilacera, vamos cartografando forças através de imagens (fotografias e audiovisuais),

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a ser criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações (Kirst, 2003, p. 91)

Em meio a esta tempestade ainda nos sentíamos à deriva, a costurar pequenos pedaços de retalhos delicados, meio rotos, quem sabe para poder transformá-los em velas que nos levassem, mesmo que a mar aberto, para outras direções. Ou preferimos ser levados a calmaria de uma praia? Aproximando-nos de Larrosa (2014), a resposta é não e talvez, e ..., pois que,

a pergunta sobre 'de que outro modo' não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez. (Larrosa, 2014, p. 75)

Esperamos por não fazer da pesquisa um triste espaço de denúncia, longe disso, buscamos encontrar potência criativa nesses "restos" que vivem à deriva e à margem. Neste trânsito recolhemos destroços de um conflito social e político agitados pelas ondas, pensando em uma outra educação, em uma outra forma de existência menos perversa e mais atenta a um projeto de vida que se compõe na multiplicidade. Pois que, ainda com Larrosa (2004), compreendemos que " É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre." (p. 160)

Pensamos em uma maneira de interferir no momento por um modo de ver a educação pública, na atualização do jargão "lutar pela escola", agora a considerando um espaço coletivo de resistência, de produção criativa e experimentação em que todos participem, todos em um *fluxo de intensidades que escapam do plano de organização de territórios*, (Rolnik, 1989, p. 68), repetindo propositalmente Rolnik.

Passamos a pensar o território-escola tomando como referência os trabalhos de Foucault, mas também para além das relações de poder existentes dentro deste território, pensando no encadeamento de forças que assujeita as escolas públicas a relações de hierarquização na sociedade como um todo.

Nosso incômodo e desassossego com a qualidade da educação agora se fazia sentir em todas nossas células. Talvez pelo trabalho realizado em escolas públicas, municipais e estaduais, de periferia onde há maior concentração da pobreza, onde fica ainda mais evidente a má distribuição de renda, a inexistência de políticas públicas que atendam satisfatoriamente. Como não trazermos aqui também a ineficiência da instrumentalização das escolas, do desmonte como um todo, da greve?

E quanto às forças que nos assujeitam, que nos aprisionam, que nos impedem de experimentar? Questionamos-nos se, assim como Deleuze (2005) o fez sobre Foucault e as relações de poder, se *não estava ele preso* a elas? E quanto a nós, o quanto estamos presos a estas relações?

Aqui estamos, como sempre *incapazes de ultrapassar a linha*, de passar para o outro lado... Sempre a mesma escolha do lado do poder, do que ele diz ou faz dizer...? E provavelmente ele responde a si próprio que 'o ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia, é exatamente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas. (Deleuze, 2005, p. 101)

Nessa constante tentativa de resistência, evidenciada pelos dias paralisados, durante a greve, frente ao poder exercido pelo Estado, pensamos aproximarmos ainda mais do pensamento de Foucault, sendo que não existe poder sem pontos de resistência, “Mas o que se passa, inversamente, se as relações transversais de resistência não param de se reestruturar, de encontrar, ou mesmo de fabricar, esses nós de poder?” (Deleuze, 2005, p.101).

Assim como as prisões, os hospícios, os hospitais, a escola funciona como uma instituição reguladora da ordem. Durante algum tempo a máquina-escola funcionou como controle eficaz do tempo, do espaço e dos corpos, que aprenderam a obedecer e seguir comandos. Corpos dóceis que aprenderam a respeitar, a recear os castigos, a serem vigiados e a levantar a mão para falar.

Mas, no cenário atual em que a educação se encontra, percebemos que não somente os alunos podem ser vistos como *corpos dóceis* ao sistema institucionalizado, mas também todos envolvidos têm seus corpos subvertidos ao poder, assim

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem [atacam], o marcam, o dirigem o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica [...] A constituição do corpo como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição; o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência e da ideologia; [...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. (Foucault, 1987, p. 28-29)

Acostumamo-nos, talvez pela condição de educadores ou talvez sejamos subjetivados pelos princípios básicos de uma sociedade democrática, a enxergar a escola como local de produção de cidadania, de preparo dos jovens para um exercício crítico, consciente e participativo na sociedade. Assujeitamo-nos a sermos sujeitos, a sermos dóceis. Mas o que é ser sujeito? O que faz de alguém 'sujeito de direitos'? Foucault considera que a relação do sujeito com o poder implica em uma luta contra aquilo que somos, uma vez que aquilo que somos é produzido pelo poder. E é a principal luta que hoje travamos. Em suas palavras:

Sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que nós somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa espécie de “dupla obrigação” política que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno. [...] o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de

subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos. (Foucault, 2014, p. 128)

Dessa maneira, prosseguimos partidos, rachados, em busca destas *novas formas de subjetividade*, de compreender a vida diante dos mecanismos de poder. E, para isso, buscamos o conceito de Dobra de Foucault para analisar essas singularidades, dentro da discussão deleuziana de dobra:

Diante de um poder disciplinar e cada vez mais de controle (sociedades disciplinares e de controle), pensa Foucault que “só haveria saída se o lado de fora fosse tomado num movimento que o desvia da morte. Seria como um novo eixo, distinto ao mesmo tempo do eixo do saber e do eixo do poder”. (Deleuze, 2005, p. 103)

Não temos a intenção de entrar, aqui nesta escrita, na classificação das etapas de estudo sobre o poder feito por Foucault, nos interessamos principalmente em destacar que essa escola, fruto de uma sociedade disciplinar rigorosamente analisada pelo filósofo francês em suas obras, não parece funcionar mais e, há tempos, precisa ser revista e atualizada.

Nas escolas observamos, ainda hoje, antigas práticas de vigilância e disciplinarização oriundos ainda de um modelo de educação típico do pensamento clássico e, para Foucault, desde a metade do século XX, o poder disciplinar já estava em crise:

Examinei como a disciplina foi desenvolvida [...], como ela mudou segundo o desenvolvimento da sociedade industrial e o aumento da população. A disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entraram em crise. (Foucault, 2003, p. 267)

Os noventa dias de paralisação tiveram um poder de destruição, de abatimento incomum, sobre a sociedade, sobre a escola, sobre colegas, sobre todos nós da comunidade escolar. Um fato foi evidenciado: impossível seguir com alunos e experimentações com vídeos. Ao menos naquele momento não nos foi possível continuar o que fora pensado. Escola sem alunos. Pesquisa interrompida? Prosseguimos, qual náufragos, por entre territórios e agenciamentos com a realidade, em um mar em constante agitação, corpos em busca de terra firme, de um porto seguro. Mergulhamos em novas experimentações. Entrou na pauta a necessidade de outros arranjos. Foi preciso ajustes, permutas, concessões, antidepressivos. Ao vasculhar passagens em meio ao cipoal que a educação pública estadual se encontrava, questionou-se: como dar continuidade a esta pesquisa? De que forma os tantos dissabores vivenciados como professora, dificuldades com a escapada do tempo, afetam ou afetarão a pesquisa? O que se pode fazer com tudo isto que nos toma de assalto? O efeito de rachadura

que a pesquisa sofreu com a greve e a urgente necessidade de uma reconfiguração de seu traçado, a situação de estagnação da educação e o eminente retrocesso disfarçado de reforma, nos fez aproximarmos de um brutal contexto pensado por Ordine:

a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. (Ordine , 2016, p. 12)

Buscou-se neste momento uma ação mais teórica, então começamos a produzir um pensamento a partir dos conceitos foucaultianos, nos colocando em uma produção de diferença e, pela experimentação, onde eram bem-vindas e necessárias novas conexões e possíveis rupturas; que pudessem nos permitir um envolvimento e comprometimento em uma relação direta com as resistências. E, nesses que são encontros, aceitar o que nos parecia impossível: a ideia de que o poder pode ser produtivo e não só repressor, que pode ser positivo, pois que, seu objetivo não é o de privar ou cercear os indivíduos, mas sim torná-los gerenciáveis, úteis e obedientes. Seguimos cartografando, questionando como funcionam as relações de poder em nossa escola e em nossa sociedade e, principalmente, como Foucault pode nos auxiliar a não sucumbir, a pensar e a resistir. Grita na nossa frente uma voz que diz forte: Resistência! Era preciso resistir, re-existindo! Foi neste momento que o conceito de resistência de Michel Foucault ganhou atenção total.

Com muita frequência nos utilizamos do conceito de *resistência* de Michel Foucault, com ele buscamos escapar ao que já está decalcado, imposto, ou seja, re-existir. Buscamos compreender a articulação existente entre *poder* e *resistência*, pois que, para o filósofo, "lá onde há poder há resistência." (Foucault, 1988). Ainda que o filósofo seja citado na maioria das pesquisas sobre poder e de ser referenciado em vários debates acadêmicos e políticos, somente em duas de suas primeiras obras ele aborda diretamente este tema - em *Vigiar e Punir* (de 1975) e em *A vontade de saber* (de 1976); e será apenas no final da década de 70 que suas investigações abordarão mais diretamente esta temática.

A consolidação do trato a este conceito em sua obra parece ter sido constituída através das suas inúmeras análises sobre as instituições disciplinares e sobre como o mecanismo do Panóptico tornou-se imprescindível e como continua sendo "útil" em nossa sociedade, pois, nessas análises, ele explica o funcionamento, a ação e os efeitos do poder sobre estas instituições. Conhecendo, organizando e controlando a vida da população, gerindo os meios de saúde, sexualidade, costumes dentre outros, a governamentalidade firmou-se. Nesse

sentido, "Os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins [atendimento às necessidades e desejos da população] que são, de algum modo, imanentes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age." (Foucault, 1978, p. 40)

Resistindo, enquanto corpos assujeitados à biopolítica, procuramos nas brechas, espaços para experimentar, viver e sonhar. Procuramos nos aproximar dos conceitos de biopoder e biopolíticas para compreendê-los. No entanto, nossa intenção foi refletir sobre os mecanismos de resistência existentes nas relações de poder na escola, e durante o desenvolvimento da pesquisa que nunca parou. Como? Buscamos produzir linhas e dobras, tênues ou não, curvas ocasionais ou paralelas ininterruptas, buscamos confrontar, rachar, desviar, colorir, reconstruir, experimentar e recomeçar.

Nossas questões revisitaram o argumento de Foucault quando ele afirma que "para compreender o que são relações de poder talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações" (Foucault, 1995). Passamos, então, a investigar como se dá a resistência em nossas relações e de forma direta como elas existem nas escolas, nas relações escolares, principalmente em momentos de greve.

Vivemos e somos atravessados, em todos espaços sociais, por constantes relações de poder e a resistência se faz presente então, como uma recusa a algumas destas relações na forma como nos são impostas. Percebemos, ao nos debruçarmos sobre as obras deste filósofo, que uma escrita cartográfica pode questionar a sujeição da vida ao poder, questionar como estas relações têm se instalado em nossos corpos de maneira que consegue frear a potência da vida existente neles. Mais especificamente na obra "A vontade de saber" a escrita do filósofo nos pareceu um pouco desolador. Questões como: se estamos sempre no poder, se somos seus produtos e ao mesmo tempo produtores, como escaparmos? Como fugir de um poder que produz e que captura individualidades? Se até mesmo a morte está imbricada nas relações de poder, como resistir?

O filósofo sinaliza em suas pesquisas que o ponto mais intenso da vida seria aquele em que ela se choca com o poder e busca escapar das suas armadilhas. Como se, do próprio poder que aprisiona a vida, despontasse a resistência, permitindo que a vida, de alguma maneira, escapasse aos dispositivos. Ele também nos propõe partir do cerne da resistência para que possamos compreender como as relações de poder e saber constituem sujeitos.

Nesse momento da pesquisa e da vida, procuramos pelo encontro com o pensamento deste filósofo, procuramos pensar o próprio movimento, pensar com os movimentos feitos por ele ao longo de sua vida, sempre buscando por forças que nos fizessem descolar dos mecanismos reguladores do poder e do saber. Compreendemos Foucault como um

pesquisador que se deslocou continuamente em sua produção, como forma de manter-se lutando e resistindo, mas também se movimentando em busca de possibilidades reais de luta e de construções democráticas.

Na fase final de seus estudos, ele se dedica a examinar de que forma as resistências podem transformar o mundo através das lutas travadas por determinados grupos e passa, então, a considerar que o indivíduo tem papel importante nas relações de poder. Nesse ponto de sua obra encontramos um conforto para nossas lutas diárias, considerando que não aceitamos a ideia de estarmos todos inevitavelmente sujeitos a todas formas de poder, pois, pensamos que é possível engendramos mecanismos de resistência ao que nos é imposto através da criação de novas possibilidades de existência, a partir de experimentações que, acreditamos sempre, podem suscitar novas possibilidades de vida. E a escola como instituição formadora deve oferecer aos jovens, de novo eles, espaços para diálogo e expressão, viver a escola em sua dimensão poética, sublime, suave. Aventurar-se para fora do reconhecido.

Sempre em relação aos poderes e aos saberes, continuamos resistindo e exercitando a nós mesmos. As resistências e as práticas de si fazem rupturas com o poder e, nesse momento em que questionamos nossas práticas, consideramos que pensar diferente pode estabelecer alguma diferença de fato. Como o próprio Foucault escreveu:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. (Foucault, 1998, p. 13)

Para ele é a partir da resistência que se deve partir para compreendermos as relações de poder e, assim, podermos modificá-las. E é imprescindível que tenhamos em mente que o poder só existe, só se exerce em uma relação onde haja resistência. “Resistência”, nunca antes esta palavra foi tão dita e escrita na história do nosso país.

Como pensar em uma escola democrática, em um espaço de criação, se os sujeitos que compõem esse espaço perpetuam antigos modelos de sujeição? Encontramos nesse filósofo e suas indagações essa rachadura pela qual pretendemos encontrar um caminho por onde passar, nos esgueirando, tentando desarticular esquemas de sujeição aos quais nos vemos presos, buscando a cada espaço com esses jovens, ainda estamos focados neles, e nós mesmos, criar novas formas de aprendermos e ensinarmos. Compreendemos que o Estado não existe sem os

sujeitos e as subjetividades que o constituem e que, pensar as resistências no plano das subjetividades, não implica em um abandono do Estado.

Olhando para o tempo que passava, para tudo que tínhamos realizado com os alunos e nós mesmos, questionamos as continuidades da pesquisa. Estava muito claro que já atuavam junto conosco o acaso, a contingência e o inesperado. O tempo de estudos sobre Foucault foi como uma tomada de fôlego para continuar com a pesquisa, para fundar um campo de pensamento que gerasse estratégias de resistência. Resistir, resistir, resistir...

A pesquisa cartográfica tem na escrita, no ato de escrever, um dos momentos em que se produz com os dados que se vai recolhendo pelo caminho, com ela se forja um foco de pura resistência a tantas forças que tentam, em um processo lento e cruel, fazer com que esmoreçamos, desistamos, que nós entreguemos nossas armas. Ao escrever queríamos acreditar que sim, que era possível e necessário lutar contra o intolerável da vida que se postava diante de nós como um grande muro alto, quase intransponível.

Neste meio nossa intenção passou a ser uma escrita na dobra do mundo, interrogando o próprio pensamento, movendo-o em direção ao seu "fora", nos lançando no imprevisível, combatendo o que aprisiona e criando novos modos de existência, pois, queríamos acreditar que somos capazes de “nos colocar diante do mundo sob a perspectiva da resistência” (Levy, 2003, p. 130). Foi nesse exercício político e ético de pensar que nos sentimos provocados por Foucault “somos prisioneiros de algumas concepções de nós mesmos e de nossa conduta. Devemos libertar nossa subjetividade, nossa relação a nós mesmos” (Foucault, 2003, p. 318). Dessa maneira, acreditamos que esse pensar diferente, essa atitude, pode nos remeter, constantemente a re-invenção e a re-existência. Um pensamento como ato político afirmativo que desafia e estranha, parecia ser um rumo, e o seguimos.

Terminada a greve, o retorno. Durante este período, no qual a escola estadual esteve fechada, não nos foi permitido que continuássemos a pesquisa com a turma do ensino médio. Ao retornarmos, três meses depois, havia uma certa 'pressa' em concluir o ano letivo, os alunos estavam completamente desmotivados e muitos desistiram - o que normalmente é comum em cursos noturnos devido ao desgaste de muitos que trabalham durante o dia - situação esta que foi piorada com o episódio da greve.

Cenário apresentado, o território base da pesquisa precisou ser totalmente reconfigurado; retomamos a pesquisa por outro trajeto, pensamos voltar com as oficinas de experimentação, mas agora estávamos em outra rede de ensino, em outra escola, com outros alunos, um outro contexto, mas com muitas coisas na bagagem. Outras ideias, outros interesses. Na nova escola, também periférica, de ensino fundamental, e de um município

vizinho. Encontramos um espaço menos engessado que, de forma bem sutil, possibilitou retomar as oficinas de experimentação com produção de vídeos no celular que desde o início queríamos para o projeto. Abriu-se uma brecha para tentar uma aproximação entre professora e alunos, com os conteúdos sendo desenvolvidos e adaptados conforme as interações, com discussões suscitadas em cada encontro. Seguimos então, cartografando a partir desse lugar, nossa pesquisa seguindo um fluxo mais do vivido com um roteiro não muito definido, tínhamos algumas ideias a desenvolver.

Das oficinas de experimentação interessou-nos investigar, constituindo com os mecanismos de poder e saber, como os jovens acolheriam uma proposta para produzir vídeos, podendo inventar realidades, outras versões do real, empreendendo no que poderíamos associar a uma posição foucaultiana do saber pedagógico e principalmente na atuação da resistência, abrindo fissuras com o Fora, para além dos marcos simbólicos que abrigam identidades.

Apoiamo-nos em Foucault quanto ao papel das lutas em diversas dimensões (políticas, sexistas, minoritárias, etc.), interessou-nos os modos de enfrentamento das complexas relações de poder e as suas possibilidades de êxito. Dessa forma, demos continuidade a nossa pesquisa, encarando esta proposta feita aos alunos como uma forma de microluta, no sentido como Foucault aborda,

São uma oposição aos efeitos do poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação a às representações mistificadoras impostas às pessoas.[...] O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder. [...]. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. (Rabinow & Dreyfus, 1995, p. 235)

Importou-nos trabalhar a questão “*quem* somos nós” junto a *como* vamos nos produzindo. Que movimentos temos engendrado junto a escola? Que construções de sentido têm sido impulsionadas pelo encontro com ela? Veja-se que são questões que retomam àquelas da pedagogia do cinema e o acesso a linguagem visual, mas agora voltadas ao contexto político que se abriu com a greve e todos os seus percalços.

Junto a esta atividade com as oficinas de experimentações com os alunos, continuamos com nossa pesquisa articulando por entre as nossas lutas diárias. Compreendíamos que nossa escrita/pesquisa cartográfica operava por um território que fora atacado pelo poder,

principalmente nos últimos meses: greves, paralisações, atraso de salários, cortes no orçamento de universidades, de institutos federais, de bolsas de incentivo à pesquisa, enfim, numa torrente de 'paixões tristes'. Tentamos insistentemente não sucumbir por inteiro. Percorremos este caminho tumultuado e complexo investigando de que forma operam essas relações de poder e de que maneira poderíamos respirar nesse turbilhão, a fim de que o já conhecido não nos aprisionasse, imobilizando-nos. Negamo-nos a consentir esse aprisionamento. Interessou-nos investir em vazamentos que nos possibilitasse travar nossa luta contra as forças que insistem em direcionar o território da educação.

Nesse traçado nada claro ou objetivo, nesse emaranhado de múltiplas linhas, acreditamos ter encontrado no nosso pequeno espaço da sala de aula, lugar para manter-nos minimamente lúcidos: lutando, resistindo. Mas o que pode uma aula, ou uma dúzia de aulas? Que potência pode existir aí? É possível nos desprendermos de nossos (in) cômodos lugares e nos lançarmos à experimentação? Nesse ponto, desprendidos das possíveis respostas, buscamos pela potência de uma pesquisa em educação, pelo que o cartógrafo em educação pode encontrar, pois, que

Sua pesquisa cheira a vida, como ela se torna e pode tornar-se. Seu eterno por vir. Seu método de pesquisa se constitui, assim, em uma *coreografia do desassossego*, porque se interessa pela dança da vida e é também capaz de pôr a vida para dançar. Por acreditar que a educação, a escola, a pedagogia, os currículos, os sujeitos educacionais podem ser alvos de um permanente processo de reinvenção de si e do mundo. (Oliveira & Paraíso, 2012, p. 174)

Acreditamos nas movimentações possíveis a partir de uma educação que se realiza no nosso cotidiano em sala de aula, travando nossas microlutas diárias, conosco mesmos e/ou com todo sistema. Dentro dessa dinâmica de relações em educação, conscientes de que o poder está em toda parte e de que envolve muitos embates, pluralidade de forças que perpassam toda a sociedade, continuamos. Atentando também que tais microlutas cotidianas estão acontecendo a todo momento e que quanto mais tentam nos subjugar, mais focos de resistências podem ser potencializadas.

4. Considerações Finais

As experimentações com vídeos em aula evidenciaram sua potência e foram trazidas para nossa escrita por nos mostrar que ali havia um espaço no qual os alunos se viam motivados às discussões, no qual demonstravam um certo prazer em se expressar; chegando

mesmo a manifestarem ansiedade para que nosso próximo encontro não demorasse. Observamos, seguindo pistas que eles mesmos nos deixavam pelo caminho, que o interesse deles aumentava à medida que as questões que surgiam, lhes traziam algum problema de certa forma conhecido ou instigante, alguma preocupação que os envolvia de alguma forma.

A retomada das oficinas de experimentação, agora chegava sem a parte da fruição com filmes, indo direto à prática com a produção de pequenos vídeos com o celular, abrindo espaço para mostrarem o que lhes interessava, lhes preocupava ou atraía. Durante muitos encontros passamos assistindo as suas primeiras gravações, discutindo suas ideias, buscando melhores maneiras de realizar os vídeos, como gravar e editar. No início observamos que a maioria dos alunos demonstrava muitas dificuldades em criar suas histórias, pareciam meio perdidos, afinal a proposta os desacomodava também, pois tinham que produzir um material, mas para isso deveriam sair de seus lugares não só físicos, como também sair daquele lugar passivo, de mera cópia de conteúdos colocados pela professora. No entanto, conforme foram se apropriando desse espaço disponibilizado, eles foram criando, trazendo suas dúvidas, suas colaborações, também começaram a dividir suas experiências e suas descobertas com os colegas.

Interessou-nos observar e conhecer quais linhas iriam compor esse espaço compartilhado, quais estratégias de criação estes alunos iriam buscar; descobrir novos percursos seguindo o fluxo da experimentação em aula, produzindo com o realizado em grupo. Neste ponto, nos aproximamos de Corazza (2012) sobre Currículo Plural que, conforme a autora, pode ser "um desmoronamento da interioridade do pensamento curricular, é dotado da potência extrínseca do surgir em qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível, inassimilável." (Corazza, 2012, p. 23)

Desmoronamento este que requer da professora maior atenção aos devires que poderiam surgir, aos movimentos que estes alunos iriam engendrar, aos agenciamentos das forças que nos provocavam, enfim, às nossas relações com os territórios pelos quais se movimentam nossas linhas de fuga e atos de resistência.

Nesse sentido, sentimos que todas as forças do Fora, as linhas que surgiram, os (des)caminhos, os encontros e acontecimentos no decorrer da pesquisa, nos proporcionaram pensar em como existe potência circulando, o quanto os agenciamentos a produzirem devires são muito intensos. Pudemos perceber que nossos alunos permitiram-se sentir, seguir o fluxo; que apesar de no início sentirem-se meio atordoados com o espaço ofertado, foram capazes de despojar-se, de arriscar e entregar-se ao, até experimentar, desconhecido, ato de criação.

Se onde há poder há resistência, nos inquietamos e resistimos. Nessa direção buscamos continuar na luta contra os processos de assujeitamento, agindo, recusando a homogeneização e padronização, passando por entre as brechas, por entre as grades, mais atentos ao que nos acontece. Nesta busca já estamos no devir, uma composição que não imita, que não se conforma a um modelo,

seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (Zourabichvili, 2004, p. 240)

Apesar de tantas outras forças inesperadas terem chegado no período desta pesquisa, e com uma violência assustadora, elas foram bem aproveitadas e compuseram a bruma de imagens virtuais do território de investigação, não impedindo sua realização, muito pelo contrário, ainda que elas fossem “paixões tristes” (Spinoza, 2009), continuou-se, mas obrigados a lidarmos com os choques, mudanças, retomadas, pausas, fazendo com o que de início havia sido objetivado, ganhou novas proposições, outros agenciamentos.

Os fatos que foram surgindo neste espaço vivido, reconfiguraram as ideias iniciais de um anteprojeto de pesquisa, favorecendo sua vivacidade e atualidade, forçando a constatação de que há uma subjetividade inquietante e que compõe por fragmentos o viver, como se não houvesse onde se segurar, nem sequer um corrimão qualquer. Por vezes isto assustou, mas a insegurança produzida deu condições que forçaram a lidar com o que não se sabe, com os transtornos que a vida impunha. E o habitar as incertezas mostrou que no inusitado há uma beleza a ser manuseada e tornada finita, plasmada na escrita de uma dissertação.

Saindo de um curso previsto, o território se desterritorializou. Em um sentido mais amplo houve uma noção de território que ultrapassou a etologia.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. [...]Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode se desterritorializar isto é, abrir-se, engajar-se em linha de fuga e até sair de seu curso e se destruir. (Guattari & Rolnik, 1996, p. 323)

Implicar-se com um mundo inquieto é submeter-se a relações com forças, há estratos que tendem a manipular e controlar pessoas e instituições. O que fazer? Como agir em meio a estas forças molares? Vivemos tempos difíceis onde um poder assujeitador que pressiona,

interfere e desestabiliza, ganhou dimensões insuspeitadas; há uma forte desmobilização de grupos sociais, como o grupo de professores públicos, os quais estão expostos diariamente a todo tipo de infortúnio; neste meio, território de fluxo cósmico, identificamos o comportamento de um sujeito paradoxal em estado de torpor, pasmado, encarcerado em si mesmo, e com tudo isso questionamos: será que estas constatações reais impedem que alguma manifestação, alguma reação, alguma resistência, ocorra? Como temos criado modos para resistir ao cotidiano quando ele sufoca, quando prende o desejo e tira o fôlego eliminando o *sopro* da vida? E, mais especificamente ao nosso campo de investigação, como este comportamento alcançou as nossas escolas públicas, pessoas e comunidade escolar como um todo?

Verdades pré-estabelecidas entram no contexto escolar e compreendemos que é preciso alterar os processos de apropriação e legitimação destes discursos, não só para modificá-los, mas para entender como o poder é exercido e assim saber como as verdades são produzidas e difundidas. Dessa maneira, percebemos que podemos colocar algumas destas verdades em suspenso, questionando-as, exercendo nossa liberdade por meio de nossas microlutas em sala de aula.

Neste ponto o *devoir-professora* assume uma força tremenda. Sentimo-nos arrastados para o campo do inédito, do que pode vir. Mas o que é *devoir* afinal? Processo de desejo! Deleuze e Guattari (2004) definem que " *Devoir* é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, extrair partículas [...] o *devoir* é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma." (p.64)

Entendemos *devoir* como processo de subjetivação, como movimento marcado por acontecimentos e transições que escapam de qualquer representação, que resistem aos padrões molares. Dessa forma, partindo de quem se é, buscamos abrir novos caminhos, nos aproximando do que estamos em via de nos tornarmos.

Exercitamos nossa liberdade de pensar e de deixar o outro pensar. Tentamos enfrentar e agir com as forças que nos deslocam constantemente. Mudamos o traçado dessa escrita diversas vezes, nos perdemos e nos reencontramos, estivemos a deriva, naufragamos. Debato-nos. O percurso tornou-se nosso próprio destino.

Descobrimos que sempre tivemos a intenção de trazer à tona para debate todas estas percepções; desejávamos problematizar e mobilizar nosso pensamento e nossa escrita em torno dessas situações que envolvem nossos alunos, ainda que conscientes de que não podemos sanar os problemas sociais que os envolvem mas, de certa maneira, convictos de que precisamos provocar reflexões e favorecer discussões sobre esta realidade.

Mapeando pelas linhas dessa escrita, vemos que o que buscávamos (e que talvez nunca deixemos de buscar) são novas/outras formas de ensinar e de aprender.

Referências

Blanchot, M. (2011). *A parte do fogo*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco.

Corazza, S. M. (2012). Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do LAV*, (8), 125-144.

Deleuze, G. (2005) *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia* -Vol. 3- tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora, 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1978) *A governamentalidade. Microfísica do poder*, 277-293. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.*

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.*

Foucault, M. (1995). Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *Dreyfus, H.; Rabinow, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária*, 253-278.

Foucault, M. (1998). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres (MTC Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.*

Foucault, M. (2003). Ditos e Escritos IV. Estratégia, poder-saber. *Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária.*

Foucault, M. (2005) A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2014) O sujeito e o poder/Entrevista com M. Foucault. *Ditos e escritos Vol IX*, 118 - 140. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Guattari, F., & Micropolítica, R. S. (1996). Cartografias do Desejo. Ed. *Vozes: Petrópolis.*

Kirst, P. G., Giacomel, A. E., Ribeiro, C. J., Costa, L. A., & Andreoli, G. S. (2003). Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. *Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS*, 91-101.

Larrosa, J. (2004). Experiência e paixão. *LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica*, 151-165.

Larrosa, J. B. (2014). Jorge Bondía. *Tremores: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica.*

Levy, T. S. (2003). *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze.* Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Oliveira, T. R. M., & Paraíso, M. A. (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, 23(3), 159-178.

Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: um manifesto.* Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Rolnik, S. (1989). Cartografia Sentimental transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade.

Spinoza, B. D. (2009). *Ética: terceira parte: a origem e a natureza dos afetos. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.*

Zourabichvili, F., & Goldstein, V. (2004). *O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará.*

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Izabel Cristina Souza dos Santos – 80%

Alberto d'Avila Coelho – 20%

ⁱ Dissertação defendida em um programa de mestrado de um Instituto Federal de Ciência, educação e tecnologia do Rio Grande do Sul.

ⁱⁱ No ano de 2016 se propôs aos alunos de uma rede municipal de ensino a realização de vídeos de até 10 minutos, com a utilização de seus próprios celulares, participando efetivamente como sujeitos nesse processo. Tivemos a oportunidade de participar do referido Projeto como coordenadora onde, através de uma proposta feita à Secretaria Municipal de Educação, foi oferecido a todos docentes da rede, oficinas ministradas pelo professor da universidade, orientando como desenvolver e trabalhar a produção do vídeo estudantil como prática pedagógica; oficinas estas que culminaram no 1º Festival de Vídeo Estudantil da cidade em questão, sendo um marco para a comunidade escolar. Podemos destacar sobre a vivência participando do referido Projeto que, na SMECD, recebemos um total de 24 vídeos, das seis escolas da Rede Municipal de Ensino que participaram do Projeto. Contando com a orientação de nove professoras, cerca de 150 alunos escreveram seus roteiros, trabalharam em equipe, superaram dificuldades, gravaram e editaram seus vídeos.

ⁱⁱⁱ Mais informações sobre o Congresso, bem como relatos de professoras participantes podem ser encontrados no sítio <https://videoestudantil.com.br/>.