

Criações e Métodos na pesquisa em Educação

*Verônica Domingues Almeida
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Paola Zordan*
(Organizadoras)



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

© Dos Autores - 2020

Editoração e capa:

Fabiano Neu

Arte da capa:

Paola Zordan

Conselho Editorial (Nota Azul)

Deisimer Gorczewski (UFC)

Denise Espírito Santo da Silva (UERJ)

Galvanda Queiroz Galvão (UFPA)

João Anzanello Carrascoza (USP)

Manoel Ricardo de Lima Neto UFRJ

Sabina Anzuategui (Faculdade Cásper Líbero)

Sílvio Ferraz Mello Filho (USP)

Simone Zanon Moschen (UFRGS)

Tiago Almeida (Escola Superior de Educação de Lisboa do IPL, ESELx)

Editores:

Luciano Bedin da Costa

Anna Letícia Ventre

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C928

Criações e métodos na pesquisa em educação / Verônica Domingues Almeida, Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Paola Zordan (organizadoras). – Porto Alegre : UFRGS / Nota Azul, 2020.
427 p. , 1 livro digital; il.

ISBN: 9786586232929

1. Pesquisa em educação. 2. Metodologia da pesquisa.
I. Almeida, Verônica Domingues. II. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. III. Zordan, Paola.

CDU 37.012

Bibliotecária: Evelin Cotta CRB-10/1563

Criações e Métodos na pesquisa em Educação

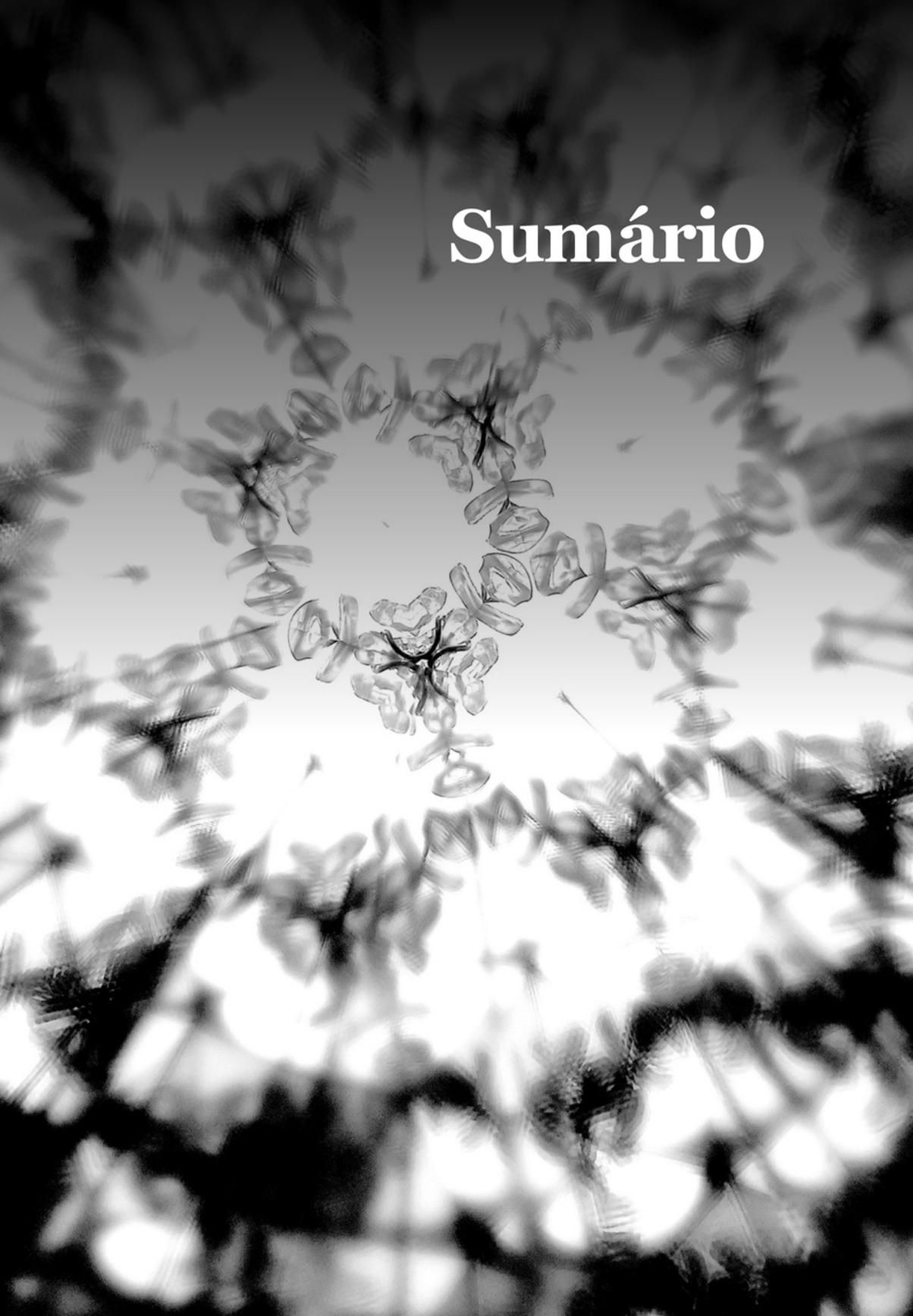
Verônica Domingues Almeida
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Paola Zordan
(Organizadoras)



nota azul



Porto Alegre
2020



Sumário

Apresentação

- 09** CRIAÇÕES, HERMENÊUTICA E POÉTICAS PARA
PENSAR O DESENHO DOS MÉTODOS
*Paola Zordan, Verônica Domingues Almeida e Maria
Roseli Gomes Brito de Sá*

Eixo 1

Atravessamentos entre ciência e criações metodológicas

- 41** CAOSGRAFIAS: QUEDAS LIVRES NO UNIVERSO
DO POSSÍVEL DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO
Verônica Domingues Almeida
- 68** PENSAR, COMPOR E ENSAIAR COM IMAGENS
Débora Balzan Fleck
- 110** A PESQUISA COMO FABULAR DE ARQUIVOS
Gabriel Torelly e Paola Zordan
- 138** O MÉTODO TEARGRÁFICO:
FIO-TECIDO É PALAVRA-TEXTO
Brenda Gaspar e Alberto Coelho

160 A CRIAÇÃO DO EDUCAR TRANSDISCIPLINAR:
UTOPIAS TRANSIGENTES

Dante Galeffi

189 AH, HERMENÊUTICA! A QUANTAS ANDA SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
EM EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Eixo 2

Criações do fazer transversal

205 PESQUIZAÇÃO/PALAVRAGESTO RELACIONAL

Paola Zordan

218 A PESQUISA COMO UMA OBRA DE ARTE

Elísio José da Silva Filho

238 IMPLICAÇÕES PÓS-ESTRUTURAIS E CRIAÇÃO DE
PERCURSOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO E EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Clívio Pimentel Júnior

- 271** A PESQUISA-FORMAÇÃO OTOBIOGRÁFICA:
[INTER]VALES METODOLÓGICOS,
SERPEN(TEARES) ERRANTES
Neurisângela Maurício dos Santos Miranda
Maria Inez Carvalho
- 300** INVENTÁRIO DE PESQUISA: PROCEDIMENTO
METÓDICO IMANENTE DE UM CORPO-PROFESSOR
Wagner Ferraz
Samuel Edmundo Lopez Bello
- 330** TRAJETOS CRIATIVOS DE UMA
PEDAGOGIA DAS ARTES NA RUA
Cilene Nascimento Canda
Andréa Penteado
- 357** O MÉTODO CACOGRÁFICO E AS MULHERES CAÍDAS
Aline (Daka) da Rosa Deorristt
- 383** PESQUISA RIZOMA - TRÊS LINHAS OU
FISSURAS NA VIDA E OBRA DE EROS VOLUSIA
Claudia Madruga Cunha
Fernanda C. Costa Frazão
- 413** **Índice das imagens**
- 418** **Autores**

Apresentação



CRIAÇÕES, HERMENÊUTICA E POÉTICAS PARA PENSAR O DESENHO DOS MÉTODOS

Paola Zordan

Verônica Domingues Almeida

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

O debate em torno da produção científica tem como um de seus principais focos a questão dos métodos. Especialmente nas Ciências Humanas, pensar metodologias, procedimentos, formas de análises e de compreensão de fenômenos é uma ocupação constante. A área da Educação, em sua pluralidade, possui uma densa gama de referências sobre diversas perspectivas de investigação que tendem a sugerir formas específicas de produção do conhecimento. Todavia, para além dos caminhos já desvelados por outros estudiosos, pesquisadores têm se desafiado a criar suas próprias maneiras de pesquisar, sem excluir, nesses percursos, o rigor necessário à qualificação do que se produz dentro de um campo cujos saberes são maleáveis.

Em qualquer um de seus âmbitos, uma pesquisa requer métodos e todo método, enquanto operação de pensamento, não se aparta de uma filosofia. No campo ampliado da Educação, em sua transversalidade com outros campos de saberes como as Artes e as Ciências, tratar de metodologias é pensar o que vem a ser o conhecimento, bem como a própria constituição dos planos conceituais implicados na existência do mesmo. Pesquisar demanda criar um traçado no qual as problemáti-

cas de uma dada matéria, da existência e de realidades a se investigar tornam-se visíveis. Por via da pesquisa, temos a descoberta do novo através de diferentes procedimentos de análise, de múltiplas perspectivas de investigação, da inquirição de problemas efetivos e buscas diligentes em torno de fatos, objetos, campos ou outro elemento de interesse. Os métodos funcionam como uma espécie de enquadramento que recorta o possível de se abarcar numa pesquisa, seja essa em torno de um objeto, de um acontecimento ou de um campo investigativo. O que uma pesquisa enquadra, no entanto, não a delimita. Há uma gama enorme de possibilidades para se desenhar esquemas que mostrem com quais ferramentas teóricas e perspectivas de análise um projeto de pesquisa pode ser traçado, indicando quais temas e assuntos se organizam de modo a melhor serem colocados no campo de estudo.

Quando nos referimos à Educação, enquanto área de conhecimento na chave das Ciências Humanas, temos um conglomerado de saberes que envolvem a Educação Básica em todos os seus níveis, a Universidade e seu tripé Pesquisa, Ensino e Extensão, a formação discente e docente, a construção de conhecimentos, as políticas públicas, o currículo, a didática e as metodologias, entre tantos outros campos e seus fenômenos. De modo ampliado, a Educação é um grande agenciamento que comporta quase tudo¹: meios de adequação coletiva, modos de se conduzir socialmente, hábitos cotidianos, gestão dos espa-

1. No início do século XXI, a maior emissora de televisão brasileira, a Rede Globo, veiculou uma campanha da Fundação Roberto Marinho, cujo slogan foi “Educação é tudo”. Grande conglomerado, o Grupo Globo possui essa fundação filantrópica, a qual se ocupa com projetos voltados para a comunidade e cujas ações e resultados são amplamente veiculados pelos meios de comunicação.

ços, conceitos de sujeito e de cidadania, formação de profissionais, currículo e suas mil facetas, as mais variadas disciplinas do conhecimento, métodos e mais métodos pedagógicos, as demandas de mercado, o governo das populações, o monitoramento de indivíduos, a definição de identidades, os *slogans* da indústria cultural, os problemas da linguagem e do discurso, a aquisição de códigos coletivos e seus múltiplos regimes semióticos, a circulação global de informações, a diversidade de manifestações apresentadas pelas mais variadas culturas e as infinitas relações entre as linhas e os planos do pensamento. Pesquisas em Educação, em seus deslocamentos e variações, são o gatilho do que aqui se apresenta.

O presente livro, assumidamente mestiço, fruto de encontros de pesquisadores que transitam entre a Bahia e o Rio Grande do Sul (Brasil), procura fazer uma amostragem de pesquisas de âmbito multirreferencial, entre perspectivas variadas: a hermenêutica, as abordagens sistêmicas, a filosofia da diferença e o pensamento nômade que se expressa nas cartografias esquizoanalíticas. Trata-se de mostrar como, em suas singularidades, se desenham métodos em pesquisas da área de Educação produzidas em Universidades públicas. A fusão das organizadoras acontece desde uma discussão metodológica em torno da escrita de uma tese que investigava manifestações de docentes em uma rede social. O diálogo entre diferentes perspectivas, a que interpreta e a que desconstrói a interpretação, se fundem em um novo atravessamento epistemológico, aglutinador, o qual resulta, entre outras produções, no presente conjunto textual.

Na obra há uma aceitação de olhares distintos, por vezes controversos, que afirmam a ampliação de horizontes me-

metodológicos a partir de fissuras e aproximações as quais potencializam a criação. Também, habita a compreensão de que independentemente da perspectiva, o que se escolhe e o que se dispensa no desenvolvimento de uma pesquisa entrelaça sentimentos e razões. Desse modo, distinguir conceitos e paradigmas é necessário para que pontos de vista sejam situados, porém, considera-se que as distinções topológicas, balizas de campos teóricos, são apenas funcionais, não substância dos constructos das pesquisas. Trata-se do que defendemos como multiplicidade, abertura de sentidos e significações e como *amor* (Almeida, 2017), amor ao destino (Zordan; Souza, 2020), força que se faz valer na formação, na profissão docente, na vida magisterial e nas ascensões demandadas pela pesquisa. Assim, nas fricções, nem sempre mansas, entre *Ratio* e *Sensum*, os caminhos investigativos pressupõem um Método, ou seja, *meta+ hodós*, baliza e caminho.

O sociólogo estadunidense Howard Becker há muito defende que os estudiosos “deveriam se sentir livres para inventar métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo” (Becker, 2007, p. 13). Para Sandra Corazza, filósofa brasileira dos estudos pós-críticos de currículo, a invenção do método, o saber de um método, uma *metodosofia*, “faz-se e consolida-se em operações efetivas, que o vão criando à medida que se produzem” (Corazza, 2020, p.15). Aqui, diversos textos de caráter metodológico se apresentam como desejo caleidoscópico de produções cujos distintos estilos de escrita e modos de expressão vêm compor numa só imagem. Vislumbramos, neste giro de um dispositivo que agrega pedaços na replicação do espelho, a utopia de uma unidade, mesmo que

provisória, sempre giratória, cujo desenho nunca se replica. “Seus próprios movimentos constituem um saber, derivado da experimentação, do ensaio e da problematização do próprio pensar, do viver e do mundo” (Corazza, 2020, p.15), já que os métodos, enquanto processos a serem inventados a fim de que se enquadrem as matérias de investigação, escrita e pesquisa, se fazem valer de muitos recortes. Entre tantos pedaços e realidades, estado de coisas e conceitos pesquisados, o caleidoscópio cria a ilusão de uma imagem coesa. Nessa miragem tal coesão é apenas contingente, pois como nos ensina o legado de estudos entre Arte, Loucura e Psicologia Social da professora e pesquisadora Tania Mara Galli Fonseca, essa imagem passa a ser compreendida como plano heterogêneo de afectos, múltiplo, o qual conecta forças e formas em um método sempre em vias de se fazer (Fonseca et. al., 2010).

De qualquer modo, o método para composição do conjunto de ensaios metodológicos apresentado aqui, constitui-se como a bricolagem móvel do que se dispõe como caleidoscópio, cujo traçado exige um olhar entre três lâminas de espelhos, ou seja, a tripartição das pesquisadoras que a organizam. A bricolagem enquanto procedimento construtivo/desconstrutivo permite uma composição formativa social que apresenta questionamentos e partes de realidades diversas. Enquanto método compositivo, que emerge nas experimentações artísticas do século XX, potencializa inúmeras questões abertas, as quais desacomodam o pensamento e não precisam, necessariamente, ser respondidas. Como método sugerido pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), com a intenção de reunir elementos para uma análise estruturalista, a bricolagem, ao sugerir a reunião

artesanal não só de fatos, mas de informações, de pedaços, de cacos, foi gradativamente apropriada em suas múltiplas traduções no âmbito dos métodos de pesquisa como algo mais do que uma possibilidade epistêmica que permite misturas metodológicas, mesmo que apresente um tipo de procedimento sem passos pré-estabelecidos, implica uma imersão intensa na superfície que investiga. Aqui, entendemos que implica a caleidoscopia de uma visão que unifica dados, experiências e partes de matérias e conceitos que podem ser totalmente díspares numa compreensão comum via elaboração textual dos fatos e fenômenos estudados. Em termos visuais, as bricolagens trazem recortes, quinquilharias, pedaços, cacos, mostrando o potencial das montagens no que se apresenta nisto que tomamos como disposição caleidoscópica, numa produção de imagens moventes as quais nossa junção e trocas interinstitucionais buscam, no presente conjunto textual, potencializar.

Embora não se descarte a ciência e situadas no campo da Educação, é a pesquisa em Artes e sobre Arte, com aplicação e estudo de seus procedimentos, tal como a bricolagem e suas diferentes metodologias, que nos dá a miragem experimental, agregadora, que permite o tratamento conceitual dos métodos a partir da singularidade de cada pesquisador. Experiências, teorizações, planos conceituais e revisões de literatura se intercalam na criação de panoramas de pesquisa que envolvem paradigmas historiográficos, acepções filosóficas, experiências em sala de aula, combates por princípios democráticos, defesas de grupos identitários e movimentações artísticas. Os métodos são pensados como imagem e suas inumeráveis combinações, a fim de seja possível visualizarmos os movimentos

entre distintas perspectivas paradigmáticas. Como escrevem Claudia Madruga Cunha e Fernanda Frazão em um dos textos que compõem este conjunto, trata-se de uma *mirada cartográfica*, que apresenta movimentos, de algum modo, rizomáticos. Ainda que o presente livro não se filie ou seja depositário da obra conjunta dos pensadores franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se apropriam da imagem do rizoma para tratar de problemas conceituais, sociais e psíquicos, entendemos que a criação de métodos, de novas metodologias de pesquisa e de experimentações metodológicas envolve dinâmicas nunca lineares, sem um ponto central, mesmo quando o traçado conceitual envolve agenciamentos centralizados, triádicos ou sistematizados. O conceito de rizoma aparece para demonstrar que não há um método “correto”, “verdadeiro”, “definitivo”, “axial”. Trata-se do método “como a singularidade ímpar de um Método de Criação, que não busca garantias analíticas ou sintéticas no modelo matemático, nem nas regras da lógica formal, tampouco no conhecimento da Verdade filosófica (*alétheia*)” (Corazza, 2020, p.14).

Métodos, maneiras, modos de pesquisar, tipos de pesquisa, aqui são pensados como criações que aglomeram partes, que permitem o estudo, a análise e a investigação tanto das partículas distintas como dos efeitos que temos da visão de um todo. Métodos, suas contraposições e sobreposições, possibilitam relações entre superfícies e formas que envolvem: levantamento de temas; escolhas bibliográficas; aportes conceituais; ferramentas teóricas; delimitação de critérios; extrações de conteúdos. Práticas metodológicas se interpenetram nos temas investigados, os temas definem os problemas de pesquisa,

os conceitos são imanentes aos métodos e às maneiras que tomamos ao pesquisar. Frente a temas-problemas, questões de vida, pois o que se pesquisa é o que se vive, o que resulta é sempre um desenho outro, que nunca repetirá o que se vislumbra. Ao se tentar reproduzir a imagem provisória obtida ao espiar o caleidoscópio, criamos outra imagem, nunca a mesma. Cada peça desenhada faz parte daquela composição que apresentamos como resultado delineado. Aleatórias ou cuidadosamente escolhidas, a forma de cada peça que uma pesquisa traça, desenha, extrai daquilo que enquadrou, sejam estas formas volumétricas, simples, superfícies, glifos ou traços pães de significações. Toda e qualquer parte da pesquisa envolve, desde sua gênese, listagem de interesses; inventário de incidências, contagem de vivências e a apresentação argutiva de um problema a fim de que a matéria, que seu procedimento enquadrou, se apresente fora de suas próprias operações.

A junção de fragmentos atravessa a continuidade de suas superfícies, volumes e edificações numa lógica que não faz parte das múltiplas unidades relacionadas nas linhas que a pesquisa cria como resultado. Organizamos a matéria investigada em eixos, blocos ou linhas a fim de que possamos nos acercar, com alguma concretude, de conceitos demasiado abstratos. Há uma performatividade nos métodos, a qual ancora as abstrações conceituais que o pensamento, em sua movimentação, nos leva. Mesmo nos procedimentos adversos ao processo compositivo cru, tais como pintura, escultura monolítica e arquitetura estrutural, os fragmentos do que se pesquisa podem ser pensados como pinceladas, estacadas e montagens estruturais. Não se trata de definir, exatamente, o que caracteriza a construção de

um saber, um método de pesquisa, o quanto os procedimentos que os descrevem são formuláveis. Métodos não são fórmulas, mesmo quando abstraídos em formulações esquemáticas, como o simples exemplo do enquadramento e do recorte. Um método não é uma proposta, ainda que toda proposta precise de um método para ser realizada. Pensar métodos a partir dos modelos epistêmicos da Arte viabiliza interlocuções entre teorias incompatíveis em seus princípios, teorizações e categorias, em especial o estruturalismo e as desconstruções pós-críticas.

Este livro concebe que não há uma única perspectiva de produção intelectual. A pesquisa acadêmica científica, hoje, compreende saberes difusos, em campos de produção nem sempre rigidamente limitados. Há mais de cinquenta anos, a filósofo austríaco Paul Feyerabend (2011) promulgou a pluralidade metodológica e a diversificação de modelos teóricos para a construção de conhecimento, buscando maior interação sujeito-mundo. No que se nomeia como paradigma ético-estético (Guattari, 1998), sentimos, desde o final de século XX, os efeitos das contribuições de Feyerabend, em especial na transversalidade das operações teóricas e na imanência corpo-política-*poiésis*-conceito-sociedade. Os modelos interativos e a multiplicidade de planos de pensamento ampliam os modos de constituirmos tanto conhecimentos científicos como planos noéticos. Entende-se, assim, que a produção de uma verdade permeia processos de subjetivação, regimes discursivos e significações estratificadas, de modo que as pesquisas não mais se fixam num método universal.

Métodos que derivam do que pesquisas brasileiras assumem, a partir das interlocuções com Guattari, que esteve no Brasil nos anos oitenta do século XX, como cartografia,

se valem de traçados e linhas variadas. No campo ampliado e transdisciplinar da Educação, esses métodos não se apartam do sufixo - *grafia*, mas escapam dos métodos cartográficos estratificados nas pesquisas da Psicologia e outras áreas da Saúde, na medida que apresentam processos de singularização metodológicos. Os métodos podem ser plurais, porém, o que se cria, a cada pesquisa, a cada problematização, é singular. Desse modo, as grafias aqui apresentadas, entre outras possibilidades, são singularizações heterogêneas dentro de um campo profuso, ainda que aproximado pela criação de métodos e abordagens multirreferenciais em Educação. Sem fidelidade a determinados precursores, sem filiações teóricas rígidas, sem demarcações categóricas, sem as prescrições universalistas de métodos estabelecidos, abertas a dialogias, a fluxos desejanter, a pulsões, sentimentos e pensamentos, as metodologias deste conjunto funcionam como inventário inventante em torno do que se pensa e vive. Ainda que a falta de “pureza” presente nesse sincretismo de visões e as rupturas com métodos já replicados e estruturados possam ser tomadas como pós-estruturalistas, há um matizamento entre os modelos modernos, sistemáticos e os erráticos, não havendo exclusões e sim borramentos paradigmáticos. Por outro viés, não se ignoram as tensões e incompatibilidades; pelo contrário, essas incongruências são exploradas a partir de suas segmentaridades historiográficas, tipológicas, topológicas, as quais mostram o quanto distanciamentos noológicos possibilitam a criação de linhas inéditas, cujas tentativas de aproximação exercitam novos tipos de pensamento e conceitos que surgem para responder a demandas de vida.

Tais operações instauram o que se pretende uma educação transdisciplinar, não cerceada por áreas de conhecimento demasiadamente demarcadas. Trata-se de uma rede epistemológica nunca apartada da práxis e de seus aspectos político-ontológicos. As complexidades contemporâneas, as quais podem ser percebidas no que Guattari chama *caosmos*, movimentam linhas cujo traçado se dá via forças, intensidades, em devir. O que aqui se expõe como intensificação eclética, polilógica, produz uma imersão em campos caósmicos, cujas problemáticas demandam a criação de métodos nas pesquisas em Educação. Todas as metodologias implicam o dinamismo das utopias com as quais defendemos a mutabilidade de pontos de vista.

Bricolagem, caleidoscopia, autobiografia, mosaicos, cartografias: muitos são os nomes para os métodos contemporâneos utilizados nas pesquisas no campo da Educação. Uma dedicação às maneiras singulares de fazer ciência e pensar a pesquisa coaduna com Remi Hess (2009) quando afirma que as Ciências Humanas só estão no começo e que há muito que ser inventado para chegar à complexidade da constituição de suas formas identitárias de rigor. Apresentar múltiplas possibilidades e territórios singulares de produção do conhecimento científico é criar aberturas para a Arte, para a Filosofia, para uma poética do pesquisar e do pensar em Educação. O conceito de poética quebra os enquadramentos metodológicos, as filiações, permitindo derivas entre zonas outrora distintas. Quando pensamos a vida na escola, seus espaços de encontro e de que modo a educação e suas metodologias podem abandonar o passado em função de um possível novo tempo, pensamos, também, as pesquisas na Universidade. E

nessa profusão de pensares, transitamos nos enquadramentos e nas aberturas dessas relações por meio das dimensões *raciosensíveis* na produção de saberes.

Métodos, escolas, salas de aula, enquadram: no quadro, nas classes, nos cadernos, nos estojos. São quadriláteros que, desde as janelas, as portas, as paredes, para não dizer berços, cadeiras, quartos, nos subjetivam e estabelecem limites que cerceiam formas de ser no mundo e modos de se educar. O enquadramento pode, portanto, cercear, todavia, mesmo nesse momento que vive o mundo, assolado por uma pandemia, com as vidas enquadradas pelas telas dos monitores, confinadas, também pode permitir a criação. Toda uma urgência nos enquadra agora em telas, reproduzindo eletronicamente enquadramentos passados. Pensamos no que o passado enquadrava a fim de criar novas formas de se viver o presente. Desenquadrar a formação, os métodos, as regulações às quais a Educação, enquanto área das Ciências Humanas, se submete, implica criar um novo presente, um novo corpo, novos quadros. O que vem a ser este novo é um tempo de vida, pedagógico, não contado, não contabilizado, mas, sim, tomado como espaço para produção e propagação de conhecimentos. Tempos e espaços deixam de ser metódicos para se tornarem métodos: para respirar, para criar, para sermos corpos, para seguirmos vivendo. Necessário se faz, então, sair do pensamento estritamente metafísico e assumir aprendizagens outras: criar novos métodos.

Na Educação, a quebra paradigmática do pensamento de John Dewey, que no início do século XX privilegia a experiência concreta do sensório como base de toda aprendizagem (2010), desestabiliza, desde então, os métodos científicos das

áreas ditas “exatas” no que tange à pesquisa e constituição de conhecimentos nessa área. Logo depois, nas décadas seguintes, a obra *Education through art*, de Herbert Read, traduzida para o português tanto como “Educação através da Arte” quanto como “Educação pela Arte” (1987) dissemina, desde o contexto após a segunda guerra mundial, a possibilidade de um deslocamento entre campos epistemologicamente distintos. Os problemas educacionais, sentidos e abordados criticamente desde a segunda década do século passado, há mais de cem anos, requerem tais mudanças. Nenhum conhecimento em construção, nenhuma investigação em torno do que se aprende, prescinde de determinadas molduras, especialmente as dos modelos científicos, apropriados a matérias outras que não as filosóficas, pedagógicas, políticas e estéticas. No entanto, enquadramos e medimos a matéria investigada para balizar nossos deslocamentos, para instaurar marcos ao corpo, para que os versos se encadeiem. Desse modo, tudo tem uma finalidade, mesmo em termos poéticos. O paradigma estético, que podemos situar desde o livre pensador alemão Friedrich Nietzsche, crítico dos modelos civilizatórios do século XIX, pensa a vida como obra de arte, sendo possível tratarmos aqui da pesquisa e dos procedimentos investigativos, em suas performatividades e invenção, como poéticas. Mesmo assim, para uma pesquisa, uma obra, ser regulada, erguida a partir de alicerces, mesmo que provisoriamente, é preciso contextualizar o território onde acontece: espaço temporal e geográfico; quem povoa tais espaços, de que modo; com quais discursos; em que traçados. Aqui, apresentamos uma ampliação do espaço que se delineia en-

quanto problematização metodológica. Entre variadas e emergentes formas de pesquisar as questões inerentes ao campo da Educação, algumas compõem este livro.

A intenção de apontar uma multiplicidade de perspectivas, abrir diálogos, afirmar solidariedade intelectual e explorar múltiplos campos de investigação agrega professores de Instituições de Ensino Superior brasileiras. O princípio para esta junção é o compromisso com uma educação plural, a singularidade expressa em cada produção e a heterogeneidade de caminhos conceituais e metodológicos junto aos fenômenos educativos. Para isso, delineamos o perfil do livro a partir de dois eixos, além desta tomada que apresenta o campo problemático das metodologias junto às pesquisas em Educação e suas transversalidades: Eixo Um, *Atravessamentos entre ciência e criações metodológicas* e Eixo Dois, *Criações do fazer transversal*.

O primeiro eixo ressalta as possíveis aberturas na/da criação de procedimentos de pesquisa em Educação. Discorre sobre como o caos, a Arte, o educar transdisciplinar e a hermenêutica são possibilidades fecundas na escrita do que se pesquisa, o que resulta na criação do conhecimento científico em sua transversalidade, especialmente, de âmbito educacional, noético e estético. Os atravessamentos postos indicam que um método é criado para resolver os problemas que a matéria investigativa apresenta.

Em *Caosgrafias: quedas livres no universo do possível das pesquisas em Educação*, somos convidados a um lançamento. Ao se lançar no vazio das possibilidades da produção do conhecimento científico, no caosmo de um *corpus*, o caos material necessita de uma delimitação, ainda, já o sabemos,

que sempre provisória. Um novo método abandona dilemas, mergulha em transes *racioemocionais* e se caosgrafia. No trânsito entre diferentes fluxos que compõem os cenários das realizações humanas, Verônica Domingues Almeida, a autora da caosgrafia e uma das organizadoras desta coletânea, destaca possibilidades da criação de maneiras caóticas de produzir conhecimento científico em Educação, fazendo uma aposta na produção de afecções que promovem adesão a formas singulares de compreensão dos fenômenos que derivam em novas maneiras de produzir conhecimento.

A problemática entre a objetividade esperada pelos métodos e as forças subjetivas que envolvem os interesses de pesquisa e as escolhas daí decorrentes indicam a formulação de uma proposta criadora que se assume como posição política. A eterna biblioteca envolvida nos processos investigativos é evocada no texto *Pensar, compor e ensaiar com imagens*. Seguindo os procedimentos que o estudioso alemão Aby Warburg criou, no início do século XX, para outras maneiras de organizar livros e pensar as imagens, Débora Balzan Fleck escapa das metodologias universalistas e tradicionais da História da Arte. Este texto mostra como é possível pensar a imagem como presença, a qual move sentidos e ensina modos de estar, de ser, de existir e de vida. Esta perspectiva, cujos procedimentos envolvem a composição entre fragmentos (Zordan, 2009) – livros de uma biblioteca, reproduções de obras de arte, recortes – inaugura uma visada transdisciplinar que rompe com os cânones metodológicos no tratamento das obras de arte e suas incontáveis relações com as imagens. Ao fazer uma analogia com processos de captura e montagem presentes nas dinâmicas de navegação

internética, podemos pensar que a pesquisa, especialmente a de imagens, se assemelha às composições de Warburg.

Em *A pesquisa como fabular de arquivos*, Gabriel Torrelly e Paola Zordan demonstram a função fabuladora de Henri Bergson no tratamento de arquivos e da própria concepção de pesquisa. Exemplos imagéticos, mitológicos e antropológicos mostram como a fabulação aviva os paradoxos da matéria estudada. Seguindo o que Gilles Deleuze trata como “pensamento nômade”, traz a presença da literatura e suas criações, mesmo quando científicas, para mostrar como se criam corpos aos conceitos. Problematisa-se o uso do pensamento de Deleuze e Guattari como sanção libertadora para invenções de pesquisas. Para tanto, uma retomada epistêmica do pesquisar, do pensar e do imaginar contorna a problemática do sentido e dos seus escapes na linguagem, apresentando os conceitos axiais do que constitui a fabulação criadora na filosofia da diferença e suas possibilidades junto aos arquivos de uma pesquisa.

A criação de uma teargrafia por Brenda Gaspar e Alberto Coelho, retoma premissas do método cartográfico com o intuito de tramar-se com as imprevisibilidades que surgem no decorrer dos acontecimentos e dos fatos encontrados numa pesquisa. Os entrelaçamentos propostos implicam no tear, enquanto dispositivo de artesanias, como imagem fabulatória para construção textual. As tramas resultantes de ações sobre teares permitem pensar as relações entre os fios verticais e horizontais das combinações no tecido textual pelos quais as pesquisas se apresentam. O ir e vir, as escolhas dos fios, a densidade dos materiais, as variações entre as linhas, as combinações, tudo resulta na trama, ação junto ao tear.

Não de modo linear, mas dando prosseguimento à discussão sobre diferentes possibilidades de produção do conhecimento para além do modelo clássico de ciência, Dante Augusto Galeffi, em *A criação do educar transdisciplinar: utopias transigentes*, aponta para a concepção de uma nova ciência da complexidade, sendo esta a base da criação de um educar transdisciplinar, o que possibilita pensar metodologias de ação diferenciadas e inovadoras para compreensão dos fenômenos do/no mundo. Ele propõe que, nessa perspectiva, o método se apresenta como atitude ao caminhar, tendo caráter metodológico um trabalho em que o desejo não é deixado de lado em nome de fórmulas gerais de modos de ser. Indica, ainda, a inevitável impossibilidade de se criar fôrmas metodológicas para se plasmar o florescimento de seres humanos instantes, vivos.

A pergunta provocativa do título *Ah, Hermenêutica! A quantas anda sua contribuição para a pesquisa em educação na atualidade?* anuncia o mote do texto, qual seja, abordar a hermenêutica como um campo de estudos com papel predominante na ampliação das pesquisas em Educação e nas Ciências Humanas como um todo, evidenciando possibilidades de atualizações nas criações metodológicas observadas em nossos dias. Maria Roseli G. B. de Sá, também organizadora do presente conjunto, recupera aspectos históricos da tradição hermenêutica, evidenciando já em sua gênese a hibridização entre referências científicas e mitológicas em alusão ao deus Hermes, de quem se supõe tem origem a denominação hermenêutica. Ao final, a pretendida contribuição é questionada a partir de referenciais pós-estruturalistas, ao tempo em que são apontadas possibilidades de criações nas pesquisas em Educação pela vertente da hermenêutica.

Ao possibilitar a compreensão de códigos e signos, a hermenêutica aposta numa política epistêmica que tem a explicação como mote para sistematização de conhecimentos. Entre os dois eixos sobre os quais se agrupam os textos do presente livro, temos uma fecunda problematização entre as dimensões explicativas, clarificadoras, e as expressivas, poéticas. A etimologia da palavra - *inter*, prefixo que deriva de *entre*, enquanto força no meio dos textos (*press*), numa ação sobre um ente (ête) - demonstra que interpretar é sempre uma mediação que traduz, explica, comenta, critica, explana. Porém, sabemos que este ente medianeiro, operador da linguagem, não está isento de trapanças. Por interpretação, ação produtora de sentido, entendemos a arte de representar. Também a ela cabe a adivinhação de signos, as induções de realidade, a atribuição de significados e mesmo julgamentos e avaliações. Na perspectiva da diferença, primeiramente com o Nietzsche e depois com o filósofo francês Deleuze, interpretar é o mesmo que violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear. Trata-se de permitir, na explanação, a “instantaneidade irruptiva do poema” (Aquino; Corazza; Adó, 2018), como acontecimento poético que tensiona a hermenêutica via distorções heurísticas. Assim,

manifestam-se forças não codificadas por nossos circuitos cognitivos adquiridos. Por isso, o pensador pretere a busca de causalidade da poesia em favor de sua ressonância e repercussão, isto é, a capacidade inextricável de a imagem poética fazer-se enraizar naquele que por ela é tocado. Com a poesia, é a própria atividade linguística que se vê abalada, uma vez que os poemas demandam a ultrapassagem de uma contemplação leitora, instaurando, desde logo, uma condição de emergência (Aquino; Corazza; Adó, 2018).

Nessa ultrapassagem, chegamos ao segundo eixo, cujo bloco de textos procura narrar os processos pelos quais pesquisadores constroem diferentes percursos investigativos em Educação. A criação metodológica é tematizada em diferentes frentes teórico-epistemológicas e campos temáticos os quais perpassam tanto a empiria de determinados arquivos de pesquisa como experiências em políticas públicas e sala de aula. Sendo assim, inicia com a pesquisa proposta por Paola Zordan, a fim de deslocar os pressupostos das pesquisa-ação e das pesquisas participantes num outro tipo de relação entre as matérias de ensino, as escolas, as salas de aula e o pesquisar.

Elísio José da Silva Filho, no texto *A pesquisa como obra de Arte* pensa, com estudantes de Ensino Médio, o “branco sobre o branco”. Os quadrados de Kazimir Malevich aparecem para pensarmos as dimensões fenomenológicas da interpretação e os problemas das leituras de imagem. Com vistas a criar uma pesquisa cuja ação efetiva se dá em aulas de Arte, converte as próprias aulas em dispositivos metodológicos. A sala de aula é como uma tela em branco, na qual não é possível se prever o que ali se pintará. Uma nova abordagem metodológica precisa ser esboçada, esta envolve anotações, fóruns nas redes sociais – que se tornam sala de aula – e o próprio “branco” do que se constitui uma aula. Ao criticar as plataformas de pesquisa que se estruturam estritamente nos processos finalísticos e não nas riquezas processuais, o autor mostra como dispositivos de pesquisa vigentes necessitam se libertar dos modelos canônicos e dos edifícios linguísticos. Sugere, com isso, um diálogo com o complexo – o sentir e o criar – para que seja possível o ultrapassar de modelagens

nos fenômenos educativos, os quais jamais poderão ser configurados na existência de uma única possibilidade.

Em *Implicações Pós-estruturais e Criação de Percursos Metodológicos na Pesquisa em Educação e em Políticas de Currículo*, Clívio Pimentel Jr apresenta uma narrativa sobre uma indisciplinada e eclética forma de operar em chave pós-estrutural, referindo-se às criações metodológicas que desenvolveu a partir de seus estudos teórico-discursivos sobre Políticas de Currículo, Formação e Educação Científica. Com isso, aponta algumas questões que considera centrais no pós-estruturalismo para defender que é preciso que elas sejam assumidas, radicalmente, nas pesquisas, sob pena de estarmos correndo o risco de operar com noções potentes e complexas sem abrir mão dos rastros realistas e humanistas historicamente sedimentados nas abordagens qualitativas e quantitativas das pesquisas em Educação. A errância assumida como possibilidade poética cria movimentos textuais que se abrem ao estranhamento da linguagem científica e que escapam aos enunciados filosóficos tradicionais. Além dos já mencionados Deleuze e Guattari, os contágios de autores franceses como Jacques Derrida e Paul Valéry expressam esse plano de pensamento em que as padronizações linguísticas oscilam na intradução poética.

Em dialogia referencial, Neurisângela Maurício e Maria Inez Carvalho com o texto *A pesquisa-formação otobiográfica: [inter]vales metodológicos, serpen(teares) errantes*, transitam riobaldianamente entre vales e serpentes a fim de dialogar de uma outra forma com as questões escolares do sertão baiano. Através de *intervalos metodológicos*, apresentam

a produção do desejo de *serpen(tear)* teórica e empiricamente nas escritas e escutas, nos labirínticos caminhos das produções humanas. A otobiografia de Derrida vem trilhar na vida-formação de professores sertanejos, tomada como geotemporalidade do tema-problema que envolve as professoralidades.

Arquivos vivos – que se desviam da etimologia que define arquivo como algo arcaico, parado, morto – as escritas, anotações, documentos, constituem a matéria empírica que, no corpo de uma pesquisa, compõem coleções de materiais na/para/da investigação e ancoram os pensamentos. Wagner Ferraz e Samuel Edmundo Lopez Bello apresentam no texto *Inventário de pesquisa: procedimento metódico imanente de um corpo-professor* um estudo que, ao movimentar fontes, criou conhecimento e investiu na produção de saberes que não estão na ordem da descoberta de ideias já prontas. Eles fazem um levantamento sobre a produção de inventários com elementos diversos e diferenciados e explicitam como estes podem agenciar escolhas feitas para a composição de movimentos coreográficos dançantes, de fórmulas, de conceitos, de várias linhas que se tornam compositores de uma pesquisa de acordo com o tema, problemática e objetivos em questão. Isso para que, assim, haja possibilidade de compor um plano de pensamento acerca do que se produziu durante esse processo, e dar vazão para seus desdobramentos. Apontam, ainda, uma dimensão formativa deste procedimento metodológico já que o inventário passa a fazer parte da pesquisa, mas, também, pode ser utilizado, em alguns casos, como método em si, entendendo que o caminho traçado por uma pesquisa, ou seja, seu método, trata de ações e realizações e não de um resultado final.

O que, na presente coletânea, se apresenta como multiplicidades de formas de produção dos saberes científicos, é demonstrado no texto de Cilene Nascimento Canda e Andréa Penteado em uma retomada epistemológica que, mais uma vez, mostra como a Arte, não apenas com os supracitados Dewey e Read, mas também com o poeta e filósofo alemão Joahn Friedrich von Schiller, homem de letras do século XVIII, fundamenta diversificações nas pesquisas qualitativas. O texto *Trajetos criativos de uma pedagogia das artes na rua* trata da inserção do pesquisador no campo investigativo. Os procedimentos da pesquisa em artes trazem um acontecimento performático político vivido pelas autoras, no qual a palavra LUTO é expressa em sua ambiguidade de sentidos: a perda e o combate. A não separação entre pesquisadoras, comunidades e estudantes promove partilhas que enriquecem interlocuções. A poética se afirma como matéria de pesquisa e compromisso social, retomando, como forma de luta e resistência, as premissas do reconhecido educador brasileiro Paulo Freire, afirmando que um processo artístico também é um processo pedagógico. O texto contribui com o pensamento de que todo processo envolve, mesmo quando a-metódico, alguma premissa metodológica em que o corpo, especialmente a voz, tem força ativa nos processos. A pesquisa não é neutra e as pesquisadoras se engajam em manifestações que são acontecimentos estéticos.

Nem sempre, porém, o engajamento que luta contra injustiças sociais é militante ou é reconhecido nas posições dicotômicas das orientações partidárias. As vulnerabilidades possuem suas forças. É na busca dessas forças que a pesquisa de Aline (Daka) da Rosa Deorristt, ao tratar de mulheres

amaldiçoadas pela moral de seus contextos, atravessadas por casos de violência, como o da menina degolada pelo amante, cria uma cacografia. O amplo material pesquisado em torno de tipos psicossociais que descrevem uma formação feminina se compõe em blocos de subjetivação, como os das surrealistas, os das beatniks, das vedetes, das punks, que retratam diversos tipos femininos. Aqui, os fragmentos do que seria um corpo de pesquisa são tratados em sua fragmentação imanente, em desenhos que podem se agrupar de diversas maneiras. O desenho efetivamente acompanha a escrita. A discursividade, com a qual nos assentamos academicamente, cai – as subjetivações malditas, caídas, se elaboram enquanto matéria e também método. A imanência entre o “como” pesquisar e “o que” se pesquisa, se afirma. *O método cacográfico e as mulheres caídas* descreve como, atemporalmente, desde o século XIX até os dias de hoje, é possível mostrar de um modo não linear, ainda que com referenciais historiográficos, uma subjetividade feminina que dificilmente se educa.

Pesquisa rizoma - três linhas ou fissuras na vida e obra de Eros Volusia segue a cartografia, método que marca pesquisas brasileiras na virada para o século XXI, para tratar dos registros da vida de uma bailarina do século XX. Claudia Madruga Cunha e Fernanda C. Costa Frazão fazem uma retomada biográfica daquela que vem a se tornar professora, deixando em aberto possíveis questões em torno das trajetórias de uma mulher brasileira. A vida e a obra se fundem. O acontecimento de uma vida é pensado nas bordas da subjetividade que o distende em uma época, em um contexto, mostrando como um corpo se dá em relação ao mundo pelo qual se desloca. A Era

Vargas, o balé e a história da dança são vislumbrados via alguns recortes feitos a partir da vida da dançarina, tornando o passado como algo vivo. O samba na sapatilha de ponta, a relação com as matrizes africanas, o sincretismo, todos estes elementos culminam na miscigenação heterotopológica desta vida, com a qual encerramos a coletânea. Eros, filha de poetas, tem o nome da pulsão que nos motiva a agregar, problematizar e pensar as pesquisas aqui compartilhadas.

O conjunto de textos documenta, ainda que de modo parcial, corpos, práticas e vidas dedicadas à formação, aos fenômenos educativos, ao pesquisar, pensar e ensinar. Ao ensaiarem, descreverem, narrarem e dissertarem sobre estratégias, procedimentos, documentações, apresentando referências e acontecimentos, os autores e autoras apresentam a potência de seus pensares e fazem pesquisa e o quanto cada tema, cada problema, requer uma discussão metodológica específica. Tratam de leituras e seus tensionamentos teóricos, de debates, de eventos, de arquivos, de cursos, de aulas e oficinas assistidas e ministradas, de performances realizadas, de escrituras, anotações esparsas, coleções de imagens, empenhos gráficos que envolvem o desenhar. Ainda que nenhum método nos assegure, metodologias criam linhas pelas quais, com alguma garantia, podemos realizar o que cabe a cada um, tanto em razão, como em emoção, no transe racioemocional das produções caósmicas. Atravessamento expresso nos corpos, nas matérias pesquisadas, tais produções e realizações são capazes de criar aberturas para forças singulares, inventivas, vivenciadas, experimentadas, anotadas, discutidas.

Aprendemos que, como exercício de linguagem e ativação do pensamento, em diversos planos de significação, a criação de metodologias nem sempre é a solução mais fácil. Por vezes, é mais simples seguir uma receita do que inventar um prato. Assumir uma só perspectiva, seguir um método já descrito, explicado, criado, é se complicar menos. Contudo, cada circunstância envolve variáveis únicas, as quais podem tornar a rigidez de uma receita inadequada para a experiência que se almeja com o consumo do alimento. A exigência metódica torna os trabalhos mais precisos, mas pode tolher a riqueza da movimentação e coibir as experimentações mais férteis. No entanto, aceitar os desafios dos estranhamentos de novos conceitos, outros autores, com perspectivas díspares, que nos obriguem a experimentar, não nos isenta de abordagens rigorosas e críticas a todos e quaisquer textos. Os métodos expressam balizas e caminhos, os quais desenham processos. Todavia, embora os métodos sejam, em si, um tipo de conhecimento, não constroem, em si mesmos, conhecimento algum, pois, a priori, são meios para que algo chegue a ser conhecido. Usando palavras advindas da esquizoanálise, uma desterritorialização do método concebe o processo investigativo em suas aberturas, tropeços e errâncias. Dinâmicas interpretativas variadas e a descrição dos procedimentos que envolvem a invenção de métodos próprios conduzem a pesquisa a um compromisso com os referenciais adotados, mesmo quando misturam perspectivas e buscam propositalmente apropriações sincréticas, demandam, assim, um rigor outro (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009). Portanto, para que tais métodos sejam usados sem riscos, para que as misturas pretendidas se tornem potentes, há que se mirar as imagens em jogo.

Não esqueçamos do caleidoscópio e seu giro. Rizoma não faz caleidoscópio, movimento de raiz é uma coisa nada construtiva, pelo contrário, descreve movimentos vegetais invasivos e proliferantes, enquanto o bric-a-brac que se efetiva na presente composição de textos, constrói uma superfície que, necessariamente, não circunscreve o complexo conceito de “território” esquizoanalítico, tampouco a hermenêutica, a estética ou qualquer filamento teórico no qual possamos, por ilusão de segurança, tentar nos filiar. Nessa linha, o que se diz “cartografar” quando se trata de inventariar miríades de vida, documentos, conceitos, é simplesmente recortar, colar, extrair ditos, discutir suas implicações enunciativas, sem se comprometer com análises, interpretações de fontes e metodologias prévias, as quais, quando aqui mencionadas, já foram sincretizadas e mescladas ao que se constitui como trabalho singular de cada um que escreve. Explicar acontecimentos, experiências, processos, movimentos, sejam estes noéticos, estéticos, artísticos, necessariamente, não mostra a amplitude do horizonte junto ao qual se desenrolam. Mesmo que a linguagem jamais possa fechar o que se experimenta, o que se vive, o que nosso corpo processa, é possível circunscrever alguma impressão daquilo que, por necessidade de ser ensinado, queremos mostrar. Por isso, um método funciona como um desenho, traça uma imagem, se faz valer de objetos e de elementos que o pensamento consegue, por analogia, assimilar.

Acompanhando estas questões, apresentamos aqui, métodos e temas em estilos autorais diversificados, como provocações heurísticas, hermenêuticas e poéticas em torno da produção do conhecimento científico. De alguma maneira, ex-

trapolamos a produção intelectual estritamente filosófica para pensar, também, e, principalmente, os diversos espaços formativos que constituem o campo da Educação. Exquízologia, caosgrafia, maneirismos, teargrafia, metainfancionática, caco-grafia, aforismática, nomes que entram e saem, palavras que expressam estratégias de pensamento e visam o levantamento de métodos nunca estratificados e estanques. Ao se veicular novos aportes epistemológicos para as discussões sobre os métodos, com o objetivo de suscitar e socializar referências que possam ser articuladas aos repertórios de cada leitor(a), visamos a incitar atualizações que constituem novas possibilidades de criação de, ainda outras, metodologias de pesquisa.

Considerando uma série de experiências em termos de teses, dissertações e monografias, *Criações e métodos na pesquisa em Educação* se propõe a contribuir com a ampliação do debate em torno de variadas e emergentes maneiras de pesquisar (Zordan, 2014). A variedade de questões inerentes ao campo transversal e ampliado da Educação aponta para o diálogo e a troca intelectual entre múltiplas investigações. Ainda que em parte, faz uma amostragem dos rumos inventivos que a pesquisa em Educação assume em distintas regiões do país: Sul e Nordeste, os textos reunidos para a publicação revelam e ressaltam aspectos diferenciados da pesquisa acadêmica, transitando por diversas temáticas, mas tendo como elemento aglutinador a liberdade intelectual e a singularidade nas trajetórias pedagógicas, científicas e artísticas dos pesquisadores. Tendo como premissa abrir espaços para múltiplas perspectivas, configura-se num conjunto de textos que comportam caminhos que se cruzam e afirmam a travessia dos saberes em

prol da compreensão e expansão de percursos metodológicos nas Ciências Humanas. Parte de uma visão que toma a Metodologia de Pesquisa como campo aberto, o qual permite, com rigor, a criação de novas epistemologias.

Como já exposto, além desta *apresentação*, a obra se organiza, em dois eixos temáticos: *Atravessamentos entre ciência e criações metodológicas* e *Criações do fazer transversal*, que são comunicantes; enquanto o primeiro eixo ressalta a produção de aberturas que tensionam ideais padronizantes e homogeneizadores, trazendo perspectivas de pesquisa que combatem o senso comum limitador de temas e questões que privilegiam as diversidades humanas e ambientais, o segundo eixo apresenta a materialidade de tais tensionamentos através de textos que narram processos pelos quais pesquisadores construíram diferentes percursos investigativos em Educação.

Este livro, ao problematizar e trazer como matéria de pesquisa algumas contradições expressas nas realizações humanas, especificamente, na Ciência, destaca diferentes existências, enfocando potenciais na/da criação de procedimentos de pesquisa em Educação. Discorrendo sobre como o caos, o educar transdisciplinar, a hermenêutica e a Arte são possibilidades fecundas na escrita do que se pesquisa e no que resulta da criação do conhecimento científico, em sua transversalidade, montagens e constituição de outros planos de pensamento, interdisciplinares à Ciência vão tomando forma na criação metodológica que é tematizada desde a discussão da perspectiva pós-estrutural no campo do currículo e da formação docente, transitando pela otobiografia, pela cartografia, pela teargrafia, pela cacografia, pela produção de inventários de pesquisa e por

processos, outros, que impactam processos de subjetivação de corpos no campo da Educação.

O livro provoca pensar a produção acadêmica em seus próprios círculos, mostrando deslocamentos do conhecimento científico e os efeitos dessas criações nos diversos espaços formativos que constituem o campo da Educação e suas metodologias de pesquisa, procurando levantar e veicular novos aportes epistemológicos para as discussões sobre os temas em foco. Ainda com Tania Galli, podemos entender uma obra “como expresso de um corpo, capaz de dar passagem a forças impessoais e singulares” (Fonseca; Thomazoni, 2011, p.524), forças, as quais, intencionamos, no estreito embate com a escrita funcional e científica, sustentar neste conjunto. Com vistas a suscitar e socializar referências que possam ser articuladas aos repertórios de cada leitor(a), pensamos o corpo das pesquisas em suas multiplicidades documentais e possíveis incitações. A intenção é de que estas produções atualizem o que vem a ser as múltiplas possibilidades de criação de novas metodologias de pesquisa e de outras metodologias por vir.

Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues. *Poli[AMOR]fia: paisagens da docência*. Tese [Doutorado em Educação], Universidade Federal da Bahia, 2017.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educ. rev.* [on-line]. 2018, vol.34. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100108&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 06 out. 2020.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara Org. *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo, OIKOS, 2020.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*, Editora UNESP, 2011

FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur; MOEHLECKE, Vilene; NEVES, Jose Mario. O delírio como método: a poética desmedida das singularidades. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 10, n.1, p. 169-189, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a12.pdf> Acesso em: 06 out. 2020.

FONSECA, Tania Mara Galli; THOMAZONI; Andresa Ribeiro. Obra de Arte como território de existência. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 3, p. 523-534, Set./Dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000300006 Acesso em: 06 out. 2020.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leitão. 1a Edição. São Paulo: Editora 34, 1998.

HESS, Remi. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976.

TORELLY, GABRIEL; ZORDAN, Paola. *Fabulação, sentido e pesquisa*. In: 39^a Reunião Nacional da ANPED, 2019, Rio de Janeiro. Educação Pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências, 2019.

ZORDAN, Paola. SOUZA, Anderson Luis de. *Maneira Morã*. In: CORAZZA, Sandra (org.). *Métodos de Transcrição: Pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: OIKOS, 2020. p. 451-474.

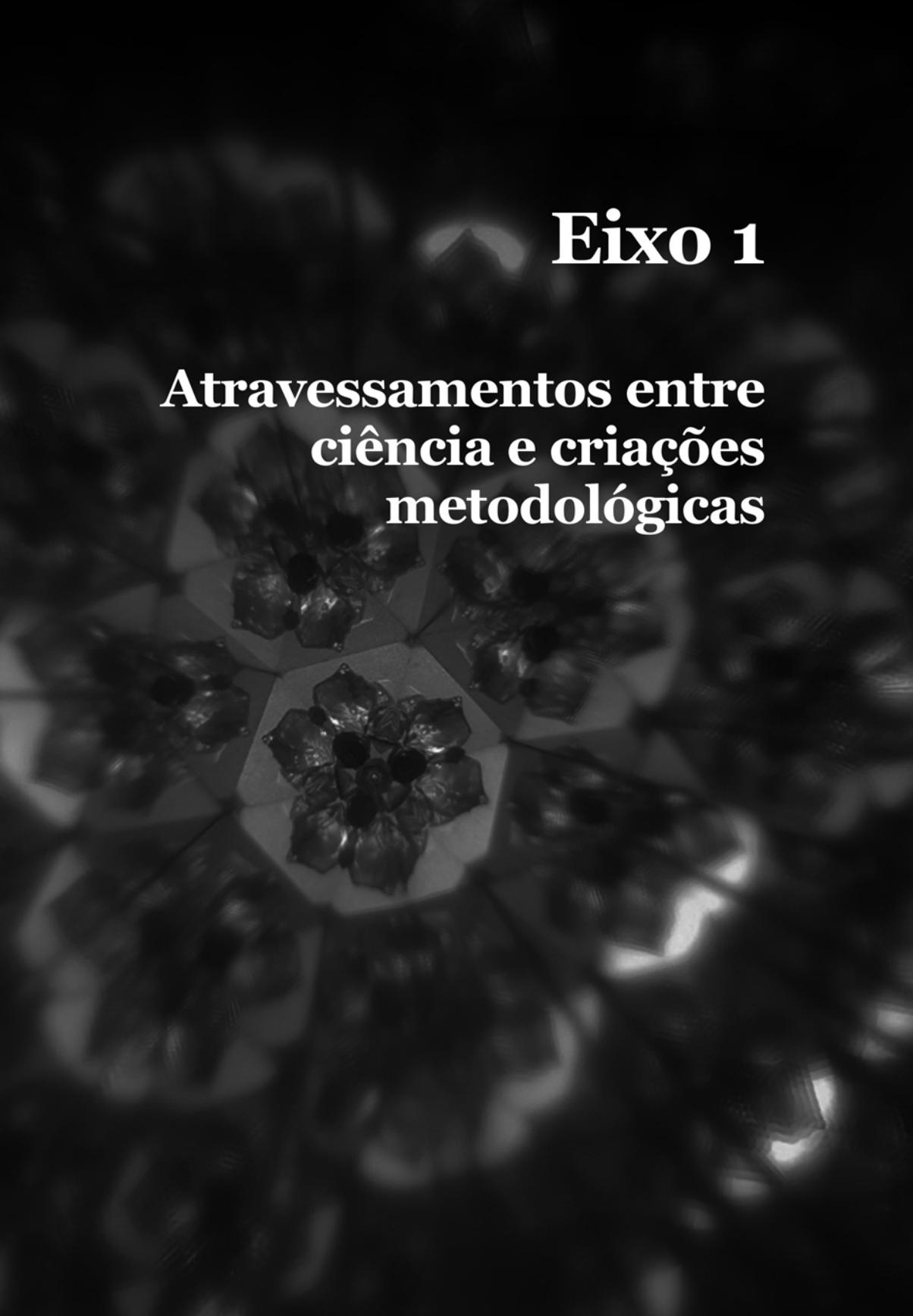
ZORDAN, Paola. *FragmentAÇÕES, dilacerações, diluições*. 18^o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, 2009. ISSN 2175-8220.

ZORDAN, Paola. *Por poéticas no ensino de artes*. Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), v. 1, p. 182-198, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/47450> Acesso em: 06 out. 2020.

ZORDAN, Paola. *Das maneiras de se escrever uma pesquisa*. Revista Digital do LAV, v. 7, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15109> Acesso em: 06 out. 2020.

Eixo 1

**Atravessamentos entre
ciência e criações
metodológicas**



CAOSGRAFIAS: QUEDAS LIVRES NO UNIVERSO DO POSSÍVEL DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Verônica Domingues Almeida



Um salto para o vazio. Desenho de Paola Zordan a partir de Yves Klein.

Queda livre no universo do possível 1

“Não há como parar, nem onde segurar.
Só nos resta ir, mas é boa a sensação de estar caindo.
É tentar relaxar e se deixar levar, sem se debater[...].”
(Casadura, 2006).

Para começar, a fuga de um dilema

Estamos no início do século XXI e me encontro em um dilema ao questionar se a contemporaneidade tem, de fato, produzido uma tendência à dialogia com o complexo. Em meio aos intensos conflitos entre ideias conservadoras e progressistas acompanho discursos monológicos sobre a produção de uma verdade. Por um lado, uma crescente inclinação ao “retorno dos bons”, aqui, me referindo ao chamado constante pelos ideais “da moral e dos bons costumes” que, apesar de alegarem puro apreço às tradições, são fincados em fundamentalismos que visam ao controle dos corpos e tentam impor limites aos processos de subjetivação, a partir de modelos universalizantes do comportamento. De outro, um direcionamento à resistência, muitas vezes, contraditoriamente, moldado por padrões e códigos de conduta que definem e alinham os comportamentos de acordo com o que se considera, ou não, “adereço” útil na luta pela liberdade das diferenças.

Em uma análise superficial poderia dizer que, em sociedades polarizadas e voltadas para “a eterna batalha entre o bem e o mal”, o diálogo complexo com o mundo está fadado à opacidade e condenado ao ostracismo das utopias. Mas eis que me encontro com Vladimir Safatle (2018, p. 35-36) e a análise que faz da fotografia *Leap into the void* [Salto no vazio] (1960), de Yves Klein (1928-1962), quando escreve que “saltar no va-

zio talvez seja, atualmente, o único gesto necessário”. A certeza irônica de Safatle me convocou a abandonar esse dilema, cuja resposta poderia ser um linear sim, ou um linear não; e me provocou a criar uma rota de fuga: me lançar em queda livre no universo do possível. É necessário se permitir cair no vazio, deixar o corpo se quebrar, se decompor, ser despossuído. “[...] Fixados na integridade de nosso próprio corpo, não deixamos o próprio se quebrar, se desamparar de sua forma atual para que seja às vezes recomposto de maneira inesperada” (Safatle, 2018, p. 36). Me lançar no vazio se refere a este momento, no qual me proponho a realizar um diálogo complexo com o mundo, escrevendo sobre possibilidades da criação de maneiras caóticas de produzir conhecimento científico em Educação.

Este texto versa, portanto, sobre a produção de aberturas que tensionam ideais padronizantes, homogeneizadores e limitantes da diversidade e das contradições existenciais expressas nas realizações humanas, aqui, especificamente, na ciência. É nos paradoxos do século XXI e nos seus circuitos de afetos (Safatle, 2018), que a construção de corpos políticos e seus modos de individuação são refletidos na produção de um conhecimento que tende, também, a alargar as cosmovisões em um universo de congruência entre o noético e o sensível e que se constrói, incessantemente, em movimentos de fluxos de diferentes naturezas. Desse modo, escrevo sobre uma aposta na produção de afecções que promovem adesão a formas singulares de compreensão dos fenômenos humanos e agenciam novas maneiras de produzir conhecimento.

Escrevo sobre as possibilidades que pesquisadores(as) engendram ao se lançarem em vazios, escolhendo a criação,

abandonando as prescrições e, com isso, bailando nas dobras dos territórios instáveis da Educação, percorrendo caminhos transitórios e inventando estilos de pesquisar potencializados por uma escrita-com-caos, *caosgrafias*. Não há um modelo seguro a ser seguido no caos; o estilo de cada pesquisador(a) emerge nos movimentos entre a rebeldia e a ordem, são compostos no encontro de fluxos de naturezas diversas, repletos por múltiplas linhas e, ainda, se estabelecem em zonas de vizinhança, em pontos limites e permanentes ultrapassagens. O estilo é criado, portanto, nas intensidades e tensões que o caos produz. Caos, não necessariamente como desordem e imprevisibilidade, mas, seguindo o princípio de incerteza da Física Quântica que, sem estabilidade e em sua dinâmica, se altera no tempo, na dependência sensível das suas condições iniciais (Prigogine, 2002). Caos como uma espécie de buraco negro, não dimensional, não localizável, “onde nascem os meios e os ritmos” (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 118) e que, nas intensidades de suas emergências, provoca rupturas. Tensão, como produtora de uma linha de fuga (Deleuze; Guattari, 1998; 2012) das linhas retas, que um texto vertical pode produzir.

Uma *caosgrafia* revela uma produção caótica feita nas pulsações geradoras e geradas por intensidades e tensões que agenciam fluxos no intempestivo dos acontecimentos e as vertigens entre sentimentos e pensamentos; pulsões de transes *ratioemocionais* que dão lugar à criação. Abandonar as prescrições de métodos universais sugere um jogo entre *Ratio* e *Sensum* no qual não se aguarda a supremacia de um dos lados, mas um elã que implica em uma dialogia entre o sedimentado e o emergente e o sentir e o pensar, como em uma conversa

entusiasmada entre o dionisíaco e o apolíneo. Exige, não apenas, uma queda livre no universo das possibilidades e a fuga das dicotomias, mas que seja assumido, com vigor, o risco das paixões e “o incerto lugar do desejo” (2019), em uma espécie de *intellectus amoris*. É possível.

Queda livre no universo do possível 2

“É bom manter a atenção
Ao curtir a paisagem
Às vezes ver o céu, às vezes ver o mar,
Passa um avião
Só há um modo de aprender,
E é caindo”
(Casadura, 2006)

Escolhas e abandonos de transes *racioemocionais*

É difícil acreditar que amores são abandonados sem razão e sem motivos como cantavam Clara Nunes (1942-1983), Amália Rodrigues (1920-1999) e tantas e tantos outros intérpretes, das músicas dos apaixonados. Talvez amores sejam abandonados por motivos que são desconhecidos por aqueles que ainda amam e por razões outras, que aqueles que mudaram o rumo da vida conhecem ou acreditam conhecer. A célebre frase de

Soneto CXLIX [Sempre a razão foi vencida de amor]

Luiz Vaz de Camões
(1616)

CXLIX

Sempre a Razão vencida foi de Amor;
Mas, porque assim o pedia o coração,
Quis Amor ser vencido da Razão.
Ora que caso pode haver maior!

Novo modo de morte, e nova dor!
Estranheza de grande admiração!
Pois, enfim, seu vigor perde a afeição,
Porque não perca a pena o seu rigor.

Fraqueza, nunca a houve no querer;
Mas antes muito mais se esforça assim
Um contrário com outro por vencer.

Mas a razão, que a luta vence, enfim,
Não creio que é razão; mas deve ser
Inclinação que eu tenho contra mim.

(Coelho, 2018)

Blaise Pascal (1623-1662), “O coração tem razões que a própria razão desconhece”, ou, ainda, o soneto CXLIX, “Sempre a razão foi vencida de amor”, de Camões (1524-1579), servem para ilustrar parte desse território nebuloso, por onde circulam algumas expressões humanas. Os sentimentos não divergem da razão, como muitos postulam. Eles se constituem de pensamentos, como também o inverso. Os sentimentos possuem uma razão própria, uma razão outra, mas isso não significa que se manifestem de modo polarizado em relação aos pensamentos.

A compreensão de que pensamentos e sentimentos não são constituições antagônicas da condição humana tende a provocar alterações em toda uma ordem que hierarquiza tais expressões e costuma legitimar a razão em detrimento da emoção nos mais diversos escopos das realizações da humanidade, especialmente, em pesquisas científicas. No espaço mestiço das coexistências deste tempo forças instituídas e instituintes são fundidas e interferem, diretamente, nos meandros da Ciência, seja na adoção de um método prescrito ou na aceitação dos atravessamentos e das pulsões criativas que geram maneiras diferentes de pesquisar. Na realização de uma pesquisa, escolhas e abandonos, que aparentam ser puramente racionais, são permeados por sentimentos das mais diversas ordens. Nas ações investigativas *Sensum* e *Ratio* coexistem indistintamente e, imersos em inúmeros agenciamentos decorrentes das influências, referências e emergências dos tempos, intervêm, a todo momento, nas decisões de quem se propõe a pesquisar.

Maturana (1997; 1998; 2009) e Marimón e Vilarrasa (2014) já afirmaram o quanto sentimentos e pensamentos são

indissociáveis na constituição daquilo que nos faz humanos e como ambos, fundidos, se manifestam nas nossas realizações. Não há, portanto, espaço para a dicotomia razão x emoção ao se colocar como um(a) pesquisador(a) do/no mundo, tanto ao se pautar na lógica da ciência clássica, quanto ao se filiar a concepções de ciência abertas que permitem alterações no seu fazer. A luta incessante que ultrapassa o campo das paixões e que nos leva à inclinação que temos, contra nós mesmos, em favor da razão, parece perder força nos tempos atuais. Sobre isso, recorro a Corazza (2002, p. 111) quando ela coloca que:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. [...] Para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos.

Nos meandros das realizações humanas, são os transe *racioemocionais* que nos fazem criar e recriar o mundo. Transe, não no sentido atrelado a fenômenos religiosos e sociais de representação coletiva, ligados à iniciação em ritos ou seitas, correspondentes a determinadas divindades ou entidades, tampouco, no sentido que indica um estado de modificação da consciência, marcado por reduzida sensibilidade a estímulos e pela perda ou alteração do conhecimento que se sucede à volta (Houaiss, 2017). Ambos os significados, por extensão, apontam um estado de abstração ou de exaltação de alguém que

se sente em sintonia com algo transcendente e é transportado para fora de si e do mundo sensível. Transe, aqui, se aproxima do sentido original do latim *transire*, ir através, ou seja, atravessar, cruzar, passar de um lugar a outro; mas também, do uso francês, no século XIII, do vocábulo *transes*, que indicava êxtase, extrema inquietação, temor, cuidado (Houaiss, 2017). A conjuntura aflitiva, perigosa, os momentos críticos ou o estado de inspiração em que mergulha um artista, significados, igualmente, atribuídos a palavra transe (Michaelis, 2017), também servem para anunciar o que denomino como transe *racioemocional*. As inquietações e aflições, as passagens por lugares desconhecidos e perigosos, o medo e o cuidado, os momentos críticos e o estado de inspiração são atravessamentos imanentes, que não distinguem racional de emocional e que interferem nas escolhas e abandonos de um(a) pesquisador(a), ao engendrar sua pesquisa.

Como coloca Bentes (1993, p. 110, grifos da autora):

O transe é transição, passagem, devir e possessão. Para entrar em crise ou em transe é preciso se deixar atravessar, possuir, por um outro. Seja uma ordem física, cósmica, a Terra, organismo biológico, organização social e política, toda ordem, estrutura ou constância será submetida, confrontada, a uma *variação contínua*, linha de fuga, desterritorialização.

Nesse emaranhado de precipitações e possibilidades, linhas de múltiplas naturezas atravessam o(a) pesquisador(a) e fazem com que ele(a) seja tomado(a) por movimentos de imersão e emersão contínuos, repletos de sístoles e diástoles e de tensões, manifestas em diferentes graduações de intensidade. Esse processo, de expansão e contração pulsátil, convoca o(a)

pesquisador(a) a tecer uma geografia dos afetos, mapeando as crises que geram uma estranha permanência daquilo que passa e sofre alterações diversas “[...] como uma cartografia das dobras entre o sensível e o inteligível, plano múltiplo que reconecta a heterogeneidade das forças e formas” (Fonseca et. al., 2010, p. 170). Esses mapas, híbridos, é que levam o(a) pesquisador(a) a fazer descobertas, criar novas funções, novos conceitos e, inclusive, novas metodologias. Eles potencializam, intuitivamente, as *caosgrafias*.

Os transe *racioemocionais* impulsionam uma maneira de pesquisar que envolve *sentirpensares* na constituição de uma razão-sentido (Araújo, 2008) inexata, mundana, impura; uma razão outra, que por admitir a ordem dos sentimentos em sua composição, não exclui o rigor fecundo (Macedo, 2009) que uma pesquisa exige. Esta aceitação, inclusive, é necessária devido à preocupação com esse rigor, porém, como uma razão outra, um rigor outro (Galeffi; Macedo; Pimentel, 2009). Um rigor, como colocado por Galeffi (2009, p. 44) que:

[...] em nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. [...] O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao *ethos* artístico?

Nesta trilha, de caminhos incertos, ocorre a fuga dos territórios fixos de uma metodologia predeterminada, pois, conforme indica Zordan (2014, p. 119), os métodos cartesianos se colocam,

muito ‘acima’ da consciência dos mortais que vivem na carne, o saber absoluto, pode ser vislumbrado por meio de dogmas ou mistérios. O imaculado conhecimento é como a

tênue luz da lua, somente reflete. Sua ordem é arborescente, expressa na árvore do Bem e do Mal, Árvore do Conhecimento, cuja ramagem cresce para alcançar o céu. O conhecimento divino, edênico, que o cristianismo não descola do amor incorporal, ensina a alcançar uma suposta verdade, cujo saber reconquista o paraíso.

Em confronto tanto com a ideia polarizada sobre o bem e o mal, como com a busca de um conhecimento verdadeiro e, ainda, em divergência com a proposição de uma pesquisa desencarnada, como o amor incorporal, citado por Zordan (2014), é que pesquisadores(as) têm, cada vez mais, ousado compor suas metodologias como exercícios de invenção, ou seja, constroem *caosgrafias* nos caminhos que emergem na feitura da própria pesquisa, sem seguir lógicas e instrumentos definidos *a priori*. O modelo de pesquisar, desafiadamente, tende a ser abandonado e substituído por uma maneira própria de pesquisar.

Inspirada no Maneirismo¹ e na *Geofilosofia* de Deleuze e Guattari, Zordan (2014) evidenciou que a maneira singular de cada pesquisador(a), com suas qualidades sensíveis na elaboração do conhecimento, compõe um estilo próprio, que não pode ser desprezado, a não ser pela ingênua[?] lógica cientificista que busca relações causais e tem uma finalidade específica. Para ela:

Vulgarmente, maneira pode se confundir com método, pois ambos os termos referem-se a meios de elaboração, construção e criação, entretanto, trata-se de coisas diferentes. Enquanto a ideia de método pressupõe um tanto de racionalismo, ‘maneira’ é um termo que se solidificou na arte, indicando um modo particular de pintar, compor,

1. Maneirismo em referência a um estilo e um movimento artístico que se desenvolveu na Europa, aproximadamente entre 1515 e 1600, como uma revisão dos valores clássicos e naturalistas prestigiados pelo Humanismo Renascentista e cristalizados na Alta Renascença.

esculpir, escrever, desenhar. Sua etimologia converge em termos como manuseio, jeito, manipulação. Uma certa maneira pressupõe um certo modo de arranjo, uma certa disposição de elementos heterogêneos, um agenciamento. Enquanto um método quase sempre visa um objetivo específico, uma maneira apenas indica um jeito de tratamento, sem finalidades especiais [...] Maneiras dizem respeito a condutas, a modos de se conduzir, a toda uma ética que não consegue ser separada da estética. Entre o ‘como’ maneirista e o ‘como’ metodológico, há uma distância abissal. O método tende a ocupar-se de relações causais, ao passo que a maneira é puro efeito de superfície, aparência e ocupação territorial. Fazer a ‘maneira de’, ou ainda, ‘à moda de’, é simular um modo, um movimento, um estilo de traçado de plano, um jeito de compor a existência (Zordan, 2014, p. 120).

O conceito de maneira de pesquisar, criado por Zordan (2014), indica uma dimensão *raciosensível*, que impulsiona movimentos de imersão e emersão contínuos e encontros com corpos vibráteis (Ronilk, 1993); movimentos e encontros, esses, que potencializam a composição de um estilo de pesquisar. É nos transes *racioemocionais* que as maneiras de pesquisar tomam forma, se deformam, se reformam e se constituem em novas paisagens, sempre, transitórias. A potência da experiência de se lançar no vazio e criar uma metodologia, permite uma atitude investigativa aberta que, como colocam Deleuze e Guattari (2009), varia com cada autor e faz parte da obra.

Na construção de uma problemática os sentimentos não são abandonados, tampouco, escolhidos. O mesmo com os pensamentos. Isso porque, nas insatisfações que geram a composição de uma pesquisa, tais escolhas ou abandonos são opções inexistentes. Insistir na crença de que é possível escolher a razão e abandonar as emoções é uma ilusão que, pela busca de uma verdade pura, não passa de uma grande

mentira, já que “em meio a um plano composto de elementos heterogêneos, o pensar se contamina com o sentir, ambos se tornam cúmplices de um estranhamento repentino, que os convoca a uma abertura e a uma nova imbricação” (Fonseca, et. al., 2010, p. 178). Desse modo, as escolhas e abandonos, possíveis, se reportam aos referenciais epistemológicos, conceituais e instrumentais das práticas subjetivadas a que nos inserimos e em que estamos inseridos; não sobre quais mecanismos *racioemocionais* podem ser acionados e sobre como eles operam em tais seleções e declínios.

É possível inventar métodos, contar das descobertas, dos percursos engendrados e inspirar, ou, até mesmo, persuadir outros(as) pesquisadores(as) a segui-los, porém, não passa de uma tolice acreditar que é possível que caminhem, exatamente, pelos mesmos trajetos realizados; afinal, é impossível mensurar e apreender os transes *racioemocionais* de outros(as) pesquisadores(as). Destarte, na maneira própria e singular de quem se propõe a pesquisar para e com o mundo, ocorrem escolhas e abandonos de algumas referências teórico-metodológicas, porém, isto não significa que optamos pela razão em detrimento das emoções ou o contrário; o que, como colocado, seria impossível.

Na criação de um estilo próprio, envoltos pelas tensões e negociações necessárias para o rigor almejado; rigor, este, que se distancia da pretensão de alcançar a pureza do conhecimento e o *festejo do final feliz* e que, portanto, permite “[...] contradições, ambivalências, ambiguidades, derivas, incongruências que *entretecem e alteram* toda e qualquer realidade humana” (Macedo, 2009, p. 85-86, grifos do autor), pesquisadores(as) se

lançam na investigação, entendendo-a como uma “[...] *aventura pensada*, que implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados” (Macedo, 2009, p. 86, grifos do autor).

Dessa forma, na experientiação de *sentirpensares* de pesquisadores(as), ocorre o abandono de hipóteses e percursos previamente definidos e é feita a escolha pela possibilidade de criar estratégias investigativas que se constituem, não como um método aplicado na busca de uma razão pura, mas como uma metodologia experimentada e assumida, com vigor, como atitude na produção de conhecimentos. Vale ressaltar, porém, que tais afirmações não são uma espécie de proselitismo contra as ideias clássicas de pesquisa. Não é possível abandonar, por completo, os fluxos de permanência (Almeida, 2017) que nos constituem em nossa humanidade e, dessa forma, a condução indicada pela ciência moderna potencializa uma conexão fecunda com as rupturas impostas pelos transes *racioemocionais* de pesquisadores(as) que se propõem a *caosgrafar*.

É, portanto, em tais transes que são questionadas as representações que vinculam métodos científicos a um único caminho e destino e neles é que são indicados desenhos de curvas de visibilidade e enunciação quanto às inúmeras formas de conceber, expressar e compreender os fenômenos pesquisados. Ao se lançar no universo das possibilidades e bailar nas dobras dos transes *racioemocionais* ocorrem encontros entre as referências de estudo e as manifestações dos fenômenos,

gerando a produção do conhecimento científico. Diante deste plano caótico ocorrem, ainda, encontros de linhas de múltiplas e diferentes naturezas, que agenciam desterritorializações e reterritorializações (Deleuze; Guattari, 2012) e que provocam, ainda, outras escolhas e abandonos. Compreender que razão e emoção atuam indiscriminadamente na produção do conhecimento científico, é possível.

Queda livre no universo do possível 3

“Eu posso gritar
Ninguém vai me ouvir.
Não vou incomodar
Nem quero saber
Onde eu vou cair,
pois, pra mim, tanto faz
E vou seguindo”
(Casadura, 2006)

Entre permanências e emergências: o abandono de terras firmes e a escolha de um destino desconhecido, ou, um não destino

As *caosgrafias* engendradas em transes *racioemocionais* impedem que pesquisadores(as) se assentem em terras firmes, ao contrário, os(as) mantêm sempre à deriva. Como colocam Oliveira e Paraíso (2012, p. 161) “[...] a vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo” e, por isso, aberta aos fluxos de permanência e de emergência do mundo (Almeida, 2017). São estas aberturas que permitem irrigar uma pesquisa “[...] com virtualidades desconhecidas, para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para criar muitos modos de pesquisar em educação, os mais diversos, variados, desconectados e até disparatados.

Simplesmente, para que a pesquisa em educação possa bailar” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 161).

Nas linhas bailarinas de uma pesquisa (Oliveira; Paraíso, 2012) os passos escolhidos e abandonados não expressam, necessariamente, caminhos, mas talvez, os descaminhos (Bujes, 2007) que são seguidos, sem bússola, na desorientação própria de quem se arrisca a inventar. Desnorteados(as) e, por isso, distantes da ambição de tornar seus trânsitos veículos para o finco de bases fixas do pensamento, pesquisadores(as) seguem como o *Cupido*, lançando flechas, porém, sem alvos previstos. Como andarilhos(as), no exercício nômade de pesquisar, se encontram imersos(as) na metáfora arquitetônica do labirinto, de que fala Corazza (2002, p. 107), caminhando por um:

Compartimento polimorfo, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repete a sua própria forma, sendo que seus feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores são dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível achar a saída, mesmo que desejemos. O traçado do desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro não tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão.

Apesar de, em muitos momentos, ouvirem apenas o som de seus próprios gritos, é nos territórios misteriosos da educação, como o labirinto de Corazza (2002), com múltiplas entra-

das e saídas e que é produtor e produzido por inúmeras paisagens, que pesquisadores(as) encontram pistas para fugir da solidão. Território, não no sentido da delimitação de um chão, mas como colocam Deleuze e Guattari (1995; 2009), também, a um não chão, ou seja, que indica movimentos de alteração e de penetração incessantes nas potências dos deslocamentos e que, como quase tudo que visualizamos, ilusões da visão nos confundem com a ideia de solidez.

Nesses trânsitos, mesmo sem nenhuma estabilidade ou percurso seguro, abandonam a ideia de pesquisar em terras firmes e, na conjuntura aflitiva das inspirações de seus transes *racioemocionais*, escolhem bailar em territórios movediços como suas fontes de pesquisa. Nos transes, ao assumirem uma maneira caótica de pesquisar, que não segue a aplicação mecânica de um arsenal metodológico, pautado em estratégias ossificadas, os(as) pesquisadores(as) se colocam à procura de pistas, lances, fendas e fissuras nas rotas desenhadas tanto por eles como pelos acontecimentos dos fenômenos educacionais em que estão imersos nos atos investigativos. Em um jogo entre escolhas e abandonos, o rigor se faz como tensionamento justo (Galeffi, 2009) que impulsiona uma guerrilha de suspeição (Corazza, 2002) e faz com que submetam suas opções a confrontos continuados e a inúmeros retornos para que seja possível manter o dom da dúvida.

As paisagens desenhadas nos bailes das linhas da pesquisa são constituídas a partir do estranhamento do real, de virtualizações, da exploração de potências, de tensionamentos, de deslocamentos territoriais e dos encontros entre fluxos de permanência e de emergência. Os fluxos de permanência indi-

cam os saberes e crenças secularmente construídos que povoam os atravessamentos históricos, mas que não são cristalizados e nem desconectados da contemporaneidade; os fluxos de emergência referem-se aos novos saberes e crenças que surgem aliados às permanências históricas. Ambos coexistem nas temporalidades humanas, em uma dialógica processual de atualizações, potencializações, virtualizações, homogeneizações, heterogeneizações. Tais fluxos ocorrem nas experiências humanamente temporalizadas que acontecem no tempo cronológico (Galeffi; Sales, 2012), todavia, em seus movimentos, não há um antes e um depois, isolados, um passado e um futuro, dissipados, mas um *entre*: o presente em constante atualização.

Os movimentos desses fluxos são infinitos, comunicantes e se dobram uns nos outros, pois eles provocam pulsações que geram, entre outras coisas, as formas abertas – aparências e maneiras – de concebermos a existência. As expansões e contrações vibráteis deste jogo, fazem com que sejam realizados diferentes ensaios metodológicos, na tentativa de suspensão de verdades através de questionamentos sobre crenças antigas, que dão certa segurança às itinerâncias do(a) pesquisador(a) no mundo. Em *caosgrafias*, na relação entre fluxos de permanência e de emergência, pesquisadores(as) assumem um comportamento animal, no sentido que coloca Deleuze (1996), em seu *Abecedário*, de “[...] ser à espreita, um ser fundamentalmente à espreita”, que agencia a construção de um estado de presença (Liberman; Lima, 2015), alterando as suas posturas na composição de um novo corpo subjetivado: não encontram mais sentido em perseguir um destino e, finalmente, aceitam a queda livre no universo das possibilidades do destino de um

não destino. Sístoles e diástoles os levam a entender que “para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo” (Galeffi, 2009, p. 20). Ao ampliar o olhar sobre os movimentos da subjetivação, se dobram e experimentam a si próprios, se lançando ao desafio de alterar as formas de intervir no mundo através de suas pesquisas (Fonseca et. al, 2010).

O atravessamento de fluxos funciona como “[...] atrator de virtualidades que pedem passagem” (Fonseca; et. al., 2010, p. 176) e rompe com a possível solidão do(a) pesquisador(a), pois possui barulhos ensurdecadores que produzem novos e múltiplos agenciamentos, incessantemente. É rizoma que estabelece “[...] conexões transversais sem que se possa centrá-lo ou cercá-lo” (Guattari; Ronilk, 2010, p. 322), pois, nele, coexistem escalas de tensão e de intensidades múltiplas. Nesse movimento é promovido o baile do corpo que cai, envolto por linhas molares e moleculares (Deleuze; Guattari, 2012), apolíneas e dionisiacas. Quando afetados(as) pela vibração dos corpos, nos movimentos dos fluxos, percebem a “[...] experimentação de acoplamentos fractais de singularidades, que se define como uma experimentação permanente de mobilidade de fronteiras” (Fonseca, et. al., 2010, p. 176).

Na perplexidade da ausência de um objeto puro e de um destino seguro, encontram a hibridez de novas formas de pesquisa e, devido ao atravessamento de fluxos de emergência, que detonam alterações nos contextos que nos subjetivam, seguem a um caminho que se constrói a partir da intermodulação de fragmentos diversos, heteróclitos, provenientes de lugares disparatados (Malufe, 2012) e criam metodologias repletas de bifurcações, saltos, ligações inesperadas e escapes que brotam

a partir de cortes, fluxos e rupturas, encadeadas por múltiplas vezes, mas também corpos das mais diferentes naturezas. As transações entre as escolhas e abandonos que criaram a pesquisa os levam a aceitar o destino de um não destino: a abertura. Como coloca Corazza (2002, p. 124):

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou.

Os transes *racioemocionais*, ocorridos nos encontros dos fluxos de permanência e de emergência, funcionam como uma *cadeia mágica* que “reúne vegetais, pedaços de órgãos, um retalho de roupa, uma imagem de papai, fórmulas e palavras: e não se perguntará o que isso quer dizer, mas que a máquina está assim montada, que fluxos e que cortes se relacionam com outros fluxos e cortes” (Deleuze, 2010a, p.240). Desse modo, em *caosgrafias*, não apenas perguntas e respostas reinam nas problemáticas de pesquisa, mas, principalmente, cadeias mágicas heteróclitas, habitadas por, além de inúmeros e diferentes vetores: subjetivação, amor, ódio, desejo, mecanismos

de poder e de resistência. Para criar novas metodologias, não apenas reproduzi-las, é preciso sentir o ritmo, a intensidade dos ruídos, mover o corpo, vibrar e, especialmente, dobrar-se sobre a pesquisa e sobre si mesmo. É necessário *sentirpensar* as pulsações involuntárias da criação. É possível.

Queda livre no universo do possível 4

“Sempre a primeira vez é mais difícil
Tentar sentir-se em paz,
pensar em nada mais
Vendo-se cair

Mas, ao invés de temer eu paro e penso:
Outro jeito não há, já que eu tenho que estar
Solto a descer, o jeito é curtir, a queda livre”
(Cascadura, 2006)

Para terminar, amar o impossível

Pesquisadores(as) são iguais em potência, mas singulares nos acontecimentos (Serpa, 2011), ou seja, são subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais configuradas em variadas experiências de vida. Apesar da violência que algumas representações fixas exercem ao tentar impor perfis que qualificam as pesquisas, múltiplas são as referências que agenciam a formação do(a) pesquisador(a) e a elaboração do conhecimento científico. Se entendermos que “[...] as singularidades operam o contágio, segundo uma lógica do paradoxo, cuja potência de afetar e de ser afetado independe da semelhança e da convergência, pois elas entram em ressonância e se comunicam por suas diferenças e distâncias” (Fonseca, et. al., 2010, p. 174), aceitaremos que a condição de fechamento e definição de uma identidade não é uma fatalidade.

Os(as) pesquisadores(as) não se formam em “[...] uma relação figura e fundo com a paisagem, mas constituem-se como puro efeito da própria paisagem, produto e produtor de atualizações de sua imanência” (Fonseca, et. al, 2010, p. 187). Ao desejarem acompanhar um processo e não representar um objeto (Kastrup, 2007), vivem processos de expansão de contração pulsátil, que agenciam o intempestivo dos acontecimentos e a invenção do método. Ainda, dançam entre as linhas bailarinas da pesquisa para sentirem a pulsação dos barulhos oriundos dos encontros de fluxos de permanência e de emergência (Almeida, 2017), deixando que eles brotem, sem ter a dimensão de suas ressonâncias e, desse modo, sem definirem um destino. Portanto, nos transes *racioemocionais* que vivem, ora experimentam o caos, em busca de se fixarem em um centro, vivem um infra-agencimento; ora têm a sensação de estarem estáveis em um território, uma espécie de *em-casa*, e vivem um intra-agenciamento; e ora escapam do *em-casa*, pedindo passagem para as fugas (Deleuze; Guattari, 1997). Apesar das paradas, motivadas de dentro e em função do trajeto, essas forças afrontam e atualizam o processo de formação do(a) pesquisador(a) e fazem com que a dobradura do real se instaure plena de novidade (Fonseca, et. al., 2010).

Nesse processo, o estranhamento e a diferença são viscerais no ato de pesquisa, o que não configura o desenho de algo concreto, mas na diagramação das possibilidades de um fazer manipulado no encontro de corpos e que é politicamente situado, tendo em vista a força imanente que é a própria vida. Para tratar dessa afirmativa, recorro a Maffesoli (2009, p. 76-77) quando ele coloca que:

É preciso dizê-lo bem claro, porém, não será uma ‘curra’ desse tipo que permitirá apreender o dom misterioso da vida. Seus desejos bestiais. Sua apaixonante e excitante complexidade. Sua ambivalência estrutural. Em suma, tudo que faz da vida o que ela é. [...] Sim, a vitalidade societal está aí. Ela entra por caminhos a que não estamos habituados. ‘Caminhos que não levam a lugar nenhum’ ou caminhos de través. E o vitalismo teórico deve saber corresponder a essa vitalidade existencial.

Desse modo, as *caosgrafias* tendem a corresponder a essa vitalidade existencial, proposta por Maffesoli (2009), quando provoca o abandono de prescrições e a criação de maneiras novas de pesquisar, mas, mais que isso, quando nas dobras da pesquisa, faz com que pesquisadores(as) dobrem-se sobre si mesmos e sugere a construção de formas de ser na pesquisa. Em um baile, interposto no plano das dimensões intensivas das multiplicidades, espaço de virtualizações entre o caos e os fluxos do mundo, catam fragmentos, imagens, histórias, livros e lugares que vão se dobrando e se desdobrando, se modificando. A *caosgrafia*, esse movimento de dobrar-se sobre a pesquisa e sobre si mesmo, envolve

[...] a invenção de dispositivos que apontam para o cuidado de si: dobrar a linha. Se corpo e subjetividade são produzidos pelo poder, tomar para si os processos de subjetivação e de produção de corpos inscreve-se num movimento de resistência e luta contra os modos de assujeitamento (Lieberman, 2015, p. 189).

Desse modo, no movimento de suas dobras, no circuito dos afetos que agencia, ela sugere – *intellectus amoris* – que seja feita a escolha pela liberdade das subjetivações com a intenção de dizer sim à vida, a uma vida (Deleuze, 1997).

Nas reticências que encerram este texto volto ao meu encontro com Vladimir Safatle (2018, p. 36) quando ele escreve

que “o impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar de situação. Tudo que realmente amamos, foi um dia impossível”. Nas pesquisas em Educação, na queda livre no universo das *caosgrafias*, é preciso amar o impossível. É possível.

Referências

ALMEIDA, Verônica Domingues. *poli[AMOR]fia: paisagens da docência*. Tese [Doutorado em Educação], Universidade Federal da Bahia, 2017.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*. Salvador: EDUFBA, 2008.

BENTES, Ivana. Transe, crença e povo. *Cadernos de Subjetividade*. Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo: o Núcleo, v. 1, n 1n., 1993, p. 109-120.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 14-34.

CASCADURA, Fábio. Queda Livre. In: *Vivendo Em Grande Estilo - artista: Banda Cascadura*. Goiânia, Monstro Discos, 2006. 1 CD (ca. 46'43"). Faixa 4. Remasterizado em digital.

COELHO, Nelly Novaes. *Versos de amor e morte*: Luiz Vaz de Camões. São Paulo: Editora Peirópolis, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Vol. 1*. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. L'abécédaire de Gilles Deleuze, entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. In.: *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso: 07/09/15.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. A imanência uma vida. In.: *Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência*. Tradução de Jorge Vasconcellos. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997a.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudio Leão e Suely Ronilk. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

FONSECA, Tânia Mara Galli; COSTA, Luís Artur; MOEHLECKE, Vilene; NEVES, José Mário. O delírio como método: a poética desmedida das singularidades. In.: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 169-189, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a12.pdf> Acesso: 02/04/17.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto; PIMENTEL, Álamo.

Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humanas. Salvador: EDUBA, 2009.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In.: GALEFFI Dante; MACEDO Roberto S.; PIMENTEL Álamo. *Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.* Salvador: EDUFBA, 2009.

GALEFFI, Dante Augusto; SALES, Kathia Marise Borges. Tudo que é real é virtual. Tudo que é virtual é real: considerações sobre a temporalidade mediada. In.: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de (Org.). *Educação e contemporaneidade: Contextos singulares.* Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012, p. 102-124.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss* (2017). Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#1> Acesso: 15/03/17.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 01, jan./abr. 2007, p. 15-22. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003> Acesso: 13/06/17.

LIBERMAN, Flávia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima. Um corpo de cartógrafo. In.: *Interface: Comunicação, Saúde, Educação.* Botucatu: v. 19, n. 59, p. 183-194, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0284> Acesso: 18/08/16.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: Um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In.: GALEFFI Dante; MACEDO Roberto S.; PIMENTEL Álamo. *Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.* Salvador: EDUFBA, 2009.

MAFFESOLI, Michel. *A república dos bons sentimentos.* Tradução Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras - Itaú Cultural. 2009.

MARIMÓN, Montserrat Moreno; VILARRASA, Genoveva Sastre. *Como construímos universos: amor, cooperação e conflito*. Tradução de Silvia Massimini Félix. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MATURANA, Humberto. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. *Habitar humano: em seis ensaios de biologi-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MICHAELLIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2017). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transe/> Acesso: 03/10/17.

O INCERTO lugar do desejo. Direção e produção: Paula Trabulsi. Roteiro: Ana Sardinha e Paula Trabulsi. Intérpretes: Maria Fernanda Cândido. Depoimentos: Ciça Azevedo; Luis Felipe Pondé; Marilu Beer; Nina Pandolfo; Peter Pál Perbart; e outros. [S. l.]: Les Films du Cygne; ASAS.BR.COM; ELO Company & selo ELAS, 2019. 1 bobina cinematográfica (71 min.), son., color., 35 mm.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de, PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3. Pp. 159-178, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf> Acesso: 12/07/2015.

RONILK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-51, fev./set. 1993

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*, Salvador, Bahia: EDUFBA, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/14783/1/rascunho_digital.pdf Acesso: 03/10/17.

ZORDAN, Paola. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. In.: *Revista Digital do LAV*. Santa Maria, v. 07, n. 02, p. 115-128, mai./ago., 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/106648>. Acesso: 03/10/17.

PENSAR, COMPOR E ENSAIAR COM IMAGENS

Débora Balzan Fleck

A desmedida esperança, sucedeu, como é natural, uma depressão excessiva. A certeza de que alguma prateleira em algum hexágono encerrava livros preciosos e de que esses livros preciosos eram inacessíveis afigurou-se quase intolerável. Uma seita blasfema sugeriu que cessassem as buscas e que todos os homens misturassem letras e símbolos, até construir, mediante um improvável dom do acaso, esses livros canônicos.

Jorge Luis Borges, *Biblioteca de Babel*.

Assim falou a orientadora: “Ninguém entra em uma biblioteca apenas para perguntar se ali há livros”.

Somos reiteradamente citados como a “civilização das imagens” por muitos pensadores do campo ampliado das Ciências Humanas (Adorno e Horkheimer, 1990; Benjamin, 1990), que observam o nosso pertencimento a este tipo de civilização (Eco, 1979, p. 357). Desde a segunda metade do século XX, autores como Gilbert Durand (1988), John Berger (1991) e Whitney Chadwick (2012), entre outros que pensaram a respeito da presença massiva das imagens em nosso meio, a ampla disseminação delas na paisagem visual dos grandes centros urbanos gera inúmeros efeitos, especialmente as figurativas, na formação das pessoas. Entretanto, as questões referentes aos efeitos das imagens na constituição de nossos modos de existir no mundo nem sempre são citadas ou têm merecido o mesmo tratamento dos estudos culturais sobre a imagem, seja pela complexidade das possibilidades epistemológicas, seja pelas abordagens metodológicas envolvidas em tal escolha que

se disponham a arcar com uma amplitude enorme de códigos culturais e interpretações filosóficas.

Para além das questões que tratam da delimitação de um tema de pesquisa de imagem no campo da Educação para as Artes Visuais, este ensaio pretende oferecer algumas pistas para quem desconfia que as maiores dificuldades de análise e estudos das imagens ainda se encontram em uma incerta encruzilhada estabelecida pela objetividade dos métodos e a dificuldade de afastar-se de toda a carga de subjetividade constituída antes e durante os procedimentos decorrentes da própria experiência investigativa.

Mesmo no empenho de uma investigação científica que já esteja inserida em algum paradigma teórico, especialmente quando se propõe rupturas com determinados métodos tradicionais e procedimentos abalizados no âmbito acadêmico, nos deparamos em meio a uma engrenagem de pressupostos, modelos ou padrões, e métodos científicos que não vestem necessariamente o mesmo número da roupa que a linguagem pretende colocar em desfile. Afinal, queremos lidar com imagens. Além do fato incontornável de que estudos acadêmicos são chancelados por uma boa dose de legitimidade institucional, a opção por determinadas filiações teóricas, muitas já inseridas em linhas de pesquisa preexistentes, podem nos remeter ao exemplo metafórico da citada biblioteca, em que, ao perguntar-se pela existência de livros, poderíamos apontar para todas as direções e, ao mesmo tempo, a nenhuma. E, com essa metáfora, que embora não determine qualquer mudança na intenção do agente questionador, temos um espaço que poderia determinar uma mudança de posição diante

da questão posta. Assim, os modos como nos posicionamos diante de um tema são tão cruciais quanto os modos como encaminhamos nossas escolhas, que podem se revelar políticas ou nem ser tão óbvias em um primeiro olhar.

Poderíamos elencar aqui algumas justificativas para a aproximação de autores paradigmáticos a uma pesquisa sobre imagens e o afastamento de outros, por exemplo, bem como formular alguma outra tentativa de elucidar as oportunas contribuições de tantos mais que ficariam de fora. Mas pesquisar também é fazer escolhas – e estas são atravessadas o tempo todo pelo desconhecido, por tudo o que nos encontra, o que ainda pode ficar de fora e o que certamente ficará para trás. Então, a formulação de uma proposta criadora para um estudo de imagens a partir de escolhas feitas previamente passa a ser a próxima questão.

Se, por exemplo, considerássemos a opção de registrar o desenvolvimento da pesquisa em linguagem ensaística, teríamos uma escolha que também implicaria em uma tomada de uma posição política, inclusive quanto às maneiras mais livres em que seria configurado ou recortado o objeto da pesquisa. A questão agora nem é mais ir à biblioteca perguntar o que há lá, mas de formular sentidos aos muitos desdobramentos possíveis diante da possibilidade real de caminhos a serem percorridos ao se adentrar em uma biblioteca infinita. Haja imaginação.

Para que sejam demonstradas, em um ensaio, as relações entre os escritos e as imagens que nos deparamos durante boa parte das nossas vidas, adota-se uma prática que se aproxima muito da experiência pessoal de cada autor. E, por ora, vale dizer que a expressão “nossas vidas” também poderia caber em

um outro contexto em meio a todo o conjunto de uma “história da cultura humana” que um ensaísta poderia vir a considerar. Por isso, empreender uma pesquisa é muito mais que a possibilidade de dar seguimento a estudos específicos, de dominar necessariamente algumas formas de linguagens, mas perceber de forma sensível como a investigação constitui saberes ainda durante o seu processo, podendo até mesmo ser confundida com o seu próprio objeto de estudo – e, mesmo assim, compreender que isso não deveria acarretar necessariamente nenhum problema ou impedimento ao pesquisador.

Quando lidamos com imagens, nem sempre percebemos que o nosso encontro com elas já se deu ainda na primeira infância, antes do processo de alfabetização. E se isso acontece em qualquer grupo de pessoas que tenha, ao menos, dominado alguma língua escrita, ocorrerá com ainda mais singularidades em um mundo saturado de representações imagéticas. Em *Modos de ver*, John Berger aponta essa precedência quando lembra que bebês, ainda sem domínio da fala, olham o mundo em êxtase e manifestam emoções, sem reconhecer quaisquer significados das palavras. Sem a intenção de adentrar aqui em algum tipo de debate entre as teorias estruturalistas da linguagem e a defesa de outras formas de percepção e comunicação, proporemos uma análise sobre a tomada de outros caminhos para trilhar, com a visão em êxtase, tal qual o bebê que vislumbra o mundo nos seus primeiros meses de vida.

Há aqui uma presumida tensão que não poderia ser explicada com dados de cunho quantitativo ou com formas representacionais. Existem campos de investigação em que números e percentuais redondos não os habitam. E se lá chegam,

não explicam. Ainda que conjecturássemos com métodos de uma ciência estritamente humana, observemos, inicialmente a título de exemplo, como a criação, concebida pela filosofia da diferença, por meio dos conceitos de *afectos* e *perceptos*, se coloca em um plano onde é impossível descrever de modo universal as sensações provocadas por uma obra de arte. Deleuze e Guattari (2007, p. 211) referem a arte como criação de forças no campo da sensação. Para esses autores, a arte não reproduz ou inventa formas, mas lida com a captura de forças, em que a expressão das sensações não são percepções que nos remetem a objetos ou significantes: “o objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *afecto* das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações (Ibid. p. 217). Já o artista, “ele é um 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” (Ibid., p. 227-228).

Também Walter Benjamin, quando escreveu sobre as dimensões da escrita ensaística, ainda que rechaçado e criticado por cientistas da época, não o fez tão somente como uma contribuição à história do pensamento. Ao conceituar a narrativa e a experiência histórica, criou perspectivas que até hoje contribuem com outros procedimentos empregados para se pensar a História.

Se pensarmos esses riscos com Foucault, percebemos que uma das maiores riquezas do pensamento está na sua capacidade de disparar outros tantos. De acordo com o que é

colocado ao final do seu livro *As palavras e as coisas* (200, p. 536), estamos sempre a correr os riscos de nos aprisionarmos em uma episteme prestes a desvanecer, e o nosso desafio inexplicável está em como nos colocar diante do outro que poderíamos ser ou ter sido.

Nesse terreno fecundo das pesquisas imagéticas, temos abordagens que proporcionam diferentes visões a partir das próprias imagens: do desenho técnico que cria vistas ortogonais e até a sua projeção por anamorfozes, das ilustrações da imaginação abstrata na matemática aos aspectos simbólicos de figuras representacionais. Mas essas divisões não querem dizer ou tratar de sobrepor diferentes visões em campos hierárquicos ou de arrastá-las para um campo de disputas, áreas de conflito onde haveria a necessidade de determinar superioridades por parte de uma em detrimento às demais.

Os filósofos sabem que é possível jogar imagens no campo das entrelinhas, dos espaços em abismos, para que caiam em si mesmas, se transformem em outras ou encontrem meios singulares para fazer pensar a ciência juntamente com a artes, com as suas pautas carregadas de subjetividades. Nem sempre a produção de pensamento é catalisadora de empreendimentos científicos. Ao lidar com evidências, suspeitas e hipóteses não se vê neutralidade. E isso é preciso ter em mente: quase sempre queremos muito que nossas hipóteses concordem com nossas suspeitas, que elas se confirmem. E dessa vontade prazerosa e apaziguadora, Nietzsche pensa sobre as verdades indesejadas em *A gaia ciência*, em especial nos aforismos 88, *A seriedade com a verdade*, e 373, *'Ciência' como Preconceito* (2009, p. 116 e 276). No entanto, mesmo os pensamentos que

não encontram filiação a paradigmas ou ordens pré-existentes podem ecoar no mundo e ficar à mercê de um resgate, assim como acontece com as imagens.

Há algo entusiasmante quando se constroem meios para amalgamar áreas do conhecimento, outrora consideradas intransponíveis, para sobrepor investigações e realizar transposições de saberes em uma pesquisa. Essa remissão a um mapa de diferentes caminhos foi evidenciada por filósofos na época da *virada linguística*, nos anos sessenta do século XX, especialmente a ideia de que o sujeito é uma construção histórica e da inexistência de um sujeito universal. Com a virada pictórica, ou *visual turn*, na década de oitenta, surgem os estudos referentes à cultura visual, configurando-se uma outra relação ainda mais complexa para o estudo de imagens, a educação e os estudos da formação de um sujeito complexo, num sentido de acentuar a percepção do ato de ver, de ultrapassar as tentativas de universalização linguística. Assim, abordar imagens enquanto objeto de estudo passou a exigir métodos truncados, para além da procura de outros modos de designar e classificar aspectos que considerassem as singularidades contidas nas imagens e os mais diferentes tipos de legibilidade imagética delas decorrentes. Nos referenciais teóricos que articularam os discursos tomados pela visualidade, boa parte das investigações que trataram dos vínculos das representações imagéticas em segmentos culturais acabaram isolando as imagens em contextos específicos, identitários ou essencialistas, deixando de concebê-las como criação.

Outros estudos adotaram uma perspectiva multidisciplinar em relação às imagens, para as imagens e a respeito

de como agem as imagens, vindo a considerar aspectos para além da composição formal, estética, simbólica, histórica ou social, incluindo os afetos, as impurezas do ato de ver, e sem dissociá-los do interesse de outras áreas do conhecimento, como a antropologia e a psicologia. Portanto, ao nos afastarmos do essencialismo, nos deslocamos por um campo que exige outros posicionamentos.

Se a filosofia tem questionado a representação de imagens, até então mostrada como parte de uma estrutura de configurações e esquematizações temporais e estilísticas, concebidas como períodos cíclicos próprios de grandeza e decadência da história, com sentidos hierarquizados, esse campo também passou a questionar e pensar outras relações com as mais diferentes expressões artísticas. Nesse sentido, não se trata mais de perguntar qual imagem pertence a cada história, mas quais são as histórias que podem pertencer às imagens, pois podemos e devemos nos interessar também pelo que foi deixado de lado pela História da Arte.

Nos estudos sobre imagens, quando alinhados ao referencial teórico da filosofia da diferença, é evitada uma certa “disciplina” do olhar, a que reproduziria clichês imagéticos e reduziria a potência das imagens. Com essa companheira de pensamentos, lidamos com a imagem enquanto uma presença e não como uma representação a ser catalogada. O artista, quando cria, quer subverter paradigmas e estereótipos, como quem foge de palavras que lhe cairiam mentirosas. Tanto o faz que o espectador não se sente à vontade para refutar a ordem posta a uma obra de arte, ainda mais se ela se apresentar via estatutos próprios e essencialistas previamente legitimados.

A força que lida com a subversão de quem cria também pode tratar inevitavelmente com os rigores de uma outra ordem. E, mesmo que se tenha em mente esta ideia, ainda se corre, pelo menos, dois riscos: primeiro, o de precisar de uma legitimidade intelectual acadêmica que abona um pensamento – mesmo que entendamos o seu eterno movimento, o seu nomadismo, ou que ele não se apresente como verdade única ou legitimada – como se possuísse a força de um decreto; e o segundo, o de se deparar com silêncios ou ausências em quaisquer tipos de manifestação, lacunas que podem tornar uma discussão dispensável e fechada a outras possibilidades de pensamentos que pudessem decorrer a partir de uma obra de arte ou da sua imagem apresentada. Por isso, Deleuze opõe-se à definição usual de que somos uma “civilização da imagem” e defende que ela é uma civilização do clichê: “porque ela se insere nos encadeamentos sensório-motores, porque ela organiza ou induz esses encadeamentos, porque nós não percebemos nunca tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isso (para que nós não percebamos tudo, para que o clichê nos esconda a imagem...). Civilização da imagem? De fato, é uma civilização do clichê onde todos os poderes têm interesse em nos esconder as imagens, não forçosamente em nos esconder a mesma coisa, mas em nos esconder alguma coisa na imagem” (2009, p. 32-33).

Em que pese a ideia de que toda obra de arte educa, quando evocamos imagens temos que lidar com outras relações que decorrem delas, pressupondo, inclusive, que o ato de ver é sempre um movimento que parte do sujeito e que a imagem também pode ter uma memória própria ou indiferente a nós. Somos afetados por uma força contida nelas o tempo todo e

que não pode ser explicada de modo essencialista. As imagens trazem uma forma de pulsar que também faz pulsar o lugar onde são inseridas e podem carregar reminiscências que foram operadas em outros tempos sem que disso estejamos cientes.

A proposta investigativa de Warburg

Sem a intenção de conformar aqui um viés metodológico para estabelecer padronizações para as pesquisas imagéticas, jogamos luz sobre o pensamento contemporâneo de Georges Didi-Huberman, e a sua dedicação ao estudo das imagens, para nos auxiliar nesse exercício de composição de saberes imagéticos que pretendem ultrapassar a decifração pura de significados, simbolismos ou de leituras semiológicas. Historiador de arte, filósofo e curador de exposições artísticas, Didi-Huberman realizou montagens imagéticas a partir dos estudos que dedicou às pranchas mnemônicas – *Atlas Mnemosyne* – criadas pelo historiador da arte alemão Aby Warburg.

Cabe referenciar aqui que foi somente a partir da segunda metade do século XX que a proposta investigativa de Warburg despertou um interesse real enquanto legado inovador para a pesquisa de imagens e seus procedimentos – ainda que sem uma acepção fechada para as formulações que criou. O resgate dos conceitos warburguianos, além de arrastar consigo o interesse pelo conjunto da sua obra, trouxe consigo diversos desdobramentos e interpretações às suas propostas teóricas. Além dos esforços de Didi-Huberman, perspectivas renovadas do método warburguiano para a pesquisa e estudo das imagens já haviam sido lançadas no âmbito da discussão acadêmica a partir de outros autores, como Walter Benjamin, Ernst Gom-

brich, Carlo Ginzburg e Giorgio Agamben, para citar alguns. No entanto, pode-se afirmar que essas investigações ainda caminham juntas, num sentido de buscar outros meios, que não o tradicional e puro estudo iconográfico e iconológico de obras canônicas, para dar conta de suas singularidades.

Warburg formou uma biblioteca, em 1909, que posteriormente deu origem ao Instituto Warburg, em Hamburgo, Alemanha. Em 1934, devido a ameaças sofridas com a ascensão do regime nazista, a instituição foi transferida para Londres. Interessado em aspectos da antiguidade clássica que influenciaram a cultura da modernidade europeia, Warburg vinha explorando fontes variadas, desde documentos históricos, escritos pessoais, textos literários, obras de arte, elementos de decoração, enfim, fontes outrora consideradas inusitadas para a identificação e construção de um método investigativo. Recriou, assim, uma maneira de reconhecer aspectos ideológicos e afetivos em suas pesquisas. Por destacar e valorizar as imagens, independentemente de suas origens, seu procedimento tendia a aparentar uma simplificação do pensamento, visto que as próprias figuras funcionavam como contadoras da história. Warburg colecionou imagens, hipóteses e textos para desenvolver o projeto *Atlas Mnemosyne*, composto por quase novecentas imagens e recortes, coladas em dezenas de pranchas numeradas e inacabadas, ao qual dedicou os últimos anos de sua vida.

Debruçou-se sobre um número incontável de elementos e relações imagéticas, o que fez com que as suas pranchas fossem hoje comparadas à dinâmica processada pelo site de armazenamento de dados e indexador digital conhecido mun-

dialmente como Google Imagens. Nessa operação, o enunciado verbal pode ser eliminado na pesquisa das imagens para garantir critérios de busca por pertinência visual de proximidade ou semelhança a partir de uma única figura, sem qualquer organização cronológica, alfabética ou temática – o que também não descarta incoerências que provocam desvios do foco originário da pesquisa, pois trata-se de um mecanismo sistemático e robótico. O importante a ser frisado aqui é que o atlas de Warburg apontou para uma História das Artes Visuais que poderia ser lida de outro modo, como uma história das emoções, contada por meio dos gestos emotivos de suas figuras. Tal sucedâneo também acabou demonstrando outro fenômeno a respeito das imagens, e que ainda é objeto de estudo da neurociência: o de que o nosso olho reage de modo diferente diante de gestos expressivos e emoções constantes nas imagens que diante de textos que as descrevem.

Com a intenção de construir uma espécie de compêndio iconográfico de formulações patéticas da cultura ocidental, Warburg criou alguns conceitos para dar conta da sua visada transdisciplinar, como o *pathosformeln*, ou fórmulas patéticas, que se refere aos gestos emotivos mais imemoriais transmitidos pelas imagens, e o *nachleben*, que diz respeito à sobrevivência das imagens, num sentido de que elas possuem uma vida póstuma. Chamado por alguns de “método warburguiano”, trata-se, na realidade, de um procedimento ou maneira de estudar as imagens que pressupõe um modo singular de arranjar, de agenciar, de dispor dos elementos em análise. A própria organização inicial de sua biblioteca seguiu igualmente as relações que traçou em seus estudos culturais, confirmando o ali-

nhamento de seus estudos a uma prática totalmente voltada ao seu modo de ver, pensar e colecionar as marcas da cultura humana que considerou relevantes. Embora aparentemente confusas, as formulações warburguanas revelam um outro modo de pensar, muito denso e complexo, e sugere que a produção de saberes não se dá por razões lineares, mas por processos de montagem. Por causa do seu modo de fazer, Warburg foi chamado de o arqueólogo das imagens e denominado por Giorgio Agamben (2015, p. 111) como o pai de uma “ciência cultural inominada” por ter criado uma disciplina “que, ao contrário de tantas outras, existe, mas não tem nome”. Cabe afirmar que Warburg fundou a sua investigação em um espaço analítico que transgrediu as fronteiras do saber e do ver, desviando-se do discurso acerca da imagem. Assim, ele nos auxiliou a pensar e a constituir, de modo visual e poético, novas probabilidades para abordar um conhecimento imagético legível que pudesse se libertar dos formulismos e da triagem dos antigos modelos canônicos classificadores das obras de arte em sua História. Essa libertação rompe, ainda hoje, com a persistência de um raciocínio iluminista que delimita campos de alcance. A obra de Warburg navega interdisciplinarmente em outros planos e contextos do pensamento, promove um trânsito reflexivo entre diversas culturas e proporciona a experiência de uma concepção educacional aberta a referenciais não ocidentalizados, não clássicos, não enciclopédicos e, portanto, não canônicos.

É claro que a exploração dos mais diversos tipos de documentos exigiu de Warburg algumas tomadas de posição em relação ao que escolheu olhar. É a partir desse ponto que se percebe o quanto a posição de significados prontos e

interpretações iconológicas não explicavam mais as reminiscências que conferem potência às imagens, nem mesmo abordavam as relações e tensões criadas entre imagens que eram apresentadas conjuntamente. Se temos a nossa existência plasmada em imagens, e estas guardam vestígios de ações anteriores, que podem ressurgir por meio de fissuras dessas próprias imagens, então, por que não seria possível aceitar que outras abordagens para a História da Arte, inclusive epistemológicas, também pudessem nos afetar e nos contaminar, inclusive com antecedência, os pensamentos que são construídos a partir delas? Em referenciais teóricos que articulam discursos tomados pela visualidade, por exemplo, os vínculos representacionais das imagens figurativas são classificados em categorias isoladas, relacionadas a contextos, tais como o social, o cultural, o estético, o histórico, e analisadas individualmente. Neste sentido, pode-se afirmar que Warburg foi pioneiro ao perspectivar um tipo de estudo multidisciplinar a partir de imagens, transpondo suas ações e efeitos a outros campos de saberes. Criou outro modo de articular a visão e o pensamento sobre as imagens, escapando das catalogações lineares, perspectivadas e classificadas em termos históricos classicistas, em nomenclaturas tradicionais de descrições simbólicas e iconológicas, enfim, com as imagens, criou outra maneira de fazer ciência. Pensar com Warburg é pensar uma História da Arte que joga fochos de luz transversais sobre seus temas e, assim, revela aspectos mais amplos e profundos, outras camadas, outros fluxos de imaginação, uma história para ser escovada a contrapelo, como salientou Walter Benjamin (1985, p. 222-232).

É nesse sentido que Didi-Huberman esclarece que a imaginação é um “mecanismo produtor de imagens para o pensamento” (2011, p. 61), e exemplifica tal assertiva a partir do pensamento de Benjamin sobre o encontro dos tempos, do presente ativo com um passado reminescente, um dispositivo que abre constelações para o futuro e destrincha o tempo. Ao invés de buscar questões oriundas nas relações formais e simbólicas das imagens, propõe um jogo de atravessamento de questões temporais para suscitar as dinâmicas que asseguram uma sobrevivência às imagens. Daí a possibilidade de optar por um caminho de “desorientação” da história. É deste modo que Didi-Huberman busca em Aby Warburg uma fórmula para perturbar a história, seja por meio da intersecção de processos de memória psíquica ou pelo alargamento de percepções para além de um espaço cultural ocidentalizado.

A sobrevivência da imagem se mostra em nossos hábitos mais enraizados e conservados até mesmo de forma inconsciente. No entanto, Didi-Huberman alerta que não existe imagem sem imaginação, já que a imaginação é sempre política (Ibid., p. 61). A política também está acompanhada da faculdade de imaginar. A imagem está sempre sujeita a movimentos exploratórios e migratórios, o que, com Foucault, nos é permitido pensá-la como heterotopia (Foucault, 2014), um espaço com múltiplas camadas de relação e significação, caracterizado pela alteridade.

Não esqueçamos, ainda, que uma imagem é sempre um produto do homem. Além de apreender o aparecimento de uma ação humana, interessa o esvaziamento da experiência de uma ação em nosso processo histórico e educativo. É sobre essa experiência que Didi-Huberman (2011, p. 129) se

refere ao fazer uso da metáfora do vaga-lume, em que afirma que a fragilidade das experiências humanas está nesse jogo de deixar de se comunicar. Assim, não seguimos em busca de salvação ou de verdades prontas, mas aguçamos outras maneiras de olhar para assegurar os lampejos que decorrem de outras experiências vividas.

Didi-Huberman e Aby Warburg nos ajudam a compreender que novas narrativas sempre trazem elementos de antigas narrativas que, ainda assim, permanecem significantes para as leituras da nossa contemporaneidade, pois há nelas certos anacronismos que insistem em nos chamar a atenção – os fantasmas que nos ensinam – ainda que tais ensinamentos sejam aparentemente ou aprioristicamente indecifráveis.

As imagens constantes na experiência warburguiana testemunham a História, mas isso não significa que ela reproduza imagens o tempo todo. Com imenso valor intrínseco em suas relações, as montagens de Warburg lidam com a questão de uma memória histórica e originária. As pranchas do *Atlas Mnemosyne* precisam ser vistas como uma coleção de marcações de manifestações da cultura humana e não como representações de obras de arte. No lugar da interpretação, é preciso dar passagem a modos diferentes de compreensão. O procedimento de Warburg mostra que a arte também pode ser cultura, que sua história também pode ser a história da imagem, sem adentrar no espectro da representação, já que um cachimbo, parafraseando a obra do artista René Magritte – que pinta a imagem de um cachimbo com inscrições que negam que sua pintura seja um cachimbo, – também poderia estar ali para se mostrar apenas como um cachimbo. O historiador,

por exemplo, produz uma narrativa que pode não reconstituir um passado ou trazer acontecimentos ao presente de uma maneira estática, pois a história segue em movimentos contínuos e nunca é paralisada nem pela sua escrita. Esse problema da apreensão pela representação com as palavras, quando deslocado das imagens, apenas eterniza uma atribuição simbólica, pois é óbvio que uma imagem de um cachimbo não faz dela um cachimbo propriamente dito.

Com Warburg, somos tocados a pensar em composições constelares, num sentido de coleção de imagens que convivem e coexistem, e realizamos um exercício de deslocamento do olhar para a prática do pensamento. Esse ato de deslocar implica um percurso sensível, que requer movimentos não somente diante do que já foi catalogado na História da Arte, mas das relações que também podem ser estabelecidas a partir de escritos, poesia, literatura, composições musicais, materiais publicitários etc. Didi-Huberman (2016, p. 32) chama esse plano de pensamento de campo de batalha e o refere como um lugar necessário ao uso de questionamentos, pois abarca transversalidades que são proporcionadas pelas ciências humanas, de geração de emoções e, deste modo, faz perceber os muitos “fósseis em movimento” que nos habitam e sobrevivem em nós. Essa percepção se relaciona com o desejo e a emoção arranjados na forma como olhamos a nossa própria história, seus rastros culturais, em que constelações de imagens podem nos ensinar a pensar sobre o que é sentido. Podemos relacionar esse campo de batalha com os territórios lisos da “máquina de guerra”, um conceito tratado por Deleuze e Guattari, em que afluem questionamentos abarcados por transversalidades do

campo de estudo das ciências humanas nas fronteiras, sempre imprecisas, com os campos da arte. Não há nessa expressão “máquina de guerra” uma metáfora conceitual para o citado “campo de batalha”, pois ela trata de um agenciamento do desejo que põe em movimento toda uma maquinaria. Nesse sentido, a guerra não é um objeto e o que está em jogo é a relação entre a guerra e o desejo. Entretanto, ela também não se esgota na suposta descrição de um estado clínico, mas confere um teor problemático à crítica do Estado como forma ou modelo, se relaciona com um agenciamento social, com o nomadismo, o que deriva de um “devir-revolucionário” não inscrito na história (Deleuze; Guattari, 2007, p. 106).

Deixar que imagens disparadoras de emoção nos olhem, nos propor a escutar a partir do olhar ou da imaginação, é uma ação que alimenta boa parte das inquietações – e surpresas – que acontecem durante uma pesquisa imagética. E que nos leva a repensar outros movimentos, também com relação a outros temas, que possibilitam a constituição de saberes interdisciplinares aplicados a estudos nos quais se aliam o fazer artístico, a História da Arte e a Filosofia. Por isso, diferentemente de outros historiadores de arte da época, Warburg não restringiu seus estudos a simbologias e alegorias, mas propôs o desenvolvimento de olhares interdisciplinares que conseguissem tecer relações diversas entre experiências individuais e sistemas simbólicos culturais. Assim, viu na arte um meio de expressão das tradições culturais. Também não chegou a considerar uma noção de ruptura entre elas, mas deixou em aberto a possibilidade de construções, continuidades e retornos à origem.

Diferentemente de outros estudiosos da iconologia e iconografia, o procedimento investigativo de Warburg constitui um conhecimento histórico que o leva mais adiante na análise das representações imagéticas, mostrando uma História da Arte inserida num campo social. Ao se dedicar ao Renascimento, reconsiderou toda a trama de relações que existia entre os artistas, os mecenas, os agentes e a função social que era atribuída à obra de arte naquela época, as tramas econômicas, a mentalidade dos comerciantes, sempre estabelecendo conexões. É nesse contexto de relações sociais que Warburg almejou outra visão, enfatizada por Didi-Huberman como um “saber-movimento” (2013a, p. 59-66).

Ao se debruçar sobre a historiografia da arte e a filosofia kantiana, Didi-Huberman admite uma mudança epistemológica a ser enfrentada pela História da Arte e coloca a questão sobre a crítica da razão pura e o saber verdadeiro (2013b, p. 11-14). Questiona o objeto de conhecimento da História da Arte em relação a um campo em que se desenvolve uma história subjacente a ela. Em uma perspectiva formalista da História da Arte, por exemplo, tivemos a valorização de uma história das formas e da beleza, de elementos categorizadores das formas artísticas, como a prática diversificada de técnicas que, por sua vez, desencadeou concepções ainda mais distintas para a Arte, delimitou critérios, preteriu conteúdos, significados e outras questões externas de obras, a ponto de chegar a evidenciar uma busca de uma ideia universal de progresso e evolução espiritual da humanidade. O iminente e já citado desvanecer, renunciado por Foucault, de um sistema epistêmico fechado, em que a Arte representaria o ápice de

um projeto civilizatório, apontou o fim de sua história contada como um processo linear e evolutivo.

Não cabe aqui a intenção de adentrar em uma lógica do pensamento que inscreveu a História da Arte no último século, nem mesmo nas concepções e abordagens das escolas estilísticas que delimitaram e classificaram épocas distintas de produção artística, que dividiram a História da Arte em vanguarda pós-romântica e arte moderna, em antes e depois de Marcel Duchamp. Apenas apontamos este campo de conhecimento para jogar um fecho de luz sobre pensamentos que insistem em preponderar ali, independentemente do tanto que já foi pesquisado a respeito. Por isso, é crucial atentar para as diferentes abordagens que, mesmo vestidas por metodologias científicas, ainda reproduzem ideais iluministas, pensamentos que podem delimitar e cercar movimentos de vanguarda, que se dizem sob a égide de um suposto evolucionismo, de perspectivas cronológicas e teleológicas, como se a Arte precisasse de um fim para existir. E isso pode ser também verificado em relação ao seu estudo, em que surgem simplificações mergulhadas em expressões que interrompem ou deixam de conduzir a outras interrogações possíveis, justificadas por discursividades formalistas hegemônicas, por mais que, em suas descontinuidades, possamos vislumbrar alguma fissura ou desvio de compreensão. Parece que resistimos a nos desvincular das ideias de progresso e de juízo, atreladas a pensamentos clássicos que exerceram grande influência na história das imagens e retornaram como uma história feita de significados fechados e conhecimento objetivo.

Sabemos que a História da Arte não é apenas uma história de representações ou significações. A própria arte contemporânea desenvolveu particularidades e especificidades técnicas para abalar o estatuto da obra de arte. No entanto, nem todos os critérios historiográficos se enquadram num percurso que precisa ser retrospectivo. A vanguarda histórica trouxe rupturas retóricas, mas, em muitos momentos parece continuar mirando para a Arte sob filtros de finalidades e valores iluministas. De acordo com Hans Belting (2012, p. 142) “uma arte que hoje ainda está de acordo com seu sentido cultural tem normalmente dois caminhos a seguir: ou se relaciona à distância com um ambiente que consiste apenas no presente fugidio, retirando-se para dentro de sua própria história e para seus próprios mitos; ou transforma as grifes da cultura de massa em motivos de protesto, ou seja, de metamorfose poética”.

A história de unidade e que representa o progresso do espírito de modo linear e totalizante foi bastante debatida e discutida em torno da obra de Michel Foucault, em seus estudos denominados arqueológicos, em especial na citada obra *As palavras e as coisas*, em que dedica uma seção – *A idade da história* – a uma curva histórica, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, em que a história cede espaços às organizações analógicas do mesmo modo como dá ordem às identidades (2007, p. 297-303). Nesse sentido, a sua contribuição também é fundamental para se pensar uma estética não-normativa, de estudos que recorrem à prática genealógica, onde não há espaço para cogitar que a novidade contemporânea é mero fruto de rupturas com o passado e nem mesmo olhar para o passado como origem pura do que se apresenta como novidade.

A montagem como método e objeto de investigação

Didi-Huberman denomina de “modelo sintomático” a busca de Warburg pela compreensão de sintomas manifestados por meio das imagens, alçando a compreensão a respeito da Arte e da sua História a um novo patamar. Didi-Huberman entende a obra warburguiana como um deslocamento e uma decomposição dos modelos epistemológicos da História da Arte, visto que substituiu o modelo ideal dos “renascimentos”, das “boas imitações” e das “serenas belezas” antigas por um “modelo fantasmal” da História, em que os tempos não estavam cavando sobre a transmissão acadêmica, mas senão se expressando por obsessões, “sobrevivências”, reminiscências, reaparições das formas. Essas sobrevivências são marcadas por interrupções ou continuidades temporais, pois contém e transportam algo do passado. Assim, entendeu o conceito de *nachleben*, considerado um dos mais importantes na obra de Warburg, como uma pós-vida, uma capacidade que as formas têm de não morrer, de não desaparecer completamente e de ressurgir quando menos se espera (Didi-Huberman, 2008, p. 62). É no conceito de *nachleben* que Didi-Huberman encontra o ponto de refundação epistemológica da disciplina da história das imagens, deixando de existir o ponto de simplificação e de correspondência entre o tempo das imagens e o tempo da história e aparecendo como uma noção transversal em toda e qualquer divisão cronológica, que descreve outro tempo, desorienta, adensa, abre e anacroniza. Para ele, só existe a história anacrônica, pois para dar conta de uma vida histórica, o saber precisa aprender a dar complexidade aos seus modelos de tempo próprios. As imagens devem ser entendidas como uma espécie de

condensação da cultura em um momento particular, como um fenômeno antropológico cujo tempo, a partir do qual será construído o seu conhecimento, será a sobrevivência. Refere-se ao aspecto da antropologia que é capaz de desterritorializar campos do conhecimento, introduzir novos objetos de estudo e gerar anacronismos. É nesse ponto que a atenção migra também para o que está nos intervalos, nas lacunas entre as imagens, com o propósito de estabelecer outros diálogos possíveis.

Por mais singulares que sejam as imagens escolhidas, elas sempre nos trazem uma raiz em comum, uma espécie de memória coletiva, que Warburg denominou de *pathosformel* ou fórmula de pathos para traduzir uma expressão psicológica. Em que pese o conceito de sobrevivência da imagem ter sido concebido anteriormente aos seus estudos sobre o Renascimento, Warburg não prospectou esse entendimento dentro da ideia de um redespertar da Antiguidade ou de imitação dos antigos, como a maioria dos autores tradicionais da História da Arte sugerem, mas à luz dos conceitos nietzschianos de apolíneo e dionisíaco e da noção dessa formulação (Didi-Huberman, 2013, p. 129).

Na obra *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche aborda essas relações éticas e estéticas por meio dos mitos gregos de Apolo e Dionísio. Considera o espírito da ordem, da racionalidade e da harmonia intelectual como apolíneo e o espírito da vontade, da vida espontânea e autêntica, do êxtase, como dionisíaco. No entanto, ao estabelecer essas relações, Nietzsche expande o *ethos* apolíneo no *pathos* dionisíaco. Em Warburg, a expansão acontece como um conflito entre a capacidade de discernimento da razão (*astra*, mundo das ideias) e os poderes da imaginação ou do caos (*monstra*, mundo das pulsões emotivas).

Didi-Huberman (2013, p. 59) lembra que Warburg, ao entrar no campo da História da Arte por meio do estudo de *O Nascimento de Vênus*, de Botticelli, já tinha iniciado a construção da teoria sobre a sobrevivência da imagem e desejava, com ela, demonstrar a “impureza” do Renascimento. É nessa polaridade nietzschiana entre o dionisíaco e o apolíneo que Warburg encontra a chave para pensar numa estética de forças e pensar o conceito de *pathosformel*, ou fórmula de *pathos*, como uma potência a ser considerada. Para Warburg, o conflito entre o apolíneo e o dionisíaco se estabelece no imaginário como linhas de sobrevivência das energias psíquicas primordiais, que construíam forças estéticas motivadoras das representações na arte. Assim, supôs que os renascentistas que olharam para o passado não o fizeram para copiar os cânones, mas para revolucionar sua história. Coube a ele esta análise pioneira do papel das sobrevivências da imaginação ocidental, da forma como a memória sobrevive nos mais inusitados modelos organizacionais até o nosso tempo. Assim como a presença de imagens pagãs, que atravessam o território da iconoclastia sem serem completamente sufocadas, deixando vestígios, gestos, descrições mínimas para a construção de memórias, e que, muitas vezes, não temos o alcance de perceber a amplitude de suas forças e relações. Essa memória que incide sobre a nossa imaginação como um aspecto do sensível, partilhado em diferentes regimes – políticos, estéticos, pedagógicos, organizacionais, psíquicos – vem a se configurar também um como modo de fazer o pensamento perpassar pelos totalitarismos imagéticos a nós submetidos, visto o já mencionado “bombardeio de imagens” do mundo contemporâneo. Assim, pensa-se em um en-

sino da arte que transita em um campo onde oscilam o visual e o pensamento racional, que também considera as percepções visuais daquilo que ainda não entrou para o domínio da racionalidade ou o que ainda não foi nomeado por essa.

Warburg não criou linhas divisórias aos seus objetos de estudo, como as que distinguem o corpo e o símbolo, por exemplo. Didi-Huberman (2013, p. 382) ressalta que as ideias de Warburg foram deixadas soltas, “como um amontoado de cobras vivas”, pois sabia que ainda não teria como dar uma forma rigorosa e teoricamente fundamentada para a intrincação que observava. Para Warburg, as imagens sempre teriam a forma de sua memória: social, imaginária, artística ou emocional. Ao invocar um olhar atento aos detalhes, Warburg depreendeu que as lacunas que pudessem surgir dentro do seu *Atlas* inacabado poderiam ser preenchidas por sugestões da memória. Ali dentro, operariam os conceitos de *nachleben* e *pathosformel*, perspectivando uma história por *afectos* e distanciando-a das objetividades lineares trazidas pela relação espaço-tempo.

Didi-Huberman considerou que o conceito warburgiano de *nachleben* veio a ser mal interpretado por muitos estudiosos. Para ele, a sobrevivência das imagens é um tempo próprio das imagens, um tempo denso, formado por sobreposições e multiplicidades de movimentos históricos próprios. É algo complexo, pois não se trata de um simples recorte numa linha do tempo. Essa articulação temporal também possui uma articulação formal. E é nesse sentido que Didi-Huberman (2013, p. 17) afirma que há, nas imagens sobreviventes, formas de uma sobrevivida de tensões já mortas, disponíveis para assombrar as periodizações e causalidades

definidas pela História. E, por isso, Warburg teria nomeado a sua história das imagens como “Histórias de fantasma para gente grande”, porque viu nelas o surgimento de conflitos que nunca cessavam, que mesmo depois de enterrados continuariam a nos assombrar (Warburg, 2015).

Didi-Huberman atribuiu às montagens de Aby Warburg um pensamento repleto de conexões disparadoras de outros pensamentos, de experiências que foram transportadas naqueles conjuntos de imagens, do qual ele se apropriou – mas não tomou posse, pois devolveu à humanidade –, para além das histórias individuais de cada uma. E esse tem sido o modo que possibilitou o uso das imagens para compor a história: propor desdobramentos por meio de uma visualidade constituída de infinitas fissuras, de histórias de fantasmas que assombram a nosso ato de ver, que são geradores de crises, que além de provocar também viabilizam uma percepção reveladora e desmistificada das imagens. Esse exercício da visão, por assim dizer, estabelece um contato com a realidade que se mostra muito tenso e, por isso mesmo, muito produtivo. Para Didi-Huberman, compor um atlas é como fazer um ensaio, sem que se busque resultados pré-determinados, é expor sempre outras maneiras de fazer e com a possibilidade de um novo recomeçar. É um espaço em que se investiga rastros, pegadas, que ficaram em determinados tempos para serem tocados, mas que também acabaram se manifestando em outros tempos. Sempre haverá uma dialética aberta nas imagens, algo em aberto entre um *pathos*, uma emoção impotente ou impoder e uma reivindicação política. Didi-Huberman pensa o conceito de imagem dialética, ou imagem crítica, a partir de Walter Benja-

min, tendo-o como a imagem para além do dilema entre falso e verdadeiro, o que significa não ver a imagem como representação, substituição de uma ausência ou de algo que existe antes da própria imagem (2008, p. 79). A ele interessa pensar a imagem nas tensões e oscilações entre presença e ausência: um jogo dialético para o visual. É desse modo de ver fantasmas de Aby Warburg que Didi-Huberman perspectiva a memória em relação à História da Arte e das imagens. Assim, ter uma história é ter uma montagem.

Em que pesem os modelos tradicionais de pesquisa historiográfica na Arte, para Didi-Huberman, a montagem é o procedimento que melhor traduz a ideia de experimentação com imagens e é onde se contempla uma desierarquização e uma proposta política de coexistência das diferenças. Ao optarmos pela construção de um ensaio visual, que une a prática metodológica ao tema investigado, temos uma mesa de montagem em que as imagens configuram uma coleção de representações figurativas relacionadas a um tema. A formação desta coleção é uma construção realizada a partir de elementos poéticos, todos com potência formadora de um *pathos* e, portanto, frutos da escolha de quem pesquisa. Portanto, não é uma forma concebida para compor uma coleção de obras-primas nem constituída por atributos designados de forma discursiva com o objetivo de constituir legitimidade e hierarquia em seu conjunto.

Numa montagem investigativa warburguiana, as imagens, sejam elas consideradas obras de arte, figuras impressas advindas de circuitos populares ou da publicidade, serão selecionadas para auxiliar na compreensão de como o trabalho artístico, ou seja, o resultado de uma pesquisa sobre o que

compõe o trabalho ou a mesa de um artista, pode constituir uma história em meio a outros trajetos do pensamento, bem como pode ser outorgada legibilidade às relações que serão evidenciadas e que nos farão olhar sob outros prismas e outros aspectos acerca da ordem das coisas, dos seus espaços e de outros tempos. Para Warburg, um conflito nunca resolvido estaria contido na memória do gesto como uma tensão corpórea que se repete deslocada, transformada ou pelo seu avesso. Ele teria encontrado ali os vínculos entre a questão do tempo histórico e do tempo psíquico em corpos agitados por afetos e emoções. A forma humana seria possuidora de uma força patética que fornece a matéria para as suas imagens fantasmáticas. Entrelaçando o presente do *pathos* ao passado do *nachleben* com a imagem do corpo, Didi-Huberman define o sintoma. É como sintoma que as imagens se tornam uma via de acesso a processos invisíveis e formas paradoxais da cultura, fazendo-a reaparecer de forma deslocada, como um retorno do conflito de Warburg, que buscou preservar, em suas leituras sobre a história das imagens, as diferenças, as discontinuidades e mesmo incongruências entre as manifestações dessas fórmulas, definindo, deste modo, uma epistemologia pela montagem. A montagem se apresenta como uma operação investigativa e interpretativa que, junto com o sintoma, uma categoria crítica, seriam os definidores de um “modo de estar” diante das imagens que, segundo Didi-Huberman (2013, p. 428), nos surpreendem como galhos secos que brotam fora da estação prevista.

É a partir do conjunto de imagens presente na montagem que teremos exposto o sintoma. E é nesse processo de sinomatologia, local onde reside a poética, junto ao deslocamento

histórico, que se determina a sobrevivência das imagens. Apesar de estarmos nos colocando perante um processo de rememoração da história, essas imagens criam tempos intrincados entre si, apontando também intervalos e falhas na alusão da ideia de evolução histórica.

Há, neste esquema interpretativo, a necessária operação dos conceitos de sintomatologia e sobrevivência, os quais Didi-Huberman procura em autores do passado e de modo descontínuo. Para o autor, a História da Arte pode ser construída a partir de montagens anacrônicas, fixando-se nas imagens que resistem para integrar um grande discurso cronológico, no qual servem como exemplo: ver as imagens como sintomas, como portas de entrada ao que está por baixo desses discursos, a conexões capazes de revelar não apenas aspectos secretos do tempo que criou essas imagens, mas também aspectos do nosso próprio tempo presente. Desta forma, ele também constrói uma genealogia para a sobrevivência, o que pode gerar uma confusão em relação à definição do seu objeto de pesquisa e seu método, uma separação que não é perspectivada na filosofia da diferença. Boa parte dessa aparente confusão decorre da impureza das imagens que nos olham – elas não nascem do nada – e de uma ideia de temporalidade cronológica que insistimos, ainda que inconscientemente, em colocar em causa.

Pesquisar imagens nos leva, invariavelmente a pensar não só em contornos temporais e históricos como também ao tema da própria representação nas artes. Cabe aqui referenciar que é necessário lançar mão de outras visões teóricas para adentrar nesse recorte, dada a perspectiva filosófica da diferença ao tratar do tema, para evidenciar um pensamento que não é reflexivo

ou interpretativo, mas de afirmação política da coexistência, dos mais diferentes modos de existir na vida e pela vida. Na filosofia da diferença, as críticas à representação têm o intuito de exorcizar a precedência que esta confere ao princípio da identidade. Deleuze, quando se refere à questão da imagem do pensamento, em sua obra *Diferença e Repetição*, subverte a questão da representação. A repetição que se quer portadora do idêntico é impossível: “A representação é o lugar da ilusão transcendental” (Deleuze, 2006, p. 369), ou seja, a ilusão de que algo imutável pode retornar idêntico e que esse algo nunca seria afetado pelo fluxo do tempo. Há um necessário afastamento do pensamento moderno da representação e uma aproximação de um modo de pensar a criação da realidade, sem a repetição de conceitos, a partir da experimentação, da captação e das evidências das forças que se atravessam no campo da criação das Artes em suas intersecções com as transversalidades do campo da Educação. Aqui, é preciso pensar com o auxílio de autores que vislumbra-ram a diferença como a diferença fractal em si mesma e não pela lógica da diversidade identitária e suas representações. Orienta-se, nesse pensamento, para traçar dimensões territoriais e não para construir sistemas de relações que delimitam uma hierarquia ou alguma espécie ou lógica de poder. A hegemonia do pensamento platônico da representação, em que as mesmas formas se repetem, em recognições de enunciados postos e sem ceder espaço à criação, não considera a presença preponderante que há nas imagens. É preciso habitar o espaço da imagem como um lugar, estabelecer relações com seus territórios em suas múltiplas dimensões para assegurar o movimento que faz acontecer o encontro com o aprendizado e a criação.

Composições para operar e pensar imagens

Para Didi-Huberman, o *Atlas Mnemosyne* de Warburg não é um mero arquivo que reúne itens separados de modo espacial ou temporal. Apesar do projeto ser definido pelo próprio autor como uma tentativa de teorizar a função da memória humana por meio de imagens, não se trata de um inventário, mas de uma investigação que aponta percursos possíveis de reminiscências da memória, um ponto de partida de trajetos, infinitos e indefinidos. Isto posto, cabe investigar quais seriam as dimensões formais que atribuem a esta dinâmica mnemônica um arranjo de visualidades.

De acordo com Didi-Huberman (2013a, p. 31-32), uma imagem é feita de muitos sentidos, com a força de produzir, ao mesmo tempo, sintoma e conhecimento. Afirma que, nesse processo, há perturbação e desconstrução das fronteiras disciplinares no campo do saber, que exige rupturas e deslocamentos, o que fez com que Warburg partisse em busca de um saber em movimento para falar de um agora e de um outrora, um movimento que escapa a uma sequência cronológica. Se Warburg viu na imagem um ente enigmático, que não é inerte e sim animado, Didi-Huberman explora a ideia de que esse ânimo pode ter sido transmitido ou esquecido, enterrado ou redescoberto, atravessado períodos de latência e de crise, se repetindo e se transformando, num movimento de cadência e tensão anacrônicos, mas entendido a partir de um jogo indivisível de latências e crises entre o que é esquecido/lembrado ou relembrado/reesquecido. São conceitos que surgem de um movimento, que não são relacionados a um momento temporal específico, mas redefinidos o tem-

po todo. Essa descontinuidade se relaciona a momentos de criação, de encontro com as imagens.

Todo plano warburgiano de montagem imagética tem, segundo Didi-Huberman (2015), quatro dimensões: a heurística, por ser um espaço contínuo de criação e descobertas; a ensaística, por proporcionar grande liberdade de apropriação das imagens e de composição poética; a política, por não conferir hierarquias ou regras fechadas para o pensamento diante do que mostra; e a pedagógica, visto que o saber não se separa da poética enquanto invenção de outras formas de ensinar.

A investigação imagética por meio do procedimento de montagem se mostra uma fonte infindável de perguntas e de pensamentos. Sua proposta ultrapassa o procedimento curatorial, visto que implica preliminarmente uma grande experimentação de possibilidades compositivas que jogam com significados, contrastes históricos e formulações sobre as sobrevivências e sintomas imagéticos. A composição evidencia sintomas nem sempre óbvios, o que se mostra e que introduz movimentos, e que nos fazem pensar a própria montagem como um modo de fazer, uma operação que é contínua em um espaço que é de experimentação. Há nela também o componente intuitivo, em que afloram os argumentos que se darão entre as imagens e as próprias intuições.

Didi-Huberman ressalta que recorrer à prática da citação não é o mesmo que recorrer à prática da apropriação. Essa se aprende com os artistas, pois as imagens podem ser utilizadas indefinidamente e sem uma ideia de pertencimento. No tocante a essa experiência, referencia Theodor Adorno, na obra *O Ensaio como Forma*, e Walter Benjamin, nas montagens li-

terárias de *Passagens*, especialmente por considerar a fórmula do ensaio algo muito próximo à forma poética. Por não provocar uma dimensão hierárquica sobre o método, vê no ensaio um modo de construir justaposições de ideias sem subordiná-las, sem temer a descontinuidade do pensamento diante do tema escolhido, sem recusar a sua conclusão e a ideia de totalidade. Em função da sua abertura, também tem um parentesco com a obra de arte, embora não seja uma, pois seu método não pretende ser nem indutivo ou dedutivo: é algo para ser lido. Segundo o autor, o que eventualmente se perderia em precisão se ganha em legibilidade. O ensaio tem o poder de abolir um conceito tradicional de método e se colocar nas transições de seus conteúdos para encontrar seu teor de verdade. Como nas montagens literárias de Benjamin, ele quer mostrar ao invés de afirmar, quer obter alguma justiça usando fragmentos ao invés de inventariar fragmentos montados. Por isso, Didi-Huberman defende que, assim como nas montagens, há no ensaio também uma dimensão política, já que ele se dispõe a evitar qualquer hierarquia entre seus fragmentos, preferindo fazer uso de citações enquanto apropriações, como fazem os artistas com as imagens, para devolvê-las ao mundo como algo que não tem posse, visto que são públicas. Dentro dessa dimensão, há uma preocupação inevitável com o direito de autoria, ao qual estão sujeitos os artistas. No entanto, toda a apropriação exige escolhas e também apagamentos.

Com Didi-Huberman, somos provocados a pensar em uma “arqueologia do saber das imagens”, num sentido foucaultiano, para que sejam obtidas respostas e possibilidades de se constituir uma contribuição ao conhecimento histórico

por meio da imagem (2012, p. 209). Nos leva a pensar, inclusive, em lacunas resultantes de censuras deliberadas ou inconscientes. No entanto, se apressa em esclarecer que não se trata da construção de um conhecimento fechado e que a ideia de contrapor imagens diante das palavras é absurda.

Portanto, ao se colocar a questão da interrogação da historiografia da Arte nos seus fundamentos e nos seus fins, coloca-se em xeque os modelos metodológicos reproduzidos à exaustão e que remontam concepções insuficientes, de configurações datadas, esquematizações classicistas, concebida em períodos cíclicos e próprios, seja de grandeza ou de decadência das obras e imagens por eles catalogadas, e historicizadas por sentidos hierarquizados. No entanto, nem sempre percebemos a nossa capacidade de eleger pontos de vista mais fecundos e de tomar posições coerentes diante do real caótico que nos atravessa.

Estudar a sintomatologia das imagens exige, obviamente, constantes recortes para a delimitação de um tema em seus possíveis campo de pesquisa. Entretanto, para além de buscar questões oriundas das imagens em si ou das relações formais e simbólicas entre elas, precisamos atentar para as suas relações transversas, ao atravessamento de questões suscitadas pelas dinâmicas que asseguram a sobrevivência das imagens. No caminho da “desorientação” da história, temos o modo como Didi-Huberman busca em Warburg uma capacidade de perturbar a história, por meio da intersecção de processos de memória psíquica e também pelo alargamento de percepções para além de um espaço cultural ocidentalizado. Podemos dizer que, na historiografia da Arte, Warburg também está como um fantasma sobrevivente para Didi-Huberman pensar o *pa-*

thosformeln e o *nachleben*, assim como Nietzsche teria estado para Foucault pensar a genealogia e a arqueologia.

Cabe ainda referenciar que a experiência da montagem é, ao mesmo tempo, um método em seu próprio objeto de pesquisa, apresentando outro tipo de engendramento e formulações à construção de uma historicidade universal hegemônica. Na composição da montagem, as imagens, assim como os textos literários e poéticos, e o entendimento de que eles são instrumento do pensamento a invocar memórias anacrônicas, também trabalham a imagem a partir de um real onde não há imitação. Trata-se de uma presença imagética no lugar da representação, onde o que se destaca são suas semelhanças e diferenças que, por sua vez, nos chamam para tocar um real vivido e arder com ele.

É preciso ter em mente que a imagem não obedece a uma estrutura linguística e que sequer precisamos estar em busca dela ou de seus signos. Facilmente nos flagramos perseguindo indícios de sentidos mnemônicos intuitivos. Ainda que toda a imagem possa estar inserida num contexto da cultura visual, o que supõe a existência de um indivíduo portador de memória visual, portanto de uma memória imagética que reverbera, há sempre um agora, um tempo presente e de encontro do olhar com a imagem, uma espécie de memória interna, onde imagens são sugeridas, instigadas, ressurgindo como fantasmas para assombrar o nosso imaginário do jeito como as percebemos.

As imagens são dotadas de múltiplas polaridades, ainda mais se consideradas, como já vimos, pelo prisma de suas sobrevivências e de dificuldades para isolar formas e conteúdos

anteriormente designados por cargas afetivas e fórmulas iconográficas. Reconhecer estereótipos e entender suas dinâmicas em movimento pressupõe articulações de diferentes pontos de vista e de, no mínimo, três tipos de tomadas de posição, segundo Didi-Huberman: a filosófica, a histórica e a antropológica (2013, p. 177). Pressupor que não se está em busca de fontes puras de suas origens ou destinos, bem como entender que não há operações de redução iconológicas entre imagens e palavras a serem perseguidas. Tal inclinação reduziria consideravelmente uma proposta constelatória de ressignificação ou de descoberta das nossas múltiplas possibilidades e disposições para olhar, perceber e sentir as imagens.

A pretensão de trabalhar no campo da educação com composições imagéticas, incluindo textos literários e poéticos que, da mesma forma, investigam a imagem a partir de um real vivido, não pode se limitar à busca da mera imitação ou representação, mas uma presença que nos invoca a experimentá-lo. A montagem traz as dimensões que explicam essa presença da realidade e proporciona um outro modo de pensar, um modo imbricado por relações e conexões disparadoras de outros pensamentos e experiências, em contínuo movimento, que se relacionam com outros conjuntos de imagens e se relacionam para além das histórias individuais de cada uma delas. Esse deslocamento é crucial. Como num jogo de citações, de remissões, em que aprendemos com os artistas a utilizar as imagens sem a ideia de posse, mas como quem se apropria de um bem comum para restituí-lo a outrem o tempo todo.

E, como num jogo de substituições sucessivas, a montagem se propõe a ser uma fonte infindável de perguntas e pen-

samentos, de experimentações de significados que jogam com contrastes históricos e vínculos iconográficos, um verdadeiro campo de batalha, em que a gaia ciência da cultura pode revolucionar as formas hegemônicas de contar histórias e nos libertar de discursos institucionalizados, de repetições que já nem mais produzem sentido ou sequer, enquanto práticas, conseguem zelar por memórias. Didi-Huberman atribui ao *Atlas Mnemosyne* de Warburg uma memória inquieta, que é constantemente transformada pelo saber em seus diversos campos, um gaio saber inquieto (2018, p. 302). Citar que temos aqui uma gaia ciência nos faz retomar o oportuno pensamento de Nietzsche, em sua citada obra homônima, quando referencia os trovadores medievais, os poetas inventivos e livres de espírito que, no domínio de uma nova ciência, deram origem à poesia moderna europeia. Cabe, ainda, ressaltar que o filósofo constrói, com essa relação conceitual, uma aproximação da ciência com a arte. Ao mesmo tempo em que tecemos críticas à ciência que opera na busca de verdades absolutas, lembremos que Nietzsche defendia a construção de um conhecimento aliado à vida e não excludente das suas realidades.

Não é preciso relacionar a visualidade e os discursos que dela se originaram para compor estruturas únicas, rígidas, que aprisionam conceitos e criam ditos fixos, que nos disciplinam e domesticam, que nos cegam para o poder dos questionamentos que ainda cabem dentro dela. São sempre as imagens que têm o poder de arder de formas diferentes em cada um de nós a cada vez que são tocadas, pois sobreviveram a muitas histórias. Essa é a proposta de Didi-Huberman quando, ao citar Rainer Maria Rilke – *se arde, é que é verdadeira* –, Walter Benjamin

– *um incêndio da obra, onde a forma alcança seu grau maior de luz* – e Maurice Blanchot – *e se ver era o fogo, exigia a plenitude do fogo* –, afirma que as imagens ardem em contato com o real (2012, p. 208). Está a falar de um incêndio poético, que nos consome e que mantém a imagem em brasa, sujeita a fazer arder novamente e sucessivamente ao menor sopro da sua presença. E nesse movimento de trabalho da memória, em que não temos configurada uma restauração ou uma mera devolução do passado, está a possibilidade de exploração de novas maneiras, está a invenção e a criação dos artistas e dos professores em suas poéticas para ensinar.

No tempo das sobrevivências, tudo está em transformação, não basta apenas ter os olhos abertos para perceber riquezas de detalhes nas imagens. É preciso também ter a capacidade de lançar outras hipóteses para pontos de vistas dos quais ainda não obtivemos uma visão direta, operar novas configurações, perceber que o ensino da arte opera como um saber poético. Por isso, pensar a arte é também saber efetuar reposicionamentos e renúncias a interpretações fechadas ou únicas sobre as significâncias das imagens. E isto só é possível quando deixamos de olhar para uma imagem como um simples corte daquilo que é visível, como refém de um único lugar, época ou cultura, e propomos o desafio de ir além. Enfim, são sempre os rastros, as pegadas e os movimentos desviantes, apesar das suscetibilidades decorrentes das fixações de seus tempos e lugares, que nos tocam, nos acompanham e nos alertam para o que somos. Seguimos investigando esses rastros – nem sempre visíveis, mas, quando vistos, nunca tão óbvios. Aprender e ensinar com a Arte

requer uma ciência que contempla a reimaginação de outras possibilidades de imaginar, os nossos modos de ver e a afirmação real das nossas presenças.

Assim como a Biblioteca de Babel, um dos contos mais conhecidos de Borges, em que o mundo é descrito como uma gigantesca biblioteca, com muitos bibliotecários e uma infinidade de livros misteriosos, que asseguram sua realidade e aguardam ser decifrados, abriga tudo o que já foi e ainda será escrito no mundo, é necessário atentar ao que faz com que pensemos ou lembremos como algo que ainda pertence ao domínio do que está inscrito em determinada ordem. Se, no conto, o autor brincou com a ordem literária e com as instituições, ao leitor ele trouxe uma grande provocação ao pensamento, desmontando-o e montando em outras ordens, apontando para a urgência de nos libertarmos de métodos de repetição em eterno curto-circuito. Nos mostrou, como em uma brincadeira, que o mundo pode ser visto como uma grande obra de arte aberta e sujeita a ser decifrada por muitos modos, independentemente dos métodos que empregarmos para tanto. Não esqueçamos que foi Borges quem fez Foucault rir, confessadamente, diante de uma classificação jocosa de animais por “uma certa enciclopédia chinesa”, logo no prefácio do livro *As palavras e as coisas*. A Arte nos mostra o tempo todo que o alargamento da nossa compreensão, possibilitada pela criação, nos descentraliza de lógicas dominantes, cartesianas ou de linhas duras, promove outros modos de aprender e de seguir pensando a partir do que já foi construído ou registrado a respeito das coisas no mundo, abstraindo-as da dureza dos moldes, e faz acontecer outros encontros entre nós, a vida e a ciência.

Referências

ADORNO, Theodor W. *O ensaio como forma*. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. Tradução Jorge de Almeida, Ed. 34, Coleção espírito crítico, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. In: LIMA, L.C. *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

AGAMBEN, Giorgio. *Aby Warburg e a ciência sem nome*. In: AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento - ensaios e conferências*. Trad. Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BELTING, Hans. *O fim da história da arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 1. ed.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Oficial de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito da história*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985. 3. ed.

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

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*, Buenos Aires: Editora Emecé, 1974.

CHADWICK, Whitney. *Women, Art, and Society*. New York: Thames & Hudson Inc. World of Art, 2012. 5.ed.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2^a ed., 2006.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II: Imagem Tempo*. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2007. 2. ed.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008. 2. ed.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o gaio saber inquieto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem*. São Paulo: Editora 34, 2013b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Memória dos fantasmas: imagens, sintomas e anacronismos*. MUSEU DE ARTE DO RIO, Simpósio de inauguração. Rio de Janeiro: MAR, 2015. Disponível em <<https://youtu.be/UcQEIU-aY8E>>. Acesso em: jun 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Revista Pós/UFMG [online]*. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DURAND, G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ECO, Umberto. Apontamentos sobre televisão. In: ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 9. ed.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: Ed. N-1, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasma para gente grande: escritos, esboços e conferências*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

A PESQUISA COMO FABULAR DE ARQUIVOS

Gabriel Torelly
Paola Zordan

Arquivo, acontecimento antropófago

Parte-se do princípio de que sem arquivos é impossível pesquisar. Todas as referências, toda coleta de dados, toda observação, trabalho de campo, questionário, entrevista, experiência *in vitro*, ação em grupo, experimentação individual, produz arquivo, matéria para estudos e pesquisas. Porém, o arquivo não é apenas o acúmulo de fontes, dados, registros, documentos, pois se estende a um corpo, o corpo daquilo que, num *studium* (Barthes, 1984), nos debruçamos. A palavra pesquisa, compreendida, nos vernáculos, como descoberta, investigação, busca diligente e como procedimento de análise, advém de perquirir, sendo próxima de perscrutar. A palavra, no português, vem do castelhano *pesquis*, e do latim, *piscare* em junção como o verbo *quaero*. No espanhol arcaico, pesquisar se aproxima de pescar. O arquivo, então, pode ser entendido como tudo o que, em fluxo, mar, rio, lago (Corazza, 2017), pescamos – pegamos para estudar.

Todo estudo é traduzido por alguma linguagem, a qual procura expressar, por designações, manifestações e significações, um sentido (Deleuze, 2015, p.22-35). Com a problemática de uma pesquisa situada na perspectiva da filosofia da diferença, o “sentido”, inexpresso que sempre precisa ser expresso

na linguagem, constitui-se de uma natureza paradoxal. O paradoxo retira o sentido de sua oscilação entre termos passíveis de serem situados. Deste modo, Deleuze mostra, em *A lógica do sentido*, que este é concretamente uma entidade inexistente, que ainda assim é acionada a cada vez que algo é designado, manifestado ou significado. Ciente de que se apoia num incorpóreo – uma “instância paradoxal” – sem a qual seria incapaz de sustentar uma proposição qualquer, uma atividade de pesquisa se vê implicada com os arquivos não apenas no nível da coleta, organização e apresentação documental, mas da própria composição dos dados. Assim, o empírico é necessariamente um “empírico da experimentação” (Gil, 2008, p.15); e o arquivo é sempre atravessado pela transversalidade de uma linha plástica que cria o sentido por entre cortes e conexões de matérias heterogêneas.

Com Foucault (1995) o arquivo se aproximará do estudo acurado de um dispositivo, no qual práticas discursivas produzem acontecimentos. Mais do que fatos históricos, os acontecimentos criam monumentos, algumas vezes imaginados, cuja documentação se arquiva. Com Deleuze, (2015) o acontecimento é aquilo que mostra o quanto as proposições expressas, mesmo as advindas de um acurado cuidado arquivista, escapam de um pretense sentido original. A origem de uma proposição não é um *a priori* seguro, mas sempre já um tramado de linhas de visibilidade e dizibilidade, com saberes estratificados, poderes pressupostos, sujeitos derivados (Deleuze, 2005). Ambos os autores trazem o conceito de fora (ou exterior), advindo de Maurice Blanchot (2010), para pensar a produção e variação do sentido. O fato de estes terem se ocu-

pado com o fora (pensamento do exterior), algo de inabarcável junto das embarcações que tomamos para pesquisar, faz com que produções e textos que assumem a perspectiva destes autores sejam interpretados por vias totalmente diversas do que as estudadas e desenvolvidas na perspectiva que estes se encontram. Interpretar, usar as palavras que exprimem os conceitos por eles desenvolvidos sem o estudo de sua genealogia, é ignorar os problemas do que se chama “pensamento nômade” ou “filosofia da diferença”, compreendendo-os como simples experimentações libertas das amarras, o que está longe de corresponder à densidade do trabalho teórico-conceitual e dos limiares epistemológicos abertos desde Nietzsche. Este tipo de compreensão ignora os acontecimentos que, para expressarem as matérias do arquivo de pesquisa, criam figuras, personagens, paisagens, ou seja, fabulam, com finalidade expressiva, as matérias do arquivo, extraindo dele imagens capazes de sustentar e desenvolver os problemas filosóficos, científicos ou artísticos que interessam a uma pesquisa.

Gilles Deleuze discute, a partir de Nietzsche, a falácia das metodologias (Deleuze, 1976), ainda que, no mesmo período, o qual antecede a elaboração de sua tese, tenha defendido um “teatro especial” (Deleuze, 2006, p.129) na expressão das ideias. Assim, a proposta do presente artigo é, a partir da filosofia deleuziana, apresentar a fabulação como uma prática de criação de arquivos. Após Nietzsche, cujos escritos impelem a um pensamento com a Terra, nunca apartado das forças do corpo (Nietzsche, 2008), Deleuze tem como precursor Henri Bergson, o qual cunha o conceito de fabulação a fim de resolver a problemática entre obrigações morais e instintos vitais

nas relações entre indivíduos e sociedade (Bergson, 2005). O problema da fabulação evidencia os paradoxos e os limites da linguagem na produção de pesquisas em Educação e nos campos das Ciências Humanas e Linguísticas, Letras e Artes. Não pode ser confundida com a imaginação, tampouco com liberdade artística ou mesmo com a *poiésis*. Enquanto faculdade que possibilita imagens agirem na expressão do arquivo, a imaginação, conceito vizinho ao de fabulação, na medida que é o que age a partir de imagens, acompanha formulações em todas as áreas do conhecimento. Imaginar é a ação do pensamento quando este associa experiências sensoriais a efeitos imateriais, possibilitando uma forma, uma espécie de corpo, nem sempre concreto, para o que nos acomete. Assim, pode-se dizer que imaginar é dar caras, corpos e nomes às matérias estudadas e aos materiais pesquisados.

Seja no plano de imanência filosófico, seja nos planos da arte e da ciência, o que Bergson chama de “função fabuladora” (2005) é vital ao pensamento. Esta é uma faculdade humana inata, necessária ao pensamento e essencial para equilibrar as relações entre o intelecto individual e os saberes disseminados socialmente. Fabular, a partir do que Bergson postula, não é estar livre para delirar e escrever o *nonsense* que, ao mergulharmos no inabarcável de um arquivo, toda pesquisa encontra, mas sim, via faculdades imaginativas, criar figuras pelas quais a inteligência pode ganhar um corpo passível de ser compartilhado coletivamente. Ao invés de uma suposta conceituação temos imagens que tornam o pensamento inteligível, independentemente do plano em que este opere. Não há, conforme é possível aprender com a geofilosofia de Deleuze e Guattari

(2010), uma separação peremptória entre filosofia, arte e ciência, ainda que cada uma tenha um plano de consistência distinto. Opor artes e ciência, por exemplo, dando permissividade a primeira e rigor para a segunda, é criar uma dicotomia oligofrênica, tendo em vista que tanto as atualizações das ciências num plano de referência como as virtuosas da arte em seu plano de composição, fabulam as matérias de expressão que nestes planos devêm.

Nossa primeira e mais simples demonstração do fabular parte da própria etimologia da palavra pesquisa e sua relação com um barco, sendo o barco aquilo que permite travessias e a captura de alimentos. No texto *Pensamento Nômade* (2006), Deleuze, ao trazer as rupturas apresentadas por Nietzsche, fabula essa perspectiva, a qual podemos tomar como um mar revolto, trazendo um acontecimento do século XIX, a antropofagia dos sobreviventes de um naufrágio, o qual se torna célebre pelas pinturas de Theodore Géricault, a série *Jangada de Medusa*.

Embarcou-se: uma espécie de jangada da Medusa, há bombas que caem à volta, a jangada deriva em direção a riachos subterrâneos gelados, ou então em direção a rios tórridos, o Orenoco, o Amazonas, pessoas remam juntas, que não supõem que se amam, que se batem, que se comem. Remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de toda instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de 'desterritorialização' (Deleuze 2006, p.322).

A imagem mostra o quanto trazer *afectos* literários para tratar de problemas de pesquisa não apazigua as exigências dos métodos tradicionais. Na perspectiva em questão, a pesquisa não abre precedentes para poéticas textuais e mes-

mo plásticas e visuais que não expressem a problemática dos arquivos junto aos quais o pesquisador adentra. Os “rios tórridos” ou os “riachos subterrâneos gelados” que expressam o acontecimento da deriva, incorporam, encarnam literalmente as forças de um pesquisar paradoxal, metódico contra o método, cujo movimento somente afirma-se ao se afastar aos devires centrípetos da lei, do contrato e da instituição. A fabulação canibal que aproxima antropofagia e literatura, tão cara aos intelectuais brasileiros, permite que Deleuze chame o pensamento aos trópicos, à regiões nada livrescas, diferentes do que as da sua Paris com universidades centenárias. Trata-se de um pensar que nos carrega até às margens do Amazonas e do Orinoco. O que não tem nada a ver com uma abertura ao sensível, tampouco uma licença poética para borrar fronteiras entre o que é deglutível academicamente e o que foge aos padrões dos periódicos científicos. O canibalismo fabula o acontecimento de conhecer o outro enquanto poder vital, não como prevalecimento hierárquico, mas como assimilação do outro para poder ser esse outro. Em termos antropofágicos, não há instauração de uma dicotomia no conceito “outro”, mas sim a exposição de um paradoxo. Como todo paradoxo, posto num problema que é o problema mesmo da linguagem.

Literatura presente

A linguagem é problematizada por uma diversidade de vieses, sendo a semiologia de Roland Barthes que mostra, academicamente, o escape dos imperativos pela literatura. As questões formais, e de algum modo dicotômicas, antecedem as *devorações* que criam o corpo micropolítico de Deleuze e

Guattari, permitindo que se conceba, entre essas perspectivas, a passagem de uma crítica estrutural a um regime de signos diferente, ético-estético, o qual marca a mutação de elementos semiológicos sistematizados para uma semiose política, cujo estilo se faz fragmentário. Com Maurice Blanchot, que nunca legitimou seu texto em cátedras, Deleuze e Guattari defendem algo próximo ao grau zero barthesiano, ao buscarem, especialmente com Franz Kafka, uma língua menor. Com Antonin Artaud e outros autores “condenados”, há que se exterminar o “juízo” numa atitude combativa perante ao que uma determinada linguagem exige (Deleuze, 2011). Trata-se de uma fala distante das emissões das palavras de ordem, aproximando a perspectiva esquizoanalítica e geofilosófica ao pensamento de Barthes pela conclamação do texto literário via a analítica do caráter fabulatório e/ou mitológico de toda e qualquer operação discursiva.

Seguindo as definições da *Aula* inaugural de Barthes no *Collège de France* (Barthes, 2013), literatura e poder seriam termos antagônicos, simetricamente inversos. Onde houvesse o poder (ou melhor, os poderes), a literatura seria o índice derisório (despoder), uma espécie de válvula de arrefecimento plural do monopólio e da rigidez assertiva do poder exercido através da linguagem. De um lado estariam os poderes, com suas ordenações impositivas, e a linguagem, concentrados no modelo de um logocentrismo naturalizado; de outro, a literatura (o texto, a escritura, entendidos por Barthes como sinônimos), que traz o prazer, a brecha e o desvio, associados ao gesto de neutralização do desejo de captura. O desejo é sempre algo que, paradoxalmente, nos leva à morte implicada no regi-

me alegórico do significado, ao mesmo tempo que a linguagem, especialmente a escrita, é o que combate a morte, posto que permanece. Decorrido já quase meio século do programa esboçado em torno do texto-aula, o “otimismo sem progressismo” (Barthes, 2005, p.347-348) e a crítica radical da linguagem defendidos por Barthes como antídotos contra o fascismo e os paradoxos da língua, hoje são perspectivados pela crítica em função da emergência de um novo presente.

O presente, vivido na criação de uma imagem tomada como o “contexto atual”, com seus mitos e deuses operando num “hoje” vivido, também é fabulado. Todo contexto, seus sintomas, espaços, tempos, sujeitos e modos de proceder, é textualmente imaginado. A imaginação o produziu e a linguagem o estratificou naquilo que tomamos como real.

Em resposta à pergunta *Literatura, para quê?* o escritor e professor Antoine Compagnon, apresentando seu programa de ensino ao mesmo *Collège* onde Barthes proferira sua célebre aula inaugural, argumenta que a literatura não é mais a rainha das técnicas de aprendizagem de si. Para o autor, a enxurrada diária de imagens e a asfixia do imaginário social pelo regime da informação documental (o periodismo hipertrofiado pela pluralização digital do Mesmo) redimensionam o sentido do fazer literatura na atualidade. Ainda assim: “A literatura não está só, mas ela é mais cuidadosa que a imagem e mais eficaz que o documento” (Compagnon, 2018, p.72-73). Em relação a um presente congestionado por informações e imagens, a literatura conserva o sabor clandestino de uma temporalidade alternativa, solitária, atenta, cuidadosa. Assim, o poder da literatura é salvaguardado, pois redimensionado, agora em ter-

mos menos audaciosos que no século passado, como a melhor “introdução à inteligência da imagem” (Compagnon, 2018, p.72). Seguindo ainda o percurso sugerido por Compagnon, pode-se rearranjar a historicidade das relações entre o poder e a literatura a partir de caminhos que tanto remetem à Poética aristotélica, na qual a literatura é reabilitada do expurgo platônico e apresentada como um instrumento de utilidade pública e privada para o aprendizado da representação e a depuração catártica das emoções, como ao Iluminismo-Romantismo, que fizeram da literatura ora um antídoto de libertação e justiça, com ênfase na experiência de autonomia, ora uma esperança de redenção contra o mal estar da civilização industrial, a fragmentação da dimensão subjetiva e a mediocridade da cultura jornalística. A presença da literatura traz uma possibilidade atemporal, pois rompe com o periodismo, com o diário pretensamente documental, com o arquivo enquanto dado derrisório. Com o pensamento de Nietzsche e Deleuze, abre-se uma perspectiva fabulatória para se pensar o devir de conceitos. Em devires intempestivos, o conceito configura um ente pelo qual a linguagem estruturada escapa, dando a ver um pensar ainda sem imagem.

Contudo, para conseguirmos alcançar os movimentos do pensamento, necessitamos de imagens, essas, que, por repetição, criam deuses e heróis. Pegaremos três dos clássicos como exemplo. Incorporados secularmente a uma miríade de textos, são usados sem requerer apresentações, Dédalo, Orfeu e Odisseu. Não há uma lógica na escolha, apenas o amálgama de narrativas, histórias, cultos, pinturas, gravuras e outros aparatos culturais que fazem destas figuras emblemas para deter-

minadas conceptualizações. Odisseu ou Ulisses dá corpo para uma inteligência astuta, estrategista, que requer de máquinas e palavras para atingir seus objetivos. Voluntariamente ensurdecido ou amarrado para resistir ao canto das sereias, a figura deste herói ensina a sobrepor a finalidade (o poder) ao encanto, contra a sedução de uma escuta que faria o barco se perder. Tapar olhos e ouvidos, como contado na Odisséia, era o que havia a se fazer. Por outra via, Orfeu, herói que desce até os infernos para reaver sua amada Eurídice, vence monstros tocando sua lira. A música, nos cultos órficos, é o próprio fim, sendo o instrumento (corpo ou lira/cordas) apenas um meio para o que se passa enquanto vibração impossível de ser textualizada na palavra escrita, impressa e marcada numa superfície. Dois mitos, duas forças distintas, a intelectual e a sensorial, as quais, entretanto, não se opõem. Nas construções de Dédalo tais forças se completam: racionalizar, enquanto divisão do espaço, exige a intelecção do espaço sensório. Os movimentos do labirinto obrigam a uma oscilação entre as faculdades, a sensação dada pelo espaço desenhado de quem o percorre se vale de um dispositivo racional sentido sensorialmente no corpo. E o mais interessante é que o labirinto é inteligentemente arquitetado para fazer quem nele adentrar se perder. Derrotar o Minotauro é mais simples do que se encontrar dentro do engenho que encerra o monstro. As figuras clássicas chegam no texto para facilitar o pensamento, de modo que a literatura e suas figuras estéticas (Deleuze; Guattari, 2010) potencializam a linguagem acadêmica, torneando o movimento antropófago no exercício dos paradoxos. Trata-se de criar métodos contra metodológicos, isto é, que não se acomodam diante das constantes da lei

e do contrato, mas desenvolvem metodicamente a insensatez da valência contrária, dinamizando uma política das variações que faz do sentido inexistente, da embarcação à deriva, do labirinto engenhoso, matérias/motores para uma lucidez descontrolada.

A fim de sair da exemplificação de caráter erudito e trazer questões que apresentam as contingências do que tomamos como real, trazemos um último exemplo: a onça. Saímos do estrito campo da Educação e de seus constructos psico-filosóficos, como a inteligência e a sensibilidade, para um campo educacional expandido, no qual problemas éticos e estéticos (Guattari, 2012, p.17-18) são demonstrados num estudo de caso fantasiado, o qual nos dá substâncias para pensar a pesquisa e suas implicações na vida das pessoas e na Terra.

A metodologia e a onça-pintada

Na fazenda *San Francisco*, situada na região do Pantanal do Mato Grosso do Sul, há uma sala que foi recentemente transformada em auditório. Nesta sala, dois biólogos apresentam a um grupo de turistas (a maioria estrangeiros) os resultados de suas pesquisas. Os resultados, por sua vez, se apoiam em indícios, formados em grande parte por ossadas de animais mortos e fezes envelopadas em sacos analíticos, recolhidos, catalogados e depositados numa sala ao lado. Os biólogos estabelecem com seus objetos uma relação de tipo indicial, caracterizada ou confundida correntemente pela palavra “método”. Eles falam sobre a ecologia e o comportamento das onças. Os turistas, que ontem pagavam caro pela oportunidade de atirar com uma arma de fogo em uma onça pintada, hoje observam

e aplaudem o movimento dos cientistas. A alguns metros de distância da casa que abriga o auditório, há uma outra casa, onde vivem os peões solteiros e os cães de caça. Os peões se subdividem segundo diversas especialidades (há o tropeiro, o praieiro, o campeiro, o capataz) e os cães são diferentemente qualificados conforme as raças (do *Bloodhund* importado dos Estados Unidos até o vira-latas que migrou da fazenda vizinha). A taxonomia da fazenda é implacável, reparte a todos os seres numa ordem de disjunções lógicas segundo a qual o peão será solteiro ou casado, o cão será de caça ou doméstico, o gado será manso ou bagual. Este mesmo funcionamento também é utilizado para distinguir as onças, seja no vocabulário científico ou no repertório da peonada. Sobre a onça, os pesquisadores costumam dizer que ou é parda ou é pintada. Já para os peões, a pintada pode ser “mão-fofa”, e se distingue entre a “malha fina” e a “malha larga”. Mas há casos mais complexos, como a “saçurana”, a “lombo preto” e a “pata rajada”. Excetuando algumas excentricidades, a dualidade selvagem/doméstico atravessa todos os tipos encontrados na fazenda. Mais adiante no terreno, fica a casa do fazendeiro, dono de tudo, senhor feudal à brasileira, reinado absoluto, o único que parece escapar ao binarismo das repartições. Da porteira pra dentro, ele é quem dita as regras, o pode e não pode do lugar. A ele se deve a permissão para que os biólogos se instalem ali e realizem suas pesquisas e palestras. Penduradas nas paredes da sua sala maior, há diversas fotografias antigas, retratos de velhas caçadas, cujo elemento central é o grande felino abatido, cercado por caçadores triunfantes. Do lado de fora da casa, uma terra bastante extensa, com um vasto matagal circundante,

abriga um conflito silencioso entre a perigosa esperteza da onça e a múltipla utilidade do gado capado.

Esta breve descrição da paisagem social do sertão brasileiro é resultado de uma pesquisa na Rede Abaeté de Antropologia Simétrica¹, onde encontra-se indexado o texto *Onças, cães e projetos de pesquisa*, assinado pelo antropólogo Felipe Sussekind, professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. O texto, de 2006, apresenta um repertório detalhado dos diferentes microuniversos envolvidos em duas pesquisas de biologia que têm por objeto de estudo a onça-pintada. Ambas as pesquisas, vinculadas a ONG's nacionais e internacionais, atravessam o tema da relação conflituosa entre a onça e a criação de gado no interior do Brasil. Pelas mesmas razões, mais ao sul, um mamífero maior, o leão baio, também chamado puma, que corre pelas pradarias subtropicais da América do Sul, está quase extinto. A contagem exata para se obter o número de quantos pumas vivos existem, em função do tamanho da área que estes felinos percorrem, é complicadíssima. O autor do texto, que acompanhou de perto a rotina dos pesquisadores em ação nas fazendas do Pantanal, destaca, entre muitos outros aspectos, a particularidade das metodologias utilizadas pelos biólogos: as Armadilhas Fotográficas e a Rádio-Telemetria. Pelas Armadilhas Fotográficas, é possível identificar as on-

1. Abaeté é uma plataforma digital onde reúnem-se textos empíricos e teóricos com o objetivo de contribuir para a constituição de uma rede de Antropologia Simétrica. Trata-se de uma iniciativa que visa reforçar conexões transversais que promovam “novas articulações e reviravoltas nos eixos epistemológicos e metodológicos envolvidos na investigação sociocultural”. Disponível em: <https://sites.google.com/a/abaetenet.net/nansi/aba-etextos/on%C3%A7as-c%C3%A3es-e-projetos-de-pesquisa-no-pantanal-felipe-sussekind>

ças pelo padrão das pintas e a partir daí proceder à sua contagem. Já a Rádio-Telemetria, de natureza mais complexa, pode ser descrita em duas etapas: a primeira é a própria captura dos animais; a segunda, a colocação de uma coleira equipada com um rádio transmissor (o que permite monitorar e mapear os seus movimentos diários) (Sussekind, 2006).

A operação de Rádio-Telemetria, aparentemente simples, apresenta um entrecruzamento complicado de vários fatores. Para a primeira etapa da pesquisa, os biólogos dependem, por exemplo: 1) da anuência dos fazendeiros (o que só costuma ocorrer, segundo relato de um deles, em função do interesse nos dividendos do ecoturismo); 2) da contratação de caçadores profissionais e/ou uso de cães de caça altamente treinados; 3) da cooperação dos peões que trabalham no lugar, que muitas vezes alertam sobre rastros e pegadas deixadas no mato pelos animais. Há, portanto, um complexo desenho de fatores que envolve a atividade científica em aspectos tão variados quanto o treinamento e a importação de cães, o interesse de proprietários de terras, a contratação de caçadores profissionais e a conjuntura do ecoturismo internacional. E isso são apenas alguns elementos que permitem descrever os encadeamentos em torno da etapa da captura. Quando o animal é efetivamente capturado, o que é bastante raro e só costuma acontecer depois de repetidos fracassos, começam as operações envolvidas na segunda etapa. Os procedimentos da Rádio-Telemetria, depois da captura, consistem em medir, pesar, fotografar a arcada dentária, coletar sangue e sêmen, para, por fim, colocar a coleira transmissora.

O enredo do texto de Sussekind obedece a um argumento que poderíamos escalonar da seguinte maneira: a) a caça de

aventura e a dizimação irrestrita das onças, legitimadas pela expansão sem controle da atividade pecuária no centro-oeste do Brasil, é sucedida por um novo movimento; b) nesse novo movimento, a relação entre onça e seres humanos articula-se numa nova rede fatorial, caracterizada pela cooperação entre pesquisa científica em ciências naturais, política de preservação da fauna silvestre e do meio ambiente e promoção do ecoturismo; c) há uma relação de continuidade entre os caçadores antigos e os pesquisadores modernos, apontada por um olhar antropológico reverso, que destaca a insuficiência do repertório técnico das ciências naturais para lidar com uma problemática que pressupõe um conjunto de relações complexas entre a onça e a criação de gado.

O cientificismo e o humanismo, como postulados implícitos do repertório e das práticas de pesquisa em ciências naturais, não permitem dar visibilidade à complexidade do drama recoberto pelas metodologias. A aproximação do caso da onça pantaneira com a de felinos de biomas vizinhos não resolve o problema territorial do animal selvagem em contraste com a cultura domesticada. A imagem do cientista como portador de técnicas inofensivas, bem-intencionado e vocacionado para salvar a vida do animal, é insuficiente para dar conta de um problema atravessado por uma série de relações assimétricas que articulam agentes humanos e não-humanos, componentes técnicos e sociais, ecoturismo e mercado internacional, e que transcende a ordem suposta pelos binarismos tradicionais. A realidade do problema aponta para a presença de relações entrecruzadas e hibridismos entre instâncias que jamais atuam de maneira isolada, o que demonstra que o problema envol-

vendo o objeto de pesquisa “onça” não é facilmente redutível ao paradigma extermínio/conservação. Entre o biólogo e o objeto não há apenas a metodologia científica, mas uma série bastante variada de atores e variantes, que pressupõe medicamentos e treinamento para cães de caça importados, passa pela valorização do ecoturismo na economia internacional, para chegar até a anuência de proprietários de terras que garantam a colaboração de peões e caçadores. Por este ângulo, mostra-se que a pesquisa científica não se resume a aplicar uma metodologia e recolher resultados imaginados, mas está presa numa espécie de emaranhado, um drama particular, heteróclito e composto, através do qual se conectam agentes humanos, animais, tecnológicos, financeiros, etc.

Blocos/Jangada

Frente a complexidade de arranjos que uma pesquisa exige, somente conseguimos nos acercar da totalidade de um arquivo quando o separamos em blocos. No mundo contemporâneo a pesquisa em Educação se constitui como o ponto de observação autorizado a diversos tipos de blocos: de infância, de sala de aula, de currículos, de problemas de aprendizagem, de inclusão social, de formação profissional, de ensino, de práticas magisteriais, de movimentos coletivos, utopias educacionais... ainda há blocos fora do alcance do que podemos ver. Muitas questões são colocadas quando entra em questão um bloco de imaginação flutuante, mais uma jangada do que um volume denso e sólido, que não opera com os mesmos elementos do que os dos blocos já fixados no horizonte do que se observa. É neste bloco que saltamos para obter perspecti-

vas nunca estáticas e poderemos percorrer o entorno dos blocos cristalizados, que não mais se movem. Aos pesquisadores que observam a passagem do bloco, cabe escolher seus instrumentos de corte, seus modos de salto até ele, suas máscaras privadas de experimentação. O problema do bloco é que ele não é uma plataforma estável, um módulo seguro para organização de políticas da reminiscência controladas. A novidade é que ele não é a camuflagem transitória e metafísica que deixamos para trás, as imagens que constrói não correspondem a uma fortaleza enevoadada responsável por guardar os vestígios da nossa segurança individual. O bloco é a adjacência permanente de uma matéria em estado ondulatório, cujo trânsito contínuo deixa apenas o rastro suave dos cortes, das linhas e pontos realizados na sua fina superfície de inscrição. Diante de um bloco em regime de variação, o olhar institucional fica louco, delira, entra em regime paranoico de desconfiança, deixando a nu o déspota que vigia cada significação.

O fato de o bloco estar a passar é o que torna os movimentos de pesquisa mais difíceis. Depois de um salto mal efetuado, as picaretas apenas raspam e tiram uma lasca da superfície, enquanto um pesquisador em queda livre despenca no despenhadeiro do amor; outros, mais apressados, não chegam nem a raspá-lo e se perdem na obscura bruma da floresta circundante; há ainda os que simplesmente não o veem passar, concentrados que estão no tecido referente da sua própria significância institucional. Orfeu, Odisseu, Dédalo. As relações entre um pesquisador e os blocos que escolhe guardam múltiplos desfechos possíveis, como futuros divergentes nos quais pode se ver presa e esvaziada a história de alguém que arriscou

saltar. O bloco não tem nada a ver com o imaginário, este tomado como cabedal coletivo, acúmulo de coisas que os povos reproduzem, pois há imaginários em todos os blocos. O frágil bloco de imaginação, essa jangada num mar revolto entre penhascos, é a realidade crua imaginada, imediata. Suportar o seu percurso requer um estado intensivo de incorporação, uma ação de posse do real, que com Bergson sabemos ser uma imagem em ação, pelo corpo. O real é apropriação de imagens advindas de lembranças, resultado do encontro da memória com a percepção sensorial (Bergson, 2010b). Assim, um bloco de imaginação que ainda não constitui um imaginário, vem sem concessões ao discurso, sem facilidades de comunicação. Tudo em torno dele é e não é, e essa é a fórmula paradoxal imanente ao seu ínfimo esplendor fulgurante.

O mais seguro seria certamente não olhar sua passagem; permanecer uma espécie de Odisseu da pesquisa; amarrar-se à segurança duvidosa de uma pilastra apodrecida para reeditar os fantasmas empedernidos de uma mesma figuração. Pode-se pesquisar assim, de olhos vendados, amarrado às pilastras de um navio à beira do naufrágio, perfeitamente ciente do que é ou pode ser a Educação. Por um lado, mantemo-nos rentes às formas cristalizadas da Realidade dominante (tautologia da qual depende a eficácia de qualquer ato de comunicação), seguros de onde estamos pisando. Por outro, perdemos o enganche do tempo contemporâneo, passando sempre ao largo da realidade que se abre alhures ao seu próprio porvir mascarado. Abandonar o jogo de Odisseu é já descer às profundezas da Morte, escutar a sua música, se submeter à particularidade de uma outra justiça. É o olhar de Orfeu que melhor caracteriza

essa outra situação, a de olhar para um bloco flutuante e correr o risco de amá-lo, ao invés de permanecer ciosamente atado às astúcias da significação.

Amarrar-se; não escutar nada; permanecer vivo; retornar à casa. Ou então: afundar-se; encantar; enganar a morte; e no fim perder a forma na qual se encarnou a própria substância da paixão. Numa pesquisa *de fato*, Odisseu e Orfeu giram numa mesma esfericidade, mantendo entre si relações complicadas de mutua contaminação. Isso quer dizer que se a escolha for por correr o risco de abandonar as laminações essenciais e as velhas chapas nas quais se gruda a matéria aparente, deve-se manter consigo uma dose de prudência. É preciso encontrar um ponto preciso de onde saltar, para então agarrar-se ao bloco com força suficiente e não mais soltar; arriscar ficar ali, abraçado aos acasos do seu destino flutuante; e dali fabricar novas tábuas coloridas para flutuar até uma nova terra, de onde se realizará novos saltos, e assim sucessivamente.

Fabulação

Entre blocos densos, verdadeiros deuses, tamanha sua imponência, imaginamos nomes e nuanças para as forças que, num movimento de pesquisa, queremos abarcar. Saber os números, delimitar os nomes, racionalizar os recursos, as cabeças, os corpos dados para o outro se alimentar. As absorções dos blocos, sua exploração, sua retirada de matéria, criam o que, numa ampla paisagem, chamamos de pesquisa. De algum modo, arriscamos dizer, que não há pesquisa sem se adentrar na imaginação e sem adensamento fabulatório, sendo a fabulação uma faculdade que concilia

descobertas individuais com o que já se ergueu como bloco sólido de um saber já imaginado.

A arqueologia do que vem a ser uma fabulação remete obrigatoriamente a dois estratos simultaneamente sobrepostos e diferenciados. O primeiro diz respeito ao modo como Bergson situa o conceito: a fabulação é aqui uma faculdade distinta e complementar à inteligência. Ela nutre a existência humana de um substrato instintivo, gregário, pré-individual, cuja funcionalidade media e corrige os efeitos nocivos que uma inteligência ou uma racionalidade excessivamente egoística teriam para a vida dos indivíduos e para o conjunto da sociedade. Forma de dizer que o elo social entre os indivíduos, e mesmo a conservação e expansão da sua respectiva energia vital, dependem de imagens e figuras, de um conjunto de mitos e representações criados para dar sentido à existência, e que tais atributos são dinamizados por uma faculdade particular – a função fabuladora. A função fabuladora, na acepção bergsoniana, é a responsável pela criação de deuses e religiões, Estados e nações, teatros e literaturas, todos engenhos ficcionais sem os quais a humanidade, carente de orientação moral e ontológica, seria incapaz de viver (Bergson, 2005).

O segundo estrato tem a ver com a leitura particular do conceito de Bergson realizada por Deleuze, que associa a função fabuladora especialmente à qualidade impessoal, assubjetiva e neutra da literatura, vinculando-a, no entanto, não mais à consolidação do elo social através de um conjunto de obrigações morais partilhadas, mas ao poder de contra efetuação realizado por um discurso de minoria, entendido como a instância convocatória de um povo por vir (Deleuze, 2011). Deleuze se

apropria das coordenadas intensivas do conceito para torná-los, todavia, a própria forma de irrupção do intempestivo no tempo. O conceito adquire, então, um caráter radicalmente político, assinalando no tempo presente de toda enunciação uma zona de virtualidade inatural voltada, paradoxalmente, contra as formas estratificadas do próprio presente.

Fabular não é então um sinônimo de palavra ou de relação de palavra sensível. Nos termos de um mundo onde tudo ocorre por séries de cortes e conexões, violências e insensibilidades, arame farpado e castração animal, desmatamentos, abertura de buracos, empilhamento de concreto, explorações materiais radicais da própria espessura da terra, por efeitos de acoplamentos e desmontagens de máquinas, a fabulação é um tipo, uma particularidade de máquina: máquina que lamina um discurso de minoria. Minoria que se compõe justamente das partículas soltas e das singularidades reais que escaparam ao achatamento e ao embrutecimento do discurso geral, nacional, colonizador, formador de unidade, e que ainda sobrevivem, nos interstícios e nas fronteiras da vida institucional, enfrentando os riscos da dissolução e do extermínio. No nível político, o exercício fabulatório se toca com um discurso de minoria. Como num verdadeiro acontecimento, Deleuze encontra o corpo do conceito bergsoniano e produz uma efetiva contra efetuação incorporal, dando consistência ao inconcebível, dando uma linha para aquilo que se pensa sem imagens.

Assim, a função fabuladora não se assemelha a uma espécie de faculdade poética desacoplada da arena dos conflitos políticos, linguísticos, étnicos e institucionais. Pelo contrário, ela explicita precisamente a necessidade dramático-política de

sobrevivência de corpos, povos e línguas silenciados pelo discurso de maioria. Por serem invisíveis e inaudíveis aos meios majoritários dos poderes, as expressões minoritárias têm a necessidade mais crua e real de um poder de ficção, de uma lógica das misturas, operando num interstício delicado onde o justo meio regulatório e o plano médio sintático do discurso que estruturam a *Doxa* (Deleuze, 2015) são vazados pelas linhas do exercício tradutório. A fabulação então, antes de se assemelhar a uma espécie de manifestação estética da sensibilidade, apresenta-se como o modo de um exercício ético, ainda que paradoxalmente estético, radicalmente político, realizado pela tradução limítrofe de vozes inaudíveis.

Um exemplo dessa relação de palavra articulada pela fabulação vem do livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), resultado da parceria entre o xamã yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo francês Bruce Albert. Nesse livro, apresenta-se continuamente a zona limítrofe entre exercício de tradução, captação de vozes inaudíveis, tensão e reinvenção dos limites do político. Numa entrevista à *American Anthropological Association*, explicando seu uso da palavra “espírito”, Kopenawa explicita a materialidade do problema: “espírito não é uma palavra de minha língua. É uma palavra que aprendi e que utilizo na língua misturada que inventei (para falar dessas coisas aos Brancos)” (Kopenawa; Albert, 2015, p.620). O xamã fala de uma língua misturada, inventada por ele mesmo em função da mais grave necessidade de falar aos brancos. Não inventa por capricho ou por puro exercício de imaginação. Inventa porque não há outra alternativa. As particularidades cosmológicas da língua yanomami,

hoje subdividida em quatro línguas e vários dialetos, não têm tradução, e ainda assim precisam ser traduzidas, sob pena da extinção não apenas de um povo, mas de toda trama das relações ontológicas que sustenta os lugares dos seres e das coisas na terra, a existência das estrelas, a vida dos rios, a função das montanhas, a reciprocidade entre o céu e a floresta. Esse, conforme assinala o prefaciador do livro Eduardo Viveiros de Castro, é o “recado da mata” (2015, p.40), que não é virgem, mas povoada por línguas menores que dizem o que a maioria desenvolvimentista da língua nacional e o internacionalismo da mercadoria já não são capazes de dizer. Pode-se afirmar, assim, respeitando os limites da nossa própria tradução, que Kopenawa fabula, no sentido mais forte da palavra, porque não há outra coisa a fazer, pois o outro da fabulação seria o extermínio de um povo, o desabamento do céu, a consolidação planetária de uma linha de morte.

A fabulação não seria assim uma faculdade que se opõe aos limites da *Doxa*, lugar-comum, mas um meio que interfere no seu corpo fantasmático repleto de opiniões não pensadas. A *Doxa* corresponde à projeção continuamente refigurada e reproduzida de um ponto arquimediano sem vida, carente de “espírito”, sem linhas de escape ou vias de respiração. No limite, ela pode ser entendida como a pressuposição da universalidade de um meio pálido, onde se redistribuem os movimentos cotidianos de um corpo que perdeu a cabeça e a cor, cuja energia vital foi drenada e levada para longe, tornando-se assim um fantasma, uma língua-fetiche capaz de significar as puras operações de um saber proprietário. No limite, o funcionamento da *Doxa* tende a uma entropia total, com seu corpo de fantasma se apoderando

da totalidade do corpo da terra. Fabular um arquivo seria assim produzir uma interferência no corpo da *Doxa*, fazendo passar, pelo seu corpo de fantasma, como um formigamento intensivo, o sopro de vida repercutido por um discurso de minoria.

Situado nessa encruzilhada particular, o conceito de fabulação ancora e repercute certa tendência da linguagem: tendência de insubordinação aos limites significantes da representação intelectual e de alastramento dinâmico do sentido. Na passagem liminar entre o conhecimento discursivo e a miração do desconhecido, a fabulação evidencia a consistência de uma função plástica do espírito, que não trata de uma distância a ser transposta entre sujeitos e objetos por meio da imitação ou da contemplação, mas de uma “intuição” que cria a forma do próprio pensamento (Bergson, 2010). Agente de encruzilhada, o fabular é maneira de um pesquisar incapaz de anular a ambiguidade que persiste em toda ordem imposta à inexistência do sentido. Ao revirar arquivos, não suprime ambiguidades, nem se contenta com a perigosa dualidade entre instinto e razão, mas insiste no X que constitui a imanência entre o risco e o dito como a força de toda questão. É um outro cálculo dos problemas, um outro giro do sentido, mostrando a construção de verdades implicadas em todo discurso e o avesso da verdade como a trama onde cintilam os mistérios, ilusões, equivocidades das quais se nutrem, não obstante os instrumentos despóticos de controle racional, as forças de expansão da vida.

Perpetuamente faminto, o homem ficará a escavar e revolver antigas e remotas supostas raízes enquanto não reconhecer que o conhecimento nada mais é que um dos artificios da vida, e que essa é feita também pelos desvios do engano, pelos disfarces do incerto e que, por isso mesmo,

é impossível escapar de estar envolto por simulacros, equívocos e ilusões. Quando o homem souber amar e afirmar aquilo que permanece oculto e misterioso, sob qualquer pretensão desvelamento da verdade, sentirá, outra vez, o eterno prazer da existência e dirá *sim* à poderosa vitalidade não orgânica que atravessa todos os corpos e enriquece tudo aquilo de que se apossa. Vitalidade que afirma o combate entre forças telúricas capazes de fazer advirem diversos modos de existência nos quais arte, ciência e filosofia poderão crescer indissolúvelmente unidas e dizer *sim* à existência em sua inteireza (Heuser, 2010, p.60).

A fabulação é estratégica para que a pesquisa possa mostrar a multiplicidade de sentidos para fontes e dados e o que se cria como arquivo junto a tudo isso, o que se “pesca” nos oceanos do pensamento. Tudo o que tendemos a tomar como verdadeiro precisa ser averiguado pelo maior número de pontos de vista possíveis. Se um Ulisses navegasse pelo rio Orenoco, se adentrasse o grande salão de espelhos da floresta amazônica, teria ele coragem de fechar os olhos? Laçado por um cipó grosso, lançado ao fundo do rio pelo abraço de uma mulher-sereia, teria retornado à casa? No fundo do rio, a imagem narcísica do homem, deglutida pela molecularidade dos devires ancestrais animais, perde o exclusivismo de gênero para ganhar vetores de multiplicidade. E assim uma onça já não é um objeto de pesquisa, mas a própria forma espectral de um devir encarnado, combatido, caçado, controlado pelas constantes imaginárias de um Brasil colonial, nacional, patriarcal, Brasil de conluio entre arma de fogo, proselitismo metafísico, soja transgênica e gado capado, cujo pasto se faz sobre a extinção de uma Floresta. Com Viveiros de Castro pensa-se aquilo que abre quando a forma do homem Narciso, o princípio de identidade e a trama das disjunções exclusivas, são vergados por um cipoal de tensores e pela rotação

dos pontos de vista numa câmara de multiplicidades. Trata-se, em última análise, de aplicar um estilo de movimento ao que se faz. Coincidir com vários pontos ao mesmo tempo (fórmula da multiplicidade), ir nos dois sentidos ao mesmo tempo (fórmula do paradoxo), pressupor a identidade de um ponto, são todas diferentes políticas lançadas sobre as variáveis. O arquivo, tanto o imaginário composto no bloco sólido quanto o imaginário ondulatório do fluxo-rio-mar, constitui a matéria que cria os próprios procedimentos da pesquisa, criando o que, como efeito teatral, se constitui como método (Deleuze, 2006b). Fabular não é inventar, mas sim produzir, imaginativamente, atmosferas que permitam que descobertas e estudos individuais possam ser abarcados por quem quiser destas se aportar.

Referências

BARTHES, Roland. *A Câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Coimbra: Editora Almedina, 2005.

BERGSON, Henri. *Evolução criadora*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

- BLANCHOT, Maurice. A grande recusa. In: *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta, 2010, p.73-95.
- COMPAGNON, Antoine. *La Littérature, pour quoi faire?* Paris: Pluriel, 2018.
- CORAZZA, Sandra (org.). *Docência-pesquisa da Diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. O pensamento nômade. In: *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 319-331.
- DELEUZE, Gilles. O método de dramatização. In: *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006b, p.129-154
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GIL, José. *O imperceptível Devir da Imanência – Sobre a filosofia de Deleuze*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. Fábula da existência seguida de Notas sobre a Fabulação. In: *Fantasia da escritura: filosofia, educação, literatura*. Sandra Mara Corazza (org.). Porto Alegre: Sulina, 2010, p.51-66.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT; Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SUSSEKIND, Felipe. *Onças, cães e projetos de pesquisa no Pantanal*. 2006. Disponível em: <https://sites.google.com/a/abaetenet.net/nansi/abaetextos/on%C3%A7as-c%C3%A3es-e-projetos-de-pesquisa-no-pantanal-felipe-sussekind> Acesso em: 13/07/2019.

O MÉTODO TEARGRÁFICO: FIO-TECIDO É PALAVRA-TEXTO

*Brenda Gaspar
Alberto Coelho*

Sendo a cartografia uma espécie de tentativa de se criar um mapa em movimento dos processos de constituição de subjetividades, numa coleta/colheita percebe-se que o ato de pesquisar vai dando vazão ao que está acontecendo no agora. O método cartográfico ajuda a tratar dos processos construídos durante as efetuações, ou seja, uma vez nestes traçados de linhas, não há como seguir um caminho em sentido único visando atingir um final, mas sim construir percursos e, no envolvimento com o desejo, tramar-se com as imprevisibilidades que surgem no decorrer dos acontecimentos e dos fatos encontrados. O que se tem é um fazer pela ação criadora de uma “cartografia sentimental”, como nos sugere Rolnik (2014), em que o papel do cartógrafo é captar e dar visibilidade a processos. Nesse operar por subtração, corta-se do papel em branco “as palavras já cansadas de tanto dizer o mesmo, produção de um som menor que coabita o território de sons, fazendo com que este território se abra a novas combinatórias, insistência na potência de diferir” (Costa; Angeli; Fonseca, 2012, p. 45).

O funcionamento da cartografia, as fissuras produzidas, as tramas em preparação, os cortes das palavras desgastadas, faz com que um projeto aponte alguns percursos e trilhas inu-

sitados. Articulando com o método cartográfico, um modo de olhar muito especial que considera os coletivos humanos, as tecnologias e os discursos como produtores de subjetividades que nunca estão dadas ou acabadas, mas sempre em processo de constituição, buscou-se para uma pesquisa sobre educação, vestuário e jovens, coletar afetos, trilhando percursos que conduzem as pistas que constroem uma pesquisa. Essa conecta alguns princípios cartográficos, como fios-tecidos e palavras-textos, numa investigação que pode inventar um método de pesquisa, o que se chamou de Teargrafia, o qual receberá atenção devida ao longo deste texto.

Aconteceu que, pela absorção das matérias de todas as procedências, algo muito forte veio dar língua a movimentação do desejo que se instalava na pesquisa. No que se pode chamar de atualização do método cartográfico, se foi traçando, com linhas suaves, o esboço da realidade que se queria investigar em educação e, nessas tentativas, mapas foram surgindo, apontando para uma cartografia definida pelo movimento dos processos constituintes de saberes, saberes tornados linhas, linhas que tramam, que enredam, que dão imagem não-estática ao pensamento. Isto ocorre por que a prática de fundar um território dá ao cartógrafo ânimo para formar estratégias de provocação do desejo no campo onde ele atua.

Encaminhando-se a investigação a partir de questionamentos com o próprio modo de pesquisar, que esteve sempre em movimento, e não na busca por verdades absolutas, submergiram as tramas e texturas com as Filosofias da Diferença, principalmente a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim, problematizar a prática de pesquisa, o seu método de tra-

balho, tornou-se uma forma de movimentar a invenção dentro do próprio campo investigado. Modos de fazer e de envolver-se com a pesquisa oferecem, assim, vestígios para uma problemática. Fugir de um modo único de fazer, implica ao mesmo tempo ver o que está sendo feito. Para Coelho e Farina (2019), a busca por produções de saberes não se restringe a um campo de conhecimento, “abre-se uma variedade de ações permitindo uma pesquisa que não apenas experimenta com, mas que inventa seus próprios procedimentos, os quais passam a compor um modo de fazer implicado na estética e no corpo de cada pesquisador.” (Coelho; Farina, 2019, p.165). Nesse ver o que acontecia na pesquisa, outras pistas foram surgindo as quais permitem agora, neste artigo, apresentar o percurso no qual foi gestado o método da teargrafia, para tanto, segue-se contando um pouco mais sobre o método da cartografia.

A cartografia trata de uma construção durante a sua efetuação, ou seja, não está determinada a um caminho em linha reta visando atingir um final, mas fabula-se e reagenda-se todos os elementos e caminhos possíveis, de acordo com as necessidades que surgem no decorrer dos acontecimentos e das conjecturas entre os indivíduos. O papel do cartógrafo é captar e dar visibilidade a esses processos. A cartografia funciona por estranhamentos, mas ela também tem a ver com percursos com os quais se está habituado. E é exatamente nesse percurso que se intervém, que se coleta dados, que se produz dados para uma pesquisa que se quer interventora em uma realidade.

O método cartográfico tem como característica um pensamento que não visa uma materialização, sua paisagem está sempre mudando e nunca será estática. Não visa a reprodução

de algo representativo. Cartografia é um método que une o desenvolvimento de práticas como processos de pesquisa em sua multiplicidade, e não tem como objetivo narrar os acontecimentos, mas lidar com um pedaço de caos selecionado e as diversas modificações que duram nele. Ao final, se saberá que não há uma verdade absoluta que predomina sobre outras, mas que existem várias verdades atuando umas sobre as outras e que tudo pode mudar. Questão de perspectiva, a cartografia como método permite que se possa inventar possíveis soluções ou modos de funcionamento para as questões que inquietam, então, há muitas entradas e saídas, o que não há é um roteiro único que aponta uma chegada. No campo de domínio do cartógrafo existe um processo em curso, buscando territórios que anteriormente ele não havia passado e pensado. Por isso, a importância de o cartógrafo estar à espreita, com uma atenção, com foco e com uma certa distração para não perder as provocações do entorno.

Propondo um acoplamento entre o “objeto” e seu método, a cartografia se forma durante o processo de pesquisa. Processando novos territórios e percursos, o investigador acaba por ampliar o seu conhecimento. Não se espera uma coleta de dados com esse método, o que existe é a possibilidade de produzir os dados com o que já existe. E o que existe encontra-se em seu estado de forças, nesse meio é que se pode investigar e produzir saberes, conhecimentos, o não-pensado de um pensamento.

Falar de cartografia remete ao rizoma. Rizoma é um conceito criado para propor a teoria das multiplicidades, visto que seu fundamento é a própria multiplicidade. A partir de uma definição da botânica, Deleuze e Guattari (2017a) ampliam esse

conceito por ele não apresentar a multiplicidade, limitando-se a tipos e espécies. Para os autores tudo é um conjunto, dentre eles a terra, o solo, o ar, as espécies animais, a humanidade.

Fugindo do seu conceito original, que limitaria apenas às espécies e suas materialidades, diversos outros fatores poderiam formar o rizoma. Rizoma funciona, então, como um modo de entrar no pensamento, entradas essas que se dão por variações, assim como as linhas de uma trama, pela qual entramos e podemos nos enredar. Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro. O rizoma em sua funcionalidade permite analisar grupos e suas culturas. Pode-se arriscar a dizer que o rizoma se aparenta com um método. Um rizoma, segundo Deleuze e Guattari (2017a), constitui-se de “sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis” (Deleuze; Guattari, 2017a, p. 37). São pontos que podem se conectar a quaisquer outros, uma rede que pode se alastrar, uma trama rizomática sem um ponto fixo que não busca por um objeto, seu fluxo está sempre em movimento e se configura pelos seus agenciamentos com objetos, sujeitos e lugares. “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (Deleuze; Guattari, 2017a, p.25). Lida-se com um conjunto de devires, para produção de novos enunciados e de desejo. Constrói-se um trajeto e suas conexões, variáveis e indeterminadas. Não há uma força única que coordena os movimentos, portanto,

não podemos prever os resultados, funciona-se em um meio, em um plano de imanência ou composição. Segundo Deleuze e Guattari (2017a), um rizoma pode ser rompido e quebrado em algum lugar, mas também retomado seguindo uma de suas linhas, e ainda podendo seguir outras linhas. A essas rupturas eles chamam de linhas de fuga, elas fazem parte do rizoma, e contrariam algo estruturado. Um rizoma compõe-se por espécies de linhas, ligeiramente atravessado e constituído por essas linhas, pode-se dizer que ele é uma produção de inconsciente, individual e coletivo; não uma representação de conteúdos desprovidos de significância e de subjetivação. Fazer um rizoma é, então, traçar linhas.

Toda essa movimentação rizomática, implicada primeiro com a cartografia e, em um determinado momento, com a teargrafia, ocorreu com a pesquisa aqui tratada. O investimento na pesquisa em educação pelos espaços entre-linhas, que veio a culminar no método da teargrafia, começou problematizando o conceito normativo de Educação e suas ligações com a escola, a sala de aula, o currículo, enfim, com o que o compõe tradicionalmente. Com estes estratos, buscou-se por um pensamento investigativo que constitui a Educação como algo não aprisionado a determinado modelo, mas em apresentações ainda não vasculhadas. Ou seja, para uma educação não-formativa não há espaço para verdades prontas, a serem encontradas, mas caminhos a serem percorridos até se chegar a trânsitos potencializados pelo desejo.

Acompanhando-se de alguns conceitos, é possível se chegar a outra educação, em contraste com a normativa que se encontra hoje. Para uma pesquisa que pensa em uma ou-

tra educação, é necessário adiantar-se, dar um passo à frente, olhar o que já foi dito e feito, cuidar das fixidezes, abandonar os discursos de verdades que já tanto povoam e acompanham a história humana para, talvez, lograr novas formas de propor relações que se sustentem no princípio das probabilidades. Como possibilidade, pode-se abrir a educação às afecções para que se amplie a busca de matérias que façam produzir um pensamento que potencialize cada vez mais uma ideia de vida criadora. Nessa perspectiva o ato educativo pode ser aquele que permite que cada um expresse sua própria potência de pensar e, também, de agir. Expandir o conceito de educação, ter ele em aberto, permite pensar em outros alcances, tirar da vida outras matérias para a produção de realidades outras. Por isso, os modos de escapar do que já está instituído como educação, pode fazer pensar em ações que estão presentes em nossas vidas.

Trata-se de traçar linhas no campo da educação praticado por nós, que impugnem seus caminhos de hábito, seus discursos repisados e sua estética inapetente, em favor de um novo território de exploração, da composição de um plano sensível e inclinado ao concreto. (Coelho; Farina, 2019, p.169).

Delimitando o campo de pesquisa da educação, quanto ao que se refere a moda, jovens e vestuário, pode-se pensar em um ato educativo como ação que abre espaço ao pensar. Pelo método da cartografia, abrem-se possibilidades para deixar surgir outros meios e modos, desmontando a ideia de que há apenas uma única maneira de como vestir-se, enfeitar-se, produzir-se. O que pode ser produzido enquanto estamos em deslocamento? Podem ser atos singulares que poderão vir a produzir um estilo, pois a vida como força ativa do pensamento

tensiona os corpos a deslocarem-se por outras vias produtoras de diferença. Diferença é o momento, uma instância entre duas eternidades, e a identidade é a repetição desse momento. Algo marcante pode se tornar uma “marca” porque produziu diferença, mas quando o que se dizia ser marca é apropriada por muitos, já passa a ser repetição. Nas formas de expressão da linguagem, tem o que se diz, tem o como se faz: mas na atual organização social tudo o que marca tende a ser capitalizado, quando isso acontece torna-se repetição e não diferença.

Problematizando o que se vem apontando até aqui acerca da Moda, no sentido majoritário, é comum o fato de um jovem se comparar a outros; cada vez mais se sabe que pessoas seguem tendências ditadas pelos meios de comunicação. Há os influenciadores, os atuais *youtubers*, eles surgem como deuses que tudo sabem sobre o melhor da moda, dos modos de comportar-se e dos “bons” gostos. Dando ouvido a eles, muitas pessoas, dentre elas os jovens, agregam-se por semelhança e, respectivamente, se distanciam por distinções. Há jovens que se organizam em tribos urbanas, e se identificam pelo que vestem, para cada tribo um estilo definidor. E se essas roupas falassem? Escrevessem? Seriam signos? Significariam? Como apontar seus valores éticos, políticos e estéticos? Ritmos, modos e meios? Pode-se dizer que o estilo aqui é ritmo.

A pesquisa que até aqui se apresenta foi tecida durante dois anos, e nesse período esteve sempre à espreita das mudanças e incorporações. Mas, com a evidência do tear, outras tramas foram se fazendo. Seguiu-se tramando com pessoas, hábitos, roupas, modos e métodos. Colocando-se em xeque o que se pensava que se sabia; principalmente quanto ao que os

jovens de uma escola, e seus modos de vestir, poderiam oferecer como dado para a pesquisa. Cada imagem, gesto, fala, frase escrita, foram como fios a se enredarem, e outras tramas se inventaram enquanto a pesquisa se mostrava viva, pulsante, vestindo-se de cores e adereços. Passou-se a perguntar: o que o tear trouxe para a pesquisa? Quais outras questões foram inauguradas por ele? Tramas, texturas, tecidos: uma metáfora para as pesquisas que produzem tecelagens? E quanto ao método da teargrafia? Como a figura estética da tecelagem funciona junto e afeta a imagem do pensamento de uma pesquisa em processo? Como se pode construir uma pesquisa, utilizando-se da teargrafia e das tramas? Como construir uma pesquisa tramada?

Da presença do tear na pesquisa começou-se uma escrita junto a uma combinatória com ele. Esse objeto de tramar permite planejar o entrelaçamento dos fios para produzir diversos tipos de tecidos. Variando o tipo de cruzamento podemos determinar como será o estilo do pano. São fios que sobem e descem, atravessando-se, os fios dão vida a uma tecelagem. Será assim também em um ato de pesquisa?

Os tecidos como meios para comunicar, para expressar, dos mais fortes e antigos. Porém, antes de chegar ao tecido, existe uma trilha a se percorrer, mas sabe-se que o elemento entrelaçador de linhas dará forma, nuances e textura ao produto final. Tecer compreende passagem de fios que podem se entrecruzar em diversos sentidos, podendo ser um processo simples ou complexo, depende de uma série de fatores que surgem durante sua confecção. Os sentidos horizontal e vertical são os mais comuns em um tear, por essas disposições um tecido será tramado.

Para sentir um tecido de um modo provocador, pode-se pensar em sua composição se desfazendo, um tecido que se desmancha, deixando de ser o que é. Quais sensações são provocadas por um tecido que se tornará fio novamente? Cada tecido traz escondido o seu processo de formação, desde as fibras escolhidas, a forma que ganha no tear, as cores em seus modos de colorir por combinações análogas ou contrastantes.

Sensação de fios que se passam, se acariciam, se ultrapassam, um vai por cima, outro segue por baixo. E são desses fios em deslocamentos, dessa junção de filamentos e fibras, que resultam os tecidos que vestem os corpos. Mas também se pode pensar que esses fios formam textos:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas da sua teia. (Barthes, 2015, p. 74)

A trama é ação resultante de um tear, ela é obtida pelo entrelaçamento de fios dispostos verticalmente, envoltório que irá formar o lado comprido do tecido, e fios dispostos horizontalmente, linhas que vão e vem. Podendo sofrer algumas alterações, e dependendo da densidade dos fios na trama, de como são feitas suas combinações, diferentes tipos de tecido podem ser criados.

As escolhas do artesão são essenciais para uma produção final com qualidade, essa pode ser alcançada ao se perguntar pelos meios, pelos modos de fazer, envolvendo-se com as

matérias de expressão que os fios permitem. O tear possibilita a criação de objetos diferentes, de vários tipos. Ele trama por seus próprios modos e meios, é pura relação que, pelo movimento de fiar, no ir e vir, no subir e descer, no entrar e sair, o que fica ao final é um ser-tecido. Dando-se importância a um bom final, um bom encontro, no método teargráfico evidenciam-se os caminhos, as linhas, as tramas. Inventado no entre-linhas da teargrafia o desejo transvasa-se por uma realidade fabulada.

Dois textos, o do fio-tecido e o da palavra-texto, são como produções que não estão limitadas ao alcance de um resultado, porquanto tornou-se também importante os movimentos e as articulações que um procedimento de tecer, tanto com palavras como com fios, pode resultar. Cruzando-se palavras, tessituras, tecidos, uma outra questão se destaca quando se pensa o texto e o tecido como produção, ou seja, produção como cadeia de práticas corporificadas, em que “Produzir é afetar; propiciar um sentimento, criar um objeto. Construir um desejo, fazer um movimento, construir campos de possibilidades” (Scheinvar, 2012, p. 196). Um emaranhado de coisas que fazem da trama uma produção de si mesmo, e também de suas relações, como o texto que aqui neste artigo também se desenrola.

Como já foi dito, o que aconteceu de inédito na pesquisa foi a ênfase no tear e nessa possibilidade de uma pesquisa tramada, realizada por um dispositivo de tramar, de tecer, de tece-lagem. O tear, um objeto presente na vida de tantas costureiras e artesãs, um artefato mecânico utilizado para tecelagens, foi o que evidenciou tal possibilidade; peça muito simples, deixada de herança à pesquisadora pela sua avó.

Este tear, na pesquisa em questão, passou a ocupar um lugar especial, pois tornou-se disparador de uma forma de escrita e de investigação, que faz perceber o mundo em suas tramas, suas linhas de força e de fuga. Com ele dá-se o início de uma virada na pesquisa, que passa a se interessar mais por olhar o avesso da moda, não olhando apenas para roupas, tendências e seus ciclos de repetições do mesmo, mas para o que se chamará de uma moda menor. O que o tear permite ver é a possibilidade do tecer, do cruzar fios-linhas, condicionar um método de investigação, um modo de operar com as forças da realidade que não param de se movimentar. A criação da teargrafia como um método possível de pesquisa, chegou como uma variação do método de pesquisa cartográfica, e buscou apropriar-se dos movimentos do pensamento para a produção de imagens textuais realizadas na ação do tear. Interessou os movimentos que ele possibilita e o que resulta como *work in progress*. Como isso aconteceu?

O tear em sua constituição física, com sua armação em madeira, rodeado de pregos dispostos por toda a sua estrutura em forma quadrangular, sugeriu a possibilidade para se criar um modo de fazer pesquisa com o que a pesquisa guarda de matéria, de arquivo. A constituição física do tear, sua presença material, seus disparadores de memória, se abriram a uma vontade de poesia. De fazer uma poética com o tear. Todo esse envolvimento trouxe a possibilidade de dar passagem aos afetos dentro da pesquisa, com o que aconteceu. Em algum momento, um encontro efetuou uma ação inédita na percepção do corpo que vibrou, se sentiu envolvido, desejoso. Diante da possibilidade de um teargrafar, passou-se a juntar pedaços de

vida para inventar modos de chegar a lugares insuspeitados, formados por bolsões de ar e de fabulações.

Pedaços de linhas enredadas em novelos, urdiduras guardadas em gavetas cheias de pó, fizeram acender lembranças e olhar mais atentamente como esses componentes tramam uma vida; como pequenas áreas, que tomam a forma de um *patchwork* (patch = área pequena), fazem pensar em pesquisa e educação, em jovens, moda e vestuários. Tudo ganhou outra dimensão, pois aqui não se tratou do que se deveria saber sobre algo, mas o que novas combinatórias poderiam fabular e criar como outros *patch*-mundos.

Então, o procurar, o observar, o pensar, o investigar, encontrou no tear um modo de produção que inventa uma pesquisa e um modo de pesquisar. Tear é construir com matérias de vida – linhas, cores, formas, tramas, superfícies, sensações. Tudo é um colaborativo de fios; feito um tear, uma matéria se constrói por instâncias de aprendizado, colaborações, rupturas, resistências e ajustes.

Para se pensar o tear e as tramas que ele trama, na obra *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (2017c), precisamente no platô 14, *O Liso e o Estriado*, o espaço liso e o espaço estriado apresentam-se como espaços que convivem entre si e são apresentados em modelos – tecnológico, musical, marítimo, matemático, físico, modelo estético.

Mostrou-se muito apropriado o que os autores chamam de “modelo tecnológico”, composto por dois elementos, verticais e horizontais que se entrecruzam perpendicularmente, o liso e o estriado, porém que não carregam a mesma função, um é fixo e o outro móvel, o último fica responsável por entre-

cruzar sobre e sob o fixo. O espaço liso é traduzido e transvertido em um espaço estriado. Liso e estriado não fazem comunicação entre si da mesma maneira porque o liso é capturado pelo estriado, contudo também, o estriado dissolve-se no liso. “O estriado é o que entrecruza fixos e variáveis, ordena e faz sucederem-se formas distintas, organiza as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais. O liso é variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma” (Deleuze; Guattari, 2017c, p.197).

O espaço destinado a fixar as linhas de urdidura para que se permita passar as linhas de trama, pensando no tear, pode ser indefinido de comprimento, mas não de largura. Assim, comprimento funciona como estriado e largura, liso. Há uma necessidade de um vai e vem, de um ir e vir, o qual se implica a espaços fechados. Pensar as variáveis de um tecido como espaço, o espaço de um tecido pode estar em seu tear, falar sobre tear é expor o ato de tramar, tramar é cartografar com fibras, linhas, cores, texturas, um emaranhado de fibras, um enredamento de microfilamentos que compõe um tecido.

Compondo-se junto a cartografia, uma dobra foi possível dentro de uma pesquisa que se fez, por aí nasceu a teargrafia. Esta supõe modos de escapar do que já está instituído, ação que se realiza pelo artesanal e que pode estar carregada de atravessamentos que vem expor afecções, na mistura com fios e materialidades diversas. Por algum começo, e por um concluir nem sempre conclusivo, a teargrafia funciona na experimentação, no jogo de passa-passa entre conceitos, fatos, afetos e acontecimentos, relações que ocorrem ao modo de cada artesão, autor que inventa manuseios singulares, inclu-

sive com o que está por vir. Ele mistura-se e se emaranha com todo tipo de forças e intensidades.

O método da teargrafia constitui saberes tensionados por várias linhas que se cruzam na pesquisa que se constrói; na atualização da memória busca-se afirmar o pensamento promovendo uma ruptura com os conceitos normatizadores. A teargrafia é um recurso que transforma e constrói por criação, por escrita, por lembranças. Lembrar-se dos tramados realizado pela avó, ter seu rosto, a cor do seu cabelo, os cheiros das roupas, tudo chega como dado de pesquisa. Ato de pesquisa por lembranças. Abrir-se a um grande mapa de sensações que se tece por entre linhas estendidas, a vida como um grande tear que trama entre si muitos afetos. Teargrafar é escrever com memórias, escrita que se faz com algo que atravessa o pensamento e que se mistura às palavras escritas sobre as linhas do papel. Texturas compõem uma teargrafia, sua escrita deixa rastro que criam texturas, superfícies de intensidades compostas por fluxos transformadores a aquele que lê.

Quais os recursos possíveis para a produção de uma teargrafia? Uma grafia, uma rede que tece fixando-se em texto. Texturas. E o que se passa quando se escreve? A feitura de um texto afetado por linhas de relação é uma trama que aciona, que borda com palavras que brotam durante um percurso. Aos processos de textura, tem-se o tear, o costurar, o tricotar. Em tudo, linhas.

Uma trama que se faz, uma escrita que atravessa e uma pesquisa que se realiza, um modo de pesquisar por meio de diversos percursos sem aviso prévio, construído por encontros. A teargrafia é máquina que trama e que inventa tecidos, traz texturas carregadas de fios, linhas colorantes a grafarem muitas

superfícies. Uma escrita pode ser um entrelace de ideias colorantes. Teargrafar é expandir um texto, esticar linhas, abandoná-las, retomá-las logo adiante. Ideias que formam tramas, causalidades, variações, potências, são o que dão forma. Elas emprestam uma textura ao pensamento absorvido por fios. Saberes que acontecem, costuram-se a partir de memórias que ganham texturas. Uma potência que busca pela diferença e que opera por relações. Tramando por entre sensações a dobra do conceito teargrafar vem para escapar das restrições de uma possível pesquisa pré-determinada. Pré-tramada. Buscando sempre na liberdade e no desprendimento um espaço para se trabalhar, procurando sempre pela criação. O processo torna-se muito atraente quando analisados os percursos que fazem os fios se enrolarem e criarem realidades, cenas e fabulações.

Um texto escrito e um tecido podem ter relações entre si, há composições por palavra e por fibras em uma comparação com os espaços lisos e espaços estriados. A partir de Deleuze e Guattari (2017c), dir-se-ia que as margens de documentos *Word* ou o papel onde se escreve seriam os componentes fixos e as palavras estariam sempre em movimento. Já na tecelagem a urdidura é o componente fixo e as fibras de trama são as que estão sempre em movimento. O tecido é um espaço estriado. Quais as texturas de um tramado? E de um texto? Os escritos também fazem o trabalho de um artesão, linhas que se cruzam, pesquisas que se tecem, texturas que se criam.

Como pensar um tear como máquina? Maquinações? Tear é maquinar, uma teargrafia que se faz pelo meio, pelo modo como algo passa, por isso, uma relação de tensão entre a escrita e o tear. Fala-se de uma série de processos de tecer,

escolhas e provocações. O ato de tear é misterioso, requer habilidade e práticas de artesanias, ele se realiza através das mãos, em um ato completamente manual se pode produzir tecidos e escritas, um jogo de linhas e um jogo de palavras que compõe cada uma a seu modo.

Antes de uma roupa tornar-se roupa ela foi só um tecido, uma trama, superfície fibrosa comprada a metros. Toda roupa é o resultado de uma sequência de atos. Produzir uma roupa com um tear e dar início a uma pesquisa, são atos de criação que se dão sempre no meio de um grande enredamento de linhas. Pode-se encontrar fios disponíveis para a construção de um percurso. Pode-se escolher esses fios. Pode-se pensar por onde passou um tecido antes dele se tornar o que é. Com uma pesquisa, dá-se o mesmo.

O tear na relação com um texto que está por vir e com o que já foi escrito; um plano que se traça, momentos que marcam e se entrelaçam. Afinal, duas linhas não se cruzam à toa, um tear-movimento, um movimento-tear. Não é fácil tecer um plano e nele fazer dar a ver um texto. Tudo acaba sendo tecido, e tudo se faz e desfaz em fios. Fios de linhas, fios de vida e experiências, disso tudo se faz tecido e, assim, constrói-se texto, tramados e desfiados, fiando e desfiando.

O tear, dentro da pesquisa foi um produtor de intensidades entre as suas linhas de trama e urdume, elas permitem a criação de novos tecidos. Um grande emaranhado de entre-linhas. Então, o que seriam essas entre-linhas em um processo de tecer uma pesquisa? Para Zordan “As coisas são feitas pelas máquinas, as mãos humanas não passam de operadoras e não são mais criadoras de coisas” (2019, p. 14), por

isso o tear como algo artesanal, retoma uma ideia de “feitura” em que realmente se criam e se desenvolvem novos projetos pelas mãos de seu autor. Na pesquisa aqui tratada as mãos operaram a partir do princípio que pensa quais as formas possíveis de costurar de um tear, que desfia os tecidos já surrados da educação, do vestuário e da adolescência.

Para Derdyk, “a costura rompe as malhas das tramas, das fibras encadeadas, das linhas sobrepostas, uma a uma, num determinado ritmo e velocidade para novamente religá-las, numa outra sucessão” (2010, n.p.). Colocando-as em corte, abrem-se possibilidades para que uma costura, uma união de partes, aconteça. Invenção de infinitas possibilidades. Escrevendo-se também se busca por romper as malhas do texto, como se estivesse construindo um grande tecido em um tear, que chega a uma forma, mas nunca definitiva, e sempre pronta a desfazer-se. Talvez não baste usar palavras para montar uma pesquisa, mas sim linhas, linhas de um tecido complexo. Pois, concordando-se com Costa e Amorim, “Somos cortados por linhas, em todas as direções e em todos os lados. As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo o que habitamos, por onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos, amamos e experimentamos afetos” (Costa; Amorim, 2019, p. 914). Ensaiou-se aqui, no acaso dos encontros, com linhas de fuga, linhas de um rizoma, linhas de um devir. Esta prática tem muito em comum com a construção de textos com diversas linhas de escrita e de costura. Autores referenciam em seus textos palavras como tramas, linhas e tramados, assim compõem diversas referências a essas expressões. Para tais produções, uma questão: podem ser comparadas as linhas de texto às linhas de

trama? Texto e trama são compostos por linhas, de diferentes formas, mas não deixam de serem linhas. Por isso, Zordan afirma que “Construir um texto é expor um campo problemático, os conceitos com os quais este campo é pensado, (...) Tudo isso é exposto, estendido, colocado à ‘flor da pele’ com a tarefa de excitar e exercitar o pensamento” (Zordan, 2019, p. 21). Tudo uma trama de linhas, o espaço em branco entre uma linha e outra, a linha que se esconde no tramado, as linhas do tecido. No movimento de fazer uma pesquisa, algo assim acontece, como em um tecido escreve-se com o tear, se tece no papel ou na tela de um computador, no tablete, até no celular.

Para Zordan, “Ligação e rompimento de fios, exposição da trama, de seus cortes, traços, riscos, planos de claro e escuro, uma teoria é tecida. Um texto cria-se, tecem-se sobre as telas da vida, superfícies privilegiadas de exibição e inscrição dos desejos” (Zordan, 2019, p. 23). Neste artigo, o movimento de tear confundido com o movimento de pesquisar, há esse exercício, opera-se com o método da teargrafia, ou seja, escreve-se como se tramasse em um tear, movimentando linhas para que se possa dar forma a uma trama de ideias e afetos.

A tecelagem pode ser considerada um grande marco que acompanhou a evolução humana, e, com ela, foi se aprimorando e aperfeiçoando as suas técnicas. Técnica que consiste em um entrecruzamento de fios, verticais e horizontais, como a trama e o urdume. Este tecer está implicado com a relação que o escritor-pesquisador pode vir a ter com o texto. O tear é uma composição de linhas que formam tecidos, por sua vez um texto escrito se compõe também por linhas, toma forma sobre linhas, de cadernos e de editor de texto.

A criação vem das coisas que permanecem nos corpos, com as matérias que se tem pode-se fazer algo e produzir com elas. Assim como no tear herdado da avó, também uma dissertação se compôs como texto, fez-se escrita, com forças, afetos e intensidades. Os movimentos de um tear consistem basicamente na construção de um tecido. Em imagem e função o tear é como um disparador para ideias que surgem e que passam a tomar forma em entrelaçamentos, seja têxtil - uma trama que tece um tecido -, seja alfabético - palavras que trazem um pensamento -, mas sempre uma trama de afetos onde nada está dado. Multiplicidades e possibilidade a se produzirem.

Assim como as tramas em um tear, estratégias metodológicas vão sendo construídas na própria relação com a pesquisa. A relação do instrumento com as linhas que são tramadas pode estar em constante mudança, o processo definirá uma pesquisa/investigação com seus movimentos e percursos. O caminho da linearidade não combina com o manuseio do tear, as linhas que nele são usadas podem ultrapassar os sentidos horizontal e vertical, dependendo de quem o manuseia. E linhas transversais podem vir a habitar um pensamento que se trama na criação.

Assim como o rizoma, o método da teargrafia é composto de linhas, potência em busca da diferença. Pois é sobre elas que um rizoma pode ser marcado, podendo reconstruir-se e modificar-se. Um tecido pode constituir-se um rizoma, uma trama, quando ele busca escapar de um olhar majoritário, arborescente e que se faz endurecer. Teargrafar é um procedimento que pode fazer e desfazer uma construção têxtil, um tecido, pela destruição de seus pontos de partida e também de

chegada, pois seus modos de operar não são exatos, contém elementos vagos e que se movem durante o percurso repleto de multiplicidade e desejo. Os fios deste tecido constituem a multiplicidade, não é o tear que o controla, mas suas próprias linhas que constroem e comunicam uma parte à outra. São os caminhos feitos de um ponto a outro que importam, não necessariamente os pontos em si.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COELHO, Alberto, FARINA, Cynthia. Cartografando uma pesquisa cartográfica em educação com arte. Formas afônicas e por-forma. *Revista Digital do LAV* – vol. 12, n.2 p. 164 – 180. Santa Maria, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre-RS: UFRGS: Doisa, 2013.

COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C.; FONSECA, T. M. G. . *Cartografar*. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Lívia Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). *Pesquisar na Diferença - Um abecedário*. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v.1, p.219-221.

COSTA, L. B.; AMORIM, A. S. L.. *Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia*. Atos de Pesquisa em Educação - v.14, n.3, p. 912-933, set./ dez. Blumenau, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. vol. 1. 2ª edição. 2ª reimpressão. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2017a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. vol. 3. 2ª edição. 2ª reimpressão. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2017b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. vol. 5. 2ª edição. 1ª reimpressão. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2017c.

DERDYK, Edith. *Linhas de costura*. Belo Horizonte: Arte, 2010.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

SCHEINVAR, Estela. *Produzir*. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Lívia Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). *Pesquisar na Diferença - Um abecedário*. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v.1, p.219-221.

ZORDAN, Paola. *Gaia educação: arte e filosofia da diferença*. Curitiba: Ed.1, 2019.

A CRIAÇÃO DO EDUCAR TRANSDISCIPLINAR: UTOPIAS TRANSIGENTES

Dante Augusto Galeffi

Utopia: lugar algum, todos os lugares em potência e ato.

Transigente: O adjetivo e substantivo de dois gêneros “transigente” indica “aquele que transige”, que cede ou quem acorda o término de um litígio por concessões de ambas as partes, que é condescendente, tolerante — transator.

Utopia transigente: estar em lugar algum e em todos os lugares como transator, meio, ponte, passagem — transagir: agir conjuntamente, colaborativamente. Saber acolher o lugar imaginário do outro: polilógica.

Introdução

O capítulo trata de apresentar um esboço do que nomeei de “criação do educar transdisciplinar” projetando-se em horizontes de “utopias transigentes”. O esboço, então, cumpre uma função didática na apresentação dos operadores ontológicos, epistemológicos, metodológicos e políticos (tricológicos) para a instauração de um *educar transdisciplinar*, como movimento criador em resposta às demandas complexas da vida contemporânea. A proposta se articula em quatro âmbitos: o ontológico, o epistemológico, o metodológico e o tricológico. Cada um destes âmbitos comporta uma dimensão fundamental do aprender humano e tensiona as linhas de fuga das pulsões criadoras e transigentes. Seus planos e horizontes projetivos são utopias dinâmicas, nun-

ca alcançáveis em seus devires, utopias da reunião e não da dissipação, da transigência entre partes distintas e não da intransigência de posições ideológicas fixas e monolíticas, monolíticas e fundamentalistas.

Ora, mas por qual motivo propor uma criação do educar transdisciplinar, quando hoje o mundo vive sob o império da mais-valia especulativa e imperialista atentando contra a soberania e dignidade dos povos, nações e pessoas? Não é inútil propor linhas de ação na direção de uma revolução humana na decisão do seu cuidado triético incondicional?

É o desenvolvimento do próprio discurso que visa mostrar a intuição e instituição da criação do educar transdisciplinar como utopia transigente, que poderá trazer aspectos importantes nos agenciamentos de novos projetos para o educar humano amplo e inclusivo em todas as instâncias do mundo da vida. Neste sentido, sigo aqui o desmembramento dos âmbitos implicados neste esboço de criação do educar transdisciplinar como maneira de des-velamento do sentido próprio e apropriado, um *sentido-com-sentidos*, um sentido que reúne o um e o múltiplo como partes de uma mesma polilógica do acontecimento, em que o plano da representação aparece como aquilo que se diz acerca do intencionado e conectado ao conjunto mundo-da-vida.

Delimitação do âmbito ontológico da criação do educar transdisciplinar

A Ontologia é o campo primal da filosofia em sua historicidade ocidental e diz respeito ao que tangencia a “questão do ser humano” em sua estrutura previamente constituída e em

sua condição de ente projetado para suas possibilidades abertas por sua prévia condição existencial enquanto ser-no-mundo-com, que eu de modo próprio e apropriado chamei de constructo SIOUMU, uma tradução local do *Dasein* de Heidegger, envolvendo aí a trama do si mesmo, do outro e do mundo. Não intenciono aqui entrar em desvios de Ontologia vinculados a certos pensadores da tradição filosófica e sim apresentar o horizonte de compreensão que diz respeito à condição humana em sua existência concreta, em sua facticidade e finitude. E sem dúvida as questões ontológicas postas pela tradição necessitam de uma aproximação fenomenológica própria e apropriada para que não ocorra a simples adesão ideológica ao dito e consagrado da tradição discursiva acerca do que o ser humano é enquanto ser diferenciado de outros entes com os quais se relaciona no mundo/planeta Terra. O caráter ontológico do ser humano necessariamente aponta para um plano metafísico de definição de sua essência, a partir daquilo que foi descrito fenomenologicamente pelos filósofos que trataram de tal caráter em seus discursos escritos. O ontológico destaca a primazia de um ser-espécie considerado em sua gênese na linha do tempo, enfatizando aquilo que se pode nomear referindo-se ao modo como os seres humanos revelam a mesma matriz de constituição e possibilidades.

Nesse âmbito, importa reconhecer os traços que definiram o ser humano pela metafísica da representação, e de que modo o que aí se diz abarca a totalidade de casos do ser humano em todas as suas variações e facticidades. Neste sentido, se pode evocar Giorgio Agamben (2017) em relação a uma “arqueologia da ontologia”, em que são tratados três aspectos:

1. Dispositivo ontológico, 2. Teoria das hipóstases, 3. Por uma ontologia modal. Agamben se propõe a verificar se é possível nos dias de hoje o acesso a uma filosofia primeira ou ontologia. Diz ele textualmente:

Por razões que procuraremos esclarecer, esse acesso, ao menos a partir de Kant, tornou-se problemático a ponto de não ser pensável senão na forma de arqueologia. De fato, a filosofia primeira não é um conjunto de formulações conceituais que, por mais complexas e refinadas que sejam, não ultrapassam os limites de uma doutrina: ela abre e define cada vez o espaço do agir e do saber humano, do que o homem pode fazer e do que ele pode conhecer e dizer. A ontologia é grávida do destino histórico do Ocidente não porque compete ao ser um poder mágico inexplicável e meta-histórico, mas, justamente pelo contrário, porque a ontologia é o lugar originário da articulação histórica entre linguagem e mundo, que conserva em si a memória da antropogênese, do momento em que se produziu aquela articulação. A toda mudança da ontologia corresponde, portanto, uma mudança não do “destino”, mas do encadeamento de possibilidades que a articulação entre linguagem e mundo inaugurou como “história” para os seres da espécie *Homo sapiens* (Agamben, 2017, p. 136).

Como se vê, trata-se de considerar a ontologia como um dispositivo que se faz presente quando se realiza uma arqueologia da ontologia. O dado atestável é que, segundo Agamben, o tornar-se humano, a antropogênese não é um evento que ficou para trás, não tendo se efetivado de uma vez por todas no passado, sendo, então, um evento em acontecimento, “processo ainda em curso no qual o homem está sempre em ato de tornar-se humano e de continuar sendo (ou tornar-se) inumano. (Agamben, 2017). A filosofia primeira é, então, “a memória e a repetição desse evento: ela conserva,

nesse sentido, o *a priori* histórico do *Homo sapiens*, e é esse *a priori* histórico que a investigação arqueológica procura todas as vezes alcançar”. (Agamben, 2017)

Ora, significa que uma arqueologia da ontologia se situa no solo histórico da metafísica da representação ocidental. É, neste sentido, identificada com a política justamente porque o dispositivo ontológico é referente à vida em sociedade citadina e sua gestão de poder. O ser sendo o primeiro objeto do pensamento encontra na linguagem o nexos com o mundo, e o mundo é histórico e sempre fundado no seu *arché* originário. Isto significa, também, que o dispositivo ontológico por nomear o ser e o mundo e suas “coisas”, nomeia o “primeiro”, o que é “primeiro”: o acontecimento do ser como medida áurea para o acontecimento do ser humano como espécie *Homo sapiens*.

O âmbito ontológico, então, por ser discursivo acerca do ser e do ente, ou mesmo do ser-ente humano, ao nomear e discriminar as coisas fenomenais, isto é, aquelas que dizem respeito ao ser em seu aparecer e sua aparência, nomeia também o modo de articulação entre a linguagem e o mundo, nomeando, assim, aquilo que está diante, que se mostra diante de quem percebe. A questão, então, é saber o modo de cada ser em sentido se dar a saber ser. Ora, o plano de início se encontra ainda sendo, e de fato, é inútil imaginar retornar a um passado idealizado qualquer, mas acessar o sentido de presença como o que é próprio de cada ser no mundo, na qualidade de *Homo sapiens*. Está posto, a partir da arqueologia da ontologia, que o ser que se predica não é o ser propriamente dito, mas sim o seu passado, o seu “já foi”, ou mesmo “vigor

de ter sido” (ao modo de Heidegger e as êxtases do tempo), e por isso mesmo se encontra projetado a partir do plano originário da Linguagem do “seer”. Assim, não mais se trata de subsumir as propriedades nominadas do ser humano, sua antropologia, seu ser-espécie *Homo sapiens*, e sim, em palavras pobres, compreender, conectar e articular o âmbito da ontologia na criação do educar transdisciplinar como o ser que se abre para o “seer” em suas atualidades viventes, sendo o mundo da vida o que importa destacar como sentido “posto” do ser, que por isso mesmo se encontra “deposto” em sua mecânica representacional pelo ato do pensamento apropriador de sentidos públicos e partilhados.

Não é o mundo da representação e do determinismo o que importa, mas o mundo do acontecimento do “seer” que pode ser lançado na liberdade de ser no mundo com outros. Assim, a arqueologia dos usos da palavra ser e sua ontologia, no sentido do acervo do que se disse ao longo do tempo histórico oportuniza uma compreensão radicalmente nova de ser em seu “seer”.

Em resumo, é necessário o esforço arqueológico para que se possa encontrar um âmbito ontológico em que o ser que se nomeia é o ser próprio: é sempre o “meu” ser, o ser em situação, o ser e suas circunstâncias. Ora, aqui não se encontra nenhuma medida prévia para dizer qual é este ser, mas se reconhece o solo em que se pisa: é o solo da linguagem ontológica Ocidental com todas as suas marcas, atualidades e limites. O âmbito ontológico da criação do educar transdisciplinar só pode ser aquele do “seer” mesmo em sua facticidade ontológica: sua repetição ontologia abre para criação do

educar transdisciplinar como criação do próprio “seer”, um ser-sendo, portanto.

Os limites ontológicos que podem ser ditos aqui não interessam, porque não se procura a repetição de uma doutrina ou de um sistema, mas a realização do próprio “seer” que se faz apropriado. Deste modo, “depondo” o estatuto do ser supostamente primeiro se estabelece uma conexão com “as coisas mesmas”, ou seja, se institui uma conexão com aquilo que é percebido em seu próprio contorno e aparência, o que pressupõe o modo de ser que se comporta compreendendo e interpretando o mundo na linguagem ordinária. Isto projeta a abertura do ser que se faz “seer” na linguagem, no discurso, no “logos”. Uma ontologia que não confirma mais nenhum ser previamente dado, porque o previamente dado só se dá no “seer” em seu acontecer apropriador. Isso é bem heideggeriano como sonoridade, mas pensa uma outra abertura para o “seer” que acontece e apropria. Só o acontecimento do deixar ser o “seer” de cada ser “seer” importa como ontologia. Uma ontologia do agora que reúne polillogicamente todas as frequências da temporalidade como o que está dado *a priori*: o tempo é uma *duração* e não uma contagem demarcada pela abstração geométrica de passado, presente e futuro. O tempo está no espaço, é o espaço em seu crescimento e geração. Um ser em que o “seer” floresce no mundo com outros seres e “seeres”. Um ser que é muitos “seeres” em combinações infinitésimas e incontáveis. Um ser que ao se deixar “seer” floresce em sua plenitude vivente na proporção e relação com todos os outros seres viventes, e ao se deixar não ser, sumariamente decai em sua impotência ontológica.

Descrição sumária do âmbito epistemológico da criação do educar transdisciplinar

A questão neste âmbito diz respeito ao conhecimento que uma ontologia como dispositivo articula no plano operativo e de fundamentação para ações de conhecimento compartilhado e produção científica. O âmbito epistemológico, então, tem sua especificidade na própria concepção de ciência que atua como operador pragmático e delimita os limites de constituição de uma rede epistemológica operante e suas implicações com o poder como forma de acesso à gestão da produção de conhecimento racional e tecnicamente exibido.

A ciência moderna em seu ímpeto devastador de objetividade e imparcialidade modelou o comportamento epistêmico como reducionista e especializado em determinado setor das atividades humanas, sempre baseada em um princípio de realidade fundado apenas em um único plano de referência: a matéria-energia macrofísica. O caráter monológico da ciência moderna se deve ao seu próprio fundamento empírico racionalmente justificado. O poder do conhecimento matemático e geométrico propicia o avanço do cálculo e da mensuração de tudo o que se encontra regido como variação de uma única lei universal e incontornável: a gravidade. A formulação da lei da gravidade por Newton estabeleceu o plano de referência da ciência moderna e sua crença na causalidade das forças atuantes nos macros corpos empiricamente observáveis. Isto restringiu o próprio âmbito da ciência aos operadores de cálculo matemático, experimentação e replicação do experimento, o que garante a validade do que se afirmar como verdade objetiva devidamente testada e confirmada. Neste

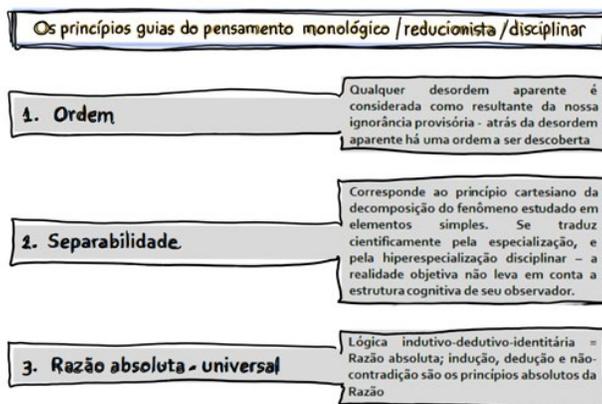
recorte, toda produção espiritual humana passa à categoria de efeito de subjetividade e de comportamento ético/moral, fora do âmbito em que a ciência funda o seu princípio paradigmático de realidade. Então, o que se vê é a negação do conhecimento humano que não atenda aos critérios macrofísicos de cálculo e mensuração. Há, assim, uma restrição do âmbito epistemológico do conhecimento humano, que sofre uma desvalorização dos conhecimentos tidos como arcaicos e tradicionais, sempre em nome de uma “verdade” supostamente dada objetivamente.

No arco da modernidade o conhecimento ganhou uma infinidade de rótulos para identificação de suas especializações intermináveis e se enredou em uma pulverização e separação jamais conhecida. No âmbito da educação básica e superior o modelo disciplinar foi realizado em todas as suas etapas e hoje se encontra exaurido. Impõe-se conceber e realizar uma outra *modelagem* para a educação humana presente e futura. Isto também pressupõe uma mudança paradigmática fundamental. O paradigma moderno monológico e reducionista se vê confrontado com o paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Mas este confronto não é nada simples de compreender e resolver, porque não há fórmulas mágicas para a efetuação da mudança paradigmática em curso e emergente em muitas frentes e o que ocorre comumente é o conflito de posicionamentos epistemológicos que mais denunciam o comportamento não ético dos que se consideram “senhores do conhecimento válido”, do que propriamente apresentam saídas inteligentes e sensivelmente orientadas para o bem comum. É, assim, também um jogo

de forças em que estão em jogo muitos interesses de grupos particulares que intencionam centralizar tudo.

Com o intuito de esboçar uma síntese compreensiva de uma investigação muito mais abrangente e complexa do que cabe em descrições e pontos de vista escritos em artigos, ensaios e livros, se pode dar expressão ao confronto de paradigmas de maneira comparativa, em que os postulados fundamentais de um e de outro se apresentam como opostos e complementares. O confronto é entre o paradigma monológico moderno e o paradigma polilógico transmoderno.

Um importante elemento de constituição do paradigma epistemológico (científico moderno) é o seu caráter disciplinar. Disciplina é a palavra-chave para definir o estudo sistemático de determinado setor da realidade, indicando o movimento da razão moderna na constituição de seus caminhos epistemológicos – científicos arborescentes. Na modernidade há um deslocamento da disciplina do campo moral para o campo epistemológico, o que inicia o movimento de constituição das ciências da natureza (física, biologia e química) e suas especializações e hiperespecializações como campos estritamente disciplinares, envolvendo saberes distintos e suas ramificações, na imagem da árvore de Descartes. Assim, disciplina é sinônimo de ordem, separabilidade e razão absoluta e implica em um regime de relação vertical formalmente estabelecido na estrutura de modelo e cópia, mestre e discípulo, superior e inferior, essência e aparência. A disciplina tem princípios guias aparentemente inabaláveis. Realizando uma síntese da descrição de Morin (2000) dos três pilares da ciência clássica, se tem o seguinte diagrama:



Os princípios guias ou pilares da ciência clássica (moderna) segundo Morin.

Em contrapartida, basta tomar os princípios da epistemologia transdisciplinar para se perceber que há um contraponto e um esforço de superação dos limites da racionalidade monológica moderna. Assim, os postulados da transdisciplinaridade respondem diferentemente aos três planos que constituem os suportes da racionalidade moderna, como se vê na imagem a seguir.



Confronto de paradigmas e os princípios guias de cada um. Ao lado esquerdo, o paradigma clássico, ao lado direito, o paradigma transdisciplinar e complexo.

As imagens favorecem considerar os dois paradigmas como coexistentes, o que acentua o traço ético fundamental da perspectiva transdisciplinar e complexa. Com isso, a ênfase é dada na epistemologia que se mostra necessária para se criar o educar transdisciplinar. Se destaca, então, uma Epistemologia do Educar com bases móveis conectadas à Teoria/Epistemologia da Complexidade. Conceber um educar transdisciplinar requer, portanto, uma ciência transdisciplinar/complexa, o que significa operar com outros instrumentos conceituais no trato com as coisas mesmas, os fenômenos que podem ser investigados por uma ciência da complexidade. O traço ético é ressaltado pela dialógica entre o moderno e o transmoderno, porque diferente do paradigma clássico, o complexo e transdisciplinar não desconsidera o que já está posto e conquistado pela racionalidade monológica moderna, mas justamente mostra os seus limites e constitui as ferramentas epistemológicas necessárias para se operar no conhecimento complexo de tudo o que é fenômeno. Enquanto um paradigma exclui um terceiro termo ou elemento, o outro inclui o terceiro e com isso quebra a sequência da polarização subordinativa, em que sempre um polo do conflito é considerado o principal e o outro menor, inferior. O fato, portanto, é que o paradigma moderno não dá mais conta do que hoje é o universo do conhecimento, assim como o modelo disciplinar da escola não serve mais para o mundo atual das redes telemáticas e da inteligência artificial.

Nesses termos, os tentáculos epistemológicos da criação do educar transdisciplinar estão ancorados nos campos apresentados na figura a seguir, a partir do que chamei de Teoriação Polilógica, sendo a Epistemologia do Educar uma Teoriação Polilógica.

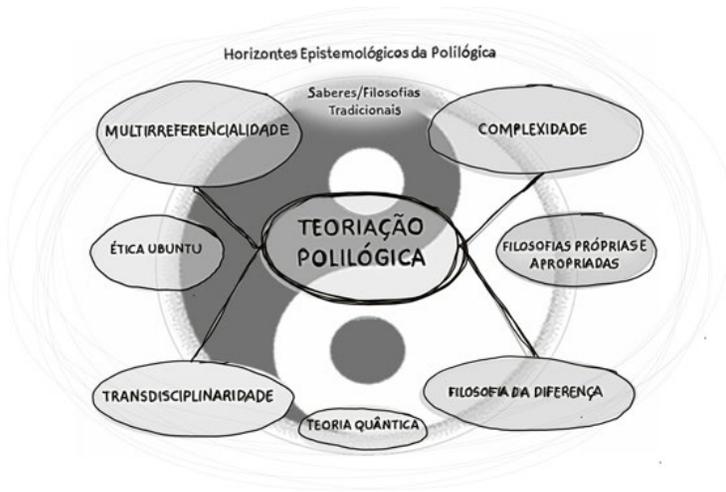


Diagrama dos planos de constituição e referência da Epistemologia do Educar articulada por uma Teoriação Polilógica.

Nessa configuração epistemológica complexa que incorpora a Teoriação Polilógica como o operador que reúne em um só campo teoria e ação procura-se assentar a ciência da criação do educar transdisciplinar. Edgar Morin é um excelente guia para se adentrar nas veredas do pensamento da complexidade, e como ele interroga e responde,

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de

provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o iniquei, nos deixam cegos (Morin, 2015, pp. 13-14).

As palavras de Morin indicam o tónus afetivo de uma outra concepção de ciência que leva em conta o complexus, os diferentes níveis de realidade e os diferentes modos de percepção, operando-se pela dialógica a reunião do que foi cindido pela razão monológica moderna. Nesses termos, a concepção de uma nova ciência da complexidade está na base da criação do educar transdisciplinar, o que possibilita pensar metodologias de ação diferenciadas e inovadoras. Esta ciência do educar transdisciplinar se revelou polilógica e ensejou a formulação da Teoriação Polilógica como âmbito criação do próprio ser que vai sendo transformado em seu florescimento próprio e apropriado.

Esquema sintético do âmbito metodológico da criação do educar transdisciplinar

O caráter metodológico de uma ciência do educar transdisciplinar deve corresponder ao seu plano acional, o que necessariamente requer a hipóstase ontológica e aquela epistemológica. E como hipóstases indicam os âmbitos de constituição da criação do educar transdisciplinar, o plano de suporte, o que está colocado embaixo, no fundo, na base. Visualiza-se, assim, um esquema de conexão das partes através de ações operativas que sustentam o processo metodológico da criação do educar transdisciplinar.

Todo caráter metodológico requer a delimitação de um método, e todo método é o meio no qual se percorrem caminhos orientados por questionamentos necessários, inadiá-

veis, emergentes. O método, então, se apresenta como atitude ao caminhar, o modo como o caminho vai sendo divisado no caminhar. O caráter metodológico, então, da criação do educar transdisciplinar é o seu modo de trabalho em que o desejo não é deixado de lado em nome de fórmulas gerais de modos de ser. O método precisa corresponder ao que se deseja e se intenciona realizar no âmbito conjuntural, portanto, no âmbito de um metaponto de vista polilógico, um ponto também de audição, de tato, de palato e olfato. O desejo e a intenção são forças entrelaçadas no deixar que o outro, o aprendiz floresça em sua singularidade na relação com o conjunto mundo que se dispõe diante de cada um. O método, então, é cartográfico em sua operação descritiva e nunca pretende modelar o campo singular de cada método, de cada caminho de aprendizagem realizado por aprendizes. Deste modo, o educar transdisciplinar se mostra como o campo da transformação humana na direção de seu pleno florescimento espiritual e biológico.

O caráter metodológico da cartografia consiste em descrever o acontecimento com a gramática de que se dispõe, com todos os recursos expressivos que se encontram à mão. Daí a inevitável impossibilidade de se criar fôrmas metodológicas para se plasmar o florescimento de seres humanos instantes, vivos. Então, o caráter metodológico da criação do educar transdisciplinar é radicalmente *poemático-pedagógico*, isto é, trata-se de um fazer inventivo que ao ser feito, inventa o próprio modo de fazer (Galeffi, 2001). Este traço poético, produtivo da metodologia do educar transdisciplinar segue necessariamente o crescimento e florescimento criador de cada ser em seu devir transformativo. O ato criador, então,

é o estado corriqueiro do educar transdisciplinar, porque o que importa é o aprender e não a mera retenção de conhecimentos não apropriados devidamente. O aprender é o movimento transformativo e criador do educar transdisciplinar: todo aprender é criador! O desafio, então, é fazer-aprender de modo pedagogicamente poético, o que pressupõe um horizonte de sentido-mundo fraterno, integrador e pacífico, um âmbito mundano em que o ser humano se projeta em possibilidades abertas e imprevisíveis.

Em um horizonte utópico e transigente o método é o caminho do conhecimento transformativo que aprende ao fazer e ao fazer aprende. É por isso mesmo uma *teoriação*: ação que, em ação, pensa o modo do agir na ação. Então, o âmbito metodológico da criação do educar transdisciplinar é sua criação mesma, seu acontecer utópico transigente, seu caminhar laborioso e desejanter na abertura para a potência salutar do divino no coração humano. Um método e uma metodologia como cuidado de si, do outro e do mundo. Um método triético / triecológico para o pleno florescimento humano.

Ora, uma metodologia é também uma criteriologia da ação criadora, o que requer modulações do fazer e do saber-fazer que não se encontram em manuais e livros de metodologia, mas no interior da própria vida e seus mundos conectados ao fluxo incessante da inteligência, ao serviço da vida justa e feliz. Por qual motivo um método tem que eliminar de suas metas a realização espiritual como caminho em que tudo se reúne em torno do que não tem fundamento e, apesar disso, funda todas as possibilidades de ser ou deixar de ser. Falando de Método, Morin (2005, p. 29) diz que,

É preciso começar pela extinção das falsas transparências. Não do claro e do distinto, mas do que é obscuro e do que é incerto, não mais do conhecimento assegurado, mas da crítica da certeza. Nós só podemos começar ignorantes, incertos, confusos. [...] Agora nós sabemos que este saber é pouco conhecido, pouco conhecedor, ignorante de seu próprio desconhecido e de seu conhecido. A incerteza torna-se socorro: a dúvida sobre a dúvida dá à dúvida uma dimensão nova, a da reflexão; a dúvida através da qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relativista, relacionista e autoconhecedor. Enfim, a aceitação da confusão pode se tornar um meio de resistir à simplificação mutiladora. Se no início não dispomos de um método, pelo menos podemos dispor do antimétodo, pelo qual ignorância, incerteza, confusão tornam-se virtudes.

Um método, portanto, não pode ser uma simples prescrição ou um mero formalismo organizacional, porque o seu sentido é a própria criação do conhecimento na medida em que todo conhecimento só é produzido por quem aprende, senão ele será apenas “reproduzido” sem exame. E o aprendiz aprende de modo próprio e apropriado a aprender. Uma vacuidade discursiva, ao que parece, porque dizendo assim o que se diz é que não se pode dizer de algo fora de seu caminho, e só se pode dizer a caminho, com o caminho. E o caminho é sempre mundo e outros. Nestes termos, pode-se imaginar e aspirar uma ciência fundada no autoconhecimento, aberta ao devir cósmico e suas histórias ainda não contadas, que procura integrar as partes do todo que ficaram separadas pela racionalidade instrumental e que reintroduz o sagrado no seio de seus próprios axiomas, uma ciência que, como disse Morin (2005, p 468), “[...] não manipula mas comunica, não dirige mas anima”. O método desta ciência é o movimento do deixar ser o aprendiz aprender com seu desejo

de aprender. E para que aja desejo de aprender é fundamental que o método seja ele mesmo o aprender apropriador, próprio e apropriado. Enfatiza-se também o traço fenomenológico do âmbito metodológico da criação do educar transdisciplinar. O processo metodológico em questão é necessariamente fenomenológico, requisitando um reconhecimento prévio dos dispositivos que se expressam no comportamento mental humano, por meio de descrições discursivas. Trata-se do plano do conhecimento do conhecimento e o conhecimento do desconhecimento, em que há o “observador/observadora” como o ser que ao conhecer afeta o campo do conhecido. É, portanto, uma visada metodológica que compreende o caráter técnico da vida espiritual humana, o que abre o campo da interpretação do conhecimento em sua natureza pública e democrática. A técnica é sempre o dispositivo da inteligência prática que se realiza em instrumentos e prolongamentos do próprio corpo humano, o que aponta para a compreensão de que o fazer-aprender é a direção do fluxo do florescimento humano de modo fenomenológico, isto é, de modo autoconsciente da consciência e da inconsciência. Mas é fundamental que a metodologia poemático-pedagógica da criação do educar transdisciplinar se constitua como cultura da paz e que sua diferença se assente justamente na construção de um conhecimento público que favoreça a aprendizagem da convivência pacífica e amorosa dos seres humanos consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Na compreensão de Basarab Nicolescu, um dos principais pensadores da transdisciplinaridade e da metodologia transdisciplinar, existe uma relação direta e incontornável entre paz e transdisciplinaridade,

O pensamento fragmentado é incompatível com a busca da paz nesta Terra. O surgimento de uma cultura e de uma educação para a paz pede uma evolução transdisciplinar da educação e, muito particularmente, da Universidade.

A penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, nos programas e na irradiação da Universidade permitirá sua evolução em direção à sua missão um tanto quanto esquecida hoje em dia: *o estudo do universal*. Assim, a Universidade poderá transformar-se num local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo de reunificação entre a cultura científica e a cultura artística. A Universidade renovada será o berço de um novo tipo de humanismo (Nicolescu, 1999, ps. 139-140).

Seguindo essa inspiração de Nicolescu, o âmbito metodológico do educar transdisciplinar, seu agir propriamente dito, se dá em outro paradigma ético e estético, epistemológico, metodológico e político, em que o que se faz é a realização da pacificação das forças do mundo, tendo em mira a plenitude vivente que é um deixar ser o florescimento singular de cada aprendente em sua transformatividade criadora. O método transdisciplinar é constitutivamente polilógico e multirreferencial, e seu alcance depende do que se faz em cada processo aprendente fenomenologicamente investigado e compreendido.

Ressonâncias do campo político ou triecológico/trié-tico do educar transdisciplinar

O próprio sentido de “método” e de “metodologia” na compreensão transdisciplinar e complexa — que se direciona para o *Universal* e para a reunião de diferentes e singulares partes de um mesmo todo, e não é capturado pelo juízo particular atomizado e desunido — pressupõe o âmbito político

como o primeiro plano da ação criadora do educar transdisciplinar, compreendendo os diferentes níveis de Realidade e os diferentes níveis de percepção como um dos pilares da vida política “democrática”, na medida do seu princípio pacificador, o que indica um importante aspecto da criação do educar transdisciplinar, que é a sua ética compreendida como cuidado de si e seus outros, dos outros e dos mundos existentes e possíveis. Um cuidado triético, triecológico como o ethos do educar transdisciplinar. E é isso o que importa: o âmbito político é o de nossa ação no mundo-agora, porque cada um só é com os outros que só são com os outros. Uma alteridade de primeira ordem e uma alteridade de segunda ordem nos constituem como seres múltiplos que só são e só podem ser com os outros e com o mundo e seus múltiplos mundos.

Então, o plano triético do educar transdisciplinar é a sua própria realização criadora que cuida de si e de seus outros, cuida dos outros e cuida dos mundos no mundo. O educar transdisciplinar, então, visa deixar florescer o *cuidador triético* que cada ser humano pode ser, em seu próprio e apropriado poder-ser. E soa bem bonito tudo isso, mas o que importa não são belas palavras, mas a ação ética do cuidado em todas as frentes: cuidado ambiental, cuidado social e cuidado mental. Portanto, o horizonte ético/político do educar transdisciplinar é justamente uma aprendizagem humana produtora em suas ações transformativas de novas formas e maneiras de se conceber o sentido de toda humanidade e sua educação humana ao modo de utopias transigentes. Quer dizer, o que vale é reunir e dialogar, e nunca deixar de lado a atenção vigilante que deve guiar os estudos e investi-

gações sobre uma educação e privilegia o verbo. Um educar que visa o desenvolvimento humano e a construção de uma humanidade pacífica e múltipla, na qual não cabem disputas territoriais particulares, mas a luta para a superação de toda desigualdade e de toda injustiça social, porque se aprende a ler e compreender a inteligência dos propósitos do mundo da vida e se pode atuar politicamente de forma cidadã e crítica. Pois, sem que pessoas humanas concretas vivenciem o seu pleno florescimento ontológico enquanto aprendem (a ser, a pensar/conhecer, a viver junto e a fazer), qualquer concepção de educação transdisciplinar e de um educar transdisciplinar não serve para nada, merecendo o arquivamento e o esquecimento/*deletamento* da sua proposição.

É claro que é preciso educar para o conhecimento de si, dos outros e dos mundos, um conhecimento contextualizado e politicamente ativo, pois é um conhecimento público e nunca privado ou particular. O particular, no caso, é o âmbito do florescimento de cada singularidade humana, o que não nega a convergência para a reunião do que é comum e se encontra em cada caso e em todos os casos: a atitude transdisciplinar. Assim, o que importa no educar transdisciplinar é a multiplicação da ação de curar (*curação*) triética. E deste modo, o âmbito político não se associa ao plano de uma doutrinação ideológica de qualquer espécie, porque o que está em jogo é o conhecimento mesmo e suas implicações com níveis de consciência mais elevados e pacíficos, colaborativos e afetivos pela expressão da compaixão pelo sofrimento dos seres vivos incluindo os humanos.

E um dos planos de ação ético/política mais emergente é justamente o de se dar acesso crítico à leitura e interpre-

tação das informações, dos dados e dos conhecimentos em circulação nas redes telemáticas disponíveis. O problema, então, não é ideológico, mas *conscienciológico*, para usar um palavrão. Quer dizer, os acontecimentos históricos estão aí para serem sempre interpretados, e o uso crítico dos saberes pressupõe a ruptura com o estado de submissão ideológica que ocorre comumente com as massas humanas impedidas de um pleno florescimento crítico, justamente por ausência de conhecimento e informação consistente, o que também requer saber distinguir entre o “falso” e o “verdadeiro”, sem que seja preciso acreditar em nenhuma metafísica dualista que opõe o bem e o mal, impondo guerras e conflitos irracionais intermináveis. É tudo, então, uma questão de horizonte de expectativas, o que também revela quem está do lado da vida e quem ainda insiste no ressentimento e no egoísmo encouraçado, e não sabe reconhecer além do que está convencido que seja o mundo e os outros e ele mesmo.

Nesse sentido, é preciso instituir uma política de afetos, que é uma ética do cuidado triético, porque também o mundo natural nos afeta com suas dinâmicas e movimentos ordenados em sistemas de sistemas e todo o existir humano consiste justamente em um modo de afeto florescente, que dura enquanto se vive. Uma política de afetos da paz, uma política de paz ajustada ao bem viver. Uma utopia transigente, uma utopia de paz e bem. Uma utopia investigativa e questionadora, que não deixa de lado o sentido de comum-responsabilidade que significa estar no mundo aprendendo com as coisas mesmas, sem hierarquias e separações ilusórias no que tange à potência encoberta de cada ser humano em sua

natureza pacífica e integradora. E por isso mesmo uma política dos afetos cordiais é aquela guiada pelo “coração” e pela benquerença ao que transborda como uma nascente e conflui como um rio que corre para o mar, mar que por sua vez se contrasta com o vasto céu acima de seu modo ondulante de ser posto que é água viva.

No educar transdisciplinar assim criado o foco é o pleno desenvolvimento/florescimento humano de cada aprendente, o que requer outros modos de operar e fazer com que o aprendiz aprenda a aprender: a ser, a pensar, a viver junto, a fazer. O triecológico, então, opera no âmbito do pensamento complexo e transdisciplinar, para o qual toda realidade atribuída logicamente (linguisticamente) deve sempre incluir a sua anti-realidade, ou a sua “parte oculta e profunda”, aquilo que cai nos limites do indiscernível, do desconhecido, do inominável. Nestes termos, a própria ciência caminhou para a sua complexificação, conquistando uma abordagem dos fenômenos físicos que incluem o químico e o biológico, o atômico e subatômico, o psíquico e o neuropsíquico. Isto implicou em uma ampliação dos horizontes antes monológicos da ciência, que agora se vê aberta a um campo fenomênico muito mais vasto, porém totalmente próximo porque se encontra em cada ser humano em seu próprio modo de ser e com toda a complexidade de seus corpos preexistentes e de seus sistemas incorporados na ontologia do *Homo sapiens*, um ser que também insiste em tornar-se plenamente tornado: ser do movimento e transformação, da passagem e da ultrapassagem, da aprendizagem amorosa e livre da desinformação e do desconhecimento de si do outro e do mundo. Pois o tempo

da emergência do cuidado triético se impõe em seu ímpeto criador, para que se cuide de um educar humano favorecedor de uma ecologia cognitiva própria e apropriada, uma ecologia que compreende os vários planos e níveis de constituição da entidade humana enquanto um ser-espécie em desenvolvimento, sempre requerendo criação e cuidado. Algo que não se encontra dado em lugar algum compartilhado, sendo por isso uma utopia transigente, um andar junto com os outros andantes e um estar plantado no mundo que pulsa no instante do seu acontecimento ontológico. Por isso mesmo, acolhendo as palavras de Michel Serres na conclusão de seu livro *Hominescências*, referindo-se ao horizonte futuro de um ser humano menos dividido e esfacelado na fragmentação: “Nesta manhã, seu infinito sorriso se impõe ao velho aprisionamento opressivo. Eu lhes deixo como legado a música rara e o silêncio” (Serres, 2003, p. 294).

Conjugando o cuidado triético como atitude ética e política, o educar transdisciplinar atende ao primado do que é necessário e urgente para cada caso e circunstância. O cuidado triético, triecológico se projeta no horizonte do que não está em lugar algum, e mesmo assim está presente no tempo presente. Nicolescu (2002, p.70) descreve o momento presente de forma condizente, quando diz,

O momento presente é *tempo vivido*. Diz respeito ao Sujeito; mais precisamente, diz respeito àquilo que conecta o Sujeito ao Objeto. O instante presente é, estritamente falando, um não tempo, uma *experiência do terceiro*, da relação entre Sujeito e Objeto; assim, contem em si, potencialmente, o passado e o futuro, o fluxo total de informação que atravessa os níveis de Realidade e o fluxo total de consciência que atravessa os níveis de percepção. O

tempo presente é verdadeiramente a origem do futuro e a origem do passado.

E é no momento presente que se situa a criação do educar transdisciplinar, um momento ideologicamente comprometido com tudo o que há de mais retrógrado e de mais vil no âmbito da moralidade civil esclarecida. Momento movido em que se quer impor uma educação que se reduz ao “adestramento” e não ao desenvolvimento de potências abertas à criação em devir surpreendente e imprevisível. Um momento que se apresenta também em sua conjugação mundial e cósmica, em que também se levantam as forças inteligentes do planeta contra toda opressão e manipulação ideológica. No educar transdisciplinar aprende-se a pensar por conta própria, o que garante a solidez ética diante da cultura de afetos líquidos contemporâneos, em que qualquer sujeito/internauta pode ser facilmente capturado pelas redes de pesca de consumidores desejan-tes, e pode se enredar em coisas que o alienam de algum modo de sua própria potência desejan-te. A ética transdisciplinar é dialógica e polilógica e por isso ela atende ao primado da complexidade humana e suas relações e interações com um todo maior que é tanto visível como invisível.

Na aprendizagem do cuidado triético cada aprendente se torna *transator*: meio e passagem do desenvolvimento próprio e apropriado. O transator, assim, atua como meio de reunião de partes que ficaram separadas e fragmentadas pela razão monológica clássica/moderna, agindo como *o terceiro incluído*. Por isso ele também se encontra sendo um curador triético.

Quando toda conclusão é inútil, mas concluir faz parte da norma acadêmica vigente

A criação do educar transdisciplinar é na verdade um pretexto para a provocação de um pensar curador dos seus caminhos aprendentes imprevisíveis justamente porque lida com o florescimento de seres abertos e não simplesmente determinados e fechados em sua programação genética e celular. Mas o ser humano se encontra também aberto para o mundo da liberdade compartilhando com isso do próprio ímpeto criador de toda a Natureza em suas hipóstases, em seus planos de subsistência, em seus efeitos de superfície fundados em planos que se encontram “abaixo”, que subjazem e sustentam qualquer ação ulterior atual, qualquer possibilidade de consistência e ampla irradiação espiritual. Ora, o que se encontra subjacente é o próprio presente em seu acontecer, é justamente aquilo que cada ser é em sua extensão e em sua intensidade, é o conjunto de todas as eras que estão presentes no agora e no futuro pela própria antecipação presente do que ainda não é para um ser humano em situação vivente, pois só o vivente quer pensar o vivido para imagear o que ainda não é, o que está sendo, sempre uma passagem, um fluxo, um transformar-se contínuo e descontínuo simultaneamente na linha polilógica de composição e sentido. Uma provocação que convida a pensar o impensado do já pensado e propagado pela tradição que se considera falsamente como o ponto de vista privilegiado e encerrada em seus próprios dogmas e dispositivos de controle e vigilância em relação ao poder-ser mais próprio de cada Sujeito Transdisciplinar encarnado e transator em suas relações dialógicas aprendentes e fluidas, flexíveis e amorosas.

É evidente a exaustão da modelagem pedagógica disciplinar, e por isso mesmo se faz urgente criar o educar transdisciplinar como resposta positiva que tem como tarefa cuidar do aprimoramento da educação humana presente e futura, porque o passado é o que já era, e se deve aprender a não repeti-lo; e para que não se repitam os erros do passado é preciso de fato ter aprendido a pensar de modo próprio e apropriador, o que em resumo é o cuidar para deixar ser aquilo que quer ser si mesmo em uma variação polilógica. O transdisciplinar, então, não é o disciplinar disfarçado e reformado, mas outro modo de lidar com o conhecimento e seu aprendizado necessariamente criador e imprevisível. Fato que sem dúvida assusta a razão calculadora e a pretensão de tudo dominar e prever do Capitalismo Mundial Imperialista/Integrado contemporâneo. E neste plano de imanência, está tudo por ser feito, porque se já estivesse tudo feito não seria uma utopia transigente e sim uma utopia intransigente em relação à multiplicidade e heterogênesse do mundo da vida em seu fluxo neguentrópico incansável. E porque não está em lugar algum, a criação do educar transdisciplinar é a realização de uma teoriação polilógica no enfrentamento dos grandes problemas atuais relativos à perpetuação da espécie humana em sua incomensurável riqueza espiritual que abarca tudo o que já se passou com os humanos ao longo de sua relativa breve história. Afinal todo ser humano no mais fundo de si almeja realizar-se plenamente, o que também significa a aprendizagem do desapego e das infindáveis metamorfoses do espírito. O que continua a desenhar-se como uma utopia transigente, portanto aberta ao diálogo e à reu-

nião polilógica de diferentes modos de ser e estar no mundo com outros. Um ato criador instantâneo e atento ao recolhimento no silêncio mais profundo e incomunicável da alma que floresce no acontecimento do “seer”, e por isso mesmo se protege no âmbito do que não pode ser dito, mas pode ser cantado e poetado: o indizível que se torna dito na aparição produtiva de cada ser em seu sendo indivisível e incompreensível para a razão calculadora comum. Uma festa do pensamento que a tudo no imaginário utópico transigente reúne no mesmo sem-fundamento: o que o acaso não conhece, e no esquecimento se guarda para novas utopias transigentes nascidas do coração valente e apaziguador.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos corpos*. HOMO SACER, IV, 2. São Paulo: Boitempo, 2017.

GALEFFI, D. A. *O ser-sendo da filosofia*. Uma compreensão poe-mático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDU-FBA, 2001.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *O Método 1. A Natureza da Natureza*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. In: *Educação e Transdisciplinaridade II*. Org. CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002, pp. 44-70.

SERRES, Michel. *Hominescências*. O começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

AH, HERMENÊUTICA! A QUANTAS ANDA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE?

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

A expressão “Ah, Hermenêutica!” – cunhada por professoras/es em exercício estudantes de um Curso de Pedagogia na primeira década dos anos 2000 – se popularizou no âmbito do curso e aguçou a curiosidade não só da turma quanto de seus pares da rede municipal em que atuavam, quando foi apresentada em forma de uma instalação pública. Ali se mesclavam a interrogação, o medo do novo, o encantamento por uma nova informação, as indagações quanto à pertinência de trazer tal conteúdo para um curso de graduação e de se estimular a relação entre a hermenêutica e os percursos investigativos de estudantes na área da educação em fase de elaboração de suas narrativas memorialísticas.

O grupo de pesquisa que suscitou tal burburinho se movia pelos questionamentos quanto à exigência da explicação como resposta única à dinâmica dos fenômenos que emergem “no mundo circundante”, para usar uma expressão de Heidegger (1998); mais especificamente no mundo da educação, buscando a compreensão desses fenômenos pelos caminhos da interpretação; daí o encontro com a hermenêutica.

Ao rememorar esse acontecimento pude definir o mote da escritura deste texto: abordar a hermenêutica como um

campo de estudos com papel predominante na ampliação das pesquisas em educação e nas ciências humanas como um todo, evidenciando possibilidades de atualizações nas criações metodológicas observadas em nossos dias.

A partir da questão: O que podemos aprender com a Hermenêutica? Recupero aspectos históricos da tradição hermenêutica, evidenciando, já em sua gênese a hibridização entre referências científicas e mitológicas. Com essa que considero sedutora possibilidade de articulação de referenciais aparentemente díspares, antecipo as discussões posteriores sobre a itinerância desse campo de conhecimento inspirador de modos variados de se interpretar/compreender o mundo da educação.

Concluo questionando a anunciada contribuição, ao trazer referenciais de cariz pós-estruturais para a discussão.

O que podemos aprender com a Hermenêutica?

Os registros sobre a hermenêutica remontam à antiguidade ocidental, em referência à interpretação de textos religiosos e jurídicos como prática de clérigos e juízes, sem o caráter científico e teórico que viria a adquirir posteriormente, com a possibilidade de se incorporar aos estudos das ciências do espírito com as formulações de Schleiermacher e Dilthey (Palmer, 1986), marcando as tentativas mais relevantes de imprimir um caráter científico à prática hermenêutica. Segundo Gadamer (1997), desde sua origem o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência (Sá, 2004).

Em substantiva revisão dos caminhos da hermenêutica, Richard Palmer (1986), ao discorrer sobre a ampliação

histórica desse campo e de sua importância não só para os estudos literários que constituem seu foco de estudos como, também, para a filosofia e as ciências humanas de maneira geral, destaca que a palavra hermenêutica assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido usualmente como interpretar e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser interpretação. Esses são os sentidos encontrados em muitos textos gregos da antiguidade, acrescidos também da associação a Hermes, deus alado na mitologia grega a quem foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. A função de Hermes seria basicamente de transmutação, de “[...] transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (Palmer, 1986, *apud* Sá, 2004).

Essa preocupação, por parte de Hermes, em tornar algo compreensível é também ressaltada por Nadja Hermann, que aponta a produtividade de sua criação mitológica para o discurso filosófico e traz Umberto Eco para reforçar seus argumentos:

Fascinada pela infinidade, a civilização grega, ao lado do conceito de identidade e não-contradição, constrói a ideia de metamorfose contínua, simbolizada por Hermes. Hermes é volátil e ambíguo, é pai de todas as artes, mas também o deus dos ladrões – *juvenis et senex* ao mesmo tempo. No mito de Hermes, encontramos a negação do princípio de identidade, de não-contradição e do terceiro excluído, e as cadeias causais enrolam-se sobre si mesmas em espirais: o ‘depois’ precede o ‘antes’, o deus não conhece limites espaciais e pode, de diferentes formas, estar em diferentes lugares ao mesmo tempo’. (Hermann *apud* Sá, 2004, p. 23).

Em concordância com Hermann, considero sedutora essa perspectiva de misturar o sagrado com a ciência, borrando separações hierarquizantes inventadas ao longo da história do conhecimento humano. Assim Hermes, o mensageiro dos deuses gregos, com suas sandálias aladas, teria uma capacidade peculiar de se movimentar entre lugares distantes em busca de tesouros ocultos e como portador de todas as mensagens, portaria também a capacidade de possibilitar a compreensão.

Compartilho com Hermann esse entendimento de que a hermenêutica possibilita a compreensão, não necessariamente por um esclarecimento, mas por caminhos tortuosos e até mesmo ambíguos, pelas descontinuidades, pela impossibilidade da instituição de identidades modelares. Com Palmer (1986, p. 24) trago a linguagem como “meio por excelência” para essa compreensão, acrescentando as formulações ontológicas de Gadamer (1997, 2007) e Heidegger (1998; 2003).

Para Palmer, ao verbo *hermeneuein* (interpretar) seriam atribuídas historicamente três orientações significativas: ‘dizer’, ‘explicar’ e ‘traduzir’. Cabe aqui desenvolver minimamente essas três dimensões da interpretação, para trazer a discussão sobre o sentido do interpretar nas pesquisas em educação.

A função anunciadora de Hermes se expressa na interpretação no sentido do dizer, ou exprimir, ou afirmar. Palmer (1986) considera que tal função é apropriada até mesmo pela teologia, quando atribui ao sacerdote o poder de proclamar ou de anunciar a palavra divina. Para ele o simples dizer, no sentido de afirmar ou proclamar é um ato importante de interpretação e a interpretação oral não é uma mera repetição, mas uma

tarefa filosófica inerente à compreensão. Seguindo essa ideia de Palmer, Hermann (2002) associa o interpretar no sentido de dizer à maneira como uma coisa se exprime, algo como performance ou estilo. Para a autora há uma diferença entre o ouvir que conduz a um diálogo e o olhar objetivador exigido pelo fazer científico (Sá, 2004).

Interpretar adquire o sentido do explicar quando enfatiza o aspecto discursivo da compreensão, dando mais ênfase à dimensão explicativa do que à dimensão expressiva. As palavras teriam a função de racionalizar e clarificar o que é dito, conferindo uma dimensão sistematizadora e mais aprofundada à interpretação, guiada pela relação com o objeto.

Essa perspectiva de explicação como modo de compreensão é a mais correntemente adotada. Palmer (1986), porém, observa que, mesmo fundamentada em princípios e procedimentos da análise objetiva, ao buscar elementos para a explicação já se estaria interpretando, ou seja, já se estaria “operando” eu diria, um processo compreensivo. Com essa contraposição, Palmer se aproxima da noção de pré-compreensão trabalhada por Heidegger (1998) e Gadamer (1997).

A interpretação como tradução expressa, na literatura hermenêutica corrente, as tensões entre texto e intérprete. A compreensão dependeria da aproximação de diferentes mundos. Novamente Hermes é lembrado na figura do tradutor, a quem cabe a tradução de um “mundo” para o outro. (Palmer, 1986; Hermann, 2002).

Esta dimensão da interpretação como tradução torna-se relevante na presente discussão uma vez que essa ação de traduzir vem adquirindo cada vez mais relevo nas pesquisas em

ciências humanas e educação na contemporaneidade, aspecto ao qual retornarei posteriormente.

Palmer (1986) levanta também, em seus estudos, múltiplas correntes da hermenêutica, desde a já citada exegese bíblica, a hermenêutica jurídica, a filológica precedentes à hermenêutica moderna, esta decorrente da teologia protestante europeia, da qual, de certa forma, partem os estudos de Schleiermacher e Dilthey (Palmer, 1986; Soares, 1994). Reconhecendo a virada proporcionada por Schleiermacher na história da hermenêutica, passando de práticas de interpretação em searas particulares para a configuração de uma teoria geral da interpretação com matizes históricos e culturais e de Dilthey (1986) com sua proposta de criação, por meio da hermenêutica, de uma metodologia própria, com base na história, para as ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), sem esquecer também contribuições importantes como a de Ricoeur (1990), entre muitas outras, enfoco a seguir algumas proposições hermenêuticas de Heidegger (1998; 1999; 2003) e Gadamer (1997; 2007), ressaltando as ressonâncias dessas proposições nos estudos contemporâneos nas ciências humanas e na educação.

Proposições hermenêuticas heideggerianas e gadamerianas

Embora seja evidente a inspiração diltheyana para os estudos hermenêuticos de Heidegger (1998, 1999), notadamente sobre a categoria vivência primordial, em outros termos de significação, Heidegger não pretendeu, como aquele, construir uma epistemologia para as ciências do espírito e sim aprofun-

dar, no campo da hermenêutica, a crítica à ciência e ao caráter metafísico da filosofia, pelo esquecimento da pergunta sobre o ser, o ser no mundo, o ser das coisas, evidenciando o aporte fenomenológico desses estudos (Sá, 2004).

Hermenêutica, para Heidegger, seria a explicação fenomenológica da própria existência humana, enquanto compreensão e interpretação seriam modos fundantes dessa existência, cabendo à hermenêutica apresentar uma ontologia da compreensão nos seguintes termos:

A compreensão não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação, ou seja, a compreensão se tornou ontológica. Tendo como princípio hermenêutico que o ser de algo se revela, não ao olhar analítico e contemplativo, mas no momento em que bruscamente sai da penumbra ingressando no contexto plenamente funcional do mundo, as características da compreensão, da mesma forma, não são captadas por um catálogo analítico de seus atributos, nem no decurso de seu funcionamento adequado, mas quando há qualquer ruptura, quando esbarra contra uma parede, talvez quando lhe falta algo que deveria ter (Palmer, *apud* Sá, 2004).

Heidegger toma a compreensão não em um sentido cognitivo, mas ontológico, anterior, portanto, à separação entre sujeito e objeto, não podendo, por isso, ser comprometida com a subjetividade, com um modo de conhecer explicável psicologicamente, mas como a própria condição de ser no mundo. A compreensão e a interpretação são descritas de modo a colocá-las anteriormente à dicotomia entre sujeito (*cogito*) e objeto (*res*). “Nesse sentido, mais que indagar sobre um objeto, para uma mera investigação, o perguntar pode ser um meio de revelação. O homem se defronta permanentemente com a interrogação, obrigando o *ser* a mostrar-se” (Sá, 2004).

E trazendo aportes para o propósito deste texto de discutir a pesquisa em educação, Heidegger vem estimular nossa curiosidade investigativa, ao afirmar que:

[...] Questões são e são apenas, enquanto se investigam realmente. A condução a investigar a questão fundamental não será, portanto, um caminhar para alguma coisa, que está ou se encontra em algum lugar. Trata-se, ao invés, de uma condução que deve, antes de tudo, suscitar e constituir a própria investigação (Heidegger, 1999, p. 49).

São possibilidades abertas para a compreensão do ser no mundo, possibilidades essas vislumbradas não só pela hermenêutica ou pela filosofia, mas pelas ciências humanas como um todo e pela educação mais especificamente. Autores como Vattimo (1986), em estudos sobre a pós-modernidade e Peters (2000) sobre o pós-estruturalismo, reconhecem a contribuição das formulações de Heidegger, assim como as de Nietzsche, fundamentais para o pensamento contemporâneo, ao trazer referências para o descentramento de estruturas e dos sujeitos, que passam a ser descritos considerando-se sua complexidade histórica e cultural (Sá, 2004).

Peters (2000) ressalta a presença das críticas de Heidegger ao humanismo nas teorizações de autores como Foucault, Deleuze e Derrida e descreve o sujeito não dotado de uma razão suprema, da qual decorre o conhecimento do objeto, mas como “[...] um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na interação entre as forças libidinais e as práticas socio-culturais”. (Peters, 2000, p. 33).

Gadamer (1997, 2007) aprofunda as formulações heideggerianas sobre a linguagem, advertindo seu propósito de

trabalhar com uma ontologia e não propriamente com uma metodologia ao construir sua hermenêutica filosófica. Afinal, para ele o método não se configura como um caminho para a verdade, termo que questiona permanentemente. Não deixa, porém, de trazer valiosas contribuições ao campo da hermenêutica e à presente discussão sobre a hermenêutica como referência para as pesquisas em educação ao evidenciar a importância da “experiência de verdade” como um modo de filosofar. Assim como Heidegger, enfatiza a não dissociação entre compreensão e interpretação, na qual o compreender é sempre interpretar e a interpretação uma forma explícita de compreensão. Mas, diferentemente de seu mentor, Gadamer preocupa-se em conferir uma certa aplicabilidade à hermenêutica, incluindo em seus estudos a questão da prática dialógica e com isso trazendo contribuições para a educação. Berticelli (2010, p. 96) descreve a educação na perspectiva gadameriana como:

[...] um processo em que falantes produzem sentidos para si e para a comunidade a que pertencem, interpretam seu meio, constroem valores para si e para os outros, compartilham linguisticamente conhecimento produzido, fazem-no, refazem-no, questionam, perguntam, respondem, participam e interpretam, com arte e com ciência (Berticelli, 2010, p. 96).

Também Nadja Hermann (2002), partindo da filosofia e da literatura, refere-se à hermenêutica gadameriana e seu caráter discursivo e dialógico, começando por lembrar que o processo educativo se dá por meio da linguagem e trazer a afirmação de Gadamer de que “só através do diálogo é possível aprender” (Hermann apud Sá, 2004, p. 47).

Eis a abertura possibilitada pela hermenêutica, cujas discussões atuais, já atravessadas e afetadas por muitas das referências aqui apresentadas acentuam a emergência da dimensão da interpretação como tradução, não necessariamente no sentido da técnica linguística de um leitor diante de um texto com o compromisso de representar fielmente a obra, mas a tradução advinda dos diferentes modos de compreensão/ interpretação do mundo, em que novas referências permitem outras significações, contínuas atualizações, e, nas tramas discursivas, negociações de significados e sentidos.

Exercícios da tradução nesses termos vêm sendo realizados, por exemplo, por Sandra Corazza (2018, 2012, 2020) em estudos que hibridizam referências sobre educação e currículo com a literatura, inspirada, entre outros, pela irreverência tradutora de Haroldo de Campos. Não há, aí, uma filiação explícita à hermenêutica, quiçá haja até uma negação, mas quero crer que o processo interpretativo descrito a partir da noção de compreensão/interpretação nas formulações heideggerianas e gadamerianas podem trazer referências para as “traduções transcriadoras” a serem praticadas por professores em suas práticas docentes cotidianas, assim como o são pelo grupo de pesquisa coordenado por Corazza na realização do projeto *Escriteiras*, cuja proposta é que professores se coloquem como leitores, profanos e mágicos, afastando-se do “posicionamento ancilar, reservado pela tradição à tarefa docente”. (2018, p. 2).

Com a descrição desse projeto, vislumbram-se possibilidades de trabalhar com traduções na formação de professores na perspectiva da filosofia da diferença, em um exercício investigativo que se ramifica e possibilita conexões com dife-

rentes referências. Seria uma atualização possibilitada também pela hermenêutica?

E para finalizar, quais as atualizações possíveis?

Acredito que as formulações já apresentadas permitem a identificação de contribuições da hermenêutica para a pesquisa em educação, não propriamente como uma metodologia da qual seja possível extrair um catálogo de procedimentos adotáveis em uma pesquisa com fins previsíveis, mas como uma abertura a possibilidades de se interpretar/compreender o mundo da educação por meio do perguntar contínuo.

Mas é preciso reconhecer que o presente discurso pode estar correndo o risco do ufanismo em defesa de uma posição já declarada desde o título acerca de possíveis contribuições da hermenêutica para as pesquisas em educação, tomando-as como “verdadeiras” contribuições e não como “possíveis”. Quero crer, com Roland Barthes (1996), que a linguagem não é tão fechada, que trapaças com a língua são factíveis e, segundo ele, aceitáveis, o que me dá certo conforto, mas o rigor que tal perspectiva impõe a quem pesquisa em qualquer área, a meu ver mais veemente na área da educação, me leva a considerar também, críticas que vêm sendo formuladas à hermenêutica como perspectiva lastreadora dessas pesquisas, das quais elejo aqui as formulações de Pimentel-Júnior sobre “a crise da representação e o foco na política epistêmica”:

O meu desconforto com a fala representativa de sujeitos na pesquisa vem da desconfiança da possibilidade mesma da operação da representação, da possibilidade de narrar determinadas experiências de vida, de articular sentidos representativos de um determinado aspecto pensado e

praticado, porque, realmente, vivido. Passei a desconfiar também da atitude hermenêutica de busca de sentido na representação, filiando-me à ideia de que é arbitrário e impossível buscar a unidade nos textos, convencido de que se torna mais produtivo apostar no aspecto babelizante e disseminativo dos textos, o que inviabilizava tentar falar deles de modo exemplar. A radicalidade no enfoque do discurso e da linguagem convenceu-me de que buscar uma autenticidade e uma correspondência no real, ou qualquer traço de singularidade existencial pura em narrativas de sujeitos, seria uma ilusão de robustez metodológica. (Pimentel-Júnior, 2018, p. 164).

Estaria decretado o fim da hermenêutica nas pesquisas contemporâneas? A meu ver, não. Acredito nos atravessamentos de referências que vêm afetando esse modo de conhecer e trazendo novos modos de compreender/interpretar, em maneiras outras de pesquisar em educação, em novas traduções, em criações metodológicas sem amarras. Hermes poderá se movimentar mais e mais, entrar em cenários recônditos e deixar emergir referências criadoras e possibilidades criativas nas pesquisas em educação. Ah, Hermenêutica!

Referências

BARTHES, R. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BERTICELLI, I. A. *Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas*. Chapecó, SC: Argos, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara Org. *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo, Oikos, 2020.

CORAZZA, S. M. *O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação*. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da

Região Sul. Anped Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>. Acesso em 20 de março de 2019.

DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui (Org). *Textos de hermenêutica*. Porto, Portugal: Rés-Editora, 1986.

ENTREVISTA COM SANDRA MARA CORAZZA. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. RBE, v. 23, 2018. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-sandra-mara-corazza-rbe-v23-inventario-de-procedimentos-didaticos-de-traducao-2/6> Acesso em 20 de março de 2019.

GADAMER, H-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Volume V: Encontros filosóficos. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007. (Coleção Textos filosóficos).

GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 731 p.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Tradução de Márcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. (Pensamento humano).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Metafísica*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1986.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos Culturais, 6).

PIMENTEL-JÚNIOR, C. *Currículo, diferença, política: disputas discursivas pela significação da natureza e da qualidade da educação científica*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2019.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SÁ, Maria Roseli G. B. *Hermenêutica e Antropologia no horizonte da pesquisa contemporânea*. Noésis, Salvador, n. 3, p. 23-36, jan/dez. 2002.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. *Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

SOARES, L. E. *O Rigor da indisciplina: ensaios de Antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

VATTIMO, Gianni. *O Fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



HERMES



Eixo 2

**Criações do
fazer transversal**

PESQUIZAÇÃO

PALAVRAGESTO RELACIONAL

Paola Zordan

A criação epistêmica, em outras palavras, uma pesquisa, voltada para uma prática de ensino, quer seja ela artística, artista, ou de qualquer outra área de conhecimentos, é uma “artistagem” (Corazza, 2002) dos espaços educacionais. Não se trata de resolver ou esclarecer os problemas, mas mostrar o funcionamento de uma práxis pedagógica a fim de valorizar a colaboração entre as partes envolvidas e a adaptação de estratégias de acordo com as vicissitudes sofridas no andamento dos processos em sala de aula. Mas como pesquisar práticas de ensino, especialmente em artes, sem cair em modelos pré-estabelecidos que tratam de repetir as mesmas fórmulas? Como pesquisar problemas de sala de aula sem recair na busca de soluções que não as criadas por aquele que os vivencia? O que interessa pesquisar, então, são movimentos que compõem planos de ação em sala de aula. Projetos, conceitos, criações, coisas que mostrem saídas para os discursos prescritivos e salvacionistas que costumam permear o campo em questão. Por isso trabalhamos com a cartografia de práticas de ensino, para mostrar as potências que o trabalho com as artes visuais ativa em aulas de artes, na escola ou nos diversos espaços educativos. Essa amostragem não procura denunciar o que está errado, tampouco para afirmar o que

achamos certo, mas sim eleva, em textualidade, as possibilidades de uma prática pedagógica.

O que se aspira pesquisar em projetos pedagógicos é o próprio espírito pesquisador que coloca em movimento as expressões dos sentidos da arte e a sua variedade de proposições. Essas acontecem numa prática informal quando professores buscam informações históricas e antropológicas sobre os referenciais (imagéticos, temáticos ou conceituais) que envolvem seu plano de ação, quando experimentam materiais e técnicas a serem usados em sala de aula, quando estudam a viabilidade de certos procedimentos perante um dado contexto, ou ainda, quando analisam o perfil psicossocial do grupo com o qual vão trabalhar. Há também um movimento pesquisador quando da criação e aprendizagem de estratégias didáticas, sem as quais nenhum docente conseguirá desenvolver suas atividades de ensino, movimento do desejo. Desejo que é sempre coletivo, porque manifesta linhas descontínuas e fugidias por onde a criação escapa da ordem e do instituído. Desejo que é, por isso, transgressor e revolucionário, já que visa movimentar e dar visibilidade àquilo que lhe é próprio: o ato de criar. O que interessa é documentar diferentes modos de AÇÃO, que se expressam tanto como atuação em sala de aula como também por meio da atualização de ideias em experimentações didáticas e artísticas, tanto que grifamos, no corpo das palavras, esse substantivo e sufixo que expressa o sentido da própria ação de pesquisar ou seja, da pesquiZação

Trata-se de desenvolver pesquisas que não tenham como um de seus pressupostos a opção por um referencial

metodológico atrelado ao método cartesiano. Da mesma forma, como o professor não deveria ter como rota aquela garantida por ser previamente determinada e conhecida e já traçada por outros, o pesquisador, nesta concepção de pesquisa a qual estamos propondo, também deve se propor a dar o passo ao caminhar, ou seja, experimentar o caminho de acordo com o que o próprio caminho lhe traz de forças e direções. Portanto, trata-se, sim, de ter uma maneira, um jeito, um projeto, um mapa, para se orientar, tanto o pesquisador quanto o professor. Mas tais coordenadas precisam ser inventadas. Numa pesquisa nos propomos a criar maneiras de se orientar e também de criar desvios que nos levem a deslizar neste espaço escorregadio e ao mesmo tempo tão cheio de determinações que é o da pesquisa e, em especial, o da pesquisa no ensino das artes.

Mais do que relatar experiências, o que se pesquisa são os múltiplos movimentos ligados à ação de criar projetos, pensar aulas, currículos e modos de se ensinar uma matéria. Anti-lei, a arte extrapola o espaço que legalmente lhe é conferido e então um conhecimento outro, insuficiente, estranho, desestruturado, miscigenado, experimental, frágil, na grade curricular, se estabelece. Desse modo, a pesquisa nesse campo focaliza aquilo que não há como se focar, visto que não há um objeto central nos movimentos de ensino e aprendizagem e seus fluxos de envolvimento com a matéria no desenvolvimento de projetos de ensino. A função é semelhante àquela do objeto relacional de Lygia Clark, matéria-ação-curativa que requer a participação do outro para se criar. Essa “matéria pura inorgânica”, que faz “aprender a

sentir” preenchendo os vazios (Wanderley, 2002, p.65), não pretende curar todas as doenças psíquicas das instituições escolares, mas tenta ser curadora para algumas moléculas esparsas, marginais. Entendemos aqui o estado criativo assim como nos disse Lígia Clark, como sendo o “estado natural do ser humano”, na frase repetida por Jards Macalé em depoimento para Suely Rolnik (2005 – 2006, p. 23) acerca de sua experiência como cliente de Lygia Clark, sendo que estaremos adoecidos caso não possamos criar. Não adoecidos num estado físico propriamente dito, mas num estado no qual o corpo se veria impedido de receber e proliferar afectos no mundo, fechado em parâmetros engessados. Um impedimento que interceptaria a dança da re-criação, impedindo um corpo de dobrar-se sobre si mesmo, de mover-se livremente nas linhas de composição de um campo epistêmico.

Antropofágica, funciona como um penetrável de Hélio Oiticica, uma pesquisa-parangolé, que se veste e se usa para desfilar. Desfile dionisiaco, carnaval que desafia os lugares fixos e as idéias estabelecidas. Deglutindo artistas, a montagem da pesquisa segue as ecolalias da arte contemporânea, grifando a repetição dos sufixos nominais das palavras ligadas às ações que criam as multiplicidades com as quais se movimenta se movimenta. “Palavragesto” relacional, aquilo que age são corpos postos em movimento, rodopios poliversos de coisas sensíveis que se afetam entre si. Plurissensorial, tal pesquisa extrapola o visual que designa seu curso e abre-se aos sentidos tácteis, olfativos, gustativos, sonoros. Vibração na carne, os sentidos sensíveis, fendidos, enlaçados e transformados pela ação da arte, fazem das percepções e das afecções do corpo

uma outra coisa. Um sentido outro, incorporal. A expressão desse sentido, efeito de uma linguagem nem sempre verbal, pode ser compreendida no que Henri Bergson chamou de “fabulação criadora”. Para Deleuze e Guattari, *fabulação* é o ato de criar monumentos, algo que não se encontra na memória dos povos, ainda que a conserve, mas nas intensidades das matérias terrenas e na expressividade de seus materiais. Obras de arte, compostas por seres de *sensação* (Deleuze; Guattari, 1992, p. 218) que alimentam o “corpo vibrátil” (Rolnik, 1989, p.25) e criam um corpo de potências, pleno de vontade. Por “vontade de potência” ou “vontade de poder”, entenda-se fome de arte (Deleuze, 1993, p.146), o clamor cosmológico de Nietzsche. Corpo- aberto que abriga o caos, que mergulha no caos e traz dele traços de criação como disseram Deleuze e Guattari: “A arte não é o caos, mas uma composição do caos [...] A arte luta com o caos, mas para torná-lo sensível [...]” (Deleuze, Guattari, 1992, p.263). Corpo que suporta o caos e dele cria, diferente de tantos corpos escolarizados, institucionalizados, onde a repetição é acionada como estratégia para não se deparar com o caos ou com o vazio. Esse mecanismo Suely Rolnik (1997) chamou de corpos “viciados em eu”. Romper com esse vício, com tudo aquilo que esvazia as potências de um corpo, implica dar-se aos devires que compõem as matérias da arte. Experimentar a singularidade dessas matérias é abrir espaços para uma criação epistêmica voltada para uma prática de ensino artística, artista.

Uma artistagem dos movimentos que incitam àquilo que é desconhecido no campo epistemológico do educacional. Artistar a pesquisa, também o ensino e a extensão, implica a

entrega a novos sentidos e *aceitação* dos afectos mais estranhos, em outras palavras, criar aberturas para deixar passar seres de sensação que sustentam os mínimos monumentos com os quais o plano de imanência da arte se compõe. Assim, o que era pesquisa torna-se *pesquiZação*. A grafia com Z faz alusão aos recorrentes erros ortográficos das produções textuais do universo escolar ao qual a pesquisa proposta se estende, mas também expressa os ziguezagues apreciados por Deleuze, o “ ´zzzzz ´ da mosca” e os devires imperceptíveis dos insetos. “Última palavra” e “movimento elementar”, o Z, de Zen, base de tudo, envolve um “precursor sombrio” que relaciona potenciais diferentes, entre os quais fulgura um raio. O Z é o traçado linear cheio de irregularidades do raio, chispa vivificante que corta a superfície escura do ainda indiferenciado, onde aparece como marca de *diferenciação*. O Z do raio fulminante que transforma porque dê-forma o mesmo, que destrói para que se possa vir algo novo.

Essa novidade desloca a pesquisa-ação, estratégia metodológica de ampla repercussão na década de 1980, que “pode ser vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (Thiollent, 1985, p.26). Para Michel Thiollent, a pesquisa-ação presume a intervenção do pesquisador no funcionamento do campo investigado. A pesquisa-ação confunde-se com a denominada pesquisa participante ou participativa, a qual, dependendo dos autores, apresenta evidentes tendências etnográficas, como podemos ver nas pesquisas educacionais de Justa Ezpeleta e Elsie Rockweel (1986). Nos textos do li-

vro *Pesquisa Participativa*, organizados por Carlos Rodrigues Brandão (1981), o que se designa pesquisa-ação refere-se ao tipo de metodologia utilizada. Na maior parte dos casos, são pesquisas preocupadas com a situação de “classes dominadas” ou outras populações “desfavorecidas”, as quais o pesquisador estabelece uma interlocução ativa.

Aqui, o Z distingue a presente pesquisa da “pesquisa-ação” (Thiollent, 1985), embora a homofonia conserve o sentido de um estudo dinâmico sobre problemas situados numa *práxis* social que apresenta “variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento” (Thiollent, 1985, p.33). Funciona mesmo, como explica Michel Thiollent, num “vai-vém” (1985, p.47), o qual, no que diz respeito à *educação*, lida com um “processo multidirecion de acordo com as vicissitudes ado” que vem “fortalecer tendências criadoras e construtivas” (idem, p.76). Mas, ao contrário do que a pesquisa-ação apontava, a *pesquiZação* não tem nenhum caráter militante, não configura uma ação informativa e conscientizadora, tampouco propõe modelos de eficiência (Thiollent, 1985, p. 14). Não se trata de aplicar um plano, o pesquisador não vai colocar “as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (Brandão, 1981, p.26), muito menos tomar a pesquisa como a atividade transformadora de uma *situação* (Thiollent, 1985, p.18).

A diferença é que não se procura resolver ou esclarecer problemas, mas mostrar seu funcionamento a fim de valorizar a *colaboração* entre as partes envolvidas e a *adaptação* de estratégias em sintonia com as variações e alternativas espontâneas. Enquanto a pesquisa-ação procura definir preci-

samente uma ação e seus agentes, a pesquisa ocupa-se com a deliberação de funções que não se estruturam na elucidação de objetivos, e sim nas tramas subjetivas do campo que analisa. Porque a pesquisa tensiona relações de forças pelos níveis micromolares e micropolíticos e provoca o funcionamento via retroalimentação e não anseia provar que suas consequências são racionais e lógicas e que produz os resultados esperados. E, mesmo que sejam consideradas as subjetividades dos atores, essas darão lugar às suscetibilidades da matéria artística que nelas se encarna, constituindo o interesse da presente proposta.

Trabalhamos com as ambiguidades da palavra matéria para colocar as disjunções e as sínteses de seus sentidos, todos inexoravelmente ligados aos interesses da pedagogia e das artes: aquilo que sentimos no corpo, matriz das coisas, recursos e riquezas da Terra, fonte de materiais de produção, base para criações, imagens que temos do mundo, conjunto de conhecimentos, uma disciplina do conhecimento. Itinerante, a arte abraça a diferença de todos esses sentidos, brinca com eles e transforma suas “matérias de expressão”, conceito que Deleuze e Guattari usam em *Mil Platôs* para tratar de potências imanentes a um território. As matérias de expressão envolvem questões de produção, visibilidades enunciativas, universos de referência, ligações semióticas, monumentos, multidões. Calcada sobre uma disciplina do currículo que forma professores de artes, essa pesquisa compõe suas linhas fugidias nas matérias que escapam ao conhecimento posto, desviam das grades curriculares por meio das sensações experimentadas e experienciadas nas *expresses* da arte. Seu olhar recai sobre maneiras de ensinar arte e os movimentos

feitos por sua matéria no espaço sedentário das escolas. Disciplinadamente trabalhada, a arte provoca sensações silenciosas que nada têm a ver com as técnicas de disciplinamento do modelo institucional moderno e suas imposições para calar. Alheia aos sentidos da matéria, essa concepção de disciplina não serve para uma pesquisa que se estende sobre um dado contexto disciplinar, dentro do qual uma disciplina existe em função de um encontro entre mestres e discípulos lidando com certas matérias. Longe da ideia de adestrar corpos e moldar os pensamentos, a disciplina conceituada aqui é, antes de outra coisa, o pleno funcionamento desse encontro. Encontro onde os corpos estão vulneráveis, sensíveis aos corpos que lhes atravessarem. Sendo assim, trata-se de criar espaços onde tais movimentos de abertura ao novo possam acontecer. Pois é nesse encontro que ocorre a construção de uma multiplicidade, cujas relações para sua produção se esfacelam mais e mais.

Sendo assim, pode-se entender disciplina como comportamento em relação a uma matéria e seus agentes de transformação. Uma disciplina se institui como espaço para se ensinar e aprender uma matéria. Só é possível haver disciplina com o acontecimento de uma matéria a se pesquisar, experimentar, exercitar, testar, provar, enfim, estudar. Mesmo com órgãos molares, que definem obrigatório o estudo da arte, essa cria linhas de fuga, quadros que funcionam como fissuras em modos preestabelecidos de se ver o mundo, janelas de escape na rigidez dos modelos de referência, revoluções em aparelhos macro-determinados. Há disciplina nos trânsitos propostos pela arte, nunca controle de seus passos, muito menos a vigilância sobre suas ações. Ainda que vincu-

lado à organização das instituições terapêuticas e educativas, o cunho disciplinar presente nas atividades artísticas faz passar algo que jamais poderá ser controlado, rufares microscópicos, multiplicidades da matéria e seus devires moleculares. Mais do que uma prática formalizada, imposta institucionalmente, essa disciplina é uma postura ativa necessária à vida da matéria, força que a move mesmo na maior quietude da concentração, mesmo no mais imóvel estado de meditação. Força que força o pensamento. Que incomoda porque desestruturava e faz criar.

PesquiZação abarca, em sincronismo com uma perspectiva virtual de uma geo-educação, o comprometimento político com a matéria, o que é simplesmente trabalhar para a saúde da Terra. Cuidar, tratar, mostrar as variedades de algumas matérias expressas na Terra, é a tarefa micropolítica dos professores, agentes responsáveis por disciplinas. A disciplina que permeia o ensino da Arte, a Didática de Artes, suscita a pesquisa a procurar potencialidades das matérias que entornam a formação dos professores de artes visuais. Para tanto, é preciso fazer a constatação de uma realidade, não a fim de apontar suas faltas, mas para expor seus potenciais. Pesquisa em associação com a aprendizagem, que acompanha a ação de educar, a pesquiZação é uma estratégia molecular que opera nos corpos sociais, ecossistemas e meios tecnológicos envolvidos na constituição de uma disciplina. Comprometida com a contestação daquilo que estanca o fluxo disciplinar, essencial ao agir pedagógico, esse tipo de pesquisa não tem a intenção de “fazer emergir as contradições” (Thiollent, 1985, p.66), ao contrário, navega sobre a instabilidade de seus anta-

gonismos. Esquizo-análise dos fluxos emitidos pelas matérias da Terra, a *pesquiZação* não se ocupa com o plano organizacional das estruturas que as circunda. Quando precisa lidar com sistemas de *significação*, esse trabalho de pesquisa trata de incorporá-los à variadas esferas semióticas da arte. Contestar a organização sistêmica da linguagem é uma maneira de operar entre instâncias contraditórias para transformar sua lógica dialética.

A geo-educação, gaia, trabalha com os registros ecológicos do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade psíquica, esferas indiscerníveis, que tratam dos elementos ecossistêmicos, culturais e mentais da *articulação* ético-política que Guattari (1990) chama *ecosofia*. Ao ocupar-se com o funcionamento micropolítico de certos territórios pedagógicos, a *pesquiZação* segue uma disciplina *ecosófica*, composta pelas matérias de expressão de um campo teórico inseparável do prático, o plano de imanência *geo-filosófico*. Desse modo, propomos que uma *investigação* de cunho didático apresente possíveis maneiras de se tratar uma matéria, no caso, a complexidade e abundância da matéria *Arte*, que engolfa a vida e a enche de sentidos. Daí a dificuldade de se exprimir a *Arte* em programas curriculares ou listagens de conteúdos específicos. O que interessa pesquisar é a disciplina criada para dar conta de um *mexer-pensar-fazer* que pode ligar-se a qualquer outra matéria que não as instituídas para a “*disciplina Arte*” por suas diretrizes teóricas e curriculares. O sincretismo de referenciais *imagéticos*, a pluralidade de *metanarrativas*, o emaranhado de *teias míticas*, forças coletivas, *hábitos sociais* e outras produções de desejo expressas

pela arte, não favorecem a instituição rígida de uma matéria específica, mesmo funcionando junto a um regime institucional. O que daqui se configura é uma cartografia criada pelas linhas da arte no espaço universitário voltado para o escolar. O que se estuda é a movimentação das disciplinas enquanto matérias vivas a se pesquisar.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORAZZA, Sandra. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: *Araucárias - Revista do Mestrado em Educação*. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002.

DARCY de OLIVEIRA, Rosiska, & DARCY de OLIVEIRA, Miguel. *Pesquisa social e ação-educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In: BRANDÃO, C.R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

EZPELETA, Justa e ROCKWEEL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1986.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.

GOMES, Paola B.M.B. *Artes e geo-educação: perspectivas virtuais*. Porto Alegre: UFRGS/FACED. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. *Toxicômanos de Identidade*. In: LINS, Daniel (org). *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

ROLNIK, Suely; DISERENS, Corinne (curadoria). Lygia Clark: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopra. Catálogo organizado por Musée dês Beaux-Arts de Nantes – França e Pinacoteca do Estado de São Paulo – Brasil. 2005-2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

WANDERLEY, Lula. *O dragão pousou no espaço: arte contemporânea, sofrimento psíquico e o objeto relacional de Lygia Clark*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

A PESQUISA COMO UMA OBRA DE ARTE

Elísio José da Silva Filho

Como numa tela em branco que espera pelas pinceladas, o percurso de uma pesquisa assemelha-se a uma obra de arte que se quer expor. O ponto, a linha e o plano dão partida na construção figurativa de imagens, que são vistas depois como obras de arte. Esses três elementos que principiam o fazer artístico são, em si, extremamente simples, mas também capazes de construir uma complexa rede de entrecruzamentos, transformações e nuances, a ponto de gerarem imagens consideradas obras-primas. O surgimento de uma produção em arte se dá num campo que, aparentemente, nada apresenta, a tela ainda vazia parece nada dizer; mas, por parte do artista, há rabiscos, há desenhos que já passaram por ela. Longe de ser uma tábula rasa, a tela em branco carrega, em si, a previsão de uma imagem, como na virtualidade de Pierre Levy (2011) ou na não-verdade de Heidegger (2010). O que se pode afirmar dessa abstração é que o branco é concreto, é vivo, é material, por já existir em si. O pensar de uma pesquisa encontra semelhança com a tela em branco; e não se trata, aqui, apenas de criar uma metáfora entre uma obra de arte e uma pesquisa, mas sim de perceber como o ato de compor uma obra de arte, em especial uma pintura, torna-se a criação de um procedimento de pesquisa.

Tomando ponto, linha e plano como elementos de partida na criação da imagem/pesquisa, é necessário compreender

a interdependência ou indissociabilidade entre os três elementos. Sozinhos, são estanques e não conseguem proporcionar qualquer movimento no processo de criação da imagem. O ponto é um elemento base, estrutura una, sem divisibilidade, integral e ao mesmo tempo inicial e finito, mas que é transformado na ação e, ao arrastar-se sobre o plano, produz a linha. Independentemente da forma da imagem, sua constituição material, física ou mental tem este princípio: o aniquilamento da imobilidade. Sem estabelecer uma contraposição, a tela em branco e a imagem são duas componentes necessárias ao ato de criação, a tela como plano/suporte é que dá o espaço ao acontecer da imagem.

O branco de uma tela, assim como o do papel ou o da área de trabalho de um editor de texto; é desafiador, requer experiência e tratamento técnico, sem desprezar o sensível, para que o ato de criar aconteça. Em analogia, o pesquisador, tal qual o artista, se vale de sua experiência e repertório amplo para conceber a obra, dado o fato de que a imagem final poderá ser bem diferente daquela que se propõe na invenção. Embora os limites da tela pareçam cercear o campo da criação e o branco possa assustar, a tela está disponível a receber linhas e cores. É rigorosa quanto à forma técnica da pintura, mas é flexível ao estilo do artista. Pensando no rigor e flexibilidade é possível desenvolver uma pesquisa científica qualitativa em Educação.

Para que essa obra se constitua, a metáfora entre Pintura e Pesquisa — sem distinção entre uma e outra — desenvolva-se da seguinte forma: *A tela em branco* introduz a pesquisa. *A busca pela inspiração* tem uma correspondência com o referencial teórico. *O que movimenta o artista a criar* tem resso-

nância na justificativa de uma ação de pesquisa. *O que pintar?* É uma pergunta que conduz à(s) questão(ões) de pesquisa. A afirmação de *por que preciso pintar* traz consigo os objetivos da obra. A partir daí o estilo do artista elege a *Técnica mista* como o desenvolvimento/procedimento metodológico, também conduzindo ao surgimento de formas de tratamento.

Nessa perspectiva, o rigor (necessário à pesquisa) e a flexibilidade (tão presente nas artes) encontram um caminho de convergência para a criação de um procedimento de pesquisa o qual se aproxima, com maior evidência, de uma metodologia fenomenológica, uma vez que não há a intenção de produzir a verdade ou uma verdade como resultado, mas a possibilidade de produzir conhecimento através de um “ciência maleável” a qual atravessa a “rigidez da mente calculadora que reduz tudo a cálculo e mensuração controlada” (Macedo, 2009, p. 20).

Uma exploração potente pelo campo da arte é uma forma de possibilitar a ampliação de sentidos, sobretudo se o pesquisador se dispuser a visualizar a produção artística contemporânea. O olhar atento e a mente aberta permitirão receptionar a amplitude da mudança que emerge constantemente de tais produções. Pensando em pesquisa, o incômodo maior está na ausência desse mesmo olhar, o que, muitas vezes, conduz a boa ideia da pesquisa ao espaço limitado dos manuais mais comuns de escrita acadêmica, que pouco sugerem, muito controlam e, em situações mais extremas, ditam as regras da pesquisa e do formato da escrita.

A pesquisa convertida em obra de arte convida a um tratamento outro, em inúmeros aspectos. Um deles é o julgamento de qualidade sobre uma obra de arte que, numa visão

histórica, atravessou mudanças e atualizações sem perder a dimensão estética de qualidade. Para exemplificar a situação, um breve comparativo é útil: uma obra de arte em pintura produzida no século XVII tem uma qualidade visual específica que difere de uma produção do período modernista, esta abandona a imagem que tinha como objetivo a representação da perfeição e a substituiu pelo conceito de uma imagem cuja representação é levada ao nível máximo da abstração sem que a qualidade estética seja perdida; pelo contrário, essa qualidade/representação se movimentou e se atualizou abandonando a ideia de perfeição.

Converter, de maneira plena, a pesquisa em obra de arte exige a compreensão de algumas condições objetivas, uma vez que os campos de pesquisa, aqui, não devem ser confundidos. Uma pesquisa em arte é um lugar da pesquisa, uma pesquisa em educação é um outro lugar. O que se pretende é tomar como criação procedimental em pesquisa aquilo que já é utilizado na produção de arte — ou, pelo menos, em termos de uma compreensão mais contemporânea de arte — que é a liberdade de criar.

Esta liberdade das produções artísticas advém de uma conquista do período final do modernismo, que tem como base a compreensão de que todo objeto de produção humana num campo sensível de criação do espírito é uma obra de arte. Somam-se a isso novas formas de representação da imagem, que se abriram para mais campos e outras dimensões. Assim, a liberdade na arte, em concordância com um campo fenomenológico, traz consigo a provisoriedade. Esta se faz presente e torna o ambiente de criação de arte ou de pesquisa instável e estimulante.

Nessa instabilidade proposta para um ambiente de pesquisa que busca ou desenvolve novos dispositivos, o sentir tem um intenso e importante lugar, uma vez que estes dois elementos (instabilidade e sentir) solicita todos os sentidos do corpo. Para Merleau-Ponty (2011), os sentidos trabalham num conjunto instável, o que, para a criação artística, desempenha um papel fundamental no auxílio ao ato criativo; de igual forma, a pesquisa também se vale de *insights* criativos. Então se poderia concluir que se tornando estável tanto arte quanto pesquisa, chegariam a uma forma definida, morta. Paul Klee foi um artista e professor da Escola de Bauhaus e, em muitas de suas falas, ressaltava que considerava o caminho e a história do fazer mais importantes do que o objeto final de arte em si. Numa das suas anotações, em 1924¹, ele escreve que “dar forma é bom, mas a forma é má, a forma é final, é morte”, e continua a sua afirmação dizendo que dar forma é estar em movimento, é ação, é vida. De igual modo, é possível pensar pesquisa sempre como movimento e não como forma acabada. Tal qual o título da última exposição do artista no Brasil — *Equilíbrio Instável* —, há que ser assim numa pesquisa cujos dispositivos buscam inspiração na arte.

Um dos componentes característicos da produção de uma obra de arte é a invenção, que etimologicamente se define como trazer à luz aquilo que já existe. Um retorno à tela em branco, elemento citado no início do texto, põe em movimento o que era estático, faz aparecer as linhas e a intenção do dese-

1. Fragmento colhido dos textos do artista Paul Klee em anotações de 1924 exposto junto às obras durante a exposição Paul Klee – Equilíbrio Instável, no Centro Cultura Banco do Brasil - São Paulo, em fevereiro de 2019

nho, que mais tarde se concretiza como pintura. Acompanhando a ideia de “invenção”, esta nada mais é do que trazer à luz a imagem que já existe. A imagem, para Aristóteles (2008), é uma aquisição de sentidos. Desse modo, a invenção de uma imagem, como num desenho ou pintura, é trazer à realidade uma visão de sentidos instáveis. O convite expresso aqui é para que os procedimentos em pesquisa sejam vistos com olhos de artista, com olhos instáveis e de invenção.

A tela em branco é o primeiro e intencional espaço de produção. É dela que emergem ideias, temas; deve, pois, ser vista e manipulada de maneira mais livre e, inclusive, com a compreensão de que não é ela o único suporte. Para o pesquisador, uma dimensão de suporte assemelha-se às pinturas e as tentativas de encontrar um ambiente de adequação aos surgimentos temáticos em pesquisas. Há, sobretudo por parte do pesquisador iniciante, uma busca idealizada, de aproximação daquilo que se quer pesquisar com o que está/consta no manual como uma espécie de material a ser adaptado; a consequência disso é que pouco se arrisca na proposição de outros dispositivos, mencionando, também, o receio da não validação destes pela academia. Novas metodologias e procedimentos ainda não descritos em manuais de pesquisa, ou nem adaptada destes, tem encontrado leve ressonância em poucos programas de Pós-Graduação e, curiosamente, em alguns casos, são poucos até mesmo num ambiente de pesquisa artística.

As pesquisas de Paulo Lima falam dos Entrelugares. Estes seriam espaços lacunares no movimento mais tradicional de pesquisa, em que, a arte, por exemplo, não encontra campo para se desenvolver e se vê então obrigada a ser provocadora de

espaços, entrando nessas lacunas do formato de pesquisa tradicional, para ser academicamente validada (Silva Fh, 2018). Há uma perspectiva de atualização que tem sido apontada por alguns programas, como acontece na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED - UFBA), através do Grupo de Pesquisa sobre Formação em Exercício de Professores (FEP).

Da mesma maneira que o iniciar de uma pesquisa pode acontecer a partir da ideia de uma tela em branco como possibilidade de invenção e representação de uma imagem que se desenrola num plano artístico, a inspiração parte de um grande arcabouço, que é constantemente alimentado por um repertório amplo de outras imagens e sentidos. Na pesquisa, de igual modo, esse repertório significa um abraço em textos, filmes, ensaios, exposições, conversas, observações, sensações e tantos outros elementos que podem contribuir na esfera do sentir e criar. Um referencial teórico, seja básico ou amplo, é uma fonte de conhecimento expressivo e deve ser somado à capacidade de filtro do pesquisador que se propõe a pesquisar num campo multirreferencial, como um catador de imagens na cultura visual de Hernández (2007) ou um *bricoleur* implicado de Borba (2001).

Mesmo os grandes artistas se inspiraram em outros, anteriores ou contemporâneos seus: Picasso se inspirava no trabalho de Toulouse-Lautrec, que o antecedeu, mas também admirava fortemente os trabalhos do seu contemporâneo Modigliani, ao mesmo tempo que se encantava pela arte africana que inspirou suas obras mais importantes. Não somente pintor, compôs obras em escultura com materiais comuns, menos

nobres, pouco utilizados na sua época e até mesmo materiais considerados inutilizáveis por outros artistas. Experimentou desenho com luz, o *light paint*, e ainda foi cenógrafo, poeta e dramaturgo. Este conjunto de elementos referenciais culminou no surgimento de um novo movimento artístico, o cubismo, que rompeu com toda a tradição da pintura formal, como se conhecia até então.

A busca ou o encontro da inspiração na pesquisa, partindo de um referencial que se movimenta em diversos ambientes — sobretudo no momento contemporâneo de pluralidade, diversidade e complexidade — torna-se um conjunto viabilizador de um olhar complexo (Borba, 2001). É possível imaginar um ambiente que inspire a pesquisa, como uma grande exposição cujas salas temáticas ofertam os mais diversos objetos de arte, obras que se mesclam entre artistas iniciantes e consagrados por um público. Cada sala dessa grande exposição revelaria, na sua multiplicidade, os temas e situações inspiradoras para a pesquisa. Uma sala de pesquisadores anteriores, que carregam uma vasta experiência em vivência e pesquisa; uma outra sala, talvez, com panoramas históricos; mais uma sala, esfuziante, apresentando a diversidade dos movimentos artísticos — aqui, mudanças nos paradigmas de pesquisa —; e outra, quem sabe, uma sala mais política.

Existe um porquê de a criação artística acontecer. O artista é levado a compor pela necessidade de expressar-se frente aos eventos que se descortinam. As circunstâncias que levam à existência de uma obra de arte são um convite a entender essa necessidade que instiga o artista a criar e a maneira como estas obras dialogam com o público. De modo similar, a pesquisa

como obra de arte conduz esta obra em criação, motivando-nos a pensar o que instiga o pesquisador em seu fazer. Ao dar-se conta de que há uma questão, o aprofundar numa pesquisa em nível *stricto sensu* convoca o pesquisador a desenvolver sua tarefa.

Outro fator relevante é a reflexão sobre a própria prática: essa reflexão movimentava um campo mais amplo a cada nova descoberta, numa reformulação pessoal que afeta a escolha de conteúdo, materiais, espaço físico e pensamento sócio-político, pelo fato de que, em muitos momentos, mesmo não havendo intenção de se fazer a arte, ela acontece. O artista está sempre atento às lacunas existentes num projeto de criação; neste reunir de materiais, arrumar o atelier, buscar inspiração na visita às salas de exposições, é que ele se põe a pensar a problemática, que surge como questão de pesquisa.

Uma proposição de pesquisa que busca inspirar-se num fazer artístico tem como procedimento um termo colhido das artes visuais, numa de suas dimensões técnicas, que é pintura em *técnica mista*. Artisticamente, sua estrutura tem como base o uso e a aplicação de materiais diversos sem que haja uma determinante finita que afirme qual a técnica utilizada na pintura da tela, como antes ocorria com técnicas e suportes; trata-se de uma experimentação. Antes, a pintura deveria ser, obrigatoriamente, um óleo sobre tela, um acrílico sobre tela, um guache sobre papel, sem deixar qualquer margem a uma condição de existência da obra sob outra perspectiva técnica, o seu fazer era conhecido e reproduzido, os resultados de luz e textura já eram conhecidos antes mesmo que o trabalho da pintura se concluísse.

A técnica mista, no entanto, é um experimento, é uma possibilidade, um testar constante de técnicas e suportes. Toda tinta pode ser experienciada, todo material está para o uso e todo suporte é um espaço de construção da obra. Contudo, o processo de criar não se torna inconsciente ou desorganizado. O aparente caos que a técnica expõe é, no fundo, um convite a olhar o quanto o material é diverso e quais possibilidades nele existem.

Antes da pintura digital, a gama colorimétrica era limitada. Ainda assim, o processo de mistura de apenas quatro cores ganhava uma dimensão de plasticidade de cor quando somado à luz e à sombra, que o digam os pintores de *afresco*, estes tinham à sua disposição tão somente essas quatro cores de pigmentos para trazer à tona um conjunto colorimétrico de espectro mais amplo. O domínio do repertório de mistura permitia que esses artistas alcançassem uma gama de cores. Na técnica mista, cores de diferentes origens e texturas são testadas e aplicadas ao suporte, o resultado é visto e referendado ou desprezado, conforme o artista dê tratamento à obra.

Num contexto atualizado, a pintura digital, realizada num ambiente de virtualidade material, gera um espectro em que cada cor contém em si 256 possibilidades de outras cores, e cada uma gera mais 256 outras cores, numa dimensão numérica que atinge 16 milhões de cores que não se repetem. Se é possível construir uma variação de cor tão ampla, pode-se imaginar a quantidade de outros materiais e suportes e incluir, nesse pensamento/pesquisa, mais um item, que é a alteração da cor de acordo com a variação material do suporte. Cabe ainda uma observação quanto à cor como fenômeno material; para Aristóteles (2008), a cor era uma das propriedades de objeto.

Tratando de um espectro mais diverso, a cor não é somente uma propriedade física dos objetos, mas se desdobra, segundo a *Gestalt*, numa psicologia de percepção da cor, que também sofre interferência do fenômeno da constância da cor e da simbologia das cores. Considerando essa gama de possibilidades que podem intervir na produção de uma obra de arte, a pesquisa tem em si o mesmo potencial material de criação que uma pintura. Ao propor o uso de uma técnica mista como procedimento, o pesquisador coloca, diante de si, esse mesmo rol de possibilidades potentes, que, a priori, não pode ser desprezado. Mas é importante ressaltar que não se trata de escolher uma técnica de pintura e, sim, de fazer o exercício da pesquisa com tudo o que lhe é possível.

Para se libertar das forças canônicas que predeterminavam a forma de pintar, a pintura abre mão de dois elementos de força presentes na arte antiga: a tela como suporte único e efetivo da pintura e a tinta como único elemento capaz de se transfigurar ou transubstanciar em imagem, para uma representação. Numa intenção de propiciar dispositivos de pesquisa, há, igualmente à arte, uma necessidade contemporânea de libertação de forças canônicas, de edifícios linguísticos, para um ultrapassamento de modelagem de dispositivos. É preciso compreender que as imagens que surgem não precisam ser compostas apenas por uma única tinta.

Como possibilidade, e para além da idealização de converter pesquisa em arte ou vice-versa, a conversão de ambiências do exercício profissional, como é o caso da Educação, torna-se um procedimento que mescla ensino e pesquisa. O que se sugere é que o próprio ambiente — que, em geral, é apenas

o foco de uma análise — seja convertido em espaço/ambiência/vivência e seja validado metodologicamente. As aulas, que anteriormente ocupavam um lugar de metodologia de ensino, agora convertidas, passam a ser reconhecidas também como metodologia de pesquisa. É nesse rico ambiente que se desdobram questões as quais deixam de ser vistas como fenômenos isolados, para integrarem uma visão de completude do espaço, que é um só para ensino e pesquisa.

O que antes era material didático ou “dever de casa” passa a ser utilizado como um potente material que revela as condições propícias à pesquisa. Cada ação, agora, está convertida em material vivo, em movimento e com potencial renovador constante. As proposições para a sala de aula ganham uma forma dinâmica em que o pronto, o acabado, não cria sentido e, por isso, as recriações, as reformulações acontecem em tempo real e constantemente, tomando como paralelo este mundo de atualizações também constantes e, por vezes, inquietantes.

O fluxo de uma pesquisa que se pretende desenvolver paralelamente ao exercício de professor solicita deste uma condição de preparo, visão, ação e repertório, indiscutivelmente atualizados. Soma-se ainda uma extensa e constante conversa com os alunos, num plano descolado do conceito de ensino-pelo-ensino, mas sendo muito mais uma troca dialógica, na qual as impressões e falas desses alunos são imediatamente convertidas em material para tratamento. Despreza-se o binarismo certo/errado, adotando-se uma postura que abraça as falas e repostas. Aliás, neste novo contexto, em sala de aula, tudo é resposta ao mesmo tempo que é pergunta, e novas perguntas

são geradoras de outras respostas/perguntas. A troca dialógica é uma constante para a atualização.

Distanciando-se do binarismo e abraçando-se uma condição dialógica, uma dúvida apontada por Teixeira Coelho (2001) de forma cômica para introduzir seu conceito de *Experiência do Difuso* é a clássica pergunta sobre a calvície, o que suscita a dúvida sobre quantos fios de cabelo devem cair ou quantos devem se manter na cabeça para que o sujeito seja considerado careca. Ao propor uma resposta que defina esta situação, quem o faz abre mão de permitir-se a dúvida, que geraria outras questões e provavelmente um progresso, e opta por obter uma resposta pronta, que, no fim, nada define. A possibilidade aberta pela experiência do difuso num ambiente de pesquisa mostra que o indeterminado está longe de ser uma dúvida, mas é sim uma ampliação de possibilidades, que jamais será configurada como a existência de uma única possibilidade.

No caminho de pesquisa, a experiência do difuso é útil para que as falas sejam compreendidas sem afirmações diretas, imparciais e imutáveis, abrindo assim todas as possibilidades de sugestionamento, que trazem outras indagações. Como/Enquanto tratamento de informações, a experiência do difuso se apresenta como possibilidade multi-interpretativa.

O professor/pesquisador, atento e cuidadoso, compreende cada novo material como um progresso, as coisas se ligam cada vez melhor e, segundo Bergson (2010), “acabam por se organizar juntas”, mas, ressalta o autor, cada material em progresso deve ser revisto junto com as circunstâncias que o acompanham. Dessa forma, o exercício necessário ao tratamento das informações é um imbricamento com as histórias

das aulas, dos estudantes e da própria história do pesquisador. As circunstâncias que circundam os participantes, espaços e eventos que se sucedem também se desdobram em progressos. Esse converter das aulas em dispositivo metodológico faz com que cada material produzido dentro e fora da sala de aula também se converta em procedimento de pesquisa.

Conduzir como uma obra de arte um projeto de pesquisa em educação principia um espaço de pesquisa ainda em construção. Existem muitas licenças a serem solicitadas para os dispositivos e as criações procedimentais que envolvam uma linha de pensamento com maior grau de subjetividade. Mesmo a arte ainda se apoia em procedimentos de pesquisa cuja plataforma se baseia em processos finalísticos e, por vezes, desconsiderando as transformações constantes de um mundo em pleno movimento. A educação escolar estagnada pouco tem alcançado o aluno da contemporaneidade. Eis aí a necessidade de uma pesquisa engajada com o espírito desse tempo e os inúmeros desafios que se apresentam para que não sejam aplicados — como num dito popular — remendos novos em panos velhos. Tratar de aberturas de criação de procedimentos de pesquisa em Educação é, também, sugerir formatos outros de dispositivos que já servem numa outra perspectiva a áreas de conhecimento cujo modo de trabalho aponta caminhos para proposições de uso que se encaixem em uma perspectiva de pesquisas em Educação.

Uma pesquisa em Educação com foco em ensino de arte para a Educação Básica, por exemplo, foi desencadeada pela/a partir da percepção de que a área de conhecimento de arte, dentro da esfera curricular de um curso técnico, parecia não desper-

tar um interesse maior nos estudantes, mesmo que estes apontassem um interesse pessoal pela arte fora da esfera do ambiente escolar. As primeiras anotações funcionavam como um tipo de diário de aulas, em que se guardavam as impressões do dia, para um tratamento posterior, ainda sem bases referenciais, apenas uma observação assistemática dos eventos ocorridos.

Percebida a dimensão de que o interesse pessoal sobrepujava as questões técnico-curriculares, a observação ganha um outro campo e começa a ser pensada como pesquisa. Um dos elementos que movimentou este ambiente foi o relato unânime de que o pouco tempo destinado na carga horária às aulas de arte não permitia um debate mais prolongado ou a execução de um trabalho. A medida didático-metodológica pensada para sanar este primeiro apontamento foi a criação de um espaço de debate na internet. Dessa forma, o Fórum de Artes, na rede, passou a suprir parcialmente o pouco tempo de sala de aula, com detalhe importante: pela ausência de identificação direta do participante, o anonimato das redes, as falas construídas no Fórum aconteciam desprendidas do “medo de errar”.

O Fórum constituiu um espaço de debate pós-aula contínuo e participativo, e as contribuições ali expostas serviram de produção de informações. Quando a pesquisa, de fato, começou a acontecer, o Fórum foi convertido em dispositivo metodológico e as questões, que anteriormente eram livres, foram reestruturadas, para atender a pesquisa, numa adaptação a permitir que o estudante continuasse a expor sua opinião, sem tentar dar uma resposta pronta.

A proposição/proposta inicial para as informações produzidas no fórum seria encontrar os elementos ou condições

que ligassem a arte ao ensino técnico de nível médio; mas, paralelo a isso, um fenômeno mudou o caminho das informações, e a pesquisa então começa a flexibilizar-se. Ao apresentar, em sala de aula, a imagem da obra Branco sobre branco (1918), de Kazimir Malevich, aconteceu um intenso debate sobre o que é ou não arte. Uma tela branca pintada de branco sobre outra tela branca não parecia muito artístico para um grupo de estudantes de Ensino Médio. Este acontecimento desencadeou uma série de discussões posteriores sobre o fazer artístico, o que culminou numa empreitada pelas dimensões físicas e sensoriais das produções artísticas. Eis o fenômeno que se apresentava e solicitava agora o converter das aulas de arte, também, em dispositivo metodológico.

Os desdobramentos do acontecer da pesquisa apresentaram uma questão que posteriormente foi vista como central: a compreensão de que, na contemporaneidade, interpretar a obra de arte, como ocorria ao longo da história da arte, torna-se ineficaz e até desnecessário. Contudo, uma outra possibilidade surge, diferentemente da interpretação. A leitura de imagens numa dimensão fenomenológica, desprendida de verdades absolutas, deslocava a obra do espaço/tempo, sem perder sua característica estética de qualidade, mas permitindo que ela fosse lida e compreendida — e não mais interpretada — sob uma ótica atualizada.

A sala de aula apresenta-se agora como a tela em branco aguardando pela pintura em técnica mista, torna-se, pois, um lugar de experimentação. A primeira dinâmica desse experimentar acontece revisitando duas abordagens de ensino de arte já existentes e amplamente utilizadas. Percebeu-se que as aborda-

gens davam conta de um tipo específico de observação do objeto de arte: com caráter mais técnico-interpretativo e que desconsiderava esferas mais subjetivas. O objetivo em construção passa a ser o projetar de uma possibilidade de leitura de imagem com uma outra abordagem, de perspectiva mais aberta, desprendida de elementos canônicos e que, sobretudo, considere em primeira escala o observador/leitor da obra de arte.

Almejando uma via diferente das primeiras abordagens clássicas de leitura de imagem, direcionando-se para uma via de base fenomenológica, a eleição dos elementos fundamentais na condução da pesquisa levou a um princípio de liberdade, desprendido de questões paradigmáticas e que apontou uma, talvez não nova, mas outra abordagem de leitura, chamada de *Prática do Ver*, compreendendo-se o termo “prática” como um ato, uma ação de caráter constante, com a ideia de que quanto mais se vê, mais se pratica e se constrói, mais se reconstrói ou se melhora o olhar.

A percepção da aproximação entre a fenomenologia e a arte foi claramente útil para a não obtenção de repostas prontas, o mesmo se dá em pesquisa, uma vez que a hipótese ainda não é resposta e não pode ser prefixada como tal. Ela é útil, inclusive, para fazer uma transposição em que o professor pode se colocar no lugar do estudante e perceber, com esse olhar, a que mudanças ele está sujeito ou pelas quais poderá optar ou mesmo as quais é possível fazer. O que vale também para a transposição do lugar de pesquisador, mesclando, em todo o tempo, o exercício e a experiência.

Todo o traçado da pesquisa é pensado e concretizado dentro de uma proposta de produção e tratamento das infor-

mações, a partir de uma visão artística e conceituada, com bases referenciais desta área de conhecimento. Os dispositivos (aulas, fórum, anotações) são tomados como procedimentos menos comuns do que outros já conhecidos, uma vez que um questionário aplicado aos estudantes, por exemplo, poderia ser interpretado como uma prova e ter dificultado a produção de informações. A possibilidade dialógica do fórum como dispositivo mostrou-se bem mais eficaz do ponto de vista da participação e automotivação dos alunos e a conversão, imperceptível, das aulas em procedimento permitiu uma participação direta do estudante, sem que houvesse a necessidade de provocar um momento, dentro de uma agenda já concorrida, uma condição que colocasse em dúvida o caráter de implicação do pesquisador. Além disso, ainda provocou o fortalecimento do espaço de sala aula de arte, tão comumente desprezado.

Esse deslocamento imperceptível do que é uma aula para o que é metodologia acontece em pleno exercício de professor, numa tentativa de romper um contexto histórico estabelecido por muitas escolas, que ainda mantêm as aulas de arte como campo de livre expressão. O estar implicado permite ao professor/pesquisador atentar para o seu próprio desempenho em sala de aula e provoca neste um outro olhar para as questões ali presentes; fato que poderia ser aproveitado por todas as áreas de conhecimento, sobretudo em ambientes de Educação Básica.

Uma pesquisa que se queira fazer com dispositivos que ainda não aparecem no contexto metodológico em curso requer um posicionamento pessoal do pesquisador, com bases sólidas e capazes de sustentar a defesa da pertinência da sua proposição. A analogia entre arte e pesquisa disposta nestas

linhas é uma opção que vai de encontro ao caminho que vem sendo constituído, até aqui, em pesquisa; caminho esse que, mesmo as pesquisas na área de arte, tem endurecido, em lugar de flexibilizar-se e permitir a chegada do difuso no ambiente de pesquisa, sem temer os caminhos e deslocamentos que esta venha a tomar. As questões do mundo contemporâneo estão constantemente a convidar, talvez a convocar, a adoção de novas práticas em pesquisa, partindo da percepção de que nem todos os procedimentos dispostos nos manuais darão conta da amplitude dos campos que os estudos atuais têm alcançado e também tendendo a pensar um pesquisador menos universalista e que considera um olhar de sentidos mais diversos.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 4. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade*. 2 ed. Alagoas: EDUFAL, 2001.

COELHO, Teixeira. *A cultura como experiência*. In: RIBEIRO, Renato Janine. (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 65-101.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERNANDÉZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

SILVA Fh, Elisio José da. *Sem título: como levar a arte a sério*. Dissertação de Mestrado. PPGE-UFBA. Salvador-BA. 2018.

IMPLICAÇÕES PÓS-ESTRUTURAIS E CRIAÇÃO DE PERCURSOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Clívio Pimentel Júnior

Começos e decisões

Ainda não comecei.
Queria tanto saber dizer *Era uma vez*. Ainda não consigo.
Mas preciso começar de alguma forma. E esta, enfim,
sem começar propriamente, assim confuso, disperso,
monocórdio, me parece um jeito tão bom ou mal de
começar uma história.

Caio Fernando Abreu
Os Dragões não Conhecem o Paraíso

Caio Fernando Abreu, no seu conto *Os dragões não conhecem o paraíso*, traduz, em palavras, o desafio de encarar os começos, de começar a contar uma história e da violenta experiência de indecidibilidade que se coloca frente a este trabalho. E falar de criações metodológicas em perspectiva pós-estrutural desenvolvidas nos meus estudos de doutoramento, um estudo teórico-discursivo sobre Políticas de Currículo, Formação e Educação Científica, é um desafio marcado por essa indecidibilidade. Indecidibilidade que se instala no momento mais inicial da escrita: por onde começar a contar essas experimentações? O que não posso deixar de colocar? O que

fica de fora? Como toda decisão é marcada por exclusão de outras tantas possibilidades, algumas delas sequer imaginadas, remeto aos textos dos meus estudos recentemente publicados (Pimentel-Júnior; Carvalho; Sá, 2017; 2018; Pimentel-Júnior, 2018), de modo a minimizar o impacto das exclusões, e começo essa narrativa a partir de alguns aspectos que considero incontornáveis a esse debate.

De início, quero destacar que este texto é mais uma narrativa sobre uma indisciplinada e eclética forma de operar em chave pós-estrutural do que um texto que busca iniciar, de forma esquemática e protocolar, interessados na pesquisa em educação no terreno pantanoso e arredio a demarcações categóricas do pós-estruturalismo. É justamente por esse movimento de pensamento ser cético a abordagens muito programáticas, a operações de valor fronteiro, e a universalismos metodológicos (Paraíso, 2004; Macedo; Ranniery, 2018) que seria uma incoerência buscar desenvolver esquemas pós-estruturalistas de operar nas pesquisas em educação. Assumir um sentido mais narrativo experimental, entretanto, não significa abrir mão de falar sobre aspectos conceituais e ontológicos marcantes desse modo de pesquisar: por meio de algumas caracterizações gerais e do compartilhamento de dilemas enfrentados em minhas pesquisas, tento provocar o pensamento e convidar os leitores a apostar em formas menos deterministas e mais criativas nas metodologias investigativas. Assim, no intuito de contribuir com o movimento de atualização do potencial desconstrutivo das noções e operadores interpretativos pós-estruturais na pesquisa em educação e em currículo, busco, neste texto, narrar de que forma inventei uma abordagem

teórico-discursiva na investigação de políticas¹ curriculares para o ensino das ciências².

Decidi organizar essa narrativa da seguinte forma: primeiro, em sentido mais (auto)biográfico, discuto os processos de migrações entre perspectivas teóricas ao longo dos meus estudos e formação, buscando “fazer a mostraçã³” de como, nesses últimos anos, os estudos pós-estruturais permitiram-me matizar aspectos específicos dos estudos curriculares com os quais vinha operando

1. Amparado em Lopes e Macedo (2011), refiro-me, aqui, à compreensão pós-estrutural da política como ciência social, distante da perspectiva administrativa que marca os estudos de política educacional dos anos 1970, bem como da visão da política restrita às ações de órgãos governamentais sem, no entanto, desconsiderá-las. Nesse enfoque, os estudos da política assumem uma forma mais processual e menos estanque em termos de delimitação sociológica do seu campo de ação, de modo que qualquer estruturação discursiva, na medida em que, decorrente de uma articulação hegemônica interessada em domesticar o fluxo das diferenças no campo da discursividade, passa a ser entendida como investida na política de currículo. A meu ver, essa compreensão não apenas complexifica, mas amplia, indefinidamente, o campo de estudo na política de currículo, de modo que todo texto interessado em produzir fechamentos da significação curricular passa a ser material passível de análise e investigação nesse campo de pesquisas. Assim, documentos curriculares (oficiais ou não), trabalhos acadêmicos publicados em periódicos e anais de eventos, projetos pedagógicos de cursos e propostas curriculares, posicionamentos de associações sobre questões curriculares, debates em eventos científicos, dossiês temáticos, entre tantos outros, podem ser entendidos como material empírico de trabalho na política de currículo.

2. Tenho investigado políticas curriculares produzidas nesse campo disciplinar por sua relação com a minha formação inicial na licenciatura em biologia.

3. A opção por tentar fazer uma “mostraçã³” é uma das tantas implicações pós-estruturais que nos possibilitam criar métodos na pesquisa em educação para além do monismo metodológico. Ao invés de buscar demonstrar algo através do método – uma inflexão conceitual esteada no realismo epistemológico –, procuro deixar ver um caminho precário e contingente de decisões constitutivas dos métodos, a inventividade emergente, e o modo como facultam seguir alguns caminhos interpretativos nas pesquisas.

em pesquisas anteriores. Tenciono expor como, nesse processo, outras interpretações foram configurando-se a respeito de problemáticas curriculares que, comumente, estão associadas às sedimentações históricas do campo do currículo. Deixo ver também aproximações e distanciamentos entre as perspectivas abordadas. Em seguida, abordo os problemas com os quais operei na pesquisa de doutorado, tentando caracterizar seus desafios conceituais e metodológicos na medida em que aprofundei algumas leituras das filosofias pós-estruturalistas, e fui percebendo de que forma as meditações dos autores e autoras impulsionavam os estudos a novos rumos. Por fim, concluo com algumas questões para pensar nas múltiplas valências imersas nos operadores pós-estruturais, defendendo que a assunção radical desse enfoque pode significar a problematização dos rastros humanistas e realistas tradicionalmente postos nas pesquisas em educação.

Sobre caminhos formativos e reconfigurações de modos de pesquisar

A única história que o “eu” não pode contar é a história de seu próprio surgimento como “eu” que, além de falar, relata a si mesmo. [...] Estou fazendo um relato de mim mesma, mas não há relato a ser feito quando se trata da formação desse “eu” que fala e que narraria sua vida. Quanto mais me narro, mais provo ser menos capaz de fazer um relato de mim mesma. O “eu” arruína minha história, apesar das melhores intenções.

Judith Butler

Relatar a si mesmo – crítica da violência ética

Como Butler (2015) nos coloca a pensar, falar de nossas próprias histórias de vida buscando acessar um real sentido

do vivido é, possivelmente, uma operação fadada ao fracasso. Isso porque, em suas meditações, não há um eu plenamente constituído e anterior à narrativa. O eu se forma na e através da narrativa, fabrica sua própria história e seus próprios sentidos no emergir da narrativa, com e para outros, desde o início, nem antes nem depois. Todo esse cenário de encontro com a alteridade na narração e construção de si nesse processo, faz pensar que a narrativa é uma história precária e contingente da vida. Nesse sentido, não falo do meu percurso buscando alcançar uma explicação causal e sintética do vivido no período do doutoramento e, até mesmo, antes dele. Narro o percurso com pequenas pretensões na tentativa de bem comunicar um processo formativo. Para falar um pouco dos processos de migrações teóricas e de como cheguei até aqui, é preciso partir de algum lugar, então resolvi tentar fazer isso trazendo alguns aspectos dos caminhos pelos quais meus estudos seguiram após a finalização do mestrado no ano 2012.

Durante meus estudos no mestrado, estava implicado em uma chave de leitura sócio-fenomenológica do currículo e da formação de professores. Os autores com os quais estabeleci diálogos mais intensos, no período, foram Vattimo (2007), Maffesoli (2005; 2008) e Carvalho (2001; 2008), entre outros mais dispersos. Já nesses estudos, meu interesse voltava-se à tentativa de compreender o modo como a ambiência formativa universitária participava das tomadas de decisões curriculares dos licenciandos, no momento de suas práticas de ensino mediante o dispositivo formativo dos estágios supervisionados. Investigava como as políticas de currículo pensadas e praticadas na universidade eram estruturantes, em alguma

medida, de decisões curriculares no ensino de Biologia nos cotidianos escolares vividos pelos licenciandos em formação. Nesses estudos de cunho fenomenológico, a condição narrativa da identidade docente, e suas contribuições para a interrupção de dispositivos externo-determinantes e moralizantes da formação, já era investigada. Tais estudos forneceram-me uma chave de leitura acerca do currículo e da formação por meio da qual foi possível compreender que a “habitabilidade” da/docência está, fortemente, enraizada em uma multiplicidade de imanências locais que permitem bloquear a hipertrofia da razão universalista e fundacionista⁴ em sua gana de conferir uma materialidade plenamente repetível e infindavelmente reprodutível da experiência docente. Por caminhos diversos, as pesquisas que seguem esta vertente filosófica-epistemológica adotam, como centralidade, a ideia de que não há dispositivo qualquer que seja capaz de formar uma identidade específica de professores, mais do que isso, não só a identidade única não é possível como é indesejável, convocando a autoformação como dispositivo discursivo-formativo por excelência, isto é, implicando os sujeitos em seus próprios processos formativos, sempre mediados pelo encontro com os infinitos contextos vivenciados (Sá; Carvalho, 2016).

4. A partir de Vattimo (1980), podemos afirmar que a principal característica da razão fundacionista é a aposta na possibilidade de trazer uma identidade à presença, isto é, fazer a descrição do que ela é ser exatamente aquilo a que essa descrição se refere, de modo a estancar a significação em uma objetividade plena. “O pensamento da fundação concentra-se exclusivamente no ente e no seu ser como ser presente, sem o pensar na sua proveniência” (Vattimo, 1980, p. 129). O ato de fundação implica, assim, uma relação de transparência com a linguagem, um ato de poder diretivo que atua impedindo os espaços para os deslizamentos de sentidos nas dinâmicas contextuais de significação.

É nesse sentido que a força da ambiência cotidiana (Maffesoli, 2005; 2008) adquiriria centralidade epistemológica incontornável em meus estudos, mostrando sua participação em decisões curriculares tomadas em contextos de prática. A sociologia fenomenológica em Maffesoli (2005; 2008), nesse momento, já colocava em xeque diversos aspectos que, nos estudos doutorais, passei a aprofundar: (i) a crítica ao racionalismo e a assunção radical do sensível e do estético na construção do conhecimento; (ii) o abandono da ideia peremptória de verdade absoluta e a crítica ao fundamento – “o dever ser”; (iii) a crítica a duplos dicotômicos ontológicos do tipo sujeito/objeto, essência/aparência, etc.; (iv) e a crítica à noção individualista e possessiva de identidade (solidez) com a aposta nas identificações (fluidez).

Alguns poucos anos após a defesa do mestrado, migrei de uma interpretação sócio fenomenológica do currículo e da formação para um enquadramento sócio antropológico cultural, seguido, mais recentemente, de um aprofundamento nos registros discursivos pós-estruturais. No processo de migração entre perspectivas teóricas, os estudos levaram-me a caminhar em um sentido mais escolástico de produção de conhecimento. Nesse momento, houve uma preocupação maior em estabelecer um círculo de autores mais vinculados ao que se convencionou chamar de movimento de pensamento (Peters, 2000) pós-estruturalista, mesmo que, entre eles, as leituras fossem feitas de modo, apesar de intenso, pouco sistematizado.

Adentrei, no caminhar do processo migratório, no universo cereteuniano dos estudos culturais do cotidiano, e os estudos do/no/com os cotidianos escolares (Oliveira; Alves, 2001). Tais estudos já estavam presentes em minha trajetória

desde o mestrado, embora com menos intensidade de leitura e apropriação epistemológica. A partir do diálogo com novos autores/as, cotejando seus posicionamentos com os demais até então estudados, desenvolvi uma compreensão acerca dos fazeres curriculares de Ciências e Biologia como invenções cotidianas dos praticantes que tecem, criam e recriam mundos da ciência no dia a dia da vida escolar (Pimentel-Júnior, 2015). Nesses trabalhos, partindo das noções de tática, estratégia, uso, currículo “praticadopensado”, lugar, espaço, ambiência, narrativa, poética, micronarrativas, microliberdades, micropolíticas, cegueira epistemológica, entre outras, compreendi que se tratava de uma chave interpretativa marcada por forte generosidade com os praticantes culturais dos espaços-tempos escolares, ampliando possibilidades “ex-cêntricas” de experiências de significação curricular e empoderamento. Tal caminho possibilitou-me a compreensão do currículo como “produção cultural”, embora essa compreensão também já estivesse disseminada em meus estudos anteriores (Fróes-Burnham, 1993; Silva, 1999). Acredito que essa compreensão se amplificou em meus estudos mais atuais em decorrência da maior atenção que passei a dar aos estudos culturais e do maior vínculo epistemológico explícito a esse campo de estudos, atento às irremediáveis e estruturantes dinâmicas simbólicas que orquestram os fazeres curriculares nos cotidianos escolares. De modo geral, esses diálogos têm me ajudado na compreensão das questões curriculares e de difusão do conhecimento das ciências “desfazendo sua continuidade e desrealizando sua verossimilhança” (Certeau, 2009, p. 168) em relação às dinâmicas simbólicas de outras comunidades produtoras e difusoras de conhecimento,

dentre elas, a comunidade científica específica, já que questionam, radicalmente, a separação entre produtores e aplicadores de conhecimento. Ou seja, tais referentes permitiram-me e têm me permitido questionar o estatuto de certas políticas de currículo que permanecem segregando entendimentos a respeito da difusão do conhecimento no espaço-tempo escolar pautados na divisão verticalizada do tipo produtores-consumidores. Trata-se de políticas marcadas pela criação de fortes oposições entre dinâmicas simbólicas escolares e acadêmicas, sendo esta última, comumente, o pólo regulador por meio do qual políticas e sentidos normativos são produzidos e endereçados às práticas que, por sua vez, são analisadas tendo em vista o grau de distorção reflexiva em relação a essas mesmas políticas.

Diferentemente, tais autores têm me ensinado que, em toda dinâmica cultural de difusão de conhecimento, há produção inventiva, há criação de sentidos singulares. Trata-se de estudos que me despertaram para a percepção de que, por maior que sejam os constrangimentos discursivos e estruturais mais amplos em torno da regulação do fazer curricular nos cotidianos escolares, sempre haverá possibilidade de ação dos praticantes sujeitos, isto é, tais regulações estruturais nunca poderão apagar a inventividade dos que, a muitas mãos, fabricam currículos cotidianamente. Esses autores têm me ensinado que, por maior que seja a gana de controle dos processos simbólicos, ela nunca poderá controlar/deter/bloquear a invenção cotidiana do sentido, o uso (Certeau, 2009) que desfaz a mesmidade, que são práticas múltiplas, complexas, marcadas pela bricolagem e nodosidade infinita de contextos de sociabilidade e pelos múltiplos pertencimentos de

cada sujeito, mobilizados, precariamente, a cada encontro cotidiano em fazeres curriculares.

O passar do tempo nesses anos mais recentes e o consequente aprofundamento nos registros discursivos e pós-estruturais possibilitaram matizar algumas questões teóricas desses estudos, anteriormente, desenvolvidos, sobretudo no que diz respeito à tensa e dinâmica relação entre “estrutura” e “agência”. Se, nos estudos anteriores, talvez por falta de compreensão dos referentes entre os quais caminhava, entendia tal relação ainda na linguagem de uma forte oposição entre sujeitos/grupos/comunidades – ou qualquer outra instância sociológica – marcada por traços sólidos e essencialistas que direcionavam conclusões na forma de embates entre sujeitos, o avanço nos estudos pós-estruturais permitiu abandonar essa linguagem da forte oposição entre polos tidos como próprios e essenciais. O aprofundamento nesse registro tem me levado à compreensão de que não há identidades plenamente sólidas e firmadas externamente aos jogos de linguagem políticos nos quais sujeitos subjetivam-se, provisória e precariamente, na tentativa de significação das políticas que operam em seus fazeres curriculares cotidianos (Lopes; Macedo, 2011).

O aprofundamento em tais registros têm me levado a questionar também a suposta solidez sociológica (Bhabha, 2013; Hall, 2006) de categorias aglutinativas de currículo como disciplina acadêmica, disciplina de referência, disciplina escolar, currículo oficial, currículo praticado, currículo vivido, políticas, práticas etc., sem, no entanto, deixar de lado a ideia de lógicas operativas e modalizações contextuais (Certeau, 2009) que, a meu ver, continuam sendo potentes e permitem

pensar na impossibilidade de saturação, seja por quaisquer mecanismos panópticos e regulatórios, do fazer curricular. Assim, nessa chave de leitura, por exemplo, passou a não mais fazer sentido sustentar que haja, explícita e conscientemente, forte oposição entre fazedores oficiais e fazedores cotidianos de currículo, bem como não mais fez sentido sustentar que tais circunscrições sociológicas são constituídas por sentidos puros produzidos nesses contextos de modo independente. Se algumas dessas constatações já eram possíveis de serem feitas a partir de alguns dos meus estudos anteriores, isso se tornou mais visível para mim nesse momento. Imerso, atualmente, em estudos que me permitem abrir a compreensão das políticas curriculares de Ciências e Biologia não apenas como fenômenos de ordem simbólica, mas também sociopolítica e discursiva, tenho enveredado pela filosofia da diferença (Butler, 2015; Derrida, 1991; 2011; Vattimo, 1980; 2007), pelos estudos culturais de registro desconstrucionista (Bhabha, 2013; Hall, 2006; 2009), pelos estudos da ciência política (Laclau, 2013; Laclau; Mouffe, 2015), por estudos (auto)biográficos pós-estruturais (Watson, 1993; Butler, 2015) e por teorias educacionais e de currículo pós-estruturais (Ball; Maguire; Braun, 2016; Biesta, 2013; 2016; Lopes; Macedo, 2011) como forma de ampliar compreensões acerca das possibilidades de agência dos sujeitos em meio a discursos regulatórios que atuam restringendo a proliferação de sentidos do que seja a educação científica e o fazer curricular de Ciências e Biologia.

Esses estudos passaram a impulsionar a problematização dos próprios termos mediante os quais políticas de currículo são elaboradas, suas demandas e projeções para a edu-

cação em Ciências e Biologia, permitindo abalar a própria linguagem fundacionista em meio à qual se projetam universalismos identitários supostamente inquestionáveis para os sujeitos escolares. Nessa nova chave de leitura, novos termos e outros já bem conhecidos re-emergem em meus estudos, com alguns deles mantendo o significado ou sendo reativados com inflexões mais ou menos severas. Noções, conceitos e operadores interpretativos como entre-lugar, tradução, hibridismo, ambivalência, identificações, fronteira, espaço liminar, posição de sujeito, subjetividade, origem, centro, suplemento, indecidibilidade, espectro, envio, fundamento, empoderamento, estrutura, agência, cultura, performatividade, norma, quadros de inteligibilidade, relações de poder, despossessão, lógica da equivalência e da diferença, realismo, objetivismo, significantes vazios, significantes flutuantes, campo geral da discursividade, articulação, demandas, deslocamento, pontos nodais, hegemonia, entre tantos outros, passaram a povoar meus escritos, “dando forma” à maneira como tenho abordado as políticas de currículo nos estudos recentes.

Até esse ponto dos estudos, mantive uma postura, de certa forma, indisciplinada ao transitar por tais referenciais, conceitos e noções pós-estruturais e pós-fundacionais, cotejando-os de modo eclético, até então pouco detido no importante debate sobre a viabilidade de diálogos teóricos entre eles. Mas não pretendo focalizar nesse debate nesta oportunidade. O que quero destacar é a forma como esses estudos deram forma a uma maneira de investigar. Ao enveredar pelos caminhos investigativos descritos até aqui, passou a ser meu interesse buscar compreender de que forma as teorias do Ensino de Ciências

e Biologia, pautadas em supostas necessidades emergenciais contemporâneas, vêm produzindo e articulando demandas nas políticas de currículo, ao tempo que convoca o campo da Educação em Ciências a um enfrentamento, via currículo e experiências de escolarização, anunciando como resposta às demandas sociais postas. A partir do pós-estruturalismo, passou a me interessar a maneira como, nas políticas de currículo para o Ensino das Ciências, a vida dos sujeitos escolares é endereçada (Ellsworth, 2001), projetada como identidade política cuja única possibilidade de caminho seja o do enfrentamento das condições contextuais emergentes inquestionáveis, produzidas e ancoradas em uma dada leitura realista/objetivista de mundo, que coloca sobre a educação, os sujeitos e o conhecimento científico, a demanda por uma resposta efetiva – comumente traduzida como a qualidade da educação – contra uma ameaça – frequentemente, diagnosticada como crise – comum: a alteridade que resiste e escapa ao cálculo e à presença nas relações educativas.

Problematizar essas premissas basilares presentes nas teorias do Ensino das Ciências tem significado, também, questionar a inevitável linguagem da socialização e do reconhecimento (Biesta, 2013) como objetivos maiores do ato de educar. Tenho me interessado, portanto, em problematizar linguagem dos circuitos binários de reconhecimento e exclusão que emergem de linguagens educacionais marcadas por forte normatividade e estabelecimento de operações de valor fronteiro, indicando que o fantasma da alteridade que assombra e escapa ao controle pode não ser aquilo a que devemos nos opor como forma de garantir a qualidade do ensino. Um movimento teórico empreendido, portanto, na busca de recuperar um espaço

para o incontrolável e o imprevisível na educação em ciências, buscando fazer emergir sentidos não deterministas e não fundacionistas na política de currículo.

Como espero ter deixado perceber até aqui, as perspectivas pós-estruturais com as quais venho dialogando vieram reconfigurando diversos aspectos dos estudos de currículo e formação de professores que desenvolvi até a pesquisa do mestrado. Acredito ser possível afirmar que, tanto nos trabalhos mais recentes como naqueles desenvolvidos anteriormente, meu desejo e interesse foi/tem sido acompanhar o fluxo dos estudos interessados em tentar abalar fundamentos fixos e universalismos categóricos que sustentam projeções de identidade e normas fixas para a educação via políticas de currículo. É a partir deste ponto que passo a abordar questões conceituais do pós-estruturalismo, de modo mais específico, relativas aos estudos mais recentes, subsidiando o entendimento das minhas andanças e, ao mesmo tempo, trazendo aspectos característicos das interpretações construídas com operadores pós-estruturais.

Novos desafios conceituais e a invenção de caminhos metodológicos na pesquisa

Convém destacar que um dos primeiros desafios na viagem pelo pós-estruturalismo foi a própria interpretação das noções, categorias, conceitos e meditações dos autores/as com os quais resolvi dialogar. Acredito que, em meu percurso, essa dificuldade se deu de forma um pouco menos acentuada por conta de estudos anteriores que já faziam crítica aos fundamentos, ao determinismo social, ao racionalismo e

à cultura do Esclarecimento nas ciências sociais e na educação de modo amplo (Fróes-Burnham, 1993; Carvalho, 2001; Maffesoli, 2005; Vattimo, 2007).

Em meus estudos de doutorado desenvolvidos por meio de um enfoque notadamente discursivo pós-estrutural (Laclau; Mouffe, 2015), busquei caracterizar as articulações políticas envolvidas na configuração do nome “Natureza da Ciência” enquanto marcador identitário da qualidade da Educação Científica. O material empírico de análise foram publicações da comunidade epistêmica de Ensino de Ciências que fizeram parte do meu percurso formativo na graduação, pós-graduação e atuação profissional nos mais variados espaços-tempos institucionais de formação de professores. Uma visada (auto) biográfica caracterizou, portanto, a mobilização de material empírico na pesquisa. Mediante essa abordagem, busquei des-sedimentar discursos que formei e pelos quais fui formado em minha trajetória formativa.

Na medida em que fui me aprofundando nos registros pós-estruturais, no entanto, passei a constatar que precisaria enfrentar alguns desafios conceituais na pesquisa, são eles: (i) como justificar metodologicamente a escolha por um caminho (auto)biográfico em ambiente pós-estrutural, caracterizado pelo ceticismo às pretensões do “tornar consciente” das (auto) biografias? (ii) Em ambiente epistemológico arredo à essencializações da atuação na política, de que forma pensar a identidade de uma comunidade epistêmica? Como ela se configura enquanto comunidade e age politicamente? (iii) Por fim, de que forma trabalhar com a representação de vozes de sujeitos em posicionamentos políticos (seja em trabalhos acadêmicos,

seja em depoimentos escolares) em enquadramento epistemológico inóspito à operação da representação em si? Essas questões passaram a habitar meus pensamentos e a demandar um tratamento na pesquisa. Assim, resolvi trazê-las para o debate nesta oportunidade, explicitando os caminhos pelos quais segui com⁵ elas na pesquisa.

Antes de discutir as questões acima, é importante destacar um dos aspectos que considero chave para pensar as implicações e os efeitos desconstrutivos da abordagem pós-estrutural. É ampla a afirmação de um acordo entre pensadores e pensadoras comumente endereçados a esse movimento de pensamento, no que diz respeito à constitutividade do social enquanto linguagem (Peters, 2000; Williams, 2013). O enfoque pós-estrutural nos possibilita compreender a linguagem para além da ideia de que ela é apenas meio de representação de algo dado, um conjunto de signos que se refere a algo positivo na realidade. A linguagem deixa de ser, portanto, pensada como sendo um espelho da realidade material, e passa a ser entendida como instituinte dessa própria realidade. Até mesmo aquilo a que nos referimos quando dizemos “realidade” é uma operação da/na linguagem, de modo que ela institui aquilo que nomeia. Ao considerar a linguagem como instituinte, o pós-estruturalismo questiona a materialidade da linguagem, sua suposta transparência, como se ela fosse explícita e carresse sentidos objetivos e explícitos nas relações comunicativas. Em outras palavras, o pós-estruturalismo nos faculta pensar que é uma ilusão achar que a linguagem

5. Seguir com elas, pois, minha pretensão foi tratá-las como provocações abertas, capazes de aguçar a imaginação na invenção de interpretações analíticas nos meus estudos.

é um meio de representação direta de algo material e positivo a que nos referimos. A representação direta pode não ser sua principal função, o que interrompe a suposta transparência e positividade daquilo que entendemos como o próprio real. Essa constatação por si só apresenta um forte potencial desconstrutivo para pensarmos as pesquisas em educação, na medida em que, em determinados paradigmas de pesquisa, os métodos são geralmente entendidos como dispositivos capazes de “apreender”, “capturar”, “fotografar”, “reproduzir”, “demonstrar”, “verificar”, entre outras metáforas de fixação e extração, aquilo a que se referem no campo empírico. Defendo que é importante permanecer atento a essa ontologia discursiva da abordagem pós-estrutural, de modo a sustentar interpretações compatíveis com seus aspectos filosóficos antirrealistas⁶.

Dito isso, passemos ao desafio das operações (auto) biográficas em chave pós-estrutural. Em minha trajetória no grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores

6. De um lado, o realismo epistemológico diz respeito a uma corrente filosófica da epistemologia da ciência que, de modo geral, sustenta que aquilo que a nos referimos mediante conceitos científicos são entidades dadas na natureza, ontologicamente positivas, objetivas, de fato existentes no real. Nesse processo, como há uma verdade na natureza, cabe ao pesquisador revelá-la aos olhos e à razão, trazê-la ao mundo via descobertas científicas, provando, assim, sua real existência. É, no bojo dessa corrente filosófica, que a supervalorização do método científico se dá: ele precisa ser aquele mais preciso em capturar o real mediante sua intervenção no mundo. Posturas mais antirrealistas, por outro lado, defendem que conceitos científicos inventam aquilo que nomeiam, sugerindo que não podemos aceitar que aquilo a que nos referimos mediante conceitos são entidades absolutas no real. Ou seja, há um mundo existente na posição antirrealista, o que não há são as descrições, construções e modelos que inventamos para falar do mundo, o que nos impede de falar em uma correspondência absoluta entre o real como um todo único, absoluto, ontologicamente dado e positivo, e aquilo que falamos sobre ele (LOPES, 1999)

(FEP), conheci e estudei diferentes autores que tratam de pesquisa (auto)biográfica. Em nossas reuniões semanais, viemos refletindo sobre os traços, em alguma medida, humanistas⁷ presentes em alguns referenciais teóricos da pesquisa (auto)biográfica, sendo algumas dessas reflexões já publicadas (Sá; Carvalho, 2016). Em nossos diálogos, viemos desconfiando da capacidade das narrativas de si em detonar a ampliação e o subsequente alcance de estados da consciência cada vez mais libertos das amarras do irrefletido passado em nosso estar no mundo, ou seja, da capacidade de o processo narrativo livrar-nos de nossos assujeitamentos existenciais no momento em que tomamos consciência deles.

Ao adentrar de modo mais detido no terreno do pós-estruturalismo, no entanto, a partir da obra de Peters (2000) e Williams (2013), passei a desconfiar de aspectos centrais presentes em algumas teorias (auto)biográficas, sobretudo da manifestação de uma presença via autoconhecimento e consciência de si, passando a buscar autores e autoras com os quais pudesse dialogar sobre os incômodos sentidos nesse co-tejamento de leituras. Foi, então, que entrei em contato com a teoria butleriana (2015) do sujeito e da ação moral. Nessa

7. Com Biesta (2013) podemos pensar a lógica humanista como sendo baseada na pressuposição de que seja possível conhecer a essência humana, trazê-la à presença, e usar esse conhecimento como fundamento para nossos esforços políticos e educacionais. No projeto educacional moderno, particularmente, essa lógica emerge em uma mescla complexa de características baseadas na autonomia e na racionalidade, tidas como aspectos fundamentais do que significa ser humano. O problema com o humanismo, de acordo com o autor, é que ele cria uma norma de humanidade que acaba por produzir a própria exclusão que ela tenta superar, na medida em que projeta um espaço estrutural fixo para a humanidade, perdendo de vista o foco no modo como a existencialidade configura-se no mundo.

leitura, encontrei um alento para o que até então se manifestava em meus pensamentos mais como um incômodo sobre o qual ainda não havia parado detidamente para elaborar. Foi por meio da teoria butleriana que encontrei uma ontologia da despossessão e da dependência constitutiva do sujeito, que me lançou em um movimento de questionamento de bases teóricas fundamentais das teorias (auto)biográficas, até mesmo da capacidade de narrar determinadas experiências de si no mundo. No relato de Butler (2015), não apenas a impossibilidade de narração de toda e qualquer experiência de si é uma questão conceitual como também a própria incapacidade de uma articulação plena dessas experiências. A possibilidade de narrar experiências fora de um diálogo constante com a alteridade, na relação com e para outros, que desfazem qualquer possibilidade de um retorno a si mesmo, também é posta em xeque. Amparado nessa ontologia relacional e complexa do sujeito, entendi que estamos sempre a nos tornar quem somos com e para outros, desde o início e sempre, constantemente despossuídos de uma presença ôntica plena e autônoma – um desejo, muitas vezes, expresso nas teorias (auto)biográficas. Essas meditações butlerianas colocam a relacionalidade como marco ontológico inaugural da emergência do sujeito em seu estar no mundo, de modo que este só consegue se encontrar na dispersão constitutiva, e nunca em uma condensação proprietária de si mesmo. Assim, por meio do diálogo com a autora, busquei uma forma de realizar os anseios em trazer parte da minha história de vida na Educação em Ciências para compor a empiria na tese de doutorado, sabendo que enfrentaria o desafio de fazê-lo através de uma visada pós-estrutu-

ral, tentando evitar ou, ao menos, discutir e problematizar o que isso significaria para o trabalho do ponto de vista de sua viabilidade teórico-metodológica.

Com Butler (2015) assumi, portanto, que uma visada (auto)biográfica poderia, possivelmente, se configurar de modo compatível em meus estudos, sendo perspectivada pelo entendimento de que as des-sedimentações operadas seriam construções performáticas de sentidos estrategicamente articuladas em minha própria autoformação. Apostei nesse recurso anti-metafísico (Watson, 1993) inventado como possibilidade de criação de posicionamentos no jogo político de significação curricular, levando em conta a empiria e as vivências formativas da história de vida. Esse enquadramento facultou pensar essas referências vivenciais não mais como acontecimentos absolutos, dados de forma positiva no tempo e no espaço, sobre os quais poderia apenas descrever e extrair sentidos passados. Antes, possibilitaram pensá-las como ponto de partida para produção de sentidos emergentes de vida e formação, permitindo a (re)criação de si em um jogo eternamente aberto e adiado de identificações, com estabilidade sempre provisória e contingente de sentidos. Como argumentei em outro lugar (Pimentel-Júnior; Carvalho; Sá, 2017), a ideia de uma construção performática de sentidos de vida e formação significa não apenas abdicar da ideia de remontar à origem como possibilidade de uma construção inequívoca de sentidos de vida, mas também compreender que a história precisa manter a vida aberta a novos sentidos e encontros, a novas possibilidades de construção de si, ao desajuste com a alteridade, que fazem de nós sempre os mesmos e outros, num infinito jogo de possibi-

lidades e atualizações imprevisíveis. Assim, assumindo esses aspectos conceituais na pesquisa, tenho defendido que uma visada (auto)biográfica nem sempre significa assumir, compulsoriamente, rastros humanistas e racionalistas de sua tradição histórica, o que me facultou continuar trazendo as vivências na metodologia dos estudos no doutorado.

A problemática da agência política no pós-estruturalismo foi outro desafio conceitual que emergiu em meus estudos recentes. Um dos maiores fantasmas que assombram mestrandos e doutorandos diz respeito à viabilidade de alguns diálogos teóricos que, muitas vezes, ousamos fazer em nossas pesquisas. Muito se fala, às vezes sem a devida propriedade, e muito ouvimos dizer que alguns autores são incompatíveis entre si e que seria um erro colocá-los, em diálogo, em um mesmo trabalho, ou que seria uma traição ou mesmo uma plasticidade teórica deformante, impossível de ser harmonizada entre certos teóricos. Afirmações categóricas à parte, importa mais, a meu ver, ponderar sobre os efeitos, às vezes empobrecedores, que tais burburiños epistêmicos provocam nos trabalhos. Apesar disso, acredito que nem toda preocupação com questões de compatibilidade teórica é vã e, nesse sentido, essa problemática surge em meus estudos, justamente, a partir dessa constatação. Ela surge de um esforço em cotejar os efeitos desconstrutivos e complexificadores das teorias pós-estruturais com alguns construtos modernos estruturais, visando a redescrevê-los em alguma medida.

O conceito de comunidade epistêmica é um dispositivo estrutural de análise que, comumente, se refere aos agentes públicos e privados que atuam na esfera política oficial produzindo posicionamentos sobre temas diversos. Quando o as-

sunto é política de currículo e educacional, é comum abordar o conceito de comunidade epistêmica para se referir à atuação pública de agentes epistêmicos na produção de conhecimento e suas múltiplas influências, diretas e indiretas, no campo de produção de políticas (Haas, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2016). No entanto, em diversos aspectos, o aparato analítico da comunidade epistêmica apresenta nuances problemáticas para uma incorporação em chave pós-estrutural. De modo esquemático, a incorporação desse conceito trouxe desafios quanto ao ceticismo pós-estrutural em relação aos seguintes aspectos passíveis de serem interpretados na construção discursiva desse construto: (i) o conceito nos faculta pensar que pertencer a uma comunidade epistêmica significa instrumentalizar alguém para “enunciar atributos próprios da comunidade”, um modelo de certa forma pautado na transmissibilidade e na reprodutibilidade, com vistas à formação anterior à atuação política; (ii) essa criação objetificada da agência do sujeito – possuidor de atributos que lhes são externos – e fundacionista da identidade política comunitária – sujeitos que precisam estar previamente enculturados em um dado aspecto da política – traz embutida a ideia de que é possível uma relação material e transparente com a linguagem, criando dificuldades para a emergência da diferença; (iii) esse aspecto, por sua vez, liga-se à subsequente ideia de “igualdade” na comunidade epistêmica e na luta política, na medida em que há uma essencialização do pertencimento nessa estrutura sociológica, pautada na posse de atributos e conhecimentos especializados, banindo a “equivalência” como possibilidade de articulação política fora de um quadro de positividade ôntica (Laclau; Mouffe 2015). Como desenvolvi

em outro lugar (Pimentel-Júnior, 2018), essa linguagem antecipatória da identidade, do pertencimento e da comunidade, acaba por criar dificuldades em registro pós-estrutural, na medida em que opera pela tentativa de apagamento da diferença como única possibilidade de fundação comunitária e atuação política. Defendi, nessa oportunidade, que a incorporação do conceito de comunidade epistêmica em chave pós-estrutural pode ser viável, na medida em que permite fazer referência às linguagens/discursos de diferenciação cultural produzidas por sujeitos em atuação na política, sem com isso negar a indeterminação e a complexidade constitutivas de qualquer circunscrição sociológica do tipo “nós” e suas fronteiras. E foi dessa forma, fazendo a crítica e permanecendo atento às questões de incompatibilidade conceituais, que viabilizei a incorporação desse aparato analítico nas criações metodológicas que inventei como forma de pesquisar políticas curriculares específicas produzidas por comunidades epistêmicas de Ensino de Ciências.

A problemática da representação na linguagem, por sua vez, remete ao ponto que primeiro desenvolvi nesta parte deste trabalho. É preciso entender, insisto, em como a assunção radical do enfoque da linguagem implica em críticas coextensivas à forma de produzir conhecimento na pesquisa em educação, sobretudo no que diz respeito às suas pretensões realistas. Em muitas abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa em educação, parecer haver, ainda, a aposta na representação como possibilidade de acesso, via conversas com informantes e observações em campo empírico, a uma realidade que precisa ser investigada. Essa aposta permite conceber que aquilo que é “extraído” dessas operações metodológicas corresponde ao

real em si, ou seja, basta “verificar” a realidade observada e os informantes com os quais se obteve informações, para que se possa chegar às origens e certezas do conhecimento produzido. Essa suposição, em última análise, é feita a partir da ideia de materialidade da linguagem, isto é, supõe um acesso a sentidos reais e dados, como se fosse possível extrair “algo” dos sujeitos e suas narrativas, o que atualiza rastros de compreensão da linguagem como espelho da realidade tal como ela é.

Com a imersão no registro pós-estrutural, no entanto, tenho pensado que operações metodológicas como essa não me parecem mais dignas de validade epistemológica inquestionável, ao tomar os sujeitos como meros informantes daquilo que se busca afirmar. Muito menos considero viável achar que as narrativas acessam o real de alguma forma. Nesse enfoque, o suposto acesso ao real funciona como verdadeiro álibi indestrutível de confiabilidade do trabalho. A própria gramática e os próprios termos das metodologias de pesquisa como validade e confiabilidade, no entanto, têm sido postos em xeque no registro pós-estrutural, assim como a ideia de extração e de verdade do sentido e da presença no texto dos informantes. Se a partir de Butler (2015) podemos dizer que não há construção de si que não seja precária e pontual e que, desde o início, ela é invadida constantemente por outros nesse processo, torna-se, também, possível dizer que pode não haver sujeito consciente, muito menos plenamente constituído, a dar informações. Isso significa dizer que não há verdade do informante para ele mesmo, muito menos para o pesquisador. Não se trata aqui de uma questão de limitação de acesso à verdade do sentido ou à verdade do sujeito pela limitação da

linguagem, como se houvesse um déficit de teor empírico pela sua incapacidade de total representação. Trata-se mais de problematizar, justamente, a própria ideia de exterioridade absoluta do empírico, de um fora e para além da linguagem, da possibilidade de acesso a uma realidade primeira caso não houvesse o entrave da linguagem. De acordo com Derrida (1991; 2011), é possível conceber que estamos enclausurados na linguagem, somos linguagem, não há saída. Nesse sentido, a questão, portanto, é que pode não haver realidade primeira e presente, pura e absoluta, a ser acessada, assim como, pode não haver origem primordial do sentido vivido, reconstruído na linguagem. Pode não haver, portanto, a essência.

Ainda com Derrida (1991; 2011), é possível questionar essa tendência em trazer à presença um sujeito, uma identidade, um sentido, ou quaisquer outros aspectos de interesse investigativo. Isso porque não há um exterior plenamente instituído, dado e positivo, como se fosse possível trazê-lo plenamente à luz pela linguagem, pois isso significaria a finalização da significação sobre algo em um dado momento. O pós-estruturalismo nos possibilita pensar que esse momento possivelmente jamais chegará. Assim, a representação deixa de remeter a algo externo e passa a ser o próprio processo de “apresentação” daquilo a que se refere, sendo uma constante re-apresentação.

Além da problemática da representação nesse sentido, temos as críticas pós-coloniais (Hall, 2006; 2009; Bhabha, 2013) nos provocando a pensar sobre a indignidade que pode ser falar em nome de outros, de suas experiências e necessidades, de atribuir sentidos supostamente mais esclarecidos à suas vivências. No registro pós-colonial, as repre-

sentações com imagens icônicas e, muitas vezes, estereotipadas dos sujeitos, passam a ser entendidas como operações de poder baseadas em um humanismo que nos faz pensar ser possível estar na pele do outro, de antecipar e programar seu futuro, de substituí-lo em suas reivindicações políticas, objetificando sujeitos e tornando-os seres intercambiáveis, abstratos, sem rosto. As críticas pós-coloniais nos fazem pensar também nas relações de saber-poder envolvidas em operações de representação cultural baseadas na produção de conhecimento sobre sujeitos nativos por meio de dispositivos de extração de informações e depósito em arquivos e anais do saber socialmente legitimado.

No caso dos meus estudos, o desafio se instalou ao perceber o risco que corria caso apostasse no trabalho com vozes dos sujeitos. Em um momento determinado da pesquisa de doutorado, ainda não convencido sobre os riscos, arrisquei trilhar nesse caminho em um dos trabalhos (Pimentel-Júnior; Carvalho; Sá, 2018). Nessa oportunidade, busquei criar uma argumentação crítica às bases teóricas das políticas curriculares da educação em ciências a partir de uma imersão em duplo registro: as políticas acadêmicas e as políticas dos cotidianos escolares. Nesse trabalho, o intuito foi buscar interrogar as pretensões universalistas das políticas acadêmicas de currículo, pouco abertas a reconfigurações contextuais, ao mobilizar, estrategicamente, políticas das práticas capazes, a meu ver, de fazer pensar em como os contextos – múltiplos, complexos, abertos – desmancham pretensões universais de dizer a todos e à escola como elas “devem ser” para atingir determinadas finalidades de transformação social.

O aprofundamento no registro pós-estrutural, no entanto, me fez abdicar de lançar mão de vozes de sujeitos, pois percebi que poderia estar fazendo isso em uma contra argumentação de “prova”, buscando “demonstrar” como universalismos políticos tornavam-se insustentáveis em determinados contextos de prática. Ou seja, embora parecesse fundamentalmente estratégico para meus estudos buscar investigar como discursos normativos sucumbem às dimensões performativas da enunciação contextual do currículo, de como traduções/suplementações são inevitáveis nos contextos, a implicação pós-estrutural me fez sentir desconforto com esse caminho investigativo. Isso não significa dizer que mobilizar vozes de sujeito em trabalhos de corte pós-estrutural seja uma completa inconsistência, aliás, muitos trabalhos fazem isso de forma rica, metaforizando/ficcionalizando a própria metodologia de pesquisa. Isso só significa que, em meus estudos, já não estava mais convencido de que poderia lançar mão da estratégia argumentativa das vozes dos sujeitos sem incorrer em um realismo representacional ingênuo. A meu ver, esse risco estava posto pela forma como o problema e os objetivos da pesquisa configuraram-se: interrogar anseios universalistas de uma política epistêmica hegemonicamente articulada em comum rejeição ao que de mais incontornável e caótico costuma acontecer no chão da escola: as incontornáveis disputas discursivas pela significação das experiências escolares na educação em ciências. Assim, ao compreender que a experiência de interpelar sujeitos e de fazê-los falar com vistas à tentativa de representar questões conceituais complexas por meio de suas falas é uma das tantas operações da universalidade moderna que o registro

pós-estrutural me ajudou a abandonar na estrada, decidi abrir mão dela na pesquisa e me aprofundar no estudo das articulações políticas em si, a partir do enfoque discursivo⁸.

Considerações finais – notas para uma agenda de pesquisa pós-estrutural

Desejo terminar o texto sem apontar direções explícitas sobre modos de pesquisar em chave pós-estrutural, o que colocaria em xeque boa parte do que venho defendendo anteriormente. Cair na prescrição e apontar caminhos, produzindo novos universalismos e traindo os princípios defendidos, seria uma inconsistência a qual, espero, ter conseguido, de alguma forma, evitar. Meu intuito, neste texto, foi apontar algumas questões que tenho considerado centrais no pós-estruturalismo, e defender que elas precisam ser radicalmente assumidas nas pesquisas, sob pena de estarmos correndo o risco de operar com noções potentes e complexas como se estivéssemos com “o freio de mão puxado”, isto é, sem abrir mão dos rastros realistas e humanistas historicamente sedimentados nas abordagens qualitativas e quantitativas das pesquisas em educação.

8. Importante destacar que essa decisão não me livrou, em absoluto, dos riscos de uma trama realista na pesquisa. Trabalhar com extratos de textos e políticas acadêmicas também poderia levar-me a esse caminho, o que espero ter conseguido evitar a partir do entendimento dos textos como superfícies de inscrição na política, mobilizadas em um trabalho notadamente estratégico-argumentativo. Ou seja, os trechos de textos políticos extraídos de trabalhos acadêmicos não adentraram minhas pesquisas na forma de um correlato empírico absoluto, como se deixassem explícito aquilo que procurava defender em meus posicionamentos, mas fizeram parte de um trabalho de explicitação interpretativa densa, por meio da qual construí algumas argumentações sobre seus aspectos educacionais, políticos e culturais, buscando inserir-me nas arenas de disputas pela significação da natureza e da qualidade da educação em ciências.

Trouxe, nesta oportunidade, três problemáticas conceituais que emergiram em meus estudos de doutorado com políticas de currículo, e o modo como, ponderando sobre elas, me autorizei a inventar caminhos para viabilizar a pesquisa. A ideia de autorização, no entanto, não faculta defender que qualquer caminho metodológico é possível, ou mesmo viável. Significa apenas que podemos buscar formas de abrir diálogos entre abordagens e perspectivas teóricas distintas, sem, com isso, descuidar dos marcos ontológicos e epistemológicos que dão forma a maneiras específicas de pesquisar em educação. Autorizar-se de modo vigilante foi, portanto, o que busquei fazer, e isso se constituiu, para mim, em uma experiência de aprendizagem para além de qualquer rebeldia epistemológica que em nada contribui, do ponto de vista heurístico, para o campo da pesquisa em educação.

Por fim, gostaria de finalizar convidando os leitores a pensar em como a radicalização dos efeitos desconstrutivos das teses e noções pós-estruturais podem ser altamente libertadoras do ponto de vista das amarras dos rastros realistas nas pesquisas. O quão decisivo pode ser assumir os efeitos babelizantes da tese de que a linguagem é constitutiva do social? O que significa representar sujeitos nas pesquisas? De que modo podemos lançar mão dessa estratégia metodológica sem incorrer nas imagens icônicas e estereotipadas de sujeitos? O que significa abrir mão da categoria de um sujeito centrado nas pesquisas (auto)biográficas? Como criar matrizes de inteligibilidade entre esse campo da pesquisa em educação e a abordagem pós-estrutural? Como pensar na consciência de si para além da metafísica da presença? Como pensar a agência polí-

tica fora de um enquadramento essencialista que tende a fixar sujeitos, conhecimentos e pautas políticas em espaços-tempos estruturais fixos? Como abrir mão da possibilidade da identidade e continuar apostando nas relações pedagógicas nas pesquisas em educação? De que forma o pós-estruturalismo nos faculta matizar rastros de essencialismo, realismo e humanismo nas metodologias de pesquisa em educação? Essas foram algumas das perguntas que me guiaram, nesses anos de estudo, e as deixo, aqui, para, possivelmente, fomentar novos diálogos e novas criações.

Referências

ABREU, C. F. *Os Dragões não Conhecem o Paraíso*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as Escolas Fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BIESTA, G. *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge, 2016.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

CARVALHO, M. I. S. S. *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus - possibilidades, atualizações, transições*. 2001. 180p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARVALHO, M. I. S. S. O *a-con-tecer* de uma formação. In: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. 16ed. (Trad.) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRÓES-BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 58, abr / jun. 1993.

HAAS, P. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, vol. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LACLAU, E. *A Razão Populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. E depois do Pós-estruturalismo? Experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 941-947, set./dez. 2018.

MAFFESOLI, M. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. (Trad.) Juremir Machado da Silva. 3^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. (Trad.). Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. A Invenção Cotidiana da Ciência Escolar: sobre rede de saberes e maneiras de instituir práticas pedagógicas curriculares. *Revista Teias*, v. 16, n. 42, p. 163-176, jul/set, 2015.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Pesquisa (Auto)Biográfica em Chave Pós-estrutural: conversas com Judith Butler. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan/abr, 2017.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Currículo, (Auto)biografias e Diferença: políticas e poéticas do incontrollável no cotidiano da educação em ciências. *Revista E-Curriculum*, v. 16, n. 1, p. 29-59, 2018.

SÁ, M. R. G. B.; CARVALHO, M. I. S. S. Os sujeitos nas narrativas curriculares: formação, experiência, subjetividades. In: ORNELLAS, M. L. S.; FORNARI, L. M. S. (Orgs.). *Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta*. Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VATTIMO, Gianni. *As Aventuras da Diferença: o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1980.

VATTIMO, Gianni. *O fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. (Trad.) Eduardo Brandão. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON, J. Toward An Anti-Metaphysics of Autobiography. In: FOLKENFLIK, R. (Ed.). *The Culture of Autobiography. Constructions of self-representation*. California: Stanford University Press, 1993.

WILLIAMS, J. *Pós-Estruturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

A PESQUISA-FORMAÇÃO OTOBIOGRÁFICA: [INTER]VALES METODOLÓGICOS, SERPEN(TEARES) ERRANTES

Neurisângela Maurício dos Santos Miranda
Maria Inez Carvalho

Sobre vales, serpentes e maçãs

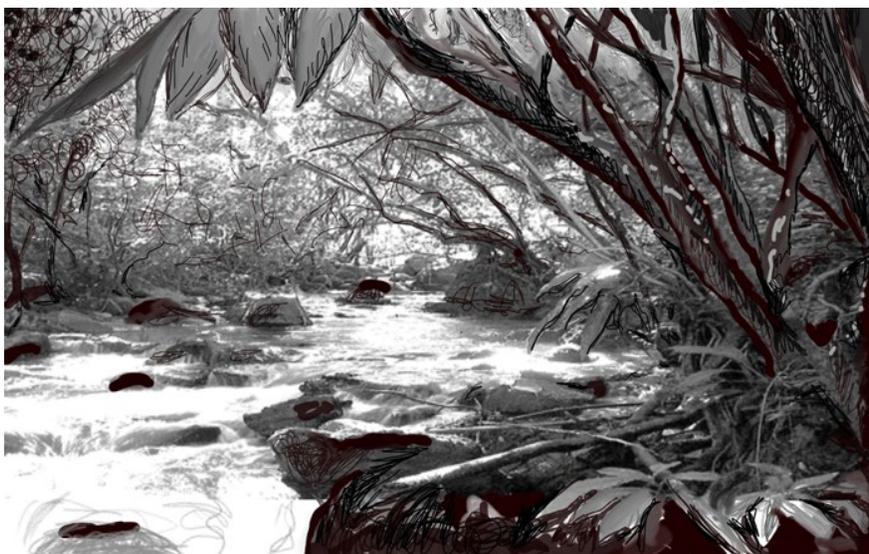
*“A errância parece ser potência de produção, percurso de
provocações capazes de suscitar o novo”
(BIATO, 2015, p. 147).*

Sempre gostei de jardins! Mas, me encanta um tanto mais, e, me aguça o desejo de estar *presente*¹, a ideia de aventura e de uma outra natureza de cuidado que um *vale*² produz. Arranhando o conceito, um *vale* é um *acidente geográfico* em que, na maioria dos casos, é produzido a partir da ação do fluxo da água corrente que causa a erosão do terreno. Quando penso em *vale*, a paisagem que me escapa é a do Intervalles - Parque Estadual Intervalles em São Paulo – conhecido pelas suas grutas, belas cachoeiras e, principalmente, pelas suas *complexas trilhas auto guiadas*, as quais exigem do aventureiro um bom *kit* de sobrevivência.

1. Anagrama de serpente.

2. Todas as palavras cunhadas em itálico que não se adequam às normas da ABNT, valem-se de uma *gramatologia* outra, que conforme Jacques Derrida (2017) dá margem para uma escrita que abarca um “sistema totalmente aberto a todas as cargas de sentidos possíveis”. Ou seja, são palavras com outras cargas conceituais que transbordam as molaridades semânticas.

O vale, com tudo isso que oferece, foi a melhor imagem que capturei para *intraduzir* as condições metodológicas que construí para a realização da pesquisa intitulada *Otobiografia: outras perspectivas para o currículo e para a formação em exercício de professores*, inerente ao doutoramento em educação, em andamento, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). A escolha do vale, particularmente do Intervale, deu-se pela produção da paisagem aventureira, que me coloca na condição de errante por trilhas e veredas e quase nunca em trilhos - embora algumas contingências quisessem me convencer a andar na linha.



Vereda dos Intervalos paulistas com intervenções gráficas.

Abro, assim, este texto, apresentando-o como parte de minhas convers(ações) realizadas no decurso da mencionada pesquisa. Convers(ações) que versam sobre contingências

outras, as quais me inquietaram e me inspiraram a pluralizar certas linhas e (de)formar alguns trilhos, para trilhar errantemente por um grande sertão – “Sertão [Produtivo³], veredas”! Trilhar este que errantemente realizei na perspectiva de ensaios para uma (im)possibilidade de criar condições de acesso às mais complexas trilhas do formar(se) professor. Optei, neste processo, pelos *intervalos metodológicos*, nos quais produzi desejos de *serpen(tear)* e escutar nos labirínticos caminhos das produções humanas, particularmente nas narrativas de vida-formação de professores, a vida ali registrada (*biografia*) e a vida ali inscrita (o biográfico).

Para isso, apostei em um ‘kit de sobrevivência’ que, conforme *ouvi* pela *orelha* de um livro⁴, é ‘feito para usar e não para durar’. Um *kit* do qual me vali não apenas para driblar as contingências, mas para não perder a capacidade de espreita e de improviso que elas demandam. *Kit* no sentido de conjunto de instrumentos mínimos necessários para resistir [ou melhor, re-existir] em uma caminhada errante em busca de escutas, de ditos-escritos (narrativas) em territórios constituintes de minha professoralidade e das professoralidades dos *outros* de mim.

Agenciar o desejo de *dizibilidade*! Se desejos são *produzidos*, foi isso que pretendi quando perspectivei a otobiografia – conceito, método e maquinaria pedagógica - na formação em exercício de professores. Desejei produzir desejos de dizer(se),

3. Alusão ao Território de Identidade “Sertão Produtivo”, onde se situa o município de Palmas de Monte Alto, Local de realização do campo da pesquisa (“Serpente(ar) empírico”).

4. Refiro-me ao livro Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades (2018), organizado por Marlucy Paraíso e Maria Carolina as Silva Caldeira.

de narrar(se), e, de, com isso, formar(se). Um movimento de ir e vir; de abrir e fechar de parênteses provisórios; movimento anagramático de invenções, a partir de esrileituras de palavras, menos interessadas na leitura da *gramma* (grafia/escrita) e mais atenta à escuta da vida (*bio*) na narrativa que cada palavra escrita e não escrita trazia.

Propus-me, então, fabricar/rabiscar os passos para este movimento formativo [*agenciamento*] – arriscando um estilo deleuze-guattariano – valendo-me do “encontro com toda a tragicidade inerente às suas contingências e limites” (Deleuze; Guattari, 1992) – com uma boa dose de provocação nietzschiana, para não me permitir esquecer de que há uma vida em cada grafia e de que esta, para ser escutada, precisa ousar narrar-se.

“Eis porque a mim mesma narro minha própria vida” (Nietzsche, 2008, p.11). Foi inspirada neste enunciado nietzschiano que me compus como uma serpente *oroboro*, a qual mordendo a própria cauda, fez-se espiral, roda, símbolos cuja significação, para algumas tradições menos maniqueístas, transbordam os binarismos e acolhem a imperfeição, as molaridades e molecularidades de uma vida, do mundo futuro, do mundo da criação contínua, da contingência, do perecível, da eterna reconstrução como princípios instituintes de um *devoir* necessário, de um *serpentear*.

Em recente artigo intitulado “As figuras do diabo no discurso pedagógico” o professor francês Bernad Charlot (2018) dizia que a “vida é uma negociação permanente entre desejo e norma” [o bem e o mal? O mal e o bem?]. Minha negociação para essa itinerância, em que, ao neste texto apresentá-la, sub-

verto algumas normas preconizadas na gramática científica, inspira-se na poética valeryana⁵ apresentada por Augusto de Campos, cuja narrativa aloja uma subversão anagramática da imagem da serpente, em que esta [a serpente] “desafia a árvore do conhecimento a dar outra coisa que não seja frutos de morte” (Campos, 1984, p. 16).

Para melhor compreensão, proponho aqui uma brincadeira anagramática, bem ao estilo valeryano, que abre fendas derridianas para uma *gramatologia* outra, cuja escrita abarca um “sistema totalmente aberto a todas as cargas de sentidos possíveis” (Derrida, 2017).

O que até o momento chamei de Convers(ações), durante toda a itinerância metodológica, foi uma provocação vocativa à ideia de uma conversa filosófica que evoca potências e mobiliza ações – conversas e/com ações/ conversações *teóricopráticas/pensarteceres*.

No espelho palindrômico valeryano o pensar ou *penser* equivale ao quase anagrama de serpente [*penser = serpen*] (Campos, 1984), que, associado ao *tear*, anagrama de *arte* – ambos ligados à ideia de tecer, produzir, fabricar – produz uma ideia de *convers(ações)* como atos/atualizações de um *serpen(tear)*, o qual passamos a compreender como arte ou como um mecanismo de produzir, fabricar pensamentos, e ainda, anagramaticamente (des)construindo, como pensamentos produtores de agenciamentos ou dispositivos de for-

5. Refiro-me à Paul Valéry, particularmente sua obra *Ébauche d'un serpent* (Esboço de uma serpente), publicado pela primeira vez em 1921, marcada pela reinvenção da narrativa do mito bíblico da criação livro da *Gênese*, traduzido em poesia por Augusto de Campos em *Paul Valéry: a serpente e o pensar* (1984).

mação, cujos movimentos de ir e vir (*devenir*), sejam movimentos de escutas de vida em estilo “ofídico” [ophis (serpente) = quase anagrama de *sophia* (sabedoria)], ou seja, escutas de vida *afectadas* de sabedoria, de filosofia, de movimentos diferidos de um *pensar*.

Esse processo me retoma mais uma vez a obra deleuziana *Conversações* (1992), quando no capítulo “Rachar as coisas, rachar as palavras”, Deleuze faz menção a Valéry e sua fórmula “o mais profundo é a pele” (Deleuze, 1992, p.113), tomando tal fórmula como uma arte das superfícies.

Lembro aqui que a escuta de uma serpente não ocorre pelo ouvido, sendo que sequer o tem, mas pelas escamas de seu corpo – a serpente “escuta pelo mais profundo de sua pele”. Para Foucault – tema do mencionado capítulo – a superfície torna-se superfície de inscrição – de onde também remonto a ideia de palimpsestos, cuja superfície é tomada por (re)inscrições ao mesmo tempo não visíveis e não ocultas.

Recorro a Gérard Genette (1982) para explicar que um palimpsesto é uma espécie de pergaminho, cuja superfície tem a primeira inscrição raspada para ceder lugar para escritas/inscrições outras, sem esconder, de fato, a anterior, sendo possível ler, em camadas sobrepostas e aparentemente invisíveis, ambos os textos.

Agenciar o desejo de dizibilidade! Retomo essas palavras, já mencionadas neste texto, para que o leitor e eu, possamos escutar a vida (*bio*) registrada em cada passo, que tentarei aqui descrever, a partir dos rastros autorais produzidos durante as complexas trilhas auto-guiadas que ousei criar, junto aos professores e coordenadores pedagógicos da Rede

Pública Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto – os outros de mim da/na pesquisa. A ideia foi de percorrer, pensando e tecendo (serpenteando) caminhos, conforme a tragidade, as contingências e os limites advindos dos encontros, não necessariamente com as pessoas, mas com todos os modos de vida que precipitavam daquele desejo comum: trilhar pelas linhas constitutivas de nossas professoralidades!

Transbordando os aspectos da profissionalidade, acolhemos a *professoralidade* na perspectiva de Pereira (2013, p. 13), como “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si”. Para este autor, “Ser professor/formador não está separado de ser o que se está sendo. Seja no sentido profissional ou pessoal, tudo diz respeito a um único sujeito que experimenta a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular” (Pereira, 2013, p.19).

Isso que abarca uma compreensão de formação para além das certificações e da profissionalidade; compreensão essa que se aporta na acepção de que “*professoralidade*”

Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (Pereira, 2013, p.18).

Nesse sentido, quando optei pela pesquisa-formação, quis algo neste sentido – de ativar as marcas, as paisagens professorais, as professoralidades que, por meio de processos simultâneos de pesquisa e formação se encontrassem, se escutassem e se produzissem outros – outros de si, incluindo a pesquisadora-formadora.

Assim, inspirada na ideia dos “descaminhos” (Bujes, 2002), rabisco, aqui, os *passos* – mais no sentido de um caminhar errante do que um roteiro (pr)escrito que segui (trilho). Caminhar que esteve atento ao *acontecimento* (Deleuze, 2009), ou melhor, ao *a-com-tecimento*⁶ (Carvalho, 2008), e às veredas que foram se abrindo e se bifurcando. Para esse caminhar errante, eu trouxe *maçãs* em meu *kit de sobrevivência*, das quais me vali não apenas como metáfora, mas como *saberes-sabores* que *agenciam* um *desejo* de conhecimento (de si e dos outros de si), cujo gozo se realiza e se potencializa na mordida, na *rasura*.

Explico! O *desejo* que, sendo dono de si, fez transbordar, afirmar, transgredir, (des)organizar, (des)arranjar, amplificar. Este desejo que nunca foi falta, mas sim produção! (Deleuze; Guattari, 1992; 2011; 1997; Deleuze, 1988), ao passo que a *rasura* – proibição prazerosa-potente fabricada pela metáfora da maçã – “intraduziu-se” em um gesto político de acessar e “rabis-car” os conceitos/saberes produzidos sobre a formação em exercício de professores, sem a pretensão da proposição de novos conceitos, mas sim, de, ao colocá-los sob suspeita, perspectivar caminhos outros para suplementá-los, diferenciá-los, (re)iterá-los, (re)inventá-los (Derrida, 2014). Uma dinâmica implicada

6. Sempre que grafado dessa forma – A-COM-TECER ou A-COM-TECIMENTO – faço retomar o termo-conceito cunhado por Maria Inez Carvalho, a partir de discussões no Grupo de Pesquisa FEP, em que no texto *O A-CON-TECER de uma formação*, define o termo a partir de sua etimologia, cujo significado resume-se em “*tecer conjunto e de forma aumentada*” (Carvalho, 2008, p.163). “O termo aparece em duas grafias – A-con-tecer e A-com-tecer. Nasce com a grafia de acordo com a regra gramatical, N antes de T e, posteriormente, por questões semânticas, é alterado com a substituição do N por M”. (Carvalho; Moreira, 2018, p. 45)

no a-com-tecimento de Carvalho (2008), na vontade de potência⁷ nietzschiana e, também, no desejo deleuze-guattariano.

(... *Abro parêntese*)

Peguei por empréstimo o termo “intraduzível” ou “intradução” do poeta Augusto de Campos, termo esse que Nelson Ascher (1989) nos apresentou como um termo feliz cunhado pelo poeta. Ascher nos diz que, se *tradução* significa, originalmente, conduzir (*dução*) através (*tra*) de; já em *intradução*, o *in* pode tanto ser um sufixo de negação quanto de inserção, enquanto *intra* indica penetração. Temos, então, a um tempo, vários termos: in-tradução afirmando seu caráter de tradução penetrante ao mesmo tempo que nega-conserva a própria ideia de tradução; intra-dução simplesmente postulando a atividade de penetrar. Sendo que, se a *tradução*, propondo-se a levar *através de*, objetivava levar *além de*, a algum original mais originário, a *intradução* se propõe conduzir, texto adentro, a um fim por definição inalcançável (Ascher, 1989, p.150, *grifos do autor*).

Filho-me a Ascher, quando, em continuidade à leitura que faz do termo nas “(des)poesias” de Augusto de Campos, alude que ele “caracteriza bem uma operação que, ao contrário da tradução convencional, busca sua identidade na área da diferença, proporcionando, assim, o melhor dos acessos ao interior do poema [...], possibilitando uma história própria à sombra, que faz se erguer.” (Ascher, 1989, p. 150).

7. Conceito nietzschiano, o qual denota uma proposição ontológica (dever) que ancora toda sua teoria, em que a vontade é tomada como insaciável e ininterrupta, uma força que estaria para além dos nossos sentidos. Essa vontade não está fora do mundo, ela se dá na relação, no movimento, na multiplicidade, no dizer sim ao dever.

Eis a maquinaria pedagógica otobiográfica em funcionamento, movida pelos desarranjos de uma escuta de “textos assinados, datados; com estilos, marcas, rastros – autorais” (Monteiro, 2013, p.35).

O serpen(tear) metodológico constituiu, assim, uma política de narratividade (agenciamento de dizibilidades), em que a perspectiva otobiográfica (pro)moveu uma dimensão pedagógica, a qual, em simultaneidades múltiplas, (des)construiu currículos e produziu formação. Mover este que, no desenvolvimento da pesquisa-formação otobiográfica com professores, produziu rastros, de/nas professoralidades, inclusive na minha, os quais, reconhecemos como *paisagens professorais*.

Cumprir registrar que se tratou de um movimento *duplo* de pesquisa, considerando que o processo metodológico foi tecido sob duas dimensões distintas, não separadas e sim suplementares, dobradas entre si – teórica e empírica.

Para melhor compreensão do leitor, optei por apresentar cada uma dessas dimensões na condição de “possíveis” metodológicos criados, os quais denominei de *serpen(teares)*.

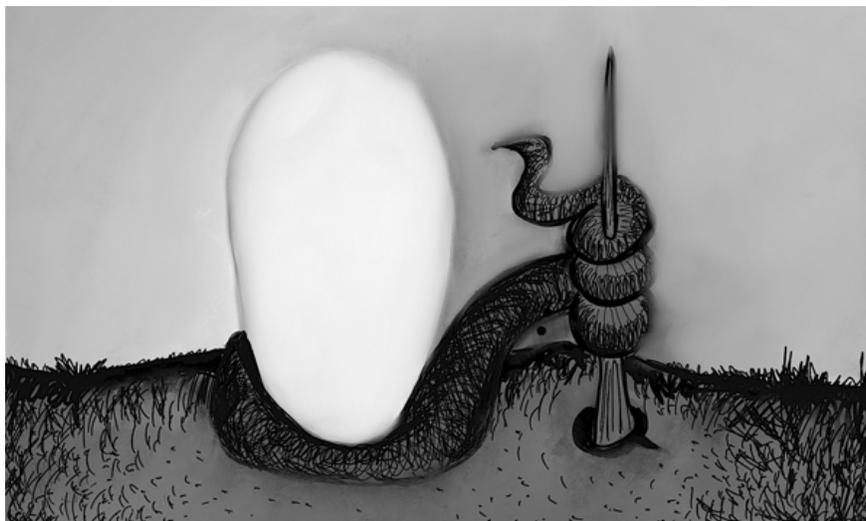
Os Serpen(teares)

O agenciamento do desejo demanda que sejamos amantes da mudança e do devir [...], da aliança, da composição, do contágio – no contágio há fusão e, nela, a possibilidade de que surja algo *novo*. (Paraíso, 2009)

O serpen(tear) teórico

Compôs-se a primeira dimensão da pesquisa proposta, a qual foi caracterizada pelo precipitar de diálogos teóricos com autores de literaturas que, de alguma forma, maquinavam co-

nexões, desarranjos, fluxos e cortes em relação às aspiralidades temáticas – *otobiografia, currículo e formação de professores*. Cada precipitação exigiu-me aprofundada imersão bibliográfica, no intuito de escutar, também, nas narrativas dos autores, lastros de problematizações e molecularização do potencial teórico da otobiografia, enquanto conceito e prática de pesquisa, suplementando-lhe com uma dimensão pedagógica.



Redesenho de O Ovo [Urutu], pintura de Tarsila do Amaral, 1928.

Este exercício foi transversalizado por uma provocação derridiana, a partir da noção de suplementação, em que:

Estando em jogo, o sentido de uma palavra só existe em função da forma como essa palavra se relaciona com outras palavras, e esse sentido está sempre adiado e diferido em intermináveis remessas de significações, num movimento de suplementariedade. O suplemento é um extra desnecessário, adicionado a algo completo em si mesmo. Mas o suplemento é adicionado a completar e compensar uma lacuna, em algo que deveria ser completo em si mesmo. Neste viés, [...] a ênfase recai sobre a produtividade de sentidos. (Derrida, 2014. p. 419-420).

A palavra-conceito que aqui coloquei em jogo foi a *Otobiografia* (Derrida, 1984; Monteiro, 2004). Um jogo que convocou ao diálogo alguns outros teóricos da literatura educacional, da filosofia e da metodologia científica para o inventar de uma outra dimensão teórica da própria teoria que discute a Otobiografia, a qual já se apresentava enquanto conceito filosófico, por Jacques Derrida (1984/2009); enquanto método de pesquisa, pelo professor Silas Monteiro (2004) e, com a pesquisa em questão, ousamos suplementar-lhe com uma outra dimensão – a pedagógica.

Assim, a pesquisa teórica que propus, implicou em problematização e (des)construção teórica, a partir de *conversações* com autores de textos clássicos e contemporâneos. De modo que, com as veredas metodológicas eleitas, mobilizássemos criássemos *possíveis* (Paraíso, 2016) para produzir a tal dimensão pedagógica.

Isso requereu um movimento de significações *outras* em que, a partir dos significados existentes, pudéssemos descobrir ou fabricar os aspectos lacunares (vazios/intervalos) para possível adição de um significado *outro*, que tornasse o conceito de otobiografia mais do mesmo *diferentemente*. Nesse sentido, Jacques Derrida explicita que,

[...] este movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da suplementariedade. Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado. (Derrida, 2014. p.421).

A opção por uma dimensão teórica da/na pesquisa vem dotada de uma postura estética e ética (Grix, 2004) perante a produção científica de outrem, acolhendo-a na perspectiva da produção de diálogos criativos com clássicos, subvertendo a leitura reprodutiva e disciplinada destes.

E assim, nesses serpent(teares) teóricos, *a-com-teceu* a primeira dobra da produção da dimensão pedagógica que vem suplementar e, por isso, diferir, o que já conhecemos por otobiografia, fazendo saltar um outro conceito que nomeei de *maquinaria pedagógica otobiográfica*.

Um conceito inspirado nos escritos deleuze-guattarianos de “máquinas-desejantes” e “máquinas abstratas”, em que somos admitidos como máquinas-desejantes acopladas a uma máquina social, onde operamos um processo desejante-produtivo molecular que se auto-produz em forma de ciclo de repetição, mas onde só se repetem as diferenças (Deleuze;Guattari, 2011).

Chamo atenção para o fato de que o movimento proposto na otobiografia - a escuta da vida na escrita - não é uma metáfora, no sentido da mera ilustração, é um conceito. Conceito fabricado, (trans)criado, (trans)mutado de conversações com teorias deleuzianas e nietzschianas, a partir da via aberta por Jacques Derrida – filósofo da desconstrução - quando, a partir de leituras cruzadas desses dois autores, cria o conceito de Otobiografia (1989), no qual, valendo-se dos escritos de Nietzsche, sobretudo *Ecce Homo* (1888) e *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872), problematiza sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, sobre a assinatura e a política de nome próprio, interpelando-nos sobre a *bio* que se inscreve [ou não] nas “*bordas*” desses relatos de Nietzs-

che e dos nossos relatos enquanto parte de uma instituição de ensino, pois, para ele, é na borda que está “biográfico” e não a biografia. O “corpo” e não somente o “*corpus*”.

Derrida nos convoca, com isso, a pensar a complexidade mobilizada ao falar(escrever) de si e do *outro*⁸(*como outro de si*) e de sua obra, o que não se trata de uma autobiografia, mas da *bio* que nela pode ser escutada, ou seja, sua “otobiografia”. Termo-conceito este que, em 2004, o professor Silas Monteiro, da Universidade Federal do Mato Grosso, recria, trazendo-o como método de pesquisa em educação que se empenha em dar ouvido às vivências.

No Brasil, os estudos do referido professor sobre otobiografia têm ganhado destaque com as (re)invenções heurísticas do conceito, apresentando a otobiografia como método de pesquisa em educação para “escutar, [...no sentido de] percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana”. Ínterim em que, no contexto das vivências com a formação de professores, ousei defender a tese de que, (n)esta narrativa, decorrente de gestos otobiográficos, existe uma dimensão pedagógica, mobilizada pelo exercício da “escuta das vivências” e *diferida* por uma resistência deleuziana, operante de um re-existir formativo/formador, que interpela-nos sobre a vida (*bio*) e convoca-nos à escuta (*oto*) nas/das escrituras (grafias) dos professores, criando uma política auscultiva de narratividades – política otobiográfica – promotora de currículos *outros* e de um movimento formativo que se dá

8. O termo *OUTRO*, cunhado em itálico no decurso do texto fará alusão à perspectiva do respeito às alteridades, na qual reconhece o *ser* singular-plural que interage e interdepende do *outro*.

no *a-com-tecimento* - “tecer conjunto e de forma aumentada” (Carvalho, 2008, p. 163).

É essa escrita-escuta de si, mobilizada no *a-com-tecimento* da formação - que faz da otobiografia, também, uma maquinaria pedagógica.

O serpen(tear) empírico

O que querem quando dizem? Que desejos são produzidos neste dizer-se? O que produz o desejo de dizer-se? Essas foram as interrogações que me mobilizaram para o *ouvir* implicado e agenciar um processo coletivo de enunciação-criação de “*políticas de dizibilidade*” em um processo empírico-investigativo operacionalizado por gestos otobiográficos, os quais, filosoficamente, ressignificaram e atualizaram o potencial fisiológico da escuta, desbloqueando outras linhas de significação, entre as quais me atraiu a linha pedagógica.

Processo este que experimentei a partir de mim, junto aos outros de mim, valendo-me de uma linha molecular de tecnologia auscultiva para produzir professoralidades desejanter. Isso rasurando a ideia de que, “a tecnologia supõe máquinas sociais e máquinas desejanter, umas dentro das outras, e não tem por si mesma poder algum para decidir qual será a instância maquinaica, se o desejo ou a opressão do desejo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 528).

Inventei, pois, a tecnologia do *otodiário*⁹. Não era [apenas] um caderno, um diário ou uma ata de registrar os encon-

9. Caderno de escrita das narrativas pelos professores para escuta de si e dos outros de si, durante as *geotemporalidades* da pesquisa-formação-otobiográfica.

tros de Aulas Complementares (ACs) – espaço-tempo em que ressignificamos como uma de nossas geotemporalidades da pesquisa-formação-otobiográfica. O *otodiário* tornou-se uma *Máquina* (Deleuze; Guattari, 2011). *Máquina* de escrever “sagaz como uma serpente e simples como uma pomba”¹⁰, diferida de qualquer outra máquina de escrever porque os textos, por seus agenciamentos produzidos, não são textos para serem decodificados por um processo de leitura em linha dura [ou talvez seja para quem assim o queira], mas para serem desco-
dificados e desarranjados por um processo *lectoauditivo outro* em que, somente aqueles(as) que, por vivência, têm acesso aos modos de escritura, têm ouvidos para a escuta.

Uma *máquina* que operou em jogo *duplo*, contudo, não o duplo, como alternativa de uma ou outra opção, e sim numa ação de concomitâncias, multiplicidades, simultaneidades indecíveis, em que a diferença, ou *différance*, movimentava um contraditório, um indecível capaz de manter sua sintaxe, que é de alguma forma interior. Como explicamos Jacques Derrida, o *duplo* dependendo do código no qual a palavra é feita para funcionar, marca os pontos do que nunca é permitido ser mediatizado, dominado, de modo que, por acaso, todos esses efeitos das ‘palavras’ escapam ao domínio filosófico e têm, em seus contextos, *diferenças* históricas muito diferentes, um relatório muito singular de escrita (Derrida, 1972, p.250).

É, por isso, o *otodiário*, uma máquina que, em seu jogo *duplo* (Derrida, 1972), metamorfoseia-se em máquina de escre-

10. Texto bíblico, aqui mencionado com a intenção da rasura da figura da serpente (Evangelho segundo Mateus, 10:16).

ver textos de vida (biográfica) e em máquina de escutar a vida nos textos (*otobiográfica*). Um processo de construção e desconstrução daquilo que produz (produção de si) e, numa perspectiva pedagógica que se inunda de potência filosófica – *FORMA*.

Com essa maquinaria, os *professores-máquinas-desejantes* das escolas públicas de Ensino Fundamental de Palmas de Monte Alto – incluindo esta pesquisadora – exercitaram-se e experimentaram-se *máquinas* com a *tecnologia* do cotidiano – “máquina produzindo máquina” (Deleuze; Guattari, 2011)! Desejo agenciando desejo!

Nessa perspectiva, as veredas metodológicas conclamaram um ouvir-dizer qualitativo, que, diferente da pesquisa quantitativa, tem por material empírico o texto escrito em detrimento [ou apesar] dos números, ocupando-se dos aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação, com ênfase no processo e significados produzidos ao longo da investigação, em uma perspectiva interpretativa [trocaria por intraduzível] dos dados, conforme elucidada Flick (2009, p. 16). Este ouvir-dizer qualitativo trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1995, p.22).

Assim, me empenhei qualitativamente em um esforço filosófico de dar ouvido às vivências formativas dos professores, inaugurando uma política de narratividade que compreendemos como pedagógica. Para isso, inspirei-me nos (des)caminhos da pesquisa, em um processo que M. C. Josso (2007) denominou de Pesquisa Formação, porém, procurei desar-

ranjar tal processo com *gestos* da investigação otobiográfica (Monteiro; Biato 2008; Yatsugafu, 2017).

Ousei essa *bricolagem*¹¹ quando escutei Deleuze e Guattari soprar aos meus ouvidos que “todos somos *bricoleurs*, não apenas no sentido de podermos desviar múltiplas coisas deste ou daquele conjunto funcional para vários outros, mas também porque nossas próprias máquinas se engrenam multiplamente” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11).

Com este sopro, defini o que os metodólogos chamariam de método, mas que, em minha *poética de intradução*, prefiro chamar de errante serpen(tear) empírico por uma *Pesquisa-Formação Otobiográfica*. Sendo que, na perspectiva dos autores com quem *bricolei*,

‘pesquisa-formação’ porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (Josso, 2007, p. 421)

E o adjetivo Otobiográfico por entender que

[...] a investigação otobiográfica é um método de pesquisa qualitativa que se propõe a ouvir a vida a partir das produções realizadas em múltiplos contextos, tomando como ponto a formação, entendida como constituição de si; as vivências (Erlebnis) que ressoam ao longo deste processo e se fazem nele presentes em forma de palavras, gestos, compreensões, significados. (Yatsugafu, 2017, p. vi)

11. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.95), refere-se a uma investigação qualitativa de natureza multimetódica”. Nessa investigação o pesquisador é tido como um “bricoleur”, definido por Macedo (2010, p. 144) como um “transgressor responsável”, aquele que “traí a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar limites, fronteiras”.

Não contrariando, mas transbordando e desarranjando tudo isso, escolhi uma pesquisa-formação-otobiográfica por entender que no *encontro* e nos *intervalos* desses três movimentos *maquínicos* (pesquisa, formação e otobiografia) há devires capazes de abrir buracos para fazer escapar uma vida que rasteja por vida, à qual me interessa a escuta. Talvez, eu tenha me incomodado o suficiente com uma certa *elipse*¹² derridiana que assim manifestava um *desejo inquieto*:

*Ridícula esta posição de barriga para baixo. Rastejas.
Furas a parede na sua base.
Esperas escapar-te, como um rato.
Semelhante à sombra, à manhã, na estrada.
E essa vontade de permanecer de pé, apesar da fadiga e da
fome?
Um buraco, era apenas um buraco, o destino do livro.
[...]
Era apenas um buraco na parede,
tão estreito que jamais pudeste introduzir-te nele para fugir.
Desconfiai das habitações. Nem sempre são acolhedoras.
(JABÈS, apud DERRIDA, 2014, p. 431-432)*

Um buraco, era apenas um buraco, o destino dos textos produzidos por cada professoralidade (uma ou várias de cada um). *Um buraco, era apenas um buraco* o destino da obra *biográfica*. *Um buraco, era apenas um buraco*, o destino de minha opção por um serpen(tear) *otobiográfico*.

Por isso, os textos se fizeram dados produzidos cujo enrijecimento das linhas escritas, buscavam espaços de fuga para abrirem-se às potências das molecularidades. Linhas duras

12. Refiro-me ao capítulo “Elipse”, o último da obra “A escritura e a diferença” de Jacques Derrida (2014, p. 431-432), onde faz referência à obra “*Le Livre des Questions*” de Edmond Jabès.

(molares) de um modo de escrever-se professor(a), produzindo na própria escrita buracos para que se escute (escuta de si e seus outrem) os desejos [d]e outros modos de ser professor(a), formar(se) professor(a), não um outro diverso, mas sim diferente, *diferido*.

Para esse movimento de pesquisa-formação-otobiográfica, como relatado, me vali da otobiografia que, por tudo isso, se fez *maquinaria pedagógica otobiográfica*.

(... *Abro parêntese*)

A partir daqui, faço um esforço de descrever alguns compósitos do meu *Kit* de sobrevivência, bem como suas condições e espaços-tempos de funcionamento, elencados como um conjunto de instrumentos mínimos necessários para re-existir durante este serpen(tear).

(...*Fecho parêntese*)

Durante o serpen(tear) empírico, foram realizados Grupos Dialogais (Domingues, 2011), os quais constituíram-se num contexto de conversas (relatos livres e narrativas orais e escritas) que se assemelham, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade criada para que os participantes dividam suas opiniões, discutam e tragam à tona fatores que considerem importantes no contexto da discussão. No entanto, difere com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, integrando-se, e, também, pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos professores – o lugar de formação, o local do debate, da pesquisa (Domingues,

2011, p. 170-171), o lugar do planejamento e da prática educativa. Os grupos dialogais subsidiaram o processo de abertura às “dizibilidades” para a realização de *Ateliês Otobiográficos de escuta-escrita-de-si* como espaços de exercício da tecnologia otobiográfica, por meio dos *otodiários*, explorando várias dimensões acionadas no *a-com-tecimento* do exercício docente (metodológica, avaliativa, formativa), a partir das produções-escuta das narrativas de vida, como produções-escuta de si e dos outros de si.

Tudo isso, sem perder de vista que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p.413).

As narrativas produzidas pelos professores foram escutadas, considerando o acesso a textos complementares (projetos didáticos, programa de formação, documentos outros) produzidos durante as minhas incursões nas diferentes unidades escolares que compuseram o campo da pesquisa, especialmente durante os grupos dialogais e ateliês otobiográficos (escutas-escritas-escutas-de-si) realizados ora junto aos professores, ora junto aos coordenadores, ora todos juntos, mantendo-me alerta para a potencialidade e agenciamento dos dados produzidos e para as implicações destes no processo de atualização das teorias com as quais dialoguei.

Tratou-se de ações empíricas vigilantes quanto ao rigor (*outro*) e respeito aos padrões éticos e estéticos que envolvem o fazer científico, em especial no tocante ao “sistema de referenciamento e consideração ao princípio do ‘consentimento informado’, a partir da elaboração dos Termos de Consenti-

mento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme normatizações brasileira” (Grix, 2004).

Cabe pôr em relevo a exaustiva peleja entre o tal padrão científico e a poética filosófica intraduzível que se instaurou na materialização da escrita do texto com as considerações sobre a pesquisa. Creio que consegui dobrar os dois, sem escolher um ou outro, sem anular um ou outro, mas inscrever – padrão científico e poética de intradução - um no/com o outro.

Escolhi como campo de pesquisa – meu *Sertão Produtivo* com “*Intervales*” a trilhar – as Escolas Municipais da Rede Pública de Ensino de Palmas de Monte Alto - BA, com as quais tenho, aproximadamente, vinte anos de vivências tanto na posição de professora como de coordenadora pedagógica e, “cabe no poema”, outras tantas posições não institucionalizadas, mas, também, constituintes de minha professoralidade. Condição importante, considerando as características e a natureza do método desse processo investigativo, bem como das técnicas eleitas para produção dos dados em que o(a) pesquisador(a), diferente do que ocorre em outras modalidades, precisa fazer parte, ter “acesso por vivências”, de modo a ter condições de “emprestar os ouvidos aos outros de si” (Derrida, 2009).

Dialoguei, neste enveredar investigativo, com as ideias derridianas, assim (re)iteradas por Silas Monteiro: “ninguém pode ouvir nas coisas, inclusive nos livros, mais do que já sabe. Para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido” (Monteiro, 2007, p. 482). Por isso, cumpre registrar que a proposta metodológico-investigativa se manteve imbricada na dinâmica de meu trabalho como coordenadora pedagógica do município, atuante na função

de professora-formadora junto aos demais coordenadores e professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. Um trabalho que já envolvia toda a rede, a partir da mediação de encontros entre os próprios coordenadores, entre coordenadores e professores e, também, todo o coletivo que se reunia nos espaços-tempos destinados às aulas complementares (ACs), os quais neste propósito, passaram a funcionar como *geotemporalidades otobiográficas* de planejamento-pesquisa-formação.

Nessas geotemporalidades, contando com as devidas autorizações sinalizadas pela Secretaria Municipal de Educação, pelos gestores escolares e pelos professores, criamos momentos de planejamento das aulas e momentos de discussão temática (temas emergidos dos distanciamentos e aproximações entre planejamento-prática educativa), (des) configurando os ACs, principalmente, como geotemporalidades de elaboração e *a-com-tecimento* dos processos de formação em exercício de professores. Sendo consensual a ideia de que o planejamento, a prática didática e as convers(ações) sobre ambos os momentos que integram o exercício docente, movimentam, em jogo *duplo*, o exercício formativo e formador dos professores.

Ressalta-se que a rede de ensino escolhida, como já relatado, é pública e contempla estruturas físicas escolares diversificadas, povoadas por diferentes modos de vida oriundos de comunidades urbanas, quilombolas, ciganas, campesinas, ribeirinhas, dentre outros, o que – cabe mencionar – ampliou e enriqueceu o complexo temático da questão, o qual não versou sobre as diversidades – no sentido capturado pela sociedade

do consumo contemporânea – mas sim, sobre as diferenças, ou melhor *differences*, fabricadas pelas/nas professoralidades que se formam, se produzem nestes (con)textos.

Assim, na dinâmica prevista para a pesquisa-formação-otobiográfica, embora tenha envolvido todo o professorado interessado em participar do processo, e, embora eu tenha tido acesso a todos os textos escritos, em todos os *otodiários* durante os ateliês de planejamento didático-pedagógico, tomei como *corpus* textual para uma escuta *bio-gráfica* mais atenta, a narrativa escrita de 10 (dez) professores(as) e 5 coordenadores que atuam em diferentes escolas, situadas em diferentes localizações (sede, campo, localidades quilombolas, campesinas e outras). Os textos foram eleitos, a partir da espontânea indicação do professorado e equipe de coordenação partícipes, durante os ateliês.

Tais *textos* não foram tratados como amostras, mas sim como “exemplos”. *Exemplos que*, segundo Ribeiro e Borges (2015), entendido como um conceito que escapa da contradição entre o universal e o particular, têm como característica tanto circular por todos os casos de um mesmo gênero como se incluir nele próprio, sendo ele uma singularidade no meio de outras singularidades, mas que, substituindo todas elas, vale por todas [...], escapa ao paradoxo de pertencer simultaneamente ao particular e ao universal – e não estão ligados por nada que lhes seja em comum, nenhuma identidade. (Ribeiro; Borges, 2015, p.127).

Enfim, me vali desses *exemplos* para escutar e caracterizar como acontece a dimensão pedagógica otobiográfica, considerando as diferentes geotemporalidades do *a-com-te-cimento* formativo.

Considerações outras

Nestes serpen(*teares*) – embora reconhecida a necessidade de pausas (*intervalos*) para ouvir possíveis e rasuradas respostas aos objetivos e problemática anunciados, sinalizadas pelos *rastros autorais* deixados nos dispositivos de narrativa – a atenção esteve no *a-com-tecimento*, na escritura.

Escritura tecida e de forma aumentada, com fios soltos para o prazer de destecer e tornar a tecê-lo sempre e diferentemente, com suas rupturas e continuidades, como quem brinca, trilha, serpen(teia) com os possíveis disponibilizados no caminho eleito – caminho tecido, como aqueles que ainda *pré-tendemos* sejam fabricados com um cuidado *outro* em um ateliê, mas ele nos presenteia anagramaticamente, ao inverso das intenções [serpenteia], com *fiascos* – caminhos *fiascos*¹³ de um ateliê errante e otobiográfico maquinados nos [inter]vales (con)textuais de um *a-com-tecer* formativo.

Caminhos serpenteados [*presenteados*]!

Caminhos *serpentecidos*!

Referências

ASCHER, Nelson. O texto e sua sombra (teses sobre a teoria da intradução). *Revista 34 Letras*. nº 3, Rio de Janeiro, Ed. 34 Literatura S/C Ltda., 1989.

13. A palavra vem do italiano frasco, garrafa. Uma referência ao fracasso na fabricação das famosas garrafas de cristal de Veneza, famosíssimas no mundo inteiro pelo perfeccionismo de seus artesãos. Quando saíam com defeito, eram abandonadas e chamadas de fiasco. Os fiascos por seu formato peculiar, passaram a ser adornadas com cobertura de palha para comercializar os famosos vinhos *Chianti*. O que quero partilhar é a ideia de que o *fiasco* nem sempre está vinculada a um propósito fracassado, mas a atitude de fazer arte com aquilo que aparenta um fracasso.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. *Oficinas de Escrileituras : Possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia*. Tese (doutorado). Orientador: Silas Borges Monteiro. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015. 177 f.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Marisa Vorraber Costa (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: a serpente e o pensar*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARVALHO, Maria Inez. O a-com-tecer de uma formação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. O a-con-tecer do FEP contado em drops. In: PIMENTEL JR, Clívio; SALES, Márcea A.; JESUS, Rosane M. V. (Orgs.). *Currículo e Formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 45-65.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/778/198>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2 ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 5 ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. 2 ed. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia – v. 4*. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.
- DERRIDA, J. *La Dissémination*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: perspectiva, 2017 (col.Estudos).
- DERRIDA, J. *Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- DERRIDA, J. *Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*. – Paris: Éditions Galilée, 1984.
- DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. *et al. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. (165-182).
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982.
- GRIX, Jonathan. Academic Standards, Plagiarism and Ethics in Research. In: GRIX, Jonathan. *The Foundations of Research*. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2004.
- JOSSO, Marie- Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-77.

MONTEIRO, Silas. *Quando a Pedagogia forma professores*. Uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MONTEIRO, Silas B. *Quando a Pedagogia forma professores*. Uma investigação otobiográfica. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

MONTEIRO, Silas B.. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set/dez 2007.

MONTEIRO, Silas B.; BIATO, E. L. Uma avaliação Crítica acerca de método e suas noções. In: *Revista de Educação Pública*. Vol. 17, p. 255-271. Cuiabá, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como se chega a ser o que se é*. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Marcos V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: EdUFMSM, 2013.

RIBEIRO, Helano J.; BORGES, Felipe A. Otobiografia: qualquer ou uma não identidade. *Cenários*. Porto Alegre, n.12, 2º semestre, 2015. p. 123-139.

YATSUGAFU, Rubia H.N.C. *Investigação Otobiográfica: Composição de pesquisa em educação*. Tese (doutorado). UFMT, Instituto de Educação/PPGE. Cuiabá: 2017. 145f.

INVENTÁRIO DE PESQUISA: PROCEDIMENTO METÓDICO IMANENTE DE UM CORPO-PROFESSOR

Wagner Ferraz
Samuel Edmundo Lopez Bello

“Devemos fazer o inventário dos arquivos
do silêncio e fazer a história a partir dos
documentos e da ausência de documentos”.
(Le Goff, 1990, p. 109).

Introdução

Este texto trata da constituição de uma noção de inventário de pesquisa e ação ou prática de inventariar no campo da educação, educação em ciências e artes do corpo (dança). Inventariar surge como proposta metodológica numa pesquisa transdisciplinar. Tem-se como premissa que a pesquisa em questão é realizada por um corpo-professor, conforme discute-se na pesquisa de doutorado¹, sendo um corpo em processo de subjetivação, que vive em processo de se constituir professor, não sendo um sujeito do conhecimento entendido como pronto, acabado, fixo. Tratar-se-á brevemente de definições de documento, pois isso se faz necessário para pensar o inventário, também poder-se-ia discutir arquivo e dados de pesquisa, porém faz-se aqui um recorte direcionando o foco para o tema já apresentado.

1. Pesquisa realizada pelos autores, respectivamente orientando e orientador, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS, entre os anos de 2016 e 2020.

De modo geral, algum tipo de documento é utilizado em qualquer pesquisa acadêmica, porém algumas pesquisas são caracterizadas como pesquisas que, especificamente, analisam documentos. Tem-se, assim, as pesquisas documentais e pesquisas bibliográficas. Entende-se que, em cada uma desses tipos de pesquisa, prioriza-se distintos focos que dizem respeito à natureza das fontes pesquisadas, porém, algumas vezes pesquisas são realizadas fazendo uso dessas duas possibilidades de fontes documentais. Ou seja, os dois modos de pesquisar citados utilizam documentos como objeto de investigação. “No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

A pesquisa bibliográfica trabalha com o que se chama de fontes secundárias, ou seja, utiliza-se de documentos produzidos por diferentes autores que tratam do tema em questão. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) citam Oliveira (2007) ao apresentarem a pesquisa bibliográfica como aquela que se dedica a análise de livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos por serem documentos do domínio científico, nesse caso não se faz necessário recorrer diretamente aos fatos e fenômenos da chamada realidade empírica. Já a pesquisa documental busca materiais que ainda não foram analisados e são chamados de fontes primárias. Se faz necessário dar atenção cuidadosa à pesquisa documental pois esta trabalhará com documentos que nunca passaram por um tratamento científico, como: relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, podendo

também serem utilizadas outras matérias de divulgação. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009)

Os autores citados anteriormente, esclarecem que no final da década de 20, do séc. XX, funda-se a *Escola de Annales*, na França, aderindo a uma abordagem mais globalizante que contribuiu para uma ampliação do conceito de documento, podendo ser entendido como tudo aquilo que é vestígio do passado e que possa servir de testemunho, podendo ser considerado um documento ou fonte: elementos iconográficos e cinematográficos, qualquer outro tipo de testemunho registrado, além de objetos do cotidiano, elementos folclóricos e etc, “poder-se-ia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 08).

A partir do que foi apresentado, busca-se outras definições de documento, como no *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico* (2009) onde encontramos a seguinte definição de documento:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (Appolinário, 2009, p. 67).

Ao procurar a definição de documento no *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*, produzido pelo Arquivo Nacional (Brasil), encontramos o seguinte: “Unidade de registro de informações, quaisquer informações que seja o suporte ou suporte formato” (p. 73). Com as definições apresentadas, percebe-se que o entendimento de documento é amplo,

não se fechando a determinados suportes ou matérias. Isso possibilita pensar documentos que possam constituir um inventário, uma ação de inventariar proposta na pesquisa, sendo possível trabalhar com fontes primárias ou secundárias, que caracterizam três tipos de documentos, elencados aqui da seguinte forma: 1º – documentos mapeados intencionalmente para compor a pesquisa, aqueles que fizeram parte de um planejamento prévio; 2º - documentos já existentes, encontrados no decorrer da pesquisa, aqueles que surgiram no acaso, fruto de encontros e que não estavam no planejamento; 3º - e documentos produzidos para a pesquisa e no decorrer desta, aqueles que foram disparados por alguma ação, por algo realizado no processo de pesquisar ou de vida dos pesquisadores, mas que reverbera na pesquisa.

Esses documentos são fontes para compor um possível inventário, pois a pesquisa se constitui daquilo que se produz a partir do plano de pensamento que se estabelece com um inventário. É do inventário que se tira dados para seguir desdobrando a pesquisa, para criar conceitualmente, para pensar as práticas constituidoras do ato de pesquisar e de suas reverberações. A terceira possibilidade de documentos, apresentada anteriormente vem a ser mais presente na pesquisa, pois os documentos produzidos, criados, inventados para o próprio pesquisar são frutos do encontro entre um corpo-pesquisador e intercessores da pesquisa, produzindo assim outros intercessores e modificando este corpo que investiga. Levando em consideração que o ato de produzir documentos para constituir o inventário já constitui a própria pesquisa, trata-se de um processo imanente.

Os documentos são elementos constituidores do inventário, mas a pesquisa pode ser conduzida pela potência do inventário, desse apanhado de documentos inventariados, que são materiais produzidos a partir de práticas diversas realizadas/vividas/racionalizadas/criadas por um corpo-professor, corpo-pesquisador e corpo-artista dessa proposta (corpo-professor-pesquisador-artista), sendo inventariado: aulas, cursos e oficinas ministradas e assistidas; textos escritos; performances realizadas; coreografias e espetáculos criados; artigos e monografias orientadas; participações em eventos; notas de aulas; fotografias de aulas e trabalhos artísticos; entre outros... algumas dessas práticas já deixam registro, outros são mais da ordem do efêmero e não deixam registros em nenhum suporte. Por isso se produz documentos “com” e a partir desses documentos, disparados por essas circunstâncias e por essas práticas, que são feitos intercessores da pesquisa. Desse modo opta-se por produzir documentos com a escrita para compor a proposta em questão.

Assim, vai se produzindo um inventário, que não é feito após se ter os documentos concretizados, mas também não se tem cada item do inventário planejado, aos quais os documentos irão preencher. O inventário vai se constituindo com a criação dos documentos e os documentos serão efetivados ao serem inventariados. Os documentos se tornam itens inventariados e continuam a ser produzidos durante esse processo. Não há separação, tudo é produzido no mesmo plano, não dividindo materialidades e intensidades, nem racionalidades e corpos, mas entendendo que são imanentes. Trata-se de um exercício de pensamento, uma prática de um corpo que pensa,

não apenas de um sujeito do conhecimento, mas de um corpo que ao se estruturar como sujeito é atravessado constantemente pelos movimentos de diversas ações que o subjetivam.

Para tanto, buscou-se mapear noções de inventários de pesquisa que poderiam contribuir com a investigação. Porém, encontrou-se pouca produção tratando conceitualmente de inventários de pesquisa, isso disparou um problema: como apresentar e descrever do que se trata a prática de inventariar como um procedimento metodológico de pesquisa, tendo em vista que há pouca produção tratando desse tema? Isso indicou que se faz necessário objetivar a realização de um exercício de conceituar uma noção de inventário de pesquisa. Para isso, metodologicamente, se decidiu buscar definições de inventários em áreas nas quais este é utilizado para diferentes fins e, assim, pensar “com” essas definições para conceituar, para essa proposta, um inventário de pesquisa. Assim, realiza-se uma revisão bibliográfica com referências de diferentes áreas, observando o que se entende por inventário e como este é adotado como procedimento metódico, para assim fazer escolhas, selecionar possibilidades e compor “com” este material pesquisado.

Apresenta-se a seguir, um inventário de noções de inventários, sendo possível observar que há objetos de diferentes ordens sendo inventariados em cada caso, levando em consideração que se trata de distintas áreas de conhecimento. Isso possibilita compor uma noção de inventário e procedimento metódico feitos de multiplicidades, algo que vai ao encontro da produção de documentos já mencionada. Com isso seleciona-se pontos de destaques das revisões e

escreve-se “com” isso, pensando possíveis modos de operar “com” um inventário e “com” uma ação de inventariar na pesquisa em questão.

Inventariando noções de inventários

[...] A palavra deriva do latim *inventum*, do infinitivo *invenire*, que significa *achar, encontrar, adquirir*. A palavra ‘inventar’ tem a mesma origem, se refere a ‘descobrir alguma coisa com engenho e meditação’ (REY, 1992, p. 1.049), e é usada sobretudo em inovações tecnológicas e científicas, mas também popularmente, para falar da construção de uma imagem mental distinta da realidade, caso em que se torna sinônimo do uso coloquial de ‘imaginar’, quando também adquire um sentido negativo, associado a ‘amar’, ‘forjar’ (escândalo, calúnias etc.) [...] (Pimentel, 2014, p. 27).

A **prática de inventariar** é realizada em **diversas áreas do conhecimento**, com suas especificidades e objetivos, dentre essas áreas, algumas ficaram mais conhecidas como as áreas administrativa e contábil que tratam do inventário como **modo de controle de bens e patrimônio** de uma empresa. Também temos a área do direito na qual encontramos o inventário **post mortem**, também conhecido como **Ação de Inventário**. Trata-se de uma *Ação Judicial ou Extrajudicial* na qual se faz uma **listagem de bens e direitos** de uma pessoa falecida, para que assim possa-se **distribuí-los** para possíveis herdeiros (Athayde, 2014). Nos casos em que uma pessoa não possui bens, também se faz necessário realizar um inventário chamado de *Inventário Negativo*, para demonstrar que a pessoa falecida não possui nada a ser distribuído entre seus herdeiros.

No processo de pesquisar produzindo e fazendo uso de um inventário, cabe tratar das ações realizadas e em realização e não somente em um resultado final, ainda mais quando se fala de método, do caminho traçado por um pesquisador. Por isso ressalta-se a prática de inventariar, dos movimentos realizados para a produção de um inventário forjado com variados documentos que trazem em si conhecimentos de diversas áreas e saberes de diversas experiências. Muito mais que uma listagem que pode servir para controle de bens, em uma pesquisa, essa possível listagem vem a ser potente para colocar a pensar e para produzir movimento na investigação criadora, pois trata-se, nesse caso, de uma pesquisa que ao movimentar fontes, cria conhecimento e investe na produção de saberes que não estão na ordem da descoberta de ideias já prontas. Então se faz necessário produzir e alimentar uma listagem, um apanhado, distribuindo os documentos a partir de critérios que serão elencados no decorrer desse próprio processo. Esse apanhado de documento, não necessariamente inicia o processo e também não é encerrado para dar espaço para outras etapas da pesquisa, a ação de inventariar segue durante a pesquisa imanentemente a outros processos realizados, pois precisa-se manter o movimento de pesquisar.

Também podemos pensar nos inventários realizados por museus e demais estabelecimentos e espaços culturais que possuem um **acervo**. Nesses espaços entende-se por inventário a **produção de uma relação**, de uma listagem, por vezes, exaustiva de “todos os objectos que constituem o acervo próprio da instituição, independente do seu modo de incorporação, e que são passíveis de registo no Livro de Inventário Geral

do museu” (Pinho; Freitas, 2000, p. 15). O objetivo primeiro de um inventário é realizar a **identificação individualizada** de cada peça que compõe as **coleções** do acervo museológico, seguindo princípios básico de normas internacionais de Museologia, mas não esquecendo de levar em consideração as particularidades dos acervos e das instituições nas quais estes se encontram, segundo os autores citados anteriormente.

Cada objeto inventariado também **recebe um número**, que corresponde a sua identificação, seguindo **normas específicas**, possibilitando que não haja equívocos na identificação de um objeto, pois “a cada objecto deverá ser atribuído um número de inventário único e irrepitível. Para a ponderação dos vários sistemas de numeração possíveis” (Costa; Costa, 2010, p. 65), assim como também, ter controle de seu registro em um sistema manual e/ou digital institucional. Nesses casos inventariar objetos de um acervo está diretamente ligado a identificação e controle das peças e coleções.

Em algumas pesquisas, pode-se produzir um inventário com elementos de um acervo, de coleção, de arquivos, de produção de relatos, de coletânea de movimentos corporais, de vocabulários, de currículos, de procedimentos didáticos, de mensurações, de conjunto de atividades lúdicas, de períodos e fatos históricos, de afetos e afecções, de experiências e processos de experimentação, de escolhas feitas para a composição de movimentos coreográficos dançantes, de fórmulas, de conceitos, de várias linhas compositoras de uma pesquisa de acordo com o tema, problemática e objetivos em questão. Por mais que se faça um exercício de identificação dos elementos/documentos que possam compor um inventá-

rio, não há necessidade de uma identificação individualizada para atribuir um número de registro e controle, pois isso não está em jogo no processo de pesquisar. Claro que isso pode ser realizado se for uma particularidade da pesquisa, mas o que mais interessa é realizar um apanhado dos documentos para que, assim, haja possibilidade de compor um plano de pensamento acerca do que se produziu, durante esse processo, e dar vazão para seus desdobramentos.

Adentrando a discussão acerca da relação entre inventário e patrimônio cultural, Carvalho e Amaral (2011) apresentam os inventários como um **instrumento da preservação**, uma **documentação** sobre o bem cultural com o intuito de **conhecê-lo e entendê-lo**, para assim, **desenvolver ações para preservá-lo**. Historicamente a prática de inventariar é fortemente registrada desde o séc. XIX, a exemplo disso temos em 1837 o pioneirismo da França no processo de formalização da prática de inventário (Rodrigues, 2016). No período colonial, no Brasil, os inventários eram utilizados para **registrar** bens e acervos no território nacional para que assim, Portugal pudesse conhecer e controlar esses bens (Carvalho e Amaral, 2011). “Entre 1917 e 1935, as primeiras propostas de proteção ao patrimônio brasileiro já incluíam o inventário como forma de reconhecer e **selecionar os monumentos** mais significativos a serem preservados” (Rodrigues, 2016, p. 36). Nesse mesmo viés, essa **metodologia de inventário**, constituída de **catalogação e quantificação de bens**, volta a ser utilizada no Brasil no *Movimento Moderno* no ano de 1922. “Embora a preocupação por parte dos intelectuais deste movimento tenha sido a salvaguarda dos bens culturais estes a princípio

foram apenas catalogados para conhecimento do patrimônio” (Carvalho; Amaral, 2011, p. 4).

Em 1937 foi criado o *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (SPHAN) que posteriormente passou a ser chamado de *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), para tratar de questões de preservação de bens culturais. Rodrigues (2016) salienta que nesse momento foram incontáveis as referências que mostravam a importância do inventário como **procedimento metódico** e, mesmo assim, nesse momento o inventário adquire um papel secundário, pois o que estava em jogo era o tombamento e registro de imóveis (Carvalho; Amaral, 2011).

Foi em 1938 que o inventário foi sugerido para suprir a falta de registros da arquitetura civil rural e urbana. “Ainda assim, os bens culturais, isolados ou em conjunto, eram inventariados e conservados pelas suas características estéticas, havendo um distanciamento das relações espaciais urbanas, sociais, culturais e econômicas” (Carvalho; Amaral, 2011, p. 4). Esse panorama se modifica na década de 1970 quando são criadas medidas de descentralização das políticas de patrimônio, como a criação de órgão de preservação e proteção nas esferas Estaduais e Municipais.

[...] o “conhecer” é apontado como condição do “proteger”; a necessidade de realização de inventários seria internacionalmente reforçada na década de 1970. No Brasil, ela já o fora no relatório da missão da Unesco que, em 1966-1967, visitou o país, chefiada por Michel Parent. O especialista recomendou a inserção do patrimônio brasileiro no circuito turístico internacional, para o que seria necessário desenvolver ações de apoio, entre as quais um inventário dos bens artísticos e naturais (Leal, 2008, in: Rodrigues, 2016, p. 36-37).

Distinto do que se apresentou anteriormente, no processo de pesquisar, não se objetiva produzir um inventário como instrumento de preservação de algum bem, mas como modo de aproximar e produzir documentos, tornando o próprio inventário um documento feito de multiplicidades. No inventário é possível observar as produções do próprio pesquisador ou de outros aos quais o pesquisador se propõe a observar, e assim buscar entender do que se trata e quais as possibilidades apresentadas por esses documentos e/ou pelo inventário em si. É inegável sua importância como documento de registro que reúne tudo aquilo que tantas vezes nem se lembra que foi criado, experienciado, vivido e/ou produzido por outro alguém e/ou instituição.

É possível pensar no inventário de pesquisa como processo de catalogação ou produção de um catálogo para consultas do(a) próprio(a) pesquisador(a). É possível realizar quantificações, mas se faz necessário estar atento para os focos de intensidades de um inventário. O inventário vem a ser efeito da prática de inventariar e essa prática se destaca por se constituir em um procedimento metódico, pois ao passo que se procede para inventariar os documentos já se está produzindo um percurso da e para a pesquisa. O inventário passa a fazer parte do método da pesquisa (procedimento), mas também pode ser utilizado em alguns casos como método em si, vai depender dos modos de operação na pesquisa.

Após a década de 1970, houve um favorecimento de ações de preservação e com isso os inventários adquirem um caráter mais significativo, “o entendimento dos inventários começa a compreender a **catalogação, o levantamento de fontes de**

informação e a produção de estudos e pesquisas” (Carvalho; Amaral, 2011, p. 5), para, assim, garantir a **proteção da integridade material do bem imóvel**, o conhecimento sobre ele em sua complexidade, tendo em vista sua **perpetuação** através dos tempos levando em consideração as alterações urbanas, sociais, culturais e econômicas desse processo.

Hoje, no Brasil, se entende que o patrimônio cultural nacional se constitui por meios de expressão, materiais ou imateriais, fazendo parte da memória da sociedade, assim como os documentos (Merlo; Konrad, 2015). Na *Constituição Brasileira* encontramos um artigo que destaca a importância da preservação dos bens patrimoniais brasileiros por meio de inventários, de acordo com § 1º do Art. 216:

O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL, 1988, p. 123).

O inventário geralmente é tomado como **resultado de um levantamento de campo** que pode, tantas vezes, ser conduzido de diferentes maneiras levando em consideração diversos conceitos, destacando-se o **inventário empírico e o inventário operacional** (Rodrigues, 2016). O primeiro caracteriza-se pela identificação material de bens remanescentes, “dele resulta o **arrolamento** do produto de processos sociais e culturais” (Rodrigues, 2016, p. 40). Esse foi assumido como modelo nas práticas brasileiras, ele se detém no passado, não é orientado por um trabalho de pesquisa antes de ir a campo, sendo assim está submetido aos critérios do observador que o

realiza. Já o segundo, o inventário operacional, se baseia em pesquisas prévias, “em estudos sistemáticos das formas culturais dos moradores de uma região, ele conduz a resultados que tendem a esmaecer a ideia estática de História” (Rodrigues, 2016, p. 40), entendendo que esse conhecimento é preso no tempo cronológico, favorecendo a dinâmica da história.

O inventário pode ser produzido indo a campo, entendendo o campo como aquele outro lugar no qual o pesquisador tantas vezes não faz parte, para assim fazer um levantamento de fontes de informações, realizar estudos que contribuirão com a pesquisa. Mas na proposta aqui em questão, ir a campo pode ser entendido como a vida, as experiências e as práticas exercitadas pelo próprio pesquisador. Nesse caso não se trata de um resultado de levantamento de campo, pois o inventário está sempre sendo constituído, até pode ser dado por finalizado temporariamente, mas isso pode só acontecer quando a pesquisa for dada por encerrada.

No campo da história o inventário é entendido como uma fonte primária nas **pesquisas**. Pois como declara Reis Júnior (2006), o inventário é uma “rica fonte de pesquisa para o historiador” (p. 96), um documento importante no qual encontramos o registro dos bens que pertenceram a uma pessoa sendo o inventário um **documento de partilha**. O autor complementa que trata o inventário como **fonte documental** e não como objeto, pois a história que se quer construir também está nesse documento, mas não exclusivamente nele.

O inventário é um documento que permite obter várias informações sobre a maneira como as pessoas viviam em determinada época, seu cotidiano, seus bens, sua maneira de vestir, sua atividade econômica, a situação da família

– filhos legítimos ou não, separações, viuvez - a partilha dos bens, as dívidas ativas e passivas etc. (Reis Junior, 2006, p. 97).

Entre as fontes disponíveis para pesquisa histórica sobre o Brasil dos últimos séculos, encontramos o inventário *post mortem*, que foi e continua sendo um documento que o Estado exige, através do Poder Judiciário (Teixeira, 2012). “O inventário é um documento jurídico-civil, instrumento de disposições materiais, que traz a relação e a avaliação de bens pertencentes a uma pessoa falecida e que serão submetidos à partilha” (Tavares, 2011, p. 3).

Diferente da área do direito em que cuidará de questões legais relativas aos bens e patrimônios para se distribuir aos herdeiros, a disciplina de história buscará estudar os registros descritos nesse documento. “A história pode definir-se como o **inventário explicativo**, não dos homens nem das sociedades, mas do que há de social no homem, ou mais precisamente das diferenças que apresentam este aspecto social” (Veyne, 1989, p. 35). Cabe dar atenção a ressalva feita pelo historiador Le Goff (1990) ao dizer que “a memorização pelo inventário, pela **lista hierarquizada** não é unicamente uma atividade nova de **organização do saber**, mas um aspecto da **organização de um poder novo**” (p. 436).

Inventariar vem a ser um modo de buscar e produzir fontes documentais e tornar o inventário uma outra fonte. Tem-se assim um documento de partilha, de acesso, no qual o pesquisador(a) pode consultar inúmeras vezes estando sujeito as múltiplas reverberações, a tudo aquilo que o inventário pode colocar a pensar. Nesse processo pode haver hierarqu-

zações, mesmo que não seja a intensão, assim se dará destaque para alguns conhecimentos e saberes, assim como também se pode minimizar outros. Mas isso faz parte do exercício de inventariar/pesquisar, do exercício daquele que pode fazer as ordenações, do pesquisar que assume um lugar de poder em relação aos documentos. Porém como o inventário segue se constituindo durante a pesquisa, os valores determinados aos documentos com seus conhecimentos e saberes podem ir se modificando e tantas vezes sem intenções pré-determinadas.

Brandão (2010) faz uma discussão acerca dos inventários como fonte para a História da Arte. Para esta autora os inventários, em diferentes tempos, além de constituírem documentos que listavam os bens que pertenciam a uma pessoa, para fins de herança em consequência de seu falecimento, ou por pertencerem a alguma instituição, corte ou palácio, também foram adotados por instituições de cunho religioso, a fim de fazer o **reconhecimento, descrição** e controle dos pertences de valor.

Desde pelo menos o século XV, a prática do colecionismo por parte das Cortes europeias fez dos inventários um importante meio e método de catalogação, descrição e controle dos diferentes objetos componentes de uma coleção, assim como sua localização entre os diversos cômodos de uma residência ou entre as muitas residências de um mesmo colecionador (Brandão, 2010, p. 11).

As práticas de inventários se propagaram entre instituições religiosas e laicas e, desse modo, houve especialização de funcionários que eram considerados de extrema confiança e que ficavam responsáveis por “reconhecer os pertences e controlar sua localização e destino, bem como garantir, através destes

periódicos arrolamentos, sua permanência em diferentes espécies de coleções, **evitando roubos, desvios ou perdas**". O chamado colecionismo artístico das casas reais na Europa, teve as práticas de inventários como de extrema importância, deixando-os como fonte para a historiografia artística "tanto para compreender os locais de origem de determinadas obras de arte, bem como seu destino na trama do colecionismo" (Brandão, 2010, p. 12). Pois muitos inventários serviram de modelo para que museus redigissem seus primeiros guias para visitantes e catálogos contendo "simples e objetivas enumerações e descrições de obras de arte e sua respectiva localização" (Brandão, 2010, p. 12).

Em alguns casos, os inventários podem ser **produzidos em pesquisas** no campo das artes buscando **atravesamentos com outras disciplinas**. No artigo *Um mapa e um inventário da pesquisa brasileira sobre arte e educação matemática*, Flores e Wagner (2014) discutem o "modo como as pesquisas usam, ou empregam a arte para trabalhar com a matemática; (...) modo como as pesquisas consideram aspectos visuais relacionando-se com a arte para tratar da matemática" (p. 250). Para isso realizam um inventário de pesquisas que apresentam o uso das artes na Educação Matemática

[...] procurou-se levantar e fazer **entrecruzamentos** dos modos de se conceber a arte na disciplina de matemática, observando suas orientações teórico-metodológicas e suas apropriações de objetos artísticos na relação com a matemática, a fim de se fornecer entendimento sobre o conceito de arte nas pesquisas [...] (Flores; Wagner, 2014, p. 250).

Há também a possibilidade de pesquisar produzindo **inventários de artistas**. Martins (2017), em sua pesquisa

de mestrado em Artes Visuais, realizada no *PPGAV do Centro de Artes da UFPel*, intitulada *Inventário do artista: um pequeno relicário de grandes afetos*, produz uma **poética autobiográfica** na qual inventaria o que ele chama de **reliquias**. Essas reliquias são **trabalhos poéticos** que apresentam um discurso para as experiências vividas pelo autor e que servem de parâmetro para que o mesmo possa pensar o presente.

No inventário que realizo eu persigo, através da **memória**, cada reliquia uma vez que são peças importantes para minha coleção. **Algumas eu encontro, outras se revelam aos poucos**. Organizo os tempos deste texto através dos instantes de memória que me invadem quando deparo-me com algum **elemento do passado**. Faço essa organização para não perder o **controle da memória**. Crio o inventário para preencher os vazios que já foram parte da minha memória (Martins, 2017, p. 58).

Não há muitos trabalhos tratando de inventário na área das artes da cena, mas apresenta-se aqui uma pesquisa que olha para a dança, realizada no Mestrado em Museologia na *Universidade Nova de Lisboa (Pt)*, intitulada *Uma coleção particular sobre dança. Inventário, estudo e comunicação*, desenvolvida por Ana Catarina Pereira dos Santos Duarte. A pesquisa discorre sobre uma parte da **história da dança** de Portugal fazendo uso de uma **coleção privada** dedicada a dança, produzindo assim um **programa museológico de vertente educativa**, destacando “**valor documental** da dança como Património Cultural e o seu papel na **Memória Colectiva** de uma sociedade; e da Iconografia da Dança” (Duarte, 2011, p. 5).

A tese de doutorado de Kelly Wendt, intitulada *Pequeno mapeamento de espaços experienciados: inventários de impressões e compartilhamentos*, do Programa de Pós-

-*Graduação em Artes Visuais da UFRGS*, é construída por meio de uma **investigação poética** que trata do **processo de criação** do que ela chama de **Mapeamento Geoperceptivo** de espaços experienciados. A pesquisa “reúne em inventários **coleções de imagens de espaços** abandonados urbanos encontrados por meio de **percursos** realizados na cidade de Pelotas-RS”. (Wendt, 2017, p. 11).

Outro caso no campo das artes, mas agora no encontro com a educação, pode ser acessado através do texto *Disparos e excesso de arquivos*, no qual Zordan (2011) fala de sua pesquisa esclarecendo sobre a realização de algumas tarefas, dentre essas tarefas encontramos o **inventário de incidências**. Segundo a autora esse inventário reunia elementos diversos como “papelões de invólucro com o enunciado FRÁGIL, os quais foram usados para criar **intervenções instantâneas** pela Faculdade de Educação da UFRGS” (p. 4250), além de trabalhar com o que foi chamado de ações de aderência que reunia obras de artistas como Adriana Daccache, Ricardo Basbaum, entre outros. Nesses três casos citados que tratam de inventário no campo das artes, podemos ver que os inventários estão ligados de alguma forma a coleções, sejam coleções que existem ou coleções constituídas para uma pesquisa, tendo como característica uma ênfase poética.

Um inventário pode apontar para uma poética feita de recolhimento de materiais, de descrições, de desvios, de atravessamentos com outras disciplinas, autobiografias, memórias, encontros, coleções, criações, incidências, mapeamentos, imagens, intervenções... Um inventário pode ser pensado em condições performativas, onde essas possibilidades vão sendo atualizadas

em ações. Mais do que a produção de uma poética de visualidades, é possível pensar na ação, na potência performativa.

Na área de educação encontramos pesquisas que fazem uso de inventários, como uma **opção metodológica**, para **reunir e ordenar documentos de práticas pedagógicas**. No artigo *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*, Prado e Moraes (2011) discutem e defendem a proposta de utilizar “o inventário como **possibilidade de organização de dados** de uma pesquisa” (p. 137). Essa discussão é feita destacando a produção do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada* (GEPEC) que foi coordenado pela *Prof^a. Dr^a. Corinta M.G.Geraldi*, que orientou e orienta pesquisas com inventários, e hoje é coordenado pelo *Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado*. O GEPEC

[...] integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente e a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando referências do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente. (GEPEC, s/a, s/p.)

Segundo Prado e Moraes (2011), no citado grupo de pesquisa, a prática de inventariar dados aparece na pesquisa de doutorado de Geraldi (1993) e posteriormente em pesquisas orientadas pela mesma na UNICAMP, destacam-se algumas produções que são importantes para o tema em questão: a dissertação de mestrado de *Adriana Dickel* intitulada, *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professores municipais de periferia:*

um projeto em construção (1996) e, posteriormente, em sua tese de doutorado intitulada *Inventários de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação* (2001); também destaca-se: *Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química* (2003), tese de doutorado de *Maria Emília Caixeta de Castro Lima*; a tese de doutorado *Da constituição do trabalho docente coletivo: reexistência docente na descontinuidade das políticas educacionais* (2005) de *Adriana Varani*; e *Pelas telas, pelas janelas: olhares da/sobre a coordenação pedagógica na formação continuada de professores/as nas escolas* (2006), tese de doutorado de *Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha*. Na tese de Lima encontramos uma menção ao trabalho arqueológico na ação de inventariar, pois a autora buscou elementos no trabalho de um grupo de estudos que já havia encerrado suas atividades.

Por se tratar de um grupo que já interrompeu as atividades em estudo, foi necessário promover uma **busca arqueológica, vasculhar** baús, remexer os **(guar)dados e recuperar** sua história. Se, por um lado, as **condições de produção dos dados** e a distância do **acontecimento no tempo** dificultaram a **arqueologia dos dados**, por outro, possibilitaram a extraposição. Foi possível reencontrá-los pelo paciente gesto de recolher peças e remover-lhes o pó depositado com que o tempo; raspar de leve, camada por camada, e desvelar o que havia se acomodado embaixo delas; desfazer as nervuras do tempo que, propositalmente ou por acaso, se dobraram sobre o que precisava ser dito; organizá-las de modo a construir e reconstruir um sentido do todo a partir de cada fragmento, num jogo de contínuo cotejamento (Lima, 2003, p. 31).

Prado e Moraes (2011) destacam que Varani (2005) não tematizou acerca de inventários, mas trouxe no final de sua

tese seu próprio inventário de documentos que coletou para a pesquisa como: **entrevistas, textos, depoimentos, anotações em cadernos de reuniões de professores, folders, ofícios enviados, arquivos de vídeos, reportagens de jornais, atas de reuniões na escola**, entre outros... e o mesmo procedimento é adotado por Cunha (2006), que apresenta seu inventário ao final da tese.

A fala de um dos integrantes do GEPEC é lembrada por Prado e Morais (2011), tendo em vista que esse integrante declara que se faz necessário **organizar uma lista que contenha tudo o que se tem da pesquisa, reunindo todos os documentos, materiais, dados, mesmo que inicialmente pareçam não ter importância**. Essa organização possibilitará a compreender mais sobre a história da pesquisa em desenvolvimento e sobre o tema em questão, salientando que **cada um faz seu inventário do seu jeito**.

Não é uma tarefa fácil produzir uma lista enumerando tudo o que está relacionado com nossa pesquisa, muitas vezes acredita-se que se faz necessário realizar uma **seleção de materiais que se vai juntando no decorrer de anos que se atua como professor e investigador**. A quantidade desses materiais que possuímos exige grandes cuidados com **classificação, seleção e exclusão** dos mesmos, pois utilizar todos os dados parece ser uma tarefa inviável. “Pela infinidade de materiais que muitos de nós recolhemos em nossa pesquisa, parece não haver dúvidas: **alguns devem ser sumariamente excluídos [...]**” (Prado; Morais, 2011, p. 143). Assim precisa-se escolher quais materiais do acervo receberão uma identificação de material

da pesquisa. Isso implica duas ações: “**separar, retirar do conjunto** tudo que parece não ser necessário, para **juntar**, criando o **conjunto de objetos da pesquisa**. Tudo isso parece razoável. E parece nos convencer do que tem que ser feito” (Prado; Morais, 2011, p. 143).

Porém, sempre surgem as dúvidas do que *separar* e *juntar*, do que pode ser ou não relevante para pesquisa e isso diz muito sobre o **processo de produção de conhecimento**. Quais são os critérios que estão em jogo para separar, classificar, **hierarquizar e nomear alguns dados** por significativos ou irrelevantes em uma pesquisa? “O que justifica, para nós, tal procedimento? A favor de quem ou do que estaríamos ao fazer esta ou aquela **escolha**?” (Prado; Morais, 2011, p. 144).

Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmo-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos. É **inventariar nossa própria vida**, nossa **trajetória profissional e pessoal**, pois que toda trajetória profissional é também uma trajetória de vida, como nos lembra Nóvoa (1995) [...] (Prado; Morais, 2011, p. 151-152).

Elaborar um inventário de pesquisas diz respeito a uma “**necessidade de ordem, categorização, sistematização** que o pesquisador, muitas vezes, procura para organizar sua própria pesquisa ou ideias” (Flores; Wagner, 2014, p. 250). Esses mesmos autores esclarecem que **não há uma maneira única** de organizar os materiais e as escolhas por determina-

das estratégias dizem sobre o modo **como compreendemos** e **como produzimos conhecimento** acerca do tema que buscamos investigar. “Talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um **inventário de nós mesmos**”. (Prado; Moraes, 2011, p. 151-152).

As práticas exercitadas por um professor, pesquisador, artista são as fontes de produção de documentos para um inventário. Nos seus próprios fazeres há possibilidades de encontros. Por isso, cada um deve fazer seu inventário do seu jeito. É um processo de olhar para si, tem inspiração ascética e até pode se tornar uma prática ascética. Um método de pesquisa e ao mesmo tempo, um método/modo de relação consigo mesmo. Escolher é algo extremamente necessário e, automaticamente, excluir é inevitável. O que se exclui diz respeito a algo da constituição do(a) pesquisador(a) que não estará mais em jogo, porém as escolhas são necessárias para manter o movimento do pesquisar.

Esse processo é paradoxal, feito daquilo que chamam de contradições, limites e incertezas, assim deve-se manter uma busca constante, mas não uma busca por um objeto específico, mas uma busca para seguir o percurso que está em constituição. Tantas vezes se busca ordenar todo o processo, categorizar, sistematizar e isso é possível e necessário, mas precisa-se ter claro que outras possibilidades vão se configurando e essas ainda não foram capturadas, essas não estão ordenadas, produzindo um paradoxo de ordem e caos... Assim se vai produzindo conhecimento, inventariando a si mesmo, fazendo das práticas que exercita um ato de pesquisar.

Conclusão

A prática de inventariar e produzir inventários de pesquisas, pode ser tomada tanto por método de investigação, como por procedimento que compõe um método. Trata-se de uma ação criadora, na qual busca-se se compor um documento com práticas diversas realizadas/vividas por um corpo-professor. Um inventário está repleto das criações de um corpo-professor, de suas escritas, de suas aulas dadas, de caderno de anotações, de fotografias, de vídeos, de desenhos, de movimentos, de coreografias, de performances... tudo isso e muito mais pode ser utilizado para se compor um documento, uma listagem, um apanhado, uma coleção, um conjunto que servirá para produzir um panorama de práticas.

Desse modo se poderá fazer o exercício de pensar, pesquisar, escrever “com” o inventário, “com” partes dele, ou até apenas “com” um de seus elementos compositores, assim como se buscou pensar “com” as noções de inventário apresentadas. O inventário deve servir para instigar o pesquisador, para produzir seus intercessores de pesquisa. Sem o inventário, há uma série de registros e lembranças em diferentes suportes e/ou virtualidades, mas com um inventário se tem uma composição, uma multiplicidade que pode fazer pensar e servirá para mostrar um pouco do percurso da pesquisa, das linhas de variação e de intensidade. O inventário nunca está pronto, é imanente aos diversos processos da pesquisa, por isso não vem antes nem depois. O inventário e a ação de inventariar buscam refúgio nos processos de pesquisa, nas ações, em tudo aquilo que está em realização. “Com” o percurso apresentado nesse texto, tem-se agora,

elementos para mostrar de qual inventário se está tratando, e “com” isso seguir inventariando no ato de pesquisar. Inventariar vem a ser uma ação do “com”, do fazer/pensar junto, de estar em movimento, vem a ser um pesquisar-criação. Pois ao pesquisar, um corpo-professor busca olhar para as práticas, “com” essas práticas produz um inventário, “com” um inventário produz uma pesquisa. Porém, desde o olhar para as práticas já se está pesquisando, assim como se está pesquisando quando se está inventariando, então não há um passo a passo rígido, mas possibilidades de movimento. O inventário na pesquisa em educação e educação em ciências, assim como na dança, não serve para fixar registros de ações realizadas, mas serve para colocar corpos pensantes em movimento, serve para movimentar a prática de pesquisa do corpo-professor que pensa “com” esse processo. Um inventário de pesquisa, seja como método ou procedimento, possibilita inventar, criar, fazer da pesquisa um processo de criação, pode até ter um caráter artístico, pode colocar a pesquisa a dançar e pode dar condições para observar as singularidades que podem saltar aos olhos.

Referências

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

Arquivo Nacional (Brasil). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. (Publicações Técnicas; nº 51). Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf. Acesso: 01 nov. 2018.

ATHAYDE, Marcelo Sacco de. A Importância da realização do Inventário Post Mortem. In.: *JusBrasil*. Publicado em 13 de novembro de 2014. Disponível em: <https://marceloathayde.jusbrasil.com.br/artigos/151177621/a-importancia-da-realizacao-do-inventario-post-mortem>. Acesso: 05 set. 2018.

BRANDÃO, Angela. Inventários como fontes para a História da Arte e do Mobiliário Brasileiro. *Cultura Visual*: Salvador, No 13, Maio/2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3783/3160>. Acesso: 08 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

CARVALHO, Taisa Soares de; AMARAL, Luís Cesar Perucido. *Os inventários como instrumentos de preservação: da identificação ao reconhecimento*. 9º seminário docomomo brasil - interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente, Brasília, 2011. Disponível em: http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/048_M11_RM-OSInventariosComoInstrumentos-ART_taisa_carvalho.pdf. Acesso: 04 set. 2018.

COSTA, Paulo Ferreira da; COSTA, Marta Sanches da. (texto). *Normas de inventário: ciência e técnica – normas gerais*. Instituto dos Museus e da Conservação. 1ª edição. Portugal: 2010. (Coleção: Normas de inventário). Disponível em: http://www.matriznet.dgpc.pt/matriznet/Download/Normas/NI_Ciencia_Tecnica.pdf. Acesso: 04 set. 2018.

DUARTE, Ana Catarina Parreira dos Santos. *Uma coleção particular sobre dança. Inventário, estudo e comunicação*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/5988>. Acesso: 08 set. 2018

FLORES, Claudia Regina; WAGNER, Débora Regina. Um mapa e um inventário da pesquisa brasileira sobre arte e educação matemática. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.16, n.1, pp. 243-258, 2014.

GEPEC - *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gepec/index.html>. Acesso: 01 nov. 2018. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/17819/pdf>. Acesso: 08 set. 2018

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química*. 2003. 265 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250723>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MARTINS, Jordan Ávila. *Inventário do artista: um pequeno relicário de grandes afetos*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3918>. Acesso: 08 set. 2018.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. *Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação*. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 26 - 42, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/18705>. Acesso: 04 set. 2018.

PIMENTEL, Leandro. O inventário como tática: a fotografia e a poética das coleções. Rio de Janeiro: *Contra Capa*, 2014. Disponível: http://www.dobrasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2013/03/tese_leandro_abreu_2011.pdf. Acesso: 04 set. 2018.

PINHO, Elsa Garrett; FREITAS, Inês da Cunha (texto). *Normas de inventário: artes plásticas e artes decorativas* – normas gerais. Instituto Português de Museus. 2.^a edição revista. Portugal: Janeiro de 2000. (Coleção: Normas de inventário). Disponível em: http://www.matriznet.dgpc.pt/matriznet/Download/Normas/AP_AD_NormasGerais.pdf. Acesso: 04 set. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205/1448>. Acesso: 03/01/2019.

REIS JUNIOR, Darlan de O. O uso de inventários na pesquisa histórica. *Cadernos de Cultura e Ciência*. Universidade Regional do Cariri, vol.1, n^o 1, p. 94-101, 2006. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/59/54>. Acesso: 04 set. 2018.

RODRIGUES, Marly. Inventário de bens culturais: conhecer e compreender. *Rev. CPC*, São Paulo, n.21 especial, p.31-48, 1. sem. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/111845>. Acesso: 04 set. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano 1, n.1, p. 1-15, julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso: 05 nov. 2018.

TAVARES, Iris Mariano. A medida da riqueza: os inventários post-mortem e a escravidão na cidade do Crato - CE (1850 - 1870). In: *II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista: disputas políticas e práticas de poder*, 2011, São Luiz. ANAIS II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, 2011. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/tavares.pdf>. Acesso: 05 set. 2018.

TEIXEIRA, Adriano Braga. Inventários post mortem: possibilidades de pesquisa a partir de uma fonte plural. *Mal-Estar e Sociedade* - Ano V - n. 8 - Barbacena - janeiro/junho 2012 - p. 63-83. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/187>. Acesso: 05 set. 2018.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*: Lição inaugural no Colégio de França. Tradução de José Vasco Marques. Lisboa: Gradiva, 1989.

WENDT, Kelly. *Pequeno mapeamento de espaços experienciados*: inventários de impressões e compartilhamentos. 2017. 331 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 1. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169332>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ZORDAN, Paola. *Disparos e excesso de arquivo*. In: 20^o. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro/RJ. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro (RJ): ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf. Acesso: 06 nov. 2018.

TRAJETOS CRIATIVOS DE UMA PEDAGOGIA DAS ARTES NA RUA

*Cilene Nascimento Canda
Andréa Penteado*

Algumas especulações sobre pesquisa em arte e com arte e sua diversidade de trajetos e resultados na educação

A produção do conhecimento nas Artes e nas Ciências Humanas requer discussão sobre as metodologias empregadas, os instrumentos e procedimentos empreendidos, bem como os modos como as análises dos dados produzem a compreensão de fenômenos complexos como o da educação. As inúmeras formas e referências de produção de saberes teóricos e experiências práticas no campo educacional que apontam, por exemplo, modos distintos de se conceber e proceder em uma entrevista ou como conduzir um questionário, até os procedimentos que são criados no decorrer do processo da investigação, ou nas observações de como o pesquisador se insere no campo são pontos fundamentais desse debate epistemológico.

Essas distintas opções metodológicas também abrem campo de discussão para as maneiras como cada pesquisador tece o seu olhar para o seu próprio fazer acadêmico e reflexivo. Especificamente quando pensamos a pesquisa qualitativa em artes, observa-se uma diversificação ainda maior, assumida por muitos autores.

Na esteira da conceituação de rupturas paradigmáticas apresentadas por Kuhn (1998) na década de 1960, o campo científico-acadêmico abriu-se para diversos pesquisadores que questionaram e derrubaram (*quase*) definitivamente a perspectiva unívoca para a compreensão da produção e difusão dos saberes. Nesta linha, na década seguinte -1970-, Feyerabend defende que, “a ideia de que a ciência pode e deve ser organizada segundo regras fixas e universais é, ao mesmo tempo, utópica e perniciosa” (1975, p. 332). Em seu polêmico livro, *Contra o método Op. cit*), o autor defende a pluralidade teórica e de métodos de construção de conhecimento, visando, em suas pesquisas, abarcar diferentes modelos interacionais sujeito-mundo com uso de diversas ferramentas, tais como a corporalidade, o estilo cognitivo, o modelo social, a estética e a ética da interação, todos os modos de enfatizar a multiplicidade de formas de constituição de saberes científicos. Portanto, a ideia de fixar e universalizar um método de pesquisa é perniciosa justamente pela imposição de regras e métodos que asfixiam/suprimem/vetam o caráter humanístico das ciências humanas, tão defendido por ele. Seria pernicioso aceitar o engessamento dos métodos de pesquisa, especialmente nas investigações de cunho qualitativo, cuja natureza é tão diversa quanto são as experiências humanas.

Paralelamente à questão da pesquisa científica em academia, pensadores e filósofos – que aqui trataremos a partir do século XIX – também trazem perspectivas complexas sobre outras formas de construção de conhecimentos, notadamente aquelas que se dão pela intuição, experiência, arte, estesia e estética. Já em 1872, Nietzsche talvez tenha sido o filósofo mais

veementemente defensor da inviabilidade de uma verdade objetiva e do valor das forças dionisíacas e apolíneas em constante embate, gerando o poder criativo da vida e resgatando a importância inequívoca da arte para a construção da vida mesma (Nietzsche, 1992). A partir daqui, já não podemos nos referir ao conhecimento científico corroborando a noção cartesiana de que este seja o conhecimento verdadeiro e livre de erros; os demais não, sendo alijados da academia. Passaremos a falar em conhecimentos válidos e que podem ser construídos com rigor, respeitadas suas próprias metodologias e paradigmas. E, assim, nos religamos com Kuhn.

Abre-se uma nova perspectiva de pensar a arte como dimensão humana dotada de capacidade cognoscente que gera conhecimento válido e, até mesmo, uma pedagogia específica. Teremos no campo da educação filósofos como Schiller (1995), Read (1987, 2001), na psicologia, Dewey (2010) que influenciarão, a partir do século XX, o pensamento pedagógico brasileiro e os estudos sobre a nomeada *arte-educação* e a metodologia triangular para o ensino da arte, principalmente através da professora Ana Mae Barbosa e sua produção acadêmica (1982, 1984, 2005a, 2005b, 2005c) inspirada nos princípios teóricos estadunidenses da *Discipline-based Art Education* (DBAE).

Encerrando o século passado, em 1998, Silvio Zamboni, em seu livro “A pesquisa em Arte: *um paralelo entre arte e ciência*” (Zamboni, 2006) irá argumentar que a pesquisa – e, portanto, o campo da academia- sempre visa o conhecimento, mas nem todo conhecimento constrói-se através de pesquisa. Outras trajetórias como a intuição, a experiência (no sentido

deweyano) e a prática também levam os sujeitos a conhecerem. Em seu entender, a característica principal da pesquisa não é o rigor ou a unicidade metodológica como propunha Descartes em seu *Discurso do Método* (2002), mas, em afinidade com a teoria das revoluções científicas de Kuhn, o que caracteriza a pesquisa é a busca objetiva, a pergunta objetiva, a intenção do pesquisador em responder alguma questão, e não a constância do método que será tão diverso quanto forem diferentes os paradigmas que se apresentam nas sociedades, de acordo com suas contingências sócio-histórico-geográficas. Zamboni defenderá que a arte também esteve à mercê de paradigmas distintos e que a pesquisa pode gerar conhecimento em arte e com arte partindo da intenção do pesquisador e do reconhecimento de um conjunto paradigmático que norteie seu método. Neste sentido, o autor ressalta a não formalidade do campo:

A discussão, a aceitação, a elaboração dos princípios em arte, não são tão formais e organizados como nas comunidades científicas¹. Mas esse processo mais amplo e aberto não evita que a arte caminhe conduzida e orientada por paradigmas. Estes, na arte, são os guias que delimitam a forma de atuação e produção dos artistas [...]. (Zamboni, 2006, p. 41-40).

Ao concordarmos com essas perspectivas abertas de compreensão do conhecimento e por intuirmos que, nos caminhos de pesquisas complexas e interdisciplinares, há ainda muitas formas metodológicas e referências a serem inventadas e investigadas, nos desafiamos neste texto a contribuir com um

1. Aqui, distinguindo não o campo acadêmico, mas pesquisadores que trabalham com áreas do saber das ciências daqueles que operam com as artes. Nota das autoras.

olhar artístico-pedagógico da produção e difusão dos saberes. Somos professoras, artistas e pesquisadoras do campo da educação. Atuamos com as artes, mais especificamente com o teatro e as artes visuais, como dimensões fundamentais de um processo educativo que integra, sensibiliza e provoca o sujeito no itinerário de sua formação, levando-o a construir conhecimento único e pessoal.

Na contramão da impessoalidade proposta no paradigma clássico do cartesianismo científico, a leitura de Najmanovich nos ajudou a incluir o lugar de onde fala o pesquisador como ponto de partida para o rompimento com a concepção metodológica endurecida no campo da pesquisa em educação. Em sua perspectiva, caracterizada por um posicionamento ético, indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso *estético*, ao reconhecer a importância do conteúdo, forma e vínculos criados, e *político*, na medida em que busca um lugar próprio em um emaranhado de relações contemporâneas. Assim, afirma a autora:

Quando falo de “corpo”, falo como bioquímica, como epistemóloga, como mulher, como mãe, como argentina de final do século XX e início do século XXI, como cibernauta, como amante e muitos outros registros mais.(Najmanovich, 2001, p. 9).

Para a autora, o sujeito encarnado distingue-se do corpo moderno pelo reconhecimento de sua corporalidade, pela sua capacidade de relacionar-se com os fatos e não simplesmente analisá-los de forma *neutra*. Assume a sua relação ativa no processo de conhecer de modo corporificado o objeto, atribuindo espaço para as dúvidas, a vida e o transitório, demarcando a

impossibilidade de, na contemporaneidade, se fazer pesquisa com vistas a desvendar uma verdade sólida:

Nada tem a solidez de antes e tanto as dúvidas quanto as interrogações são muito mais interessantes que as certezas e as respostas. Novas práticas, teorias, narrações e instituições surgem dia a dia, transformando nossa maneira de aprender, de nos relacionar, comunicar, comprar e vender, de amar e sofrer, de criar e produzir (Najmanovich, 2001, p. 97).

Na perspectiva de sermos sujeitos-corpos encarnados na pesquisa, ou seja, mulheres, professoras na condição de formar outros professores, realizamos, cotidianamente, ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo as artes como campo de produção de conhecimentos que perpassa todo o tripé acadêmico. A sua integração sustenta e alimenta a vocação da universidade para difundir e potencializar a luta política por uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária, com ênfase na defesa dos direitos dos trabalhadores.

Ao nos debruçarmos sobre os modos como produzimos conhecimentos, ancorados na extensão universitária e sedimentados no âmbito do ensino, construímos reflexões e registros dos caminhos de uma pesquisa-participante (Demo, 2004) em permanente construção que se propõe a uma atuação/ação social, com fins de obter resultados teóricos, como também metodológicos. Nesse contexto, algumas perguntas nos inquietam. Da busca por entender o nosso *quê-fazer-no-mundo* e do nosso ofício docente nasce a necessidade de fazer pesquisa.

O trajeto a que nos propomos evidencia o campo das criações e experimentações que são compostas por incertezas e acasos que surgem do/no processo criativo e que constituem, afinal, a natureza da experiência artística. Acasos que Zamboni

nomearia de rupturas paradigmáticas no campo do saber e que Fayga Ostrower enfatiza como acasos inerentes ao processo artístico e que redirecionam o próprio processo de elaboração/criação em artes, reconfigurando-o muitas vezes. Evidentemente, os criadores têm um papel ativo na percepção do acaso e na incorporação em sua arte, conforme afirma:

Quando ocorrem, os acasos nos revelam a existência, por assim dizer, por analogias ocultas entre fenômenos. Sua descoberta pode nos surpreender num primeiro instante, mas ela assume imediatamente a forma de uma nova lógica, de um novo modo de se entender as coisas. Assim os acasos iluminam espaços vivenciais que se abrem à nossa mente e, à medida que os ocupamos, o mundo vai se ampliando para nós (Ostrower, 1990, p. 7).

Admitindo os acasos na experiência artístico-pedagógica, é importante ressaltar também o rigor necessário à qualidade da experiência/pesquisa em arte e educação que lida com saberes dinâmicos, flexíveis, maleáveis e avessos à exatidão de uma verdade universal. Ao buscarmos um rigor outro na pesquisa, percebemos que

Nosso rigor, ainda que mantenha sua origem etimológica no latim, *rigere*, relacionado ao ato de estar duro com o corpo por causa do inverno, firme, rígido, inflexível, severo, em direção reta para algo e, ainda, um estado frio da natureza, deve ser conceituado e praticado no sentido da flexibilidade, afastando qualquer correlação com dureza ou rigidez. (Braga, Stephan, Santos, 2017, p. 180).

Fazer do acontecer artístico-pedagógico um objeto duro e rígido, padronizado em diretrizes e modelos consagrados é podar toda a potência da pesquisa artística. Assumimos, aqui, as nossas singularidades a respeito do modo como transformamos experi-

ências de vida, de rua, de mobilização e de sensibilidade em objetos de estudo que se operam na experiência social e artística.

É esse ponto que nos interessa nesse debate e que concebe a experiência artística como contexto de educação. Ao valorizarmos a experiência estética com a intencionalidade da pesquisa para melhor compreendê-la, situamos a arte como principal objeto, processo, investigação e resultado.

Como outros colegas, defendemos a experiência como fonte e método de aprendizagem, que acontece em diferentes formas, desde o simples estar à epifania da experiência artística (Dewey, 2010), mas como coloca Larossa Bondía, algo sempre pessoal: a experiência como “aquilo que nos passa” – no espanhol -, “o que nos acontece” – no português, “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”. (Bondía Larossa, 2002, p. 21). E aquilo que nos acontece e marca, toca, dá sentido, é um contínuo na formação do conhecimento e reconhecimento humano, isso “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. (Dewey, 1971, p. 90).

A arte como pedagogia que exalta a experiência nos ajuda também a traçar uma trajetória sobre nós mesmos e nosso lugar social.

Eu Luto! Acontecimento performático e extensão: gérmen da pesquisa

Como um acontecer poético, o nosso modo de produzir pesquisa nasceu da experiência social e artística na rua, com “Eu luto!”, uma performance recorrente que vai assumindo

contornos, elaborando perguntas, na medida em que suas experiências vão sendo tecidas e socializadas em pontos de ônibus, entradas de metrô, praças e também instituições e movimentos sociais. Para produzir um conhecimento de natureza experiencial e artística (Dewey, 2010), foi necessário estabelecer um rigor outro, capaz de sistematizar saberes sem suprimir a natureza da experiência artística aberta a devaneios, à escuta do outro, aos acasos da criação e aos sentidos que reverberam em cada sujeito que compõe a performance. A respeito desse outro rigor,

Não podemos esquecer que o nosso dilema está inscrito numa prática artística e o modo como queremos resolvê-lo molda a maneira como fazemos uso de nossos meios de linguagem. Apenas a própria prática indica soluções, pois não há caminho abstrato para nossas questões: estamos lidando com o corpo e o seu uso poético investigativo (Braga, Stephan, Santos, 2017, p. 181).

Oscilando entre rigor e não rigor, entre o que caracteriza ou não uma pesquisa, ou a construção de saber de modos mais ou menos formais, a performance não nasceu como proposta pedagógica, ou metodológica, nasceu como arte. Queríamos atuar/agir com arte - a nossa e de muitos-, falando a respeito dos acontecimentos políticos no cenário nacional que se desenrolaram a partir de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Naquele momento, em face do caótico cenário sócio-político brasileiro, nasceu o Acontecimento Artístico e intervenção, Eu Luto!, a partir da ação de pessoas insatisfeitas que formaram o Comitê Poético Contra o Golpe, um coletivo que produz arte em estreita relação com o pensamento crítico e com vistas ao enfrentamento de uma série de retrocessos po-

líticos em curso. Este Acontecimento Artístico perpassou-nos como professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e configurou-se como projeto de extensão. A experiência extensionista, produtora de conhecimentos, passou a se constituir como objeto de análise da potência da arte na formação dos professores: quisemos, então, fortalecer o desenvolvimento de um trabalho de arte, politicamente engajado, que abrangesse a participação de nossos alunos e a sociedade em todas as etapas de sua concepção. Os primeiros acontecimentos da intervenção artística *Eu Luto!* configuraram-se como experiências de rua, com vistas à denúncia de uma atuação insuficiente do poder judiciário brasileiro, envolvendo os alunos e professores da FACED que se interessassem em ir às ruas. Nos acontecimentos performáticos, levantávamos perguntas como: há justiça no Brasil? O que é justiça? A nossa justiça está morta? Quem a matou e quem julgará os seus assassinos?

Confeccionamos cartazes, nos vestimos de preto, em sinal de *Luto*, e segurávamos um caixão em meio aos muitos atos nacionais de luta que surgiram ao longo daquele ano. Sem ensaios, sem roteiro e sem encenação, fazíamos um exercício exploratório de estar na rua, um misto de denúncia e verbalização improvisadas a partir de nosso desejo de mudança. Nesse início de percurso, a participação das pessoas nas ruas foi extremamente inquietante: aplaudiam, gritavam junto conosco, compartilhavam revoltas e esperanças. Outras vezes, mostravam que também queriam dizer algo, denunciar, bradar, lutar. Muitos fotografavam e filmavam aquele acontecimento estético que ali iniciava sem maiores pretensões artísticas, tampouco de pesquisa.

Exercemos, assim, o lugar da utopia que nos fez avançar dialeticamente frente ao desafio da humanização e da desestabilização da lógica dominante, apoiadas nas palavras de Paulo Freire (1979, p. 16):

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.



Três mulheres. Registro da ação performática EU LUTO!

Aos poucos a experiência como cidadãs na rua foi abrindo lugar para a possibilidade de transformar este acontecimento em uma experiência cênica, na medida em que fomos entendendo que ali havia muito mais do que estar na rua, em luta. Éramos, para além de linguagem, poiésis e estesia capazes de estenderem-se ao outro. Nossos corpos diziam muito, para além do que verbalizávamos, compreendendo alguns pressupostos básicos da Estética do Oprimido:

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la (Boal, 2009, p. 16).

Com base nos estudos da obra de Augusto Boal, começamos a nos reunir para dar contornos cênicos à experiência intuitiva inicial, visando aguçar um possível vigor estético, investindo em jogos e exercícios do Teatro do Oprimido para ampliar a potencialidade da voz e da expressividade corporal/cênica dos integrantes de *Eu luto!*. Assim, o grupo fundador do Comitê Poético Contra o Golpe começou a fazer reuniões sistemáticas e ensaios, tendo como foco pensar o papel da arte e da estética como formas de contraposição ao esforço da mídia hegemônica em apaziguar os dissensos que acenavam no cenário brasileiro (Ranciére, 2009); como diria Viganó (2006), uma arte contra a barbárie, uma vez que:

Hoje somos barbarizados pelo marketing de uma globalização indiferenciada, pelo excesso de informação esvaziada de sentido, pelo modo de produção alucinante e cruel das grandes corporações, pela hegemonia do capital financeiro. E essa barbárie contemporânea garante a sua força na desigualdade, gerada pelos que detêm o controle e o acesso às redes de informação, tecnológica e circulação do capital” (Viganó, 2006, p. 25).

Apoiados por tal crítica, retomamos uma dimensão que acentua o poder artístico e político na medida em que rompe “a ordem sensível que naturaliza a estrutura social” e assim “redesenha espaços das coisas comuns” (Canclini, 2012, p 228-229).

Conforme a experiência de extensão amadurecia em seu próprio acontecimento, ao longo do ano de 2017, configurou-se cada vez mais como intervenção e adquiriu novos contornos performáticos, ou seja, a preocupação crescente com a cena, a visualidade, o som e os conteúdos políticos encenados. Aos poucos, pessoas foram participando mais das intervenções e aderindo ao grupo. Criamos uma estrutura cênica para falar com/ao povo, ladainhas, textos para serem repetidos por coros - e muitas vezes reproduzidos espontaneamente pelos passantes na rua - e roteiros provisórios que permitiam a inserção dos participantes, com lugar de fala, podendo alterar o texto, incrementar elementos cênicos e outros modos de operar em uma experiência performática fluída.



Manifesto performático cênico na rua, EU LUTO!

Três anos após, compreendemos que o Brasil encontra-se, ainda, em um período sombrio da sua história, marcada-

mente pela reforma das leis trabalhistas e da previdência, pelo autoritarismo manifesto nos poderes executivo, legislativo e judiciário e o avanço do conservadorismo, legitimando e autorizando o aumento da violência contra sujeitos de grupos vulneráveis LGBTI+, indígenas, quilombolas, adeptos de religiões de matrizes africanas, dentre outros fatos e assistimos a este estado de barbárie instaurado com um sentimento de revolta perplexa e continuamos Eu Luto!.

Eu Luto! Acontecimento performático, extensão, pesquisa e caminhos para a reflexão de uma pedagogia da arte

O processo de intervenção/investigação Eu Luto! resultou na criação de uma expressão artística mobilizada pela universidade pública brasileira, na qual podemos detectar pessoas se emancipando e se libertando da relação dialética desigual oprimido/opressor; colonizado/colonizador; promovendo um giro de olhar e de concepção local. Nesse ponto, Eu Luto! transformou-se também em projeto de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com vistas à ampliação e ao fortalecimento de uma prática artístico-pedagógica que vimos realizando há cerca de três anos. Por entender a pesquisa assim desenhada e a extensão universitária como vias formativas de mão dupla, o diálogo constante com o Comitê Poético Contra o Golpe - que articula e estimula a criação de inúmeras outras performances e atos poéticos de cunho crítico -, foi mantido e fortaleceu a dimensão poética, política, cênica e pedagógica da intervenção Eu luto!.

Para atingir nosso objetivo de partir da experiência artística para a elaboração de conhecimentos emancipatórios

possíveis e não na direção da pergunta para o método, recorreremos à pesquisa participativa, como proposta por Demo, ao equipará-la a outras formas de pesquisas práticas:

A pesquisa participativa busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal sorte a eliminar a característica do objeto. *A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino.* Ao pesquisador que vem de fora cabe identificar-se ideologicamente com a comunidade [...] (Demo, 2004, p. 43, grifo nosso).

Deste modo, assumimos radicalmente a identificação entre pesquisador - professor universitário - e comunidade pesquisada - futuros professores e comunidade social oriunda da extensão - com um objeto comum - a arte como potência pedagógica e formativa de pessoas emancipadas, críticas e politicamente ativas-, compreendendo que todos nós, mobilizados no Eu Luto!, visamos uma mesma finalidade que é a formação qualificada dos futuros professores. De outro lado, assumimos a impossibilidade de distanciamento entre pesquisadores e objeto, salientando a inevitável subjetividade que permeia a elaboração do conhecimento *com* e *na* arte, parte de nosso próprio objeto de pesquisa e simultaneamente objetivo de investigação.

Como projeto de pesquisa artística de emancipação e de promoção de uma epistemologia brasileira no campo, não cabe, aqui, apoiarmo-nos em velhos paradigmas colonizadores, ainda que no estabelecimento de diferenças entre pesquisas nas ciências duras e nas ciências sociais, como, há tanto, já propôs Thomas Kuhn e como foi tão amplamente divulgado no Brasil em trabalhos como os de Alda-Judith Alves-Mazzotti

e Fernando Gewandszajder (1998). Para tanto, retomamos o ponto de partida proposto por Silvio Zamboni (2006), que, ainda que vinculado a certo peso canônico, coloca algumas questões para a identificação de uma pesquisa, como sinalizamos na introdução deste texto, e que podem nos ser úteis ao pensarmos *Eu Luto!*.



Eu Luto! Performance fluídica Me armo de livros/me livro de armas.

Zamboni, ao invés de dedicar-se a assinalar a natureza das ciências, admite a questão paradigmática como inerente a distintas formas de conhecimento e ocupa-se da distinção da natureza *das ações* – ou seja, o método-, a saber: a prática da arte, o pensamento de pesquisa em arte, a construção de opinião (pelo autor denominada especulação) em arte. Deste modo, o autor coloca que, na pesquisa: 1) se identificará um

problema, 2) haverá uma intenção premeditada, 3) se visará um método organizativo, 4) se almejará soluções para seu problema inicial, 5) os resultados deverão expressar segurança, 6) trabalhar-se-á com racionalidade e intuição, 7) e sempre haverá hipóteses. De nossa parte, descartaremos que a pesquisa deva buscar resultados seguros, tendo vista para a admissão que a construção social e cultural dos conhecimentos os delimita – igualmente – em respostas que não são seguras, mas condicionadas e socialmente válidas. Se pudéssemos supor, minimamente, segurança nos resultados, seria apenas em condições condicionadas e controladas o que remeteria, novamente, todo conhecimento ao paradigma cartesiano eurocêntrico e não é nosso caso, ao pensarmos uma epistemologia do Brasil.

Também descartaremos a tese de que na pesquisa sempre há hipóteses, em favorecimento da tese inicial de que, em pesquisa, sempre há perguntas e admitindo que a hipótese é uma pergunta que se impõe, ou, em outras palavras, uma tautologia (Meyer, 1991). Excluídas essas duas premissas e retornando à proposta de Zamboni, *Eu Luto!* é fruto de um problema e apresenta-se para o grupo como meio de manter vivo esse problema: em que medida fazer arte pode representar uma libertação e emancipação política aos sujeitos oprimidos e colonizados que a realizam? Em segundo, fazemos *Eu Luto!* sempre como experiência artística e estética e, ao mesmo tempo, como um ensaio para a luta social (Boal, 2005). Este trabalho artístico assume, cada vez mais de modo intencional e premeditado, a busca por reavivar e responder a esta questão inicial.

Em terceiro, organizamos metodologicamente, conforme amadurecemos, nosso acontecimento/intervenção

artística tanto como expressão de arte, quanto como fonte de pesquisa, e a demonstração disto se dá no fato de escrevermos sobre esta experiência de criação cênica mobilizada pela luta política. Em quarto, quanto mais Nós Lutamos, mais tentamos acercarmo-nos de respostas para nosso problema, considerando, desde já, que a resposta seja a sustentação da pergunta (Meyer, Op. Cit.). Em quinto, e por fim, trabalhamos com intuição e racionalidade, com razão e sensibilidade. Isso posto, *Eu Luto!* é uma pesquisa em Arte que tem como objeto seu processo em Arte e Arte como metodologia. Não tem cronograma, seu prazo de início foi intencional, porém não é possível prever cronologicamente seu término, pois sua motivação inicial, o cenário político e social brasileiro em destruição, mantém-se em tela, de modo que o ato artístico, intervencionista e até performático se sustenta.

Além disso, a cada ato, a intervenção assume outros contornos, a partir das proposições de novos integrantes, como inspiração da concepção de Augusto Boal (2005) a respeito dos *espect-atores* (espectadores + atores do Teatro do Oprimido que entram em cena para modificar o problema social apresentado). Os novos sujeitos que compõem a performance dialogam não no sentido de assistir a uma apresentação, mas de compartilhar, vivenciar, sentir juntos em comunhão, a experiência cênica, por si mesma provocativa e mobilizadora.

Não queremos com isso propor uma relativização da pesquisa ao ponto de seu esvaziamento ou ausência de rigor, mas compreender que “esse outro rigor da compreensão também pressupõe a inclusão do processo criativo no ato de pesquisar, não descarta o ato de violação de regras ou a desobe-

diência” (Feyerabend, 1975). Estamos absolutamente cientes de que neste processo se dá a construção de conhecimentos, porque temos o problema, o método e sua execução, porém os resultados, à diferença das ciências mais duras são diversos e assumem formatos e contornos muitos distintos, em consonância mesmo com a natureza das artes. Assim, é resultado Eu Luto! manter-se nas ruas; é resultado Eu Luto! ter, a cada manifestação, novos participantes, interferindo, apresentando novas soluções cênicas ou ajustes ao texto que é flexível e passível de mudanças; é resultado Eu Luto! adaptar suas formas de acontecimento e de intervenção, pensando-se a si mesmo; como também a ampliar as parcerias e fortalecer as ações coletivas de combate político, aprimorar incessantemente as estratégias cênicas, investindo na dimensão estética de Eu Luto! É resultado Eu Luto! propor tréguas de reflexão, escrita, apresentação oral, oficinas, e todas as outras formas que – fora da intervenção Eu Luto! – continuam sendo Eu Luto! e reelaboram e compartilham suas experiências de libertação e emancipação.

Eu Luto! continua sendo gestado no diálogo com diferentes sujeitos e a cada apresentação, um número maior de pessoas, além da adesão momentânea como participantes da cena artística, incorporam o grupo de formação da performance. Esse tem sido um indicador de que a experiência artística pode ter sido significativa para essas pessoas, abrindo possibilidades de um re-conhecimento que se estende em suas práticas cotidianas. Eu luto! é um acontecer que vai se tecendo a cada novo encontro e diálogo com novos participantes que se somam regularmente ou pontualmente a esta experiência de luta ou de arte como arte marcial (Boal, 2003).

Em relação à formação de nossos alunos da Pedagogia, seus relatos sobre a experiência também nos indicam um caminho profícuo para suas formações emancipatórias e para o fortalecimento de seus valores pessoais, como se pode observar em alguns trechos de suas escritas:

Acho que o Eu Luto! é uma espécie de Pedagogia da provocação, da escuta, do afeto também. É um re-aprendizado (sic), quero dizer, estou aprendendo a ser brasileira com essas expressões artísticas que tive oportunidade de participar

É preciso renovar a luta, criar outras formas de dizer das nossas dores, não apenas o discurso, a reflexão teórica, mas a prática, a criação, a comunhão, o grito por justiça e por liberdade.

Fazer arte com criticidade, escrever com meu corpo no espaço, com a minha voz e não apenas assistir, apreciar, ficar parada no mesmo lugar. Fazer parte do processo, ser a cena, ser a imagem, ser a palavra que quero pronunciar ao mundo. O eu luto fez um sentido muito especial para mim, porque me fez me (sic) sentir viva e atuante na sociedade e na rua.

O Eu Luto! me deu gás para criar as minhas próprias expressões para as minhas reivindicações como mulher negra, como mãe e educadora.

Vi várias fotos do Eu luto e gostei. Mas só percebi mesmo a sua potência nos atos políticos de rua. O eu luto é um diferencial em um mundo tão sem novidade, tão pobre e carente. Precisamos de mais arte.

Em seus escritos, os estudantes compartilham experiências de produção de sentido à performance, situando-se como sujeitos críticos, criativos e propositores de ações que fazem a convergência entre arte, educação e política. Tais posicionamentos podem ser lidos pela ótica do pensamento de Paulo Freire que reivindica

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 1979, p. 19).

Outra sinalização possível de perceber em seus relatos refere-se ao modo como debates, textos e autores trazidos ao longo das oficinas de formação ou na análise da pesquisa, bem como a fato da universidade ir para as ruas, cumprindo o seu legado extensionista:

Eu vejo Paulo Freire vivo quando o conteúdo da minha arte fala aos oprimidos, quando a forma do meu corpo vibra por igualdade, por justiça. Falamos de política com arte. A meu ver, o modo mais eficaz de falar com as pessoas. As pessoas precisam de ser (sic) acolhidas para serem despertadas. E acredito que a arte tem esse poder

Ir para a rua, para a feira de São Joaquim me fez entender o sentido de estarmos fazendo universidade na rua. Não apenas pintamos um rosto e nos vestimos de preto. Estamos de luto pelo Brasil. Muitos feirantes, trabalhadores nos acolheram pela verdade mesmo que é o nosso emblema, ainda que com muita simplicidade.

O reconhecimento e a reflexão sobre o processo de formar-se aparece também nos discursos dos estudantes, ressaltando aspectos fundamentais como a formação política, a experiência estética, a reflexão sobre a relação entre educação e sociedade, bem como a compreensão da arte como campo de formação. Esse formar-se na ambiência cultural é valorizado e respaldado na obra de Paulo Freire, sob a compreensão de que os sujeitos se formam em atitude dialógica e dialética na cultura:

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem. (Freire, 1979, p. 21).

A “incorporação” conclamada por Paulo Freire diz respeito a um tipo de saber advindo da experiência na cultura que torna o sujeito pleno de suas potencialidades na atuação no mundo. Assim, entendemos por formativa a experiência que provoca e emancipa o sujeito ao nível da reflexão e da ação crítica e transformadora do mundo. Observamos tais aspectos de cunho freireano em alguns depoimentos tecidos pelos estudantes de Pedagogia:

O Eu Luto! proporciona a quem performa reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, de como nós professores podemos, com a arte e da arte, extrair e produzir conhecimentos que geralmente não estão nas grandes mídias e colaborar na construção de uma visão mais crítica dos fatos que inferem na vida de todos nós, que, no entanto, são banalizados e esquecidos sem provocar mínimo de revolta e ação. O Eu Luto! permite ao público interação com a universidade contribuindo para reflexão de fatos políticos brasileiros que estão na ordem do dia de forma lúdica, melódica e com uma estética da provocação. Mais que isso, o grupo convida e provoca os espectadorxs a sair desse lugar passivo e se colocarem na luta pela justiça e igualdade social.

O fato do Eu Luto! sair da universidade e ir para a rua cumpre um legado muito importante na nossa formação. Somos formados para nos acostumar com paredes e barreiras. Eu quero e preciso de mais, para poder sonhar em formar como uma educadora ao mesmo tempo criativa e crítica.

Por fim, também observamos nos depoimentos o pertencimento esperado e identificação pesquisador-objeto na medida em que os discentes apropriam-se da experiência para propor modificações, efetuar críticas, dialogar e até mesmo modificar o modo como a performance se apresenta:

O Eu Luto! tem que ir para as comunidades e escolas, não quero ficar falando só pro nosso umbigo. Participei três vezes e as 3 foram na FACED. Perdi os momentos de rua e acredito que nas passeatas, o Eu Luto! perde o efeito. Eu assisti uma vez, de fora, e vi que não tem impacto. Ou impacta pouco. Seria melhor se tivesse palco, luz e som. Mas dentro de uma escola pública, acredito que o efeito poderia ser bem maior. Fica a minha sugestão.

Ainda acho que o Eu luto! tem que trazer o negro e a mulher para o centro da atenção e da discussão. O eu luto é luto, mas pode ganhar um enorme potencial, se abrir para falarmos das dores das pessoas.

Se tivéssemos ensaios sistemáticos seria uma linda performance! Mas como está já dá para chamar a atenção, mobilizar, imagine se a gente ensaiasse. A gente ia botar era gente para nos acompanhar no cortejo.

Com base no exposto e nos depoimentos mencionados, consideramos o Eu Luto!, como prática educativa com potencial de mobilização, de criação, e de intervenção crítica na realidade, como também objeto reflexivo de modo de fazer pesquisa cujo itinerário é alimentado pela criação artística, a fluidez e a flexibilidade.

Considerações finais

Alguns achados da pesquisa apontam para a compreensão da performance Eu Luto! como uma pesquisa em Arte e Educa-

ção, cujo objeto é o próprio processo artístico como processo pedagógico, com suas descobertas, lacunas, acasos, meios diversos de inspiração, subjetividades e diálogos com a sociedade.

Já é possível notarmos alguns resultados que permitirão seguirmos no ajuste de novos contornos para esse ato/acontecimento artístico/pedagógico/formativo que se organiza dentro da universidade ora como arte, ora como extensão, ora como pesquisa, ora como docência: a) vislumbramos que Eu Luto! necessita manter-se nas ruas, em eventos acadêmicos e em locais públicos como parte importante de seu potencial pedagógico; b) a integração de novos participantes a cada manifestação, em sintonia com os caminhos estéticos políticos do Teatro do Oprimido também fortalece tanto o potencial pedagógico do trabalho, quanto seu potencial estético; c) Eu Luto!, como pedagogia, nos indica que a prática educativa se beneficia do potencial de adaptação concedido pela arte, tanto nos espaços por onde faz seu itinerário, quanto em suas formas de criação, de diálogo sensível e de intervenção crítica, repensando-se como proposta em cena e isso resulta no pertencimento sobre o conhecimento construído para cada um de seus participantes; d) como acontecimento artístico engajado e coletivo Eu Luto! exige a ampliação das parcerias, o fortalecimento das ações coletivas de combate à barbárie social e política e o permanente aprimoramento das estratégias cênicas e de sua dimensão estética, e) como experiência, Eu Luto! é um meio rico que permite reelaborar e compartilhar experiências de libertação e emancipação; f) a aproximação do acontecimento artístico Eu Luto! com as formas propostas pela Universidade de docência, pesquisa e extensão permite realização de estudos

e proposições de canais de reflexão escrita, apresentação oral, oficinas, que contribuem para a apropriação reflexiva e crítica da arte como experiência.

Por estas razões, cremos na necessidade de investir no domínio inalienável de todas as ferramentas artísticas e estéticas na elaboração de práticas pedagógicas de formação de professores refrescadas, criativas, reavivadas como práticas necessárias para o entendimento da realidade social e para a reescrita da história com outras terminologias que não a do opressor/colonizador.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos e Acertos*. São Paulo: Ed. Max Limonad & Revista Ar'te: 1984.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005b.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005c.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BONDÍA, J. Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In.: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRAGA, Bya. STEPHAN Baumgartel. SANTOS, Glaucio Machado. Sobre o rigor da pesquisa em artes cênicas na universidade brasileira. In.: *Revista Ouvir ou ver*. Uberlândia v. 13 n. 1 p. 178-187 jan. | jun. 2017.

CANCLINI, Néstor G. *A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. DF, Brasília: Liber Livro, 2004.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FEYERABEND, P. *Contre La méthode*. Paris: Grasset, 1975.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eli-seu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

MEYER, Michel. *A Problematologia: filosofia, ciência e linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado- questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou Hele-
nismo e pessimismo*. São Paulo: Cia das letras, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro:
Campus, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO
experimental org, 2009.
- READ, Hebert. *O Sentido da Arte*. São Paulo: Ibrasa, 1987.
- READ, Hebert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo, Ed. Martins
Fonte READ, Hebert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo, Ed.
Martins Fontes: 2001
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem: numa
série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação socio-
cultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec;
Edições Mandacaru, 2006. (Série Pedagogia do Teatro.)
- ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte
e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

O MÉTODO CACOGRÁFICO E AS MULHERES CAÍDAS

Aline (Daka) da Rosa Deorristt

O ensaio apresenta a *Cacografia* como um método poético, fragmentário e citacional de se fazer uma pesquisa envolvendo as imagens em Arte e Educação. A *Cacografia* traz em seu corpo o *caco* do grego *κακοφωία kakos* (ruim), que é também utilizado na pesquisa como *caco*, no sentido usual mesmo, sinônimo de fragmento, o que nos leva ao estilhaço, ou qualquer coisa que o valha, cogitada também como ínfima, maldita, *menor...* e *grafia* do grego *grafé* (escrita), mas que, num modo ilustrado, aparece também como desejo *desenhístico*. Portanto, a *Cacografia*¹ é uma maneira artistadora inventada de se fazer uma pesquisa a partir de fragmentos. E cuja visibilidade se faz no trabalho que irei apresentar e que dá expressividade às mulheres rebeldes, para liberar, ao modo trágico *nietzscheano*, a vida da moralidade. A dissertação de mestrado *Mulhe-*

1. Uma definição de *Cacografia* pode ser lida no texto “Cacografias e Hilda Hilst” escrito pela autora a partir de uma residência artística e saída de campo para estudos na Casa do Sol do Instituto Hilda Hilst e no arquivo HH na UNICAMP em maio de 2017, com o apoio do PPGEDU/UFRGS. O texto foi publicado no site do Instituto e na *Revista Anayde de Cultura Feminista*, disponível em: <http://revistaanayde.blogspot.com/> Acesso em 14/07/2018.

*res Caídas: cacografias na educação*² é citada aqui como uma primeira perspectiva da experiência metodológica cacográfica pensando as imagens-cacos e as relações docentes. Esse trabalho se faz como uma experiência gráfica-visual, em páginas desenhadas como uma *poética*³ fragmentada e não linear em *histórias em quadrinhos* (HQ).

O estudo de uma ilustradora é feito principalmente *com* imagens, por isso, no meu processo de trabalho, desenhar (de-sejar) é um ato de ilustração, mas numa direção avessa ao senso comum que submete a ilustração à representação de um texto.

2. A dissertação de mestrado *Mulheres Caídas: cacografias na educação* pode ser acessada no site da biblioteca da UFRGS: http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001085120&loc=2019&l=f6975aa15517cd94&fbclid=IwAR2qbcoSXV3QNQoORSLfbChT-V7OUEUWkn2vnkQZ8Y7pFCqD8n_JrikuTzs

3. Considero o termo *poética* como é definido por Paola Zordan em *Por poéticas no ensino das artes uma sintomatologia*, em que ela escreve: “No âmbito das Artes Visuais, o termo poética vem expressar o devir dos processos de criação, envolvendo desde pesquisa de fontes, elaboração de arquivos, técnicas, métodos, materiais, assim como a relação com textos e, por vezes, conceitos filosóficos. Advém da Poética de Aristóteles de Estagira (2011) na medida em que o traçado de projetos poéticos envolve tratamento de determinados elementos a fim de se obter os efeitos estéticos almejados dentro de gêneros específicos de ação. Entretanto, o que nesse âmbito se nomeia poética extrapola as definições aristotélicas que compreendem a poesia como estímulo emotivo, ainda que não se aparte de sua gênese mímica e as implicações da mimesis no desenvolvimento de estilos, tanto na caracterização de personagens (como apresentado no curso de Aristóteles) quanto nas inflexões literárias e visuais estudadas ao longo da história (Zordan, 2014, p. 184-185); Essas acepções extrapulam os fatores meramente linguísticos, pois englobam o corpo e outros signos, artefatos diversificados, documentos e textos nem sempre verbais (Zordan, 2014, p. 188); Afirmar uma poética na aridez dos espaços institucionais, contra o produtivismo acadêmico e critérios estreitos de julgamento, nos obriga a repensarmos métodos, crenças e palavras finais. Sua política, ao desmistificar os juízos e as racionalidades vigentes, traz como campo de disputas o cotidiano, seus devires marginais, a arte não considerada, não comercializada, a performance fora dos espaços legítimos, o menor” (Zordan, 2014, p. 194).

Ilustrar é, antes, uma ação artística *tradutória*⁴ que opera a visibilidade nela mesma enquanto potência de pesquisa. E também nela, pensa as relações afectivas e os efeitos discursivos como desafios de invenção. Uma investigação que se desenha para *dobrar*⁵ o modo dissertativo tradicional à sua maneira, inventa as

4. Encontro maneiras de pensar a arte de ilustrar relacionando-a com a tradução, sendo o trabalho gráfico de uma ilustradora um processo tradutório da ordem do imagético. Mas essa tradução não se pretende literal ou instrumental. Ao contrário, ela faz uso de imagens que compreendem a tensão semântica que é própria de determinado contexto de relações, voltando-se para ela e transpondo-a numa outra tensão que as recria. Ilustrar é apropriar-se de imagens da arte e da cultura num processo ativo de subversão sógnica, que tem por intuição devolvê-las à polissemia e multiplicidade que é própria da vida, ao invés de ser sua refém. O que se deve ao modo de como traduzimos uma complexidade, a ser traduzida numa outra-nova complexidade inventiva, sem que se torne representativa de uma anterior. Corazza escreve sobre a *DidaticArtista*, pensando-a como um movimento tradutório, transposto ao trabalho de uma ilustradora, que rompe “com o traçado reto da tradição (...) apropria-se dos elementos originais da Arte, da Filosofia e da Ciência, tornando-os seus; e, neles, fazendo ecoar a própria voz do Didata; de modo a não conseguir mais separá-las das vozes precursoras.” (Corazza, 2017, p. 49).

5. Em referência ao conceito de *dobra* em Gilles Deleuze, que pensa os *processos de subjetivação* pelos quais se produzem determinados territórios existenciais, e também o lado de *fora*, como território do impensado. O *fora* é um conceito que advém de Deleuze com Foucault, o qual pode ser entendido como um pensamento “que se mantém fora da subjetividade” fazendo perder-se o sujeito (como um ser único, original e centralizador) e os planos formais que o constituem, para daí devolvê-lo a uma “pura exterioridade”, ou como Tatiana Levy escreveu com Deleuze, a um fora onde “nada é determinado, pois nada tem forma” (Levy, 2003, p. 79). Passagem, abertura, em que uma nova subjetividade é criada. Porque “criar é desacomodar-se” e “não é um problema ontológico e nem fenomenológico, é um problema noológico, diz respeito às imagens de pensamento” (Zordan, 2010, p. 4). Os movimentos de ruptura na vida das mulheres marginais, trabalhados no projeto de dissertação aqui apresentado, permitem relações que tensionam esse *fora*, provocando mudanças imagéticas, subjetivas, corporais, topográficas, etc., visíveis. Assim um complexo turbilhão imagético atua nessa pesquisa ultrapassando as histórias que poderemos contar sobre elas, que não passam de cacos.

suas próprias ferramentas de produção de pensamento, para assim se permitir criar um método que escape à lógica dos trabalhos acadêmicos e compor fora dos moldes escolásticos tradicionais. É pensando desse modo que o método cacográfico simpatiza com as produções acadêmicas mais transversais, transdisciplinares e que produzem e pensam novos métodos e abordagens de pesquisa nas Artes e na Educação, como possibilidades de produção de pensamento⁶. Escreveu Gilles Deleuze (1925-1995) que “a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar...” (Deleuze, 1998, p. 118) e é com essa força de transformação que a *Cacografia* desenha, à sua maneira, sua própria existência. Nesse contexto, escreve Paola Zordan que “a maneira é um jeito de habitar o plano e criar coesões e divergências entre as variações caóticas, de contínua velocidade e lentidão, que o compõem. Trata-se de um modo de vida, um jeito de criar, de produzir efeitos estéticos, de estilo” (Zordan, 2014, p. 122). Portanto, a *Cacografia* se experimenta como uma *maneira* criada (ação visível, necessidade geradora) que joga com o tema das *Mulheres Caídas*, fazendo dessas figuras um deslocamento de pesquisa que constrói um movimento de desvio, como uma espécie de heterotopia da mulher, um lugar provisório, de passagem, de dissolução e à fuga do clichê. E para isso, o método não “apresenta o visível” das *Mulheres Caídas*, mas “as tornam visíveis” (Deleuze, 2007, p. 62). Assim se compõe um projeto po-

6. Aqui tenho como referência as pesquisas produzidas pela linha de pesquisa *Filosofias da Diferença e Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e da temática *Poéticas Transversais*. A linha, nascida com o *DIF: artistagens, fabulações, variações*, é composta por três grupos de pesquisa, o *ARCOE: arte, corpo e enSigno*, o *ATEDPO: atelier de educação potencial* e o *Escrileituras da diferença em filosofia-educação*.

ético intensivo e *bricoleur* de urgências, com ares de manifesto, operando questões bastante complexas como a violência contra a mulher, as identidades, as noções de memória, as ditas “*artes menores*” e a visibilidade feminina na história da arte. O que já demonstra que a composição cacográfica é um processo múltiplo, modo que penso ser necessário, como uma condição de circunstância para gerar uma experiência criadora docente.

Trabalhar com fragmentos é aqui pensá-los numa estratégia multimodal de ação desejante, máquina de operações de perceptos e afectos, conforme Deleuze e Guattari de *O que é filosofia?* (1992), que se apropria das imagens-cacos de mundo para estabelecer novas relações e operações singulares, a fim de perturbar as interpretações e representações, à golpes de subjetivação. A *Cacografia* faz uso de imagens de arquivos, heranças e imaginários, justapondo-as conceitualmente, de modo a permitir uma dispersão de sentidos preexistentes nelas, devolvendo-as à polissemia. Sendo assim, essa articulação poética se assemelha ao método *Cut-up* criado por William Burroughs como um procedimento híbrido e experimental de construção de textos e projetos visuais, a partir de recortes, colagens, fotomontagens e intersecções improváveis de diversas fontes, selecionadas pelo escritor, quando não ao acaso. Com Burroughs esse tipo de experimentação das linguagens artísticas, que tem Stéphane Mallarmé e os *dadaístas*⁷ como precursores, aparece como uma estratégia política de

7. Intervindo e repensando as coisas e imagens do mundo, o Dadaísmo ocupou-se anarquicamente de instaurar uma ironização radical das condutas políticas e culturais humanas ocidentais do entre-guerras. Els movimentaram toda uma proposta estética sem concessões, lançadas em manifestos, colagens e ações performáticas diversas. A arte “precisa de uma operação” afirmou o poeta Tristan Tzara (1896-1963), “qualquer ato é um tiro de revólver cerebral” (Tzara, 1987, p. 41).

subversão dos códigos e também de resistência da arte enquanto ruptura, deslocamento e *linhas de fuga*⁸. Estratégia que visa romper com o lugar identitário como senso comum e investe num estranhamento, pois esse tipo de ação potencializa o presente, se fazendo nele, recriando-o; e quando o faz, se torna um dispositivo de transformações proliferadas. O livro *Almoço Nu* (1959) de Burroughs, por exemplo, tem sua montagem acidental. A sua escritura é fragmentada e repleta de cortes, o que dá substância ao programa experimental literário do autor. Além disso, essa se torna a expressão de como se escrevem os marginais, drogados e personagens de submundo que habitam o livro. Não há um fim de história (mesmo porque não há uma história linear) e muito menos um final comovedor que nos assegure dos perigos e das vertigens atravessadas experimentalmente. Assim como não há retorno a uma origem em que estejamos exatamente os mesmos, e logo, como as figuras que vão se afirmar como sujeitos transitórios em devir, liberados das funções de narrativa que os pretendem como personagens identitários, e que façam pleno sentido como se em um roteiro pré-estabelecido.

As Mulheres Caídas são expressões desse tipo numa *Cacografia*. Assim elas encarnam as imagens bricoladas das mulheres rebeldes, urbanas e ocidentais, de artistas e criadoras marginalizadas da História da Arte e também, de figuras potenciais, como as meninas de periferia que são minhas alunas de artes e que, as-

8. A linha de fuga, como o próprio nome sugere, é uma ruptura de sistemas que tentam delimitar as multiplicidades. Deleuze e Guattari escrevem: “A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 17).

sim como suas professoras de artes que são marginalizadas dos sistemas das Artes, *nunca serão artistas*. Destarte, no contexto da Educação, as *Mulheres Caídas* não vieram para nos educar, mas para nos colocar em riscos nas experiências dos saberes, assim como a articulação poética que as torna visíveis a partir de fragmentos. Manipulá-las é produzir a partir de cacos, pensando que tudo aquilo que vivemos é condição do exercício de composição e que o fizemos com as nossas próprias mãos.

Assim é que, no estilo *D.I.Y* (do it yourself), máxima da contracultura, o trabalho cacográfico com as *Mulheres Caídas* reúne referências que fizeram parte da minha formação, *descoladas* de seus lugares-comuns. Realizando a minha seleção, me faço valer de um plano expressivo múltiplo e fragmentário que traz como referência as publicações marginais e baratas de livre circulação, como os *fanzines*⁹ e as impressões dos anos 70, por exemplo, como as dos poetas marginais da *Geração Mimeógrafo*¹⁰. Neste trabalho, a *Cacografia* articula as referências concei-

9. Os fanzines, ou “pequena revista de fã”, são publicações artesanais e autorais de imprensa marginal, geralmente feitos em papel, com colagens, desenhos, escritos... para logo depois serem fotocopiados e distribuídos amplamente e de forma barata. Eles fazem referência à minha experiência no movimento punk dos anos 90, em que os utilizava como um modo de expressão política e artística.

10. Heloísa Buarque de Hollanda (1939), pesquisadora da poesia marginal, dedicando-se às áreas de poesia, relações de gênero e étnicas, culturas marginalizadas e cultural digital, escreve em blog: “O que hoje é conhecido como poesia marginal pode ser definido como um acontecimento cultural que, por volta de 1972-1973, teve um impacto significativo no ambiente de medo e no vazio cultural, promovidos pela censura e pela violência da repressão militar que dominava o país naquela época, conseguindo reunir, em torno da poesia, um grande público jovem, até então ligado mais à música, ao cinema, shows e cartoons. (...) O termo marginal (ou magistral como dizia o poeta Chacal), ambíguo desde o início, oscilou numa gama inesgotável de sentidos: marginais da vida política do país, marginais do mercado edito-

tuais e artísticas construindo a condição de existência para as *Mulheres Caídas* como uma HQ. O objetivo a partir daí é torná-las conceitualmente singulares e complexas, encontrando um movimento de positivação em arte, o que cria outros possíveis. Esse processo de ação permite com que eu me detenha em cada uma das experiências e modos de vida rebeldes dessas figuras que recorto e constituo como tema, de maneira a jogar com seus imaginários, suas relações com a arte e suas condições de existência que se dão poeticamente no desenhar. Em Educação penso ser um método que opera o pensamento, mas também a sensibilidade afectiva e perceptiva enquanto corpo e subjetividade, estabelecendo uma oportunidade de reinvenção em que tudo que é movimentado, traçado, exercitado em gesto, permite outros ganhos de tempo e espaço, em formas de fazer, em modos de ser, de ler, de estranhar, de fruir... Conforme mostram as imagens a seguir, as *Mulheres Caídas* são constituídas em quadros e pedaços não-lineares, como cacos, os quais vêm problematizar uma diversidade de clichês. Com o método cacográfico me aproprio de referências¹¹ artísticas produzidas

rial, e, sobretudo, marginais do cânone literário. Foi uma poesia que surgiu com perfil desprezioso e aparentemente superficial, mas que colocava em pauta uma questão tão grave quanto relevante: o ethos de uma geração traumatizada pelo cerceamento de suas possibilidades de expressão pelo crivo violento da censura e da repressão militar. (...) Determinados em não deixar o “silêncio” se instalar, os poetas marginais definiram uma poesia com fortes traços anti-literários que se chocava com o experimentalismo erudito das vanguardas daquele momento.” Link: <https://www.heloisabuarquede hollandacom.br/a-poesia-marginal/>. Acesso em 10/09/2018.

11. Por vezes, aparecem no trabalho como referencial de uma autoria em dispersão, em citações visuais e de escritura, e *ao mesmo tempo*, surgem como ferramentas poéticas e operacionais de um pequeno inventário que as sabe como um discurso inventado, recortado e montado em composição. E desse modo, “a figura é delimitada (como signo) e memorável (como uma

por mulheres considerando-as em suas expressividades como tema, conteúdo e forma inseparáveis.

Seleciono assim, referências da contracultura e do *pop* nas artes que são alternativas ao cânone, ou raramente citadas e que me trazem autoras góticas, beatniks, punks, surrealistas, dadaístas, e de personagens da literatura de experiência poética da mulher, como Hilda Hilst, Sylvia Plath, Ana Cristina Cesar, Forug Farrokhzad, Stela do Patrocínio, Alejandra Pizarnik, Albertina Bertha, entre outras figuras anônimas que compõem essas subjetividades. Nessa mostra da operação cacográfica, por exemplo, trago as imagens das *Mulheres Caídas* apresentando as escritoras e poetisas *beatniks*, as *marginais* entre os *marginais* de um movimento literário moderno

Na extemporalidade labiríntica que o trabalho cria, em que não há pontos de origem e nem culminantes definidos, podemos atuar como autores. Essa articulação permite que possamos reivindicar novas existências para essas figuras, recortadas dos enunciados moralizantes que encontramos nos fragmentos de signos da mulher rebelde. Previamente reconhecíveis através de seus movimentos de *quedas*, as *Mulheres Caídas* abrangeriam então toda uma multiplicidade de escapatórias, não fosse o carácter rígido de um discurso, de uma estruturação moralista que pretende construir uma única verdade, ou um estigma, e que carimba e constrói um tipo trágico, social, simbólico e concreto de mulher *decadente*.

imagem ou um conto). Uma figura é fundada se pelo menos alguém puder dizer “Como isso é verdade!” “Reconheço essa cena de linguagem!” (Barthes, 1977, p. 2). Como citação, as *Mulheres Caídas* aparecem enquanto figuras reconhecíveis, entretanto, a *cacografia* também traz uma proposta de embaralhá-las, propagá-las e reinventá-las pela composição através de diferentes rupturas e apagamentos identitários. Tudo para (des)ajustar essas personagens do imaginário dogmático.



14



15

Desenhos de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na educação*. Arquivo da autora.

A queda e o devir-mulher

Ao deslocarmos a discussão das identidades e da categoria analítica constituída em termos de gênero, afirma-se a mulher como signo de uma partição que sujeita os humanos. A fabulação ou criação fantástica da mulher está envolvida num operatório entre forças dominadas e dominantes, tensionando as relações de poder que “se inserem em todo lugar onde existem *singularidades*¹²” (Deleuze, 2005, p. 38). Assim, as *Mulheres Caídas* são subjetivadas sob um discurso moralizante

12. As singularidades nos processos de subjetivação são pensadas por Deleuze como nômades e plurais, “que não são mais aprisionadas na individualidade fixa do Ser infinito (a famosa imutabilidade de Deus) nem nos limites do sujeito finito (os famosos limites do conhecimento) Alguma coisa que não é nem individual nem pessoal e, no entanto, que é singular, não abismo indiferenciado, mas saltando de uma singularidade para outra, sempre emitindo um lance de dado que faz parte de um mesmo lançar sempre fragmentado e reformado em cada lance” (Deleuze, 2003, p. 6).

que perpassa corpos e atravessa o tempo, exercendo com regularidade seus domínios sobre a vida e as ações de pessoas que *decaem* socialmente de papéis estabelecidos para outros que são ainda mais destrutivos: elas transformam-se em personagens decadentes de “uma” História que se repete de forma autoritária, e inaugura as identidades das ruínas e do desvio.

Sabendo disso, a *Cacografia* se lança no in-pulso *de cadere*¹³ das *Mulheres Caídas* para fazer com que o pensamento aconteça, agindo diretamente na vontade de vida em contraponto à sua violência para desacomodar os hábitos de se manter reconhecimentos consensuais de mundo. Na perspectiva da multiplicidade, as *Mulheres Caídas* não se deixam educar, sobrecodificar e virar estrutura, tal como escreveram Deleuze e Guattari ao conceituarem *rizoma*, pois “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 31). Pensando nisso, a *Cacografia*, dobra-se sobre si mesma experimentalmente para provocar os movimentos poéticos de *queda* em novas subjetivações¹⁴, assim como escreveu Zordan: “a subjetivação produz as formas, embora seja um processo sem

13. Do latim *de cadere* que traz um importante conceito para este trabalho, etimologicamente nos termos “cair”, ou “decair”, originando “decadência”.

14. Deleuze observa que as subjetivações acontecem nas coisas, alertando-nos que o processo de subjetivação não é a constituição de um sujeito, mas a “criação de modos de existência” (Deleuze, 1992, p. 146). Modos de vida que criamos, pois, “a subjetivação é o movimento que nos permitiria ultrapassar e reinventar as formas estabelecidas por estas cadeias, por estas redes que nos constituem à revelia” (Zordan, 2013, p. 1161). A subjetivação está relacionada com os diagramas, estratos que nos constituem e envolvem e a tensão com as linhas de fora (conceito que trabalho mais adiante) que teriam o poder de “subverter, de derrubar os diagramas” (Deleuze, 2005, p. 101).

forma, visto que é substanciada por forças que perpassam as formas, dinamizando suas estruturas e estabelecendo relações de poder. Este processo pode ser coletivo ou individual, acontecendo sempre que a força se “dobra” sobre si mesma, fazendo com que o poder se exerça sobre “si” (Zordan, 2013, p. 1160). Para Deleuze e Guattari, a subjetivação “sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento [...] é um modo intensivo e não um sujeito pessoal” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 123). Assim como a *queda*, considerada no projeto como modo intensivo numa relação com a *sensação*, pois é movimento impessoal, vibração, jogo que torna visível as forças e os efeitos que se produzem num dispositivo aberto, num plano de consistência em arte que nos transforma a vida. Nele tudo é corpo e força, uma agitação extraordinária, uma tempestade, uma vitalidade, tratando sempre de conflitos e nuances... da luta de forças, materiais e imateriais, em imagens cujo destino e função são imprevisíveis.

Em *Lógica da Sensação* (2007), Deleuze define a *queda* como uma diferença de nível, em que “o ativo é a queda, mas não se trata necessariamente de uma descida no espaço, em extensão. É a descida como passagem da sensação, como diferença de nível compreendida na sensação” (Deleuze, 2007, p. 85-86). Escreve Deleuze (2007) que, seja qual for a sensação, o ativo é uma *queda*, isto é, uma tensão de um nível a outro, uma realidade positiva. É “o que há de mais vivo na sensação, aquilo em que a sensação se experimenta como viva, de forma que a queda intensiva pode coincidir com uma descida espacial, mas também como uma subida.” (Deleuze, 2007, p. 87), por isso pode-se *cair* para todos os lados. A diferença de intensidade é

sentida como em uma queda, força que nos libera da moral, pois é desejo, sem culpa. Dessa forma a violência da sensação não se confunde com a violência de contexto moral e não coincide com a construção dogmática. A *Filosofia da Diferença* é essa perspectiva de pensamento capaz de inverter as linhas de morte em linhas de vida, mudando pontos de vista permanentes, tirando as *Mulheres Caídas* da posição de vítimas, de sujeitos caídos fixos e factuais, tornando-as mais vibrantes que movediças.

Para Deleuze a tarefa da pintura (da arte) é definida como um lugar de lutas, uma “tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis” e nela “a vida grita para a morte, mas a morte não é mais esse demasiado-visível que nos faz desfalecer, ela é essa força invisível que a vida detecta, desentoca e faz ver, ao gritar. É do ponto de vista da vida que a morte é julgada, e não o inverso” (Deleuze, 2007, p. 67). As *quedas* no trabalho são imagens que pensam por efeitos, tal como desenhado nas composições seguintes:



50



51

Desenho de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na educação*. Páginas duplas recortadas dos quadrinhos em que podemos visualizar uma composição em queda e Ariadne

Pensar a arte pela *Filosofia da Diferença* é romper com sentenças e palavras de ordem, pois ela não mais exprime uma essência transcendente do ser humano. Não sendo mais que puro *devir*, “a arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria um território, um lócus de vida onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa” (Zordan, 2005, p. 262). Para Deleuze e Guattari, a escrita (a arte) como um exercício menor é *devir*, atua “numa conjunção de fluxos” e planeja “encontrar seu próprio ponto de desenvolvimento, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (Deleuze, Guattari, 1998, p. 37). Para os autores, “um *devir* não é uma correspondência de relações” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 18), nem uma imitação ou uma identificação, mas um *entre* que ultrapassa determinações de poder e produz diferença. E na dupla experiência autoral *menor* do *devir*, de viver e de morrer, aparece o *devir-mulher*, “já muito mais rico em flexibilidade e proliferação” (Deleuze, Guattari, 1978, p. 126). O *devir-mulher* é o primeiro movimento minoritário de abertura para uma transformação das noções de sujeito. Ele opera como potência de criação e de uma motivação ético-política de resistência e enfrentamento das relações de poder sobre a mulher, incluindo as subjetividades que definem o que é SER uma mulher. É assim que “perdendo-se” numa vontade de arte que é a de vida, a mulher quando cria em *devir*, já não é mais *A mulher* (ou *A artista*, sujeito que deve submeter-se à busca de virtudes e de credibilidades do gênio que a usurparam), mas um *mulherar* que compõe singularidades, num processo de reinvenção e cuidado de si mesma. Num enfrentamento da vida pelo poético que não faz os jogos de poder sobre

ela. O *devir-mulher* atua dessa forma na constituição de uma micropolítica, em que “escrever como mulher, como menor” (Middlebrook, 1991, p. 90) conforme afirmou a poeta Anne Sexton (1928-1974), é inflexão infinitiva, *mulherar* como acontecimento e ação política. Ao tematizar a mulher a *Cacografia* experimenta um *devir-mulher*, produzindo uma mulher-outra, sendo formada por outras, num processo *continuum* de relações tensionadas, pois “não há uma mulher, uma verdade em sí da mulher em sí” (Derrida, 1981, p. 67) e para o qual a semelhança “seria um obstáculo ou uma parada” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 12). Portanto, não há multiplicação de figura em figura, mas um novo jogo que é o *mulherar* o desenho e que não acredita na *mulher* essencial, tampouco nas identidades molares atribuídas aos gêneros femininos.

O prazer de desenhar e escrever este trabalho é o de poder vivenciar processos em *devir-mulher* numa feitura fragmentária com muitos atravessamentos e metamorfoses. Escrever, desenhar, é sempre uma manipulação, um jogo, um modo de fazer de (uma outra) maneira (e morrer como autora, ser transformado por ela) propagando estilos nem sempre precisos em diferentes níveis de intensidade, de contar/mostrar algo que não está sozinho, que é sempre uma dentre muitas versões, para que, com elas, possamos pensar diferentes modos de existência. Em *devir*, as figuras das *Mulheres Caídas* são subvertidas como *desterritorializadoras* na composição cacográfica, adquirindo tons poéticos por instabilidades afectivas e transformando-se em intensidades gráficas para “você nunca saber direito quem é o autor” (Cesar, 2016, p. 311), ou a personagem.

Operar com fragmentos

Na *Cacografia* a figura é o meu dado de jogo, o traço, o lúdico risco e o abismo. O crivo no caos, na noite, no espelho, na infância, no próprio nome. Apenas deixo que ela reinvente suas vidas-outras a partir de um lançamento que é bastante intuitivo e assim as entrelaçam na pesquisa como desejo. Na poética cacográfica das *Mulheres Caídas*, as figuras fragmentadas se apresentam, ao mesmo tempo, como reconhecíveis e absurdas, citacionais e estranhas, todas e nenhuma. Nesse processo não precisamos mais de uma identificação, estamos em plena experimentação de uma memória inventada em palavras e imagens que nos escapam como um todo, porque sempre beiram a um fora, devém um *it* impessoal. Do ponto de vista da arte, elas ganham existências transitórias, ficam nas bordas, escapam, incapazes de uma função figurativa e com isso não constroem narrativas fixas, embora alguns lapsos de histórias sejam deliberadamente forjados na composição com fins de *efeito* (que logo se rompem) para dar conta de uma diversidade de pensamento. É típico das apropriações essa ambiguidade, ou dispersão, ou paradoxo, pois sempre transformamos numa outra coisa aquilo que tomamos para nós, em que as verdades são cambiantes conforme o enlace que fazemos. Sendo assim, tudo depende das relações que criamos; lembremo-nos que as formas não se detêm como formas, mas funcionam pelos movimentos rebeldes.

Numa cacografia há muitos cruzamentos transversais é exatamente por isso que a tomada das velhas posições bilaterais, bem x mal, são insuficientes e estéreis. Com

Friedrich Nietzsche e Sandra Corazza, penso a *Cacografia* como uma estratégia de *valoração*¹⁵ e *transcrição*¹⁶ de pesquisa, que já se faz no movimento de seleção de imagens e textos e que podemos chamar de movimento *arquivístico*. No processo de pesquisa com imagens, que opera uma reunião fragmentária de referências acumuladas em arquivo, os signos se rompem em partes-fragmentos de cacos, porque é por necessidade que a arte é uma possibilidade de territórios¹⁷ e que esses territórios precisam ser moventes, maleáveis e se transformar novamente em cacos para manter sua estranha continuidade. É o outro, o estranho, o *fora*, o fragmento que precisa retornar e se impor sempre, desestabilizando fronteiras. Logo, um desenho-outro se faz, acessível enquanto possibilidade de criação, enquanto dispositivo de arte.

15. Valoração em Nietzsche: uma transvaloração dos valores, crítica e criadora, “enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor destes valores deverá ser colocado em questão” (Nietzsche, 1998, p.12). E para com isso, romper, quebrar as dicotomias e afirmar os fragmentos. Uma transmutação que significa observar as relações de força afirmação-negação, “vontando-se contra as forças reativas” (Deleuze, 2000, p. 42).

16. Transcrição em Corazza: artistar, devir-simulacro, nômade, acontecimento, e, e, e “Pensar-Ensinar, Pesquisar-Criticar, Ler-Escrever, Diferir-Artistar...” (Corazza, 2013, p. 24) e - desenhar também.

17. Em referência aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização de Deleuze e Guattari, nos quais se apresentam territórios móveis, em continuidades e descontinuidades, e em escapatórias. Esse movimento se dá pela necessidade de criação e abandono, como um processo no qual a subjetivação, por exemplo, que é tema deste trabalho, se faz e se desfaz, sempre tensionada por um *fora*, a partir do qual trabalha com a necessidade de mudanças e novas configurações/planos. Uma operação que se dá em linhas de fuga e, tal como escreve Deleuze: “empurrando a desterritorialização até que não subsistam mais que intensidades.” (Deleuze, 2015, p. 40), para logo se fixar de novo numa noção de território a ser disposta em novos devires.

Os fragmentos de signos em imagens-caco são matérias para montagem, recorte, composição e abandono e estão sempre situados numa condição de indeterminação afectiva, de caco submetido a novas relações. Esse processo deixa a nu inúmeras fissuras, que se dão com as figuras das *Mulheres Caídas* como *intermezzo*, *sensação* e como um recurso de *discurso* (da ordem do desejo artístico), como um *dis-cursus* ou uma “ação de correr para todo lado” (Barthes, 1977, p. 01), em que, por vezes, se reconhecem como citações. Uma vez que elas são figuras apropriadas de origens bem delimitadas por significados estilizados, elas passam a funcionar na composição como fragmento de um código, ou como escreveu Barthes, como “um gozo imediato” (Barthes, 2003, p. 109) num contexto que pretende devolver um gesto descentralizador não-identitário.

Como uma HQ cacográfica, a pesquisa materializa a lógica do conceito nietzscheano de *eterno retorno*¹⁸ nas subversões temporais de sua tendência imagética sequencial, combatendo a permanência de seus personagens a uma progressão linear e fazendo-as retornar como numa espiral em pontos

18. O conceito de *eterno retorno* em Nietzsche é cosmológico e físico, afirma a vida pela transformação por meio de um conflito de forças, do contrário ao senso comum que o interpreta como *retorno do mesmo*, assim como escreve Deleuze: “o esforço de negar as diferenças faz parte do empreendimento de negar a vida (...) no eterno retorno não é o mesmo ou o um que retornam, mas o próprio retorno é o um que se diz somente do diverso e do que difere” (Deleuze, 1976, p. 38). Não é o ser que retorna no *eterno retorno*, “mas o próprio retornar constitui o ser enquanto é afirmado do devir e daquilo que passa” (Deleuze, 1976, p. 40). Tatiana Levy explica de uma maneira simples esse conceito nietzscheano como uma repetição sempre diferencial, espiralada: “o tempo revertido, ao invés de se constituir como uma progressão, constitui-se como repetição e eterno recomeço” (Levy, 2003, p. 31).

distribuídos por variação e repetição. Assim, deslocam-se as figuras para fazê-las re-aparecer inesperadas em outras cenas e diluírem-se como imagens com fatores comuns, vacilando em suas tendências fixas, como que refazendo-se perplexas e paradoxais imagens de mesmas personagens. As figuras distribuídas de forma intensiva assumem um movimento virtual, tornam-se potentes nos tempos de experimentação da linguagem dos quadrinhos, como expressão liberadora da *queda* e do *devir-mulher*. À medida em que são relacionadas, elas adquirem uma duração sensível, o que aqui entende-se como efeito de “uma coexistência de todos os movimentos do quadro” (Deleuze, 2007, p. 41), gerando assim novas complexidades, como na imagem a seguir:



30



31

Desenhos de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na Educação*. Páginas duplas recortadas dos quadrinhos em que aparecem as punks.

Uma HQ oferece um plano operacional que permite essa visibilidade de estudo, pois proporciona uma serialização dinâmica por meio de sua constituição em páginas maleáveis, o que pressupõe movimento, sendo essas figuras também passíveis de se deslocarem para ambos os lados. O movimento gerado tanto pelas figuras em distribuição, quanto pelas páginas sem direção pré-estabelecidas, provoca uma apresentação andarilha, que oferece variadas propostas para o rumo dos olhares que, saltitando de figura em figura, podem subverter a tendência linear, por exemplo. Isso porque, numa composição cacográfica, se pode entrar e sair por onde se quiser.

Dessa maneira, uma *Cacografia* concebe a cada página uma tentativa diferente de composição, um novo jogo de coisas. Embora os quadros não trabalhem num plano sequência tradicional, típico das HQs, o que geralmente denota movimento aos personagens e assegura uma lógica narrativa, a *Cacografia* distribui as figuras em múltiplas direções por variação. Por isso muitas delas são, às vezes, desenhadas de forma circular na página, com o objetivo de atrasar a saída do leitor numa turbulência gráfica, e noutras, de gerar efeitos contrários. Assim como os movimentos mais alucinatórios podem dar lugar a uma forma mais didática de leitura, o que proporciona um ritmo afectivo mais modal, descontrolado, e por isso, passível de escolhas. Essas páginas-figuras como planos assimétricos e entrecortados, desestabilizados de sequência que não seja pela lógica que inventam, em composições tabulares e simultâneas sem *dentro* ou *fora*, desconstroem o

habitual, experimentam nossas formas de ver, de sentir e pensar. O que forma uma matéria de trabalho móvel, um plano ou dispositivo flexível e independente que funciona para os objetivos desta pesquisa.

Para dizer de outra forma, e longe de uma análise semiótica, as páginas propõem voltas como em ciclos folheáveis, como um percurso musical aberto, repleto de cortes, para também gerar uma confusão temporal que é característica do modo pensar cacográfico. Como quando Barthes escreve sobre os fragmentos na escritura, nos quais “cada peça se basta, e no entanto, ela nunca é mais do que o insterstício de suas vizinhanças: a obra é feita somente de páginas avulsas” (Barthes, 2003, p. 110). A experiência de *intermezzo* constrói uma zona-outra imaginária, sensível, de visibilidades indeterminadas; é um *entre*. Habitável somente como passagem, a dispersar as imagens dos corpos. O *intermezzo*, como escrevem Deleuze e Guattari na contracapa de *Mil Platôs, vol.1*, “se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” e “entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze, Guattari, 1997).

A imagem a seguir demonstra uma tensão elaborada *entre* suas vizinhanças e em que o/a leitor/a pode deslizar musicalmente e recortar-valorar de maneira independente, aquilo que lhe interessar e da forma que lhe convém:

te no sistema nervoso, que é carne” (Deleuze, 2007, p. 42). E mesmo quando citação, as figuras são transformadas em potência, pela *sensação* que produzem, com elas “tudo pode coexistir, e a oposição variar, ou mesmo se inverter, segundo pontos de vista adotados, quer dizer, segundo o valor considerado.” (Deleuze, 2007, p. 85). Sob esses efeitos, as figuras tornam-se ora avulsas (objetuais), ora passagem (fluxo), a fim de liberarem a matéria viva dos sentidos. Isso porque ao mesmo tempo em que uma figura se delinea numa composição, tornando um pensamento visível, também cria uma zona difusa, de instabilidade para seus enunciados, como uma potente zona poética. Doravante, a instabilidade dos enunciados permite que com as figuras se produza uma variedade de ficções considerando nossas memórias afetivas, caso tenhamos simpatia pelas suas formas e queiramos torná-las independentes em narrativas inventadas. Pois é permitido duplamente às *Mulheres Caídas* seduzir enquanto forma de mulher, fragmento de signo, enquanto projeção imagética. E por suposto, nada mais frágil à produção de afectos que essa superfície dobrável exposta ao bom senso e ao senso comum, beirando o não-senso, permitindo tudo ao mesmo tempo. Uma flexibilidade proposta para distribuir o desejo em linhas de todo tipo. Os aspectos de colagem que constróem a composição com suas forças de ritmo e de ficções potenciais improvisadas, transformam a HQ numa corporeidade mista que é também transitória, *jazzística*, viva e “atravancada na contramão” como “suspiros no contrafluxo.” É só assim que “te apresento a mulher mais discreta do mundo: essa que não tem nenhum segredo” (Cesar, 2013, p. 83).

Com o método cacográfico penso que o trabalho com imagens se torna sempre deslocado virtualmente, rebelado e inesperado, em vias de fazer-se e desfazer-se, oferecendo uma experiência de abertura de sentidos, de criação de novas subjetivações e infinitude poética, que possam tomar formas diferentes a cada nova experimentação. Não tendo uma história fixa, única, todas as histórias podem ser contadas, porque nós nos fazemos dessas imagens do mundo enquanto estatuto de realidade, verdade e experiência subjetiva; por isso elas nos são tão importantes. A *Cacografia* com o trabalho das *Mulheres Caídas* desfaz as imagens dogmáticas de mundo e se coloca como disparadora de um contexto de criação docente em que não há nada pronto a ensinar e tudo a experimentar. Dessas práticas artísticas podemos produzir novos artifícios, formas de atuar no mundo e na política das imagens >< vida.

Referências

BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BORROUGHS, William S. *Almoço Nu*. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. (org.). *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Supernova ed., 2013.

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Madrid: Arena libros, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Ciudad de México: Ediciones Era, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção Trans, v. 1).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1991.

DEORRISTT, Aline (Daka) da Rosa. *Mulheres Caídas: caco- grafias na educação*. 230F. 2018. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?p?nrb=001085120&loc=2019&l=f6975aa15517cd94>> Acesso em: 24/02/2019.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do Fora*. Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

MIDDLEBROOK, Diane Wood. *Anne Sexton: A morte não é a vida*. São Paulo: Siciliano, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de potência*. São Paulo: Ed. Escala, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Da utilidade e do inconveniente da história para a vida*. São Paulo: Escala, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral. Uma polêmica*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TZARA, Tristan. *Sete manifestos DADA*. Lisboa: Hiena Editora, 1987.

ZORDAN, Paola. A criação na perspectiva da filosofia da diferença. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 7, n. 2, set. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3370/337027037005.pdf>>. Acesso em: 20/09/2018.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261-272, jul. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12472>>. Acesso em: 20/09/2018.

ZORDAN, Paola. Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia. *Revista GEARTE*, Volume 1, Número 2, Agosto/2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/47450/31271>>. Acesso em: 20/09/2018.

PESQUISA RIZOMA – TRÊS LINHAS OU FISSURAS NA VIDA E OBRA DE EROS VOLUSIA

*Claudia Madruga Cunha
Fernanda C. Costa Frazão*

Do ponto de vista da produção de ideias e pensamentos, experiências e experimentações em torno da arte, da política e de construção de novos processos de viver a condição individual e coletiva, o século XX foi um tempo dinâmico e pulsante. Foi um período no qual a passagem das décadas mostrou descontinuidades entre o sujeito e as concepções de mundo e de realidade engendradas por sua racionalidade (Badiou, 2007). Esse momento de redefinição da realidade implicou em ressignificação do tempo, em que o próprio passado pode ser entendido como unidade dispersiva ou como algo que dura na atualidade do presente.

Como disse Gilles Deleuze citando Fitzgerald, “toda vida é um processo de demolição” (Deleuze, 1974, p.157). Quando se olha para uma vida que figura na passagem do século citado, olha-se para uma fissura que não é interior nem exterior, mas fronteira insensível, incorporal. Mira-se o que acontece entendendo que o acontecimento implica a borda ou o que um corpo distende em bordas, em estado vivo de corpo em meio ao mundo, imanente ao mundo, ao ruído e ao silêncio se desposa nas complexas relações de interferência e cruzamento (Deleuze, 1974). Para fins de compreender o que paira de singular nos traços de

uma vida voltada à arte e à dança, essa análise se aproxima de uma personalidade artística, que nasceu na segunda década do século XX, num período de grande efervescência.

Diz de alguém e de uma infância que se deu no momento da Semana de Arte Moderna, das políticas desenvolvimentistas de Getúlio Vargas, que remodelaram a economia instituindo novos modos de profissionalização e trabalho, tempos de redefinição do plano político social e da construção de uma identidade cultural, na qual a influência da obra Gilberto Freire¹, que propunha conectar o Brasil dos litorais aos sertões, tem terreno para existir. Absorvendo as influências do contexto, a miscigenação é também ressaltada e se incorporada ao trabalho da bailarina que reunia o ballet clássico às danças populares e aos ritmos dos povos originais do Brasil e de descendência africana. Destaca-se aqui a vida de uma artista, diferenciando as expressões e as representações com que marcam a história da dança no contexto brasileiro, quando dá materialidade estética à miscigenação e faz estilo próprio e híbrido no seu dançado, o bailado brasileiro (Pereira, 2004).

Trata-se de Eros Volusia (1914-2004) criadora de estilos na dança, que registra a sua época na expressão da arte de dança, impinge em sua arte os temas políticos sociais transversais à construção de sua profissionalização e das mulheres em geral. Essa personalidade, que ousou enfrentamentos próprios aos profissionais da arte e o gênero feminino, vindo a falecer nas beiradas do século seguinte. Ao tomar por objeto sua vida e arte, emergem acontecimentos e memórias registradas da

1. Trata-se da obra de Freyre, Gilberto, 1900-1987. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre*. São Paulo: Global, 2003.

vida de uma artista bailarina, na tentativa de tomar o passado. No caso, um passado composto por atualizações que lhe cabem. Este ensaio propõe uma pesquisa rizoma, ou uma mirada cartográfica, na experimentação de novas metodologias em pesquisa em educação, filosofia e arte. Trata-se de uma investigação em processo de seleção e recorte, para fins de demarcar ou mapear o que entende por elos de sentido no passado que compõem uma vida de mulher artista, bailarina e professora de dança.

Entende-se por passado composto aquele que retrai ou contrai passado e futuro no presente que o atualiza (Deleuze, 1974). Os dados encontrados nos documentos que tratam da vida da mulher e da artista, alguns produzidos por ela mesma, outros versados nos estudos ou reportagens nos quais se encontram referências a sua arte, técnica, estilo, dizem de um acontecimento quando contemplam sobre a fissura, linhas que permitem a construção e reconstrução entre o dito e o silenciado, o identificado e o diferente.

Essa pesquisa rizoma inspirada e referida conceitualmente a Deleuze e Guattari (1995a), quer trabalhar a perspectiva de um pensamento nômade, processar um entendimento que de algum modo não começa nem conclui, mas opera pelo meio; move-se entre as coisas, na fissura que instala o meio, tal um “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guattari, 1995a , p.37).

Linhas de fissura

Esse meio como ponto de partida racha o objeto ou aquilo que analisa quando o tenciona. Trabalhar a fissura, a pesquisa rizoma fende o objeto ao recortar por relações ou di-

mensões as conexões, os pontos comuns ou divergentes, instala a análise fenda e por meio dela opera entendimentos sobre multiplicidades, os agenciamentos de sentidos postos e contrapostos. Essa metodologia rizomática e as noções que expressa ou designa sobre realidades e experiências vividas, os resultados prévios que atribui a busca não se farão ao modo de ordens de verdade. Os dados que resultam e o que neles se apreende são meios de conhecer ou de reunir em processo a mediação que é própria dessa pesquisa. Importante esclarecer sobre o mapeado e destacado, que se dispõem em linhas de um mapa e implicam em um reunir e dispersar que é intuitivo (Bergson, 1999). Algo que recorta o tempo e seleciona momentos, que prepara a interpretação. No interpretar já se intervém na criação de um plano, que estendido em partes ou linhas, demarcado e pontuado invoca uma superfície.

No caso da obra de Eros, seu legado é desdobrado aqui através de três momentos, que se orientam pela leitura que Deleuze faz de Bergson (cf. Deleuze, 1999). O primeiro momento da pesquisa diz da criação do problema; o segundo trata da produção de relações pelo mapeamento entre o que aparentemente é desconexo; e o terceiro, estabelece o vivido atualizando-o, tendo por base um sentido do passado que ainda é vivo. Essa escolha metodológica quer seguir as orientações postas na introdução ao rizoma de Deleuze e Guattari (1995a), onde os autores propõem que se trace o plano de investigação, utilizando a intuição como instrumento de captura dos dados (Bergson, 1999), o “*Bergonismo*” de Gilles Deleuze (1999).

Este ensaio traz reflexões ainda parciais no mapear a construção da subjetividade e a criação de si, os efeitos e as

singularidades na vida e obra de Eros Volusia. A bailarina descreveu em obra a condição vivida de artista que fez da dança sua expressão no mundo (Volusia, 1983) e em vida conjugou a artista, a mulher e a professora de dança. A professora desdobrada dos esforços de manter a carreira artística constituiu modos de viver e produzir arte. Os registros encontrados são parcialmente mapeados aqui, pretensamente dando visibilidade às condições de existir e de resistir dessa que se fez profissional, colaborando com a construção de subjetividades operadas como modos de subverter as condições limitantes do gênero feminino impostas pelo patriarcado².

Revela-se uma artista que assinou sua obra, criou performances e figurinos ousados, se expôs em apresentações em estéticas do limiar, buscou o belo e a plástica perfeita que o implica, arrojou o rechaçado conteúdo de danças tradicionais brasileiras. Enfim, se apropriou do seu tempo ao desafiá-lo, desacomodou os projetos sociais que constituíram a época em que viveu.

Essa bailarina que dançou samba na ponta de sapatilhas, deu à dança brasileira elementos etnográficos que desterritorializavam os estilos bailados da época em que viveu, o que provoca construir esta análise metodológica que trate dessa trajetória vivida, mapeie o legado como *objeto singular*, mantendo-o

2. “As relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social” (Saffioti, 2015, p. 57).

diferente. Atualizar as experiências de Eros insinua capturar intuitivamente as possibilidades com as quais a artista se descreve, pontuando o mundo que a habita, seus modos de superar os dualismos que se estabelecem entre vida e arte, existência e resistência, causalidade e destino, basicamente experimentados no corpo e expressados nas danças e nas suas diversas elaborações. Esses dualismos permitem localizar lugares de uma reminiscência que conjuga tanto uma ontologia do passado como uma psicologia da memória, e na geografia do tempo, um plano do social, onde vida e entendimento sobre as experiências vividas conjugam um plano de multiplicidades. Mapear o que habita uma trajetória com a qual se instala uma vida de artista, as intensidades e as singularidades de uma vida voltada à arte.

Ao tencionar as questões que se instalam transversais e reverberam os processos da artista, mulher, bailarina e professora de dança se trilharam bordas, os limites, os acabamentos, os procedimentos e técnicas, almejando fugir à sedução de fazer um conto representativo que diz sobre o que já foi posto como dado. Retomam-se os momentos da pesquisa para reforçar que este ensaio fará desdobrá-los: criação do problema, produção de relações entre o que aparentemente é desconexo e o terceiro vivido atualizado.

Criação do problema

Artista, mulher, bailarina e professora de dança, Eros Volusia apresenta uma trajetória que tem seu acontecimento na arte da dança, e é nessa arte que expressa as implicações do seu sujeito composto. Sujeito que é corpo dançante, topológico, que existe e ocupa espaços e relações variados, e também é

corpo topológico, corpo artístico projetado à representação do corpo utópico (Foucault, 2013). Esses pontos, aparentemente desconexos, constituem o mesmo rizoma Eros, sobre o qual se propõe esse mapear cambiante. Ao delinear e analisar os traços demarcados por essa carreira artística está se assumindo que, “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” (Deleuze, 1999, p.09). Que essa “descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente. Essa investigação por meio da interpretação alude a que “[...] a invenção dá ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo. Logo, o esforço da invenção consiste em colocar o problema e os termos nos quais ela vai se colocar (idem, 1999, p.09).

Problematiza-se o processo imanente que reverte o modelo representacional quando se tenciona, através do mapa, os processos que compõem uma geografia da diferença na obra e na experiência da artista. Tal geografia se opõe a estrutura que se define por um conjunto de pontos e posições de correlações binárias e relações biunívocas. Trabalha sobre os processos, os quais, parafraseando Deleuze e Guattari (1995a), se alongam, se rompem e se retomam. Como disseram os autores, busca-se no que está registrado o “problema de escrita: são absolutamente necessárias expressões inexatas para designar algo exatamente” (Deleuze; Guattari, 1995a, p.32).

Eros Volusia desdobra-se em bailarina e mulher nas memórias publicadas sob o título “Eu e a dança” (1983), em que narra sua relação com os acontecimentos que a constituíram. O centro de sua narrativa é a dança, mas esse centro se dispersa no dançar. Essa atividade artística ocupa lugar ontológico de origem de si em Eros, faz dela o que ela faz. A arte

desloca a mulher e a sujeita à bailarina. Desse deslocamento surtem as reflexões da artista em torno de corpo, da música, do legado que a constitui de modo geracional, do ensino da dança, do coreografar e da busca de novos estilos.

Intriga as possibilidades de existência de uma bailarina no contexto das décadas de 1930 a 1950, artista e mulher que trabalha no corpo e com o corpo sua dança e as expressões vindas de uma cultura popular nacional miscigenada. Busca-se identificar a composição nos processos de Eros Volusia: artista, mulher, bailarina, buscadora de estilos e professora de dança, o que invoca uma “demarcação [que] não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidade” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 33).

Em passagens de suas memórias, as imagens sobre o corpo mulher/corpo artista sugerem conflitos entre o real topológico e o ideal de uma representação utópica. A bailarina se projeta na professora de dança, na pesquisadora de bailados brasileiros, na coreógrafa; ao mesmo tempo em que esses elementos parecem orbitar a dança, eles têm por si mesmos condições de atravessá-la e torná-la mais uma referência nas linhas traçadas, imperando o aspecto central no qual tudo é dança movimento, criação, dedicação.

Vida e arte fundidas, os conflitos da mulher se colocam. Eros dedica memórias ao porquê de não ter se casado e narra que seus pretendentes exigiam que se “divorciasse da dança e como isso seria o mesmo que cortar-me as asas eu jamais concordei com essa separação” (Volusia, 1983, p. 124). A opção pela carreira profissional, dedicada à criação e manifestação da

dança, pode ser associada às demandas e reivindicações femininas e feministas, dentre elas as educacionais, de ocupação de espaços na esfera pública e política.

O conceito de universal³, por exemplo, no modo como era usado para nomear o *sufrágio universal*, naturalizadamente supunha a inclusão de todos os indivíduos, de onde não haveria justificativa para o tratamento particular da condição feminina⁴. Isso tratado na perspectiva das relações de gênero, aciona reação às reivindicações femininas e feministas, que passam a ser consideradas “particularismos [tratados como] interesses privados, [negando] a singularidade irreduzível do ser humano, de sua capacidade de expressar, em termos generalizáveis, seus desejos e necessidades” (Varikas, 2009, p. 268).

Eros, sobre o fio dos seus processos de individuação, sobre as contradições que assolavam, declara em memórias que teve noivos, que esteve inclinada a contrair casamento. Essa disposição não a impediu de problematizar o universalismo do senso comum de sua época, que impunha uma forma de adequação do feminino a padrões sociais que desprezava. Casar implica o papel de procriar, de dedicação a afazeres domésticos, ações que comprometeriam a dedicação exigida pela dança. É preciso ressaltar que Eros dança-

3. Outro ponto para tratar essa questão se dá no nível da interseccionalidade, na consideração sobre desigualdades raciais colocada por Gomes (2017, p. 113), de que “as políticas universais não conseguem contemplar a raça da maneira como esta necessita”.

4. Vale problematizar o chamado “sufrágio universal” que regulamentou desde o início os processos chamados republicanos, e/ou democráticos. Passados quase 100 anos da conquista feminina pelo direito ao voto no Brasil, conquistado mediante movimento social feminista, a realidade da participação política feminina a nível brasileiro e mundial ainda está longe de ser efetiva.

va um corpo matéria e borda de expressão, que nos limites dos gestos desafiam modos de profissionalização. Portador de um sujeito composto, o corpo de Eros fazia da dança um lugar de linguagem e protesto. Protesto às imposições de comportamento às mulheres burguesas, às normas que interditavam uma carreira artística e profissional às casadas, outras que impunham às mulheres trabalhadoras o acúmulo nas jornadas de trabalho.

Compor a vida de Eros Volusia faz olhar para suas escolhas no modo como narra os primeiros contatos com a dança, no subúrbio do Rio de Janeiro, onde nasceu em 1º de junho de 1914. Disse que aos “quatro anos de idade fugia de casa para ir dançar no Terreiro do Pai João” (Volusia, 1983, p. 132). Relatou que essa primeira fuga possibilitou o contato com práticas de ritualísticas das religiões de matriz africana, com forte referência na dança. Essa intensidade passa pela musicalidade e por marcações incorporadas em seus passos pela predominância do som de tambores, que evidencia algumas das singularidades dos ritmos das culturas dos povos afro e originais brasileiros, a partir dos quais “os gestos não são mais fisiológicos; passam a integrar rituais e são entendidos como universais e arquetípicos. Dessa forma, o gesto ultrapassa em muito o entendimento estético e visual” (Zenicola, 2014, p. 114). Marcas deixadas na performance artística, registradas também de forma poética:

[...] venho de longe, mas ainda mais longe estou sendo esperada. Não me procures deter: minha forma de torrente transbordará de teus dedos; na alucinada independência de meus passos arrasto séculos de escravidão. Não me procures deter: levo dançando minha raça ao encontro da

humanidade, para o bailado universal do futuro em que serei a Bem-Amada. Não me procurem deter: há na minha inquietação um louco anseio de eternidade (Volusia, 1983, p. 144).

Seria a dança uma linha de fuga na trajetória de Eros? Quis essa artista, mulher, bailarina e professora, que fugiu para dançar na infância, fazer da dança um modo de sobreviver aos ruídos e silêncios de uma realidade colonial e escravagista, que marginaliza tais rituais. Também por isso utilizou tais referências e as propunha em seu estilo artístico, em suas escolhas musicais e expressões estéticas da dança. Seriam esses elementos uma composição das formas que implicavam uma busca de liberdade e de libertar os grupos subjugados?⁵ As linhas que Eros captura desses rituais, aqui entendido como efeitos, mostram nas bordas de seu estilo um corpo movimento e nessa ação se atravessa de resistência mais ou menos visível em

[...] uma dança composta de gestos e movimentações, que vêm sendo selecionados e sintetizados ao longo dos tempos, há muitas gerações; gestos que parecem ter sido selecionados para durar e tornam-se, por isso, símbolos dos mitos, explicam e informam uma identidade, ao mesmo tempo concreta e abstrata, formas trazidas do mundo mágico cerimonial, criando uma ponte com o passado (Zenícola, 2014, p. 115).

5. Nilma Lino Gomes, ao problematizar o movimento negro no Brasil fala de níveis de emancipação em que pontua sobre a “racionalidade estético-expressiva na qual se expressam os movimentos de vanguarda. Há aqui uma questão a ser mais trabalhada. Nos planos das racionalidades, tanto a racionalidade científica quanto a moral-prática e a estética não deixam de ser razões indolentes. Porém, como a racionalidade estética foi a menos colonizada, ela é, talvez, a menos indolente. Dessa forma, talvez essa racionalidade seja aquela que nos permita trabalhar mais o futuro, trazer as perspectivas de outras culturas e outros paradigmas e, dentro da própria sociedade moderna, trazer tudo aquilo que foi oprimido” (Gomes, 2017, p. 61).

Composta por elementos da cultura popular, a dança que Eros executa se compõe pelas influências que vem da cultura popular, tais como: o samba, o maxixe, o frevo, a umbigada, maracatu, lundu, para citar alguns. Vem dela o que se elabora como bailado brasileiro. Eros, criadora de estilo na dança, construído no fazer-se investigação, o que passa pelas experiências e buscas pelas culturas originais do Brasil e repercute em Eros conferencista até em outros países⁶. A formalidade da dança na Escola de Bailados Clássicos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro⁷ complementa seu modo de incorporar elementos populares aprendidos nas suas experiências, que na composição de suas danças, fez predominar os conteúdos e referências da miscigenada cultura brasileira, negra, indígena. Eros dançarina, de influência marginal, confere à própria arte um traçado autêntico e intenso. Assina sua obra, seu estilo nesse arrojo de composição das linhas,

6. Foi o caso de sua viagem à França, em 1948, quando proferiu uma conferência-demonstração nos “Archives Internacionales de la Danse”, apresentando o que foi chamado na carta remetida em referência à apresentação de “folklore dansant du Brésil”. O diretor do “Musée de la Danse”, Pierre Tugal, assinou e agradeceu, ressaltando ser a primeira vez que tinham uma exposição clara, precisa e poética a respeito, solicitando mais conferências com esclarecimentos sobre mais pontos incomuns a eles. É interessante observar na reprodução da carta em fac-símile nos anexos de suas memórias, que se tratava de uma instituição do governo Francês, instituição na qual, segundo Roberto Pereira, biógrafo de Eros, ela foi a única brasileira a se apresentar.

7. A matrícula e frequência na Escola de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1927 foi motivada pelas suas manifestações pela dança, iniciadas em seu contexto mais cotidiano, conforme é proposto pela bailarina. Eros afirma que a mãe alertou sobre as dificuldades e aborrecimentos de uma mulher seguir carreira artística no Brasil. “Observando, no entanto, minha tendência para a dança e sentindo que a mesma estava em mim enraizada, procurou matricular-me na Escola de Danças do Teatro Municipal, dirigida por sua fundadora Maria Olenewa” (Volusia, 1983, p. 36)

às quais repercute elementos que demarcam geografia social, política e cultural em seu bailado.

Utilizam-se essas referências na ideia de explorar um modo de pensamento que se dá na e com a dança, em que a expressão artística pode ser entendida como o não pensado. O que violenta Eros em sua época ou aquilo que ela não pode deixar de se expressar sobre, constitui o horizonte de sua arte. Sua dança híbrida é um indefinido de conexões, de planos e dinamismos sob os quais Eros é gesto e expressão de seu sujeito composto. A dança é ponto de cesura e de criação (Deleuze; Guattari, 1995b), algo que vinda de uma emergência, de um meio imanente vital e plural, assinala na fissura o drama ou o que a dança “dramatiza” e exterioriza. Fundo e superfície sobre o qual se dão as conexões, as potências e os afetos, que a artista, mulher, bailarina e professora de dança captura e instala, seja na expressão dançada ou na forma narrada, modos de estar na imanência do mundo, no “meio” das coisas, entre afetos e “meios” intensivos.

Em se falando em imanência, destaca-se o episódio com povos indígenas. Eros conta que Leolinda Daltro⁸, amiga de sua mãe, Gilka Machado, levou ao Rio de Janeiro alguns índios⁹ das

8. Leolinda Figueiredo Daltro (1859-1935) foi uma professora, sufragista e indigenista brasileira que lutou pela autonomia das mulheres. Em 1910, juntamente com outras mulheres, inclusive Gilka Machado, Leolinda fundou o Partido Republicano Feminino.

9. Sobre a relação de Leolinda Daltro com os povos indígenas: “No campo do indigenismo, temos pistas em sua bibliografia que, tendo ascendentes nesta etnia, seu lugar de pertencimento, pode ter sido um forte sensibilizador com a causa dos povos originários do Brasil. A fundação de uma associação protetora desses brasileiros, sem voz desde os primórdios da colônia e dizimados como povos pelos colonizadores, respaldam a validam sua empresa missionária. O mais notório é sua condição de gênero, que lhe permitiria pouca mobilidade para realizar sua empreitada. Em sua empre-

margens do Araguaia, que se hospedaram em uma propriedade da sua família. Com eles aprendeu algumas referências de dança e musicalidade e descreve:

Essa gente que baila comemorando todos os acontecimentos sociais de suas tribos; que deve à adoração da natureza uma indolência contemplativa; que faz a sua música imitando a voz dos pássaros e das feras, das águas e dos ventos; que exalta nos seus cantares a beleza do ambiente que a circunda; essa gente que tem danças guerreiras e litúrgicas, festivas, de amor e de ódio, de imolação e de sacrifício, guarda forçosamente em seus recessos um vasto cabedal coreográfico, tem de refletir, sem dúvida, em suas danças os espetáculos maravilhosos da natureza do Brasil (Volusia, 1983, p. 133).

Eros traduzia as vivências étnicas desse país miscigenado, operava sobre conteúdos que emanavam de suas experiências de vida, compondo uma estética dançada. A técnica realçada nas imagens¹⁰ que compõem “Eu e a dança” (1983)

sa missionária há um sentido salvífico desses povos, aos quais pertence. O ensino (alfabetização) é um componente forte em sua luta, pela restauração da dignidade e da cidadania desses povos. Pois numa sociedade de letrados, somente por meio da palavra, se consegue dignidade e cidadania. Ainda que pareça anacrônico - Leolinda Daltro buscava não civilizar, como o fizera as missões católicas, mas dar dignidade por meio da Palavra (dita e escrita). Ensinar o índio a ler e escrever era dar-lhe possibilidade de ser brasileiro” (Jardilino, p.8, 2016).

10. A publicação apresenta quatro cadernos de fotos e um apêndice com cópias de ofícios das viagens aos Estados Unidos (1942) e França (1948) e mais fotos. As páginas das fotos são em papel couchê, de gramatura diferenciada e com impressão das fotos em uma resolução satisfatória, outras em uma qualidade boa, todas em preto e branco. Apenas a foto de capa é em cores. No primeiro caderno de fotos, elas são dezoito, sendo que as três primeiras são reprodução da capa e reportagem da Life Magazine sobre Eros, em 1941. Imagens de eventos que participou nos Estados Unidos e de produção de figurino e tema de algumas de suas danças. No segundo caderno de fotos são 19, todas de figurinos e temáticas, com exceção de uma

apresenta menções aos estudos de dança clássica, que é aspecto importante na técnica das danças de Eros, mas que não teriam por si só condições de expressar o sentimento do bailado brasileiro. Este, segundo a bailarina, experimentava e propunha um “aspecto revolucionário de desafogo, de libertação, com irreverência de instinto jovem, com sua conduta de desabrochamento racial” traduzida por “expressão da personalidade artística do país”, pois que “cada povo deve apurar sua personalidade, deve conquistar a independência de seu ser intelectual, para conservar a autonomia política, para merecer o lugar que lhe cabe no Mundo, para exprimir sua consciência, para contribuir no patrimônio da civilização” (Volusia, 1983, p. 147).

Os caminhos que essa pesquisa rizoma se ocupa em traçar se fixam na fissura da expansão da forma e do gesto traduzidos em conteúdos nas danças, encarnadas em expressões e estilos dançados, movimentos bailados que ritualizam o desejo de ocupação de espaços, corpo em demanda por projetar-se.

Mapeando relações

De um lado, tudo que identifica Eros a representa, e de outro, aquilo que não lhe alcança na representação, está de algum modo por ser atualizado nos registros do tempo

em que “Eros [está] no Aeroporto de Salvador Bahia” (Volusia, 1983, s/p). No terceiro caderno de fotos são 21 fotos, sendo que uma é reprodução de um retrato de Eros pintado pelo artista Smailowich: “Madona Marajoara”. Nesta seção há mais fotos de movimentos como em saltos ou posicionamento de quadris; em todas Eros está de figurino de dança. Saias rodadas e com babados ou tangas ornadas de franjas, guizos ou penas acompanham tops com os mesmos ornamentos. Mais acessórios são as pulseiras e tornozeleiras, colares e brincos, em muitos saltos e movimentos bem marcados e técnicos. O último caderno de fotos traz fac-símiles de cartas recebidas e mais algumas fotos da infância.

de um vivido. Provoca compor com os registros e as narrativas de si, algo que “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43), o que faz atentar para os conteúdos e expressões que constituíram uma carreira de bailarina.

Ao ocupar topologicamente um lugar na produção da dança, apresenta um processo de subjetivação, que a implica em processos sociais que atravessam as elaborações das experiências vividas na perspectiva de um “sujeito [que] se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo” (Deleuze, 2001, p. 93).

Corpo topológico em movimento traduz a imanência de ser em Eros, na contraposição ao dualismo metafísico da tradição filosófica platônica e judaico-cristã. Para considerar o corpo topológico, o filósofo Michel Foucault (2013) propõe a “heterotopia” que, segundo ele, seria a ciência a estudar os outros espaços, os espaços diferentes, por onde circulam corpos diferentes, corpos não utópicos, corpos heterotópicos. Nas palavras do autor:

Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas do repouso e da moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõe a todos os outros, destinados de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que *contraespaços* (Foucault, 2013, p. 19-21, grifos do autor).

A “heterotopologia” delinea o corpo em ação, corpo que se demarca numa geografia nos espaços do seu próprio acontecimento. Todo corpo é topológico e produz contraespaços através de experiências singulares; neste caso, corpo que dança, bailarina do bailado brasileiro, configurado pela arte e ao mesmo tempo um ato de criação na construção de um estilo, de uma técnica de representação performática.

Corpo topológico e corpo utópico revezam formas iminentes nas danças brasileiras, performatizados em movimentos que fogem às possibilidades cotidianas do corpo, em projeções que estão mais para o ideal no sentido das formas perfeitas do movimento e do corpo dançante, esteticamente projetado. Corpo múltiplo que em atuações diversas resiste a padrões sociais, corpo imanente nas referências afro e indígena que lança a dança ao chão¹¹. Corpo enunciação que ocupa espaços sociais, sobe aos palcos, produz conteúdos dançados, repetidos e ensinados, em circulação nacional e internacional¹².

11. “Os movimentos [no ritual de matriz afro] na construção do corpo simbólico, envolvem o corpo como um todo, não existindo o fracionado corporal, muito comum, aliás, nas danças ocidentais. Os joelhos estão quase sempre flexionados, o que permite maior amplitude de movimentação de quadril e cintura, e explicam também a alteração do equilíbrio. Os pés são pouco levantados do solo, como se enraizados nele, e comunicam reações ao resto do corpo” (Zenícola, 2014, p. 97).

12. Em suas memórias, Eros comenta experiências internacionais, sendo a primeira na Argentina, momento em que ela realizou recitais de dança e a mãe recebeu homenagens pela repercussão de sua obra poética; nos Estados Unidos, em 1942, foi a convite da Metro, produtora de cinema, com o objetivo de gravar participação no filme *Rio Rita*; e na França, em 1948, o que foi inicialmente um período de férias em que atenderia um convite para participar de um festival de “folk-dance” sul-americano, transformou-se em seis meses de atividades, que pela exibição de seus espetáculos, recebeu o convite para uma conferência-demonstração dos bailados brasileiros nos “Archives Internacioles de la Dance” (Volusia, 1983, p. 80).

Corpo subversivo, dadas as normativas históricas que na primeira metade do século XX planificavam esse sujeito composto artista, mulher, bailarina e professora de dança. Simultaneamente sujeito vivido e expressado em um corpo criado e criador¹³. Que resiste aos padrões hegemônicos de gênero, limitantes da expressão feminina como o corpo materno, que se doa de forma condicionada ao outro e ao serviço das instituições patriarcais. Corpo filiação de uma “águia inerte”, figura que Gilka Machado (1915) utiliza para se referir à experiência do corpo feminino, que ilustra de um modo geral o que ela nomeia como “ser mulher¹⁴” em meados da década de 1910.

Gilka poeta, mãe de Eros, compôs versos sobre o sentido do feminino que lhe atravessa: “Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada/para os gozos da vida: a liberdade e o amor” (Machado, 1915, p. 110). Corpo de vínculo geracional, desencadeador do topológico dançante, que se considera atuante na ocupação de um lugar de produção discursiva. Corpo repetição de hábitos e gestos, que se dá a ser reconhecido na manifestação da força criativa do ser feminino, que se presume cultivado o vínculo artístico geracional.

Eros Volusia, que adequou elementos e manifestações populares no estilo dançado, que resistiu e visibilizou as origens étnicas dos povos negros e índios que participam da mis-

13. Nas sociedades ocidentais da primeira metade do século XX, a cisão do ser ontológico estabeleceu-se em uma lógica sexista, em que corpos femininos eram projetados para procriar e corpos masculinos estavam autorizados e estimulados a criar; o corpo da bailarina se curva a tal processo quando gesta um produto social e ao mesmo tempo desafia essa lógica ao revelar o poder criativo feminino no pronunciamento de conteúdos próprios em uma linguagem autorizada pela chancela da arte.

14. Nome do poema referido no parágrafo: “Ser mulher”.

cigenação brasileira. Fez da mistura dos povos, essa sempre negada pela classe dominante, uma forma de manifestação e de expressão no uso de determinadas musicalidades e na construção de um estilo na dança. Eros ousou expressar em graus variados o poder do individual e do coletivo que a atravessavam, enquanto potência e efeito expressou os modos desses atravessamentos (Deleuze, 2004). Laban (1978) caracterizou o movimento e as práticas corporais, assim como as apresentadas no bailado brasileiro que compõe manifestação de intensidades múltiplas, quando deu vazão a sentimentos e atitudes. Tal como disse Laban

[..] esse poder nos habilita a escolher entre uma atitude hostil, contida, constricta, de resistência, por um lado, e outra de complacência, de aceitação, tolerância e benevolência em relação aos “fatores do movimento” de Peso, Espaço e Tempo, aos quais os objetos inanimados estão submetidos, de vez que são acidentes naturais. Essa liberdade de escolha não é sempre consciente ou voluntariamente exercitada, sendo muitas vezes aplicada de maneira automática, sem o concurso de uma vontade consciente. Podemos, porém, observar conscientemente a função de selecionar movimentos apropriados às situações; isto quer dizer que temos condições de nos conscientizarmos de nossas opções, podendo investigar por que fizemos uma tal escolha. Podemos observar se as pessoas se entregam ou não às forças acidentais de peso, espaço e tempo, bem como à fluência natural do movimento, no sentido de terem uma sensação corporal delas, ou se lutam contra um ou mais desses fatores por meio de uma resistência ativa a eles (1978, p. 50-51).

Eros e os movimentos dançantes e as atuações performáticas, com esses transgrediu os limites de alguns palcos, registrou o bailado brasileiro no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, inicialmente como adaptações dos estudos do balé clássico. Um corpo feminino manifesto em relações

internas e externas que o compõe, acontecimento dos sentidos em uma materialidade que se tenciona no poder plural¹⁵ (Perrot, 1988). Possibilidade feminina de pensar e refletir o tempo na ação profissional.

A heterotopia de Eros em um corpo real, artístico, diferente em sua individualidade e existência. Em contraponto, projeta o utópico que vai de encontro ao improvável fendido sobre o corpo tópico que dança. Utopia em um corpo concreto, heterotópico e utópico, contemplação e expressão, nos elogiados saltos que hibridizam dança clássica e brasilidade. A bailarina que veste o nu do corpo em figurinos que o deixam à mostra: tabu. Algo se quebra. A mesma arte que atua como potência garante a materialidade do corpo heterotopológico no abstrato corpo utópico, e, paradoxalmente, o autoriza a transgressões da norma ou da ordem do social¹⁶. Permanece certa unidade desse paradoxo na multiplicidade que implica a corporeidade à articulação concreta da existência. Pontuações de uma trajetória que apresenta as multiplicidades da artista, professora, pesquisadora e coreógrafa.

15. Perrot (1988, p. 167), propõe que é preciso considerar a polissemia do termo poder que, no “no singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central”, enquanto no plural essa perspectiva de poder “se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a ‘influências’ difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela” (Perrot, 1988, p. 167).

16. “Vale dizer que o sistema fasciculado [arbóreo] não rompe com o dualismo, com a complementaridade de um sujeito e de um objeto, de uma realidade natural e de uma realidade espiritual: a unidade não para de ser contrariada e impedida no objeto, enquanto que um novo tipo de unidade triunfa no sujeito. O mundo perdeu seu pivô, o sujeito não pode nem mesmo mais fazer dicotomia, mas acede a uma mais alta unidade, de ambivalência ou de sobredeterminação, numa dimensão sempre suplementar àquela de seu objeto” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21).

Dança e resistência um “transmutar em expressão e movimento os ritmos sonoros que nos penetram os sentidos, devolvendo-os na rapidez do milagre da arte; encarcerar voos nos gestos, dando asas aos rastejos; empreender às melodias uma fuga do eu” (Volusia, 1983, p. 123). Viva fendida entre um corpo tópico e o utópico que resiste a normas e padrões, quando cria novas imagens. Corpo performance que tencionado refaz imagens ideais e também executa utopias em seu corpo topológico. Corpo linguagem e expressão, corpo movimento e exposição dos sentidos que o atravessam, tensão entre relações travadas na dança com a dança, hibridismo e formas variadas, multiplicidade que favorece um modo de se manifestar.

Eros Volusia: uma trajetória em atualização

Eros nascida para arte era filha de poetas: Rodolfo Machado (1885-1923) e Gilka da Costa Mello Machado (1893-1980). O pai faleceu quando ela ainda era criança, e sua carreira foi amparada pelos cuidados e encaminhamentos da mãe, figura que tem destaque nos relatos, os quais fazem referência sobre sua condição de mulher artista. Nas camadas de tempo habitadas por mulheres que interagiram na primeira metade do século XX, as criações de mãe e da filha, coepradas em contextos próprios e compartilhados, são apontadas em construções narrativas. O que fica significado nessas narrativas uma subjetivação entre mãe e filha, o geracional ou molar, limiar de origem das suas questões do feminino no contexto de criação e elaboração de discursos, estendendo essa duração no tempo geracional, que transcende uma existência e se mapeia múltipla.

Eros foi subjetivada a partir da forma do feminino exposto nos poemas¹⁷ de sua mãe, poeta de trajetória consagrada na primeira metade do século XX que corporificou o desejo por novas formas de existir e se manifestar enquanto mulher. Gilka gerou Eros, um corpo lançado à arte da dança, que trouxe autorizações ao corpo feminino; bailarina que ganhou repercussão e expôs o corpo, talvez mais que devesse; membros e cabeça em movimentos giratórios nas danças que, apesar da referência técnica na dança clássica, sempre evidenciou sua influência pela cultura dos povos ameríndios e dos afrobrasileiros¹⁸.

Eros repete traços comuns às produções da mãe e a refere nos modos em que revela certas experiências com o próprio corpo. Gilka Machado, nos versos, descreve o desejo por formas de existência mais livres para seu ser mulher. Gilka Machado, nos versos, descreve o desejo por formas de existência mais livres para seu ser mulher. Gilka e Eros convergem e divergem, vivendo o desdobrar das relações que se expressam na arte, na poesia e na dança. Eros atualiza Gilka na construção da

17. “De que vale viver,/Trazendo na existência emparedado o ser?/ Pensar e, de continuo, agrilhoar as idéas/Dos preceitos sociaes nas torpes ferro-péas;/Ter ímpetos de voar, /Mas preza me manter no ergástulo do lar, / Sem a libertação que o organismo requer; /Ficar na inércia atroz que o ideal tolhe e quebranta... /Ai! Antes pedra ser, insecto, verme ou planta, /Do que existir trazendo a forma de Mulher!/Aves! /Quem me dera ter azas, /Para acima pairar das cousas rasas, /Das podridões terrenas, /E sahir, como vós, ruflando no ar as pennas, /E saciar-me de espaço, e saciar-me de luz, / Nestas manhans tão suaves! /Nestas manhans azues, lyricamente azues! (Machado, 1915, grifo nosso).

18. Considera-se essas autorizações também propiciadas pelo contexto do nacionalismo, que esteve em pauta na chamada Era Vargas no Brasil (1930-1945). Esse dado objetivo reitera o caráter de multiplicidade na dança de Eros, na forma de uma manifestação contextualizada, o que traduz suas relações de imanência.

carreira de bailarina, projeto à carreira artística da mãe na sua. Retomando as narrativas desi de Eros se lê:

Minha atração pela dança penso que foi hereditária já que meus pais ambos nutriam grande admiração pelo bailado. Sendo que minha mãe tem vários poemas dedicados a dançarinas e confessou-me ter sonhado ser bailarina, mas não encontrando possibilidades para isso, enveredou pela poesia que, a meu ver, é a dança das palavras! (Volusia, 1983, p. 35).

Gilka é invocada nas linhas e nos movimentos de dança de Eros, nas produções artísticas que dela emanam. Na fissura que se faz instrumento metodológico dessa pesquisa rizoma sobre Eros Volusia, dispõe-se as linhas de tensão entre o concreto e o abstrato nas performances dançadas e coreografadas, nos sentimentos e nos sentidos expressos e invisibilizados na materialidade e na imaterialidade do estilo criado. Esse último, atravessado por processos femininos de subjetivação que implicam em rupturas e repetições, projeções e estímulos continuados e descontinuados entre mãe e filha, entre poeta e bailarina.

Os versos que se encontram em *Impressões do gesto (a uma bailadeira)*, publicado no livro *Mulher Nua*, de 1922¹⁹, tendem a confirmar a projeção de Gilka no estilo criado em dança, expressado por Eros:

Em tua dança agitada ou calma,/cheia de adejos, de tremuras, de elastérios,/materializa-se minha alma,/pois nos teus membros leves, quase etéreos,/eu contemplo os meus gestos interiores,/meus prazeres, meus tédios, minhas dores!

19. Vale ressaltar que no ano da publicação do poema por Gilka Machado, em 1922, Eros ainda não havia se concretizado na carreira de bailarina pois tinha 8 anos de idade.

Não dances mais, que importa, ó bailadeira linda!/a tua dança para mim é infinda,/vejo-me nela, tenho-a dentro de mim,/constantemente assim!/Nos meus gestos retidos vive presa/como na tua dança extraordinária,/toda expressão múltipla e varia/da Natureza.

No mais alto prazer, no mais fundo pesar,/ativa esteja, esteja embora langue,/tenho-te na loucura do meu sangue/para o Bem, para o Mal, a bailar, a bailar! (Machado, 1922, p. 89-95).

A condição geracional implica uma perspectiva de gênero²⁰, ao mesmo tempo em que conecta uma relação de rupturas na produção, sentido que atravessa os discursos das narrativas de ambas mulheres, que são linhas não lineares de expressão artística. Trata-se de um exercício experimental de um feminino que atravessou o século XX, elaborando uma condição feminina junto a outras mulheres que se expressaram na arte, resistindo à dominação político social do tempo em que viveram²¹. As restrições que

20. A relação entre mulheres, no que diz respeito às suas possibilidades de produção remete ao que propôs Virginia Woolf (1928, p. 82) por ocasião de uma palestra sobre mulheres na Literatura: “as obras-primas não são frutos isolados e solitários; são o resultado de muitos anos de pensar em conjunto, de um pensar através do corpo das pessoas, de modo que a experiência da massa está por trás da voz isolada”. Woolf se dirigia a uma platéia feminina e defendia sobre a importância de ter “um teto todo seu” para a produção literária feminina. O destaque aqui é para pensar sobre a possibilidade e impulso oferecidos no vínculo geracional.

21. Feita análise de gênero para os formatos das instituições ocidentais mais expressivas na primeira metade do século XX, a constatação é de ausência de mulheres do âmbito da tomada de decisões: clero cristão católico, governos, universidades, a guerra. Essas análises se alinham à perspectiva das relações de poder, ao que diz Michelle Perrot (1988, p. 167) que é preciso considerar a polissemia do termo poder: “no singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central”, hierárquica. A menção às instituições é pelo teor singular de articuladoras da produção do conhecimento e da rede de distribuição e configuração desses saberes para a prática, como normas para o funcionamento da sociedade (Foucault, 2010).

impediam as atuações do seu feminino, diziam do poder de elaborar discursos para o seu tempo²².

Nos versos do primeiro livro de Gilka Machado (1915), há um estilo literário que usa recursos do simbolismo para revelar sentimentos sobre sua condição feminina: “Ai, antes pedra ser, inseto, verme ou planta,/do que existir trazendo a forma da Mulher!” (Machado, 1915, p. 20). Em outros e diversos versos se encontram referências positivas sobre uma existência feminina, descreve o “ser mulher” como algo para além da condição feminina imposta. Essa ambiguidade é tensionada por Eros quando relata que a mãe não desejava que ela seguisse carreira artística, “achava que no Brasil, principalmente para a mulher, a arte como profissão trazia grandes aborrecimentos e muitos espinhos, dado o preconceito existente na época” (Volusia, 1983, p. 35).

Gilka, nessa pesquisa rizoma, é uma das linhas que atravessa Eros. Uma linha geracional, linha molar, que compõe o mapa que está sendo desenhado. A poeta Gilka²³ questionava o lugar da mulher de forma poética, e lutava pela participação, como sufragista na fundação do Partido Republicano Femini-

22. Cf. FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017; FRAZÃO, Fernanda C. C. **A revista Careta e a educação das mulheres**: uma dispersão discursiva para a normalização feminina no contexto urbano (1914-1918). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2012.

23. O poder plural (Perrot, 1988), esfera antagonica ao poder institucional e com maiores possibilidades às mulheres, é também lugar para a linguagem artística. Destituída do rigor que regulamenta as linguagens científicas ou da lei, por exemplo, a arte se constitui em uma via da estética, de lógica marginal à configuração histórica de racionalidade, consolidada através da institucionalização e burocratização da organização política e social ocidentais.

no²⁴, juntamente com Leolinda Daltro. O movimento, além da reivindicação pela participação política, tinha também o mote da emancipação feminina. Mesmo o voto feminino tendo sido reconhecido em 1932 no Brasil, a pauta de conquistas femininas e feministas não se encerrou por ali. O movimento das mulheres para a ocupação de cargos públicos e a busca da representatividade segue, assim como a desigualdade nas representações entre os gêneros²⁵.

A linha Gilka contribui para traçar a linha molecular, linha do acontecimento e das conexões, a que compõem Eros como artista, mulher, bailarina e professora de dança. Gilka, uma reconhecida “Poeta do Ano” em 1933, em concurso promovido pela revista carioca *O Malho*, logo após ser traduzida para publicação na Bolívia em 1932, não conseguiria concorrer a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Apenas em 1977 a primeira mulher, Rachel de Queiroz, ocuparia um lugar em tal instituição no Brasil. As negações à vida de Gilka²⁶ são rastros que impingem

24. A principal reivindicação do movimento era o voto feminino. Gilka Machado fez parte da fundação do Partido Republicano Feminino, foi secretária. Seu nome aparece na notícia do *Jornal O Paiz* (RJ), de 27 de outubro de 1910 (p. 2), ocupando um lugar no carro da diretoria do Partido junto com Maria Vaz de Albuquerque, Maria Antonieta Fontes e a “menina Carmen Araldo representando o Acre”.

25. O Projeto Mulheres Inspiradoras, que atua pela participação feminina nos espaços de poder, cruzou dados fornecidos pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), ONU e Banco Mundial no ano de 2018. As conclusões são da permanência de desigualdade. A pesquisa apontou, por exemplo, que dos 186 países ranqueados, somente 17 têm mulheres como chefes de governo. Isso significa que, cerca de 92% da população mundial é governada por homens (Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/27/politica/1522181037_867961.html, visitado em 28/02/2019).

26. O trabalho de Michele Asmar Fanini (2009), *Fardos e Fardões: Mulheres na Academia Brasileira de Letras (1897-2003)* é um estudo que dá um bom panorama acerca dessa afirmação, com o qual dialogo a partir da perspectiva de silenciamento que a autora emprega em suas análises.

violência ao lugar que ocupa no mapa o sujeito composto aqui estudado. Eros busca superar os limites impostos à mãe quando aposta em possibilidades mais concretas, de realização profissional. Considerando que Eros dançava desde criança e menciona que começou a lecionar desde muito cedo, a mãe alugou uma sala para que ela realizasse treinos e o local serviu também para o ensino da dança (Volusia, 1983, p.121). Esses indícios vislumbram, para além da necessidade de sustento próprio e da família, que a profissionalização foi um lugar de resistência para Eros

Desprovida da figura paterna, tinha necessidade de ganhos, mas esses desafios circunstanciais impuseram uma força à artista, mulher, dançarina que se torna professora de Eros Volusia. No tornar-se professora, Eros reúne seu legado, olha para seu mapa e cria para ele uma narrativa. Em tempos difíceis, nos quais a mãe precisou abrir pensão no centro do Rio de Janeiro para prover o sustento dos filhos, tempos que restringiram a poeta Gilka. Eros Volusia torna-se por destino ou por superação da necessidade, o que implica o destino, uma professora de dança. Essa dispôs da artista, da mulher e da bailarina à profissionalidade, fez uso da dança em outro sentido. Tal desafio a convocou a organizar seu legado sobre um plano no qual Eros Volusia tornou-se Eros Volusia quando passou a ocupar um lugar não possível às gerações anteriores.

Considerações finais

Nesse ensaio, foram trazidas reflexões em torno de uma pesquisa rizoma, que em construção discute sua metodologia rizomática, que implica fender o objeto e utilizar a fissura e aquilo que a atravessa quando o examina e o analisa pelo meio.

Tendo por objeto a vida e obra de Eros Volusia, trouxe para o debate a construção de mapa sobre o qual estende artista, mulher, bailarina e professora de dança que a compõe.

Tal composição vem desenhando um mapa que

é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 1995a, p.21).

Atravessando linhas e fendas desse mapa, se debate o corpo topológico dançante que se alterna ou se metamorfoseia em corpo utópico nas atuações da dançarina, entre a definição poética da arte e os conflitos, políticos e de relações.

Por fim, trouxe brevemente as questões geracionais presentes na arte e obra de Eros Volusia, na constituição dela como sujeito composto. Linhas que implicam o drama do destino e sua superação. Entende que não é tarefa da pesquisa relatar o possível, provável ou improvável, mas sim aquilo que produz sentido ao que se tem em mãos, dando condições de pensar a materialidade do movimento da artista e o alcance de seus gestos como estímulos a um pensar que atualiza o passado. São linhas traçadas dispostas a pensar os pontos e contrapontos fendidos entre o raso fundo de uma vida de artista, expostos e/ou invisibilizados, revelar na superfície da expressão da dança e da criação de estilos híbridos e miscigenados, um modo ser Eros Volusia, artista, mulher, bailarina e professora de dança, que apontam para um acontecimento ainda por desvendar.

Referências

BADIOU, A. *O século*. Trad. Carlos Felício da Silveira. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo hume*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Traduzido por Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Gurerra e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. Trad. Salma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

JARDILINO, J. R. L. *Educadora, Feminista, Indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma “Dama” da educação brasileira no final do século XIX*. Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 18 No. 26, enero - junio 2016 - ISSN: 0122-7238 - pp. 7 – 11.

JORNAL O PAIZ (RJ). 27/10/1910.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann. Trad. Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

- MACHADO, G. *Cristais partidos*. Rio de Janeiro: 1915.
- MACHADO, G. *Mulher Nua*. Rio de Janeiro: 1922.
- PEREIRA, R. *Eros Volusia: A criadora do Bailado Nacional*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAFFIOTI, H. *Gênero, Patriarcado e Violência*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- VARIKAS, E. *Universalismo e particularismo*. In: Dicionário Crítico do Feminismo. Helena Hirata et al. (orgs). São Paulo: Editora UNESP (FEU), 2009, p. 266-270.
- VOLUSIA, E. *Eu e a dança*. Rio de Janeiro: Revista Continente Editorial, 1983.
- ZENICOLA, D. M. *Performance e Ritual: A dança das Iabás no Xirê*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- WOOLF, V. *Um teto todo seu*. Artigos lidos perante a Sociedade das Artes, em Newnham, e a Odtaa, em Girton, em outubro de 1928. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.



**Índice
das imagens**

- 03 Caleidoscopia I. Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 04 Caleidoscopia II. Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 08 Caleidoscopia III. Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 40 Caleidoscopia IV Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 41 Desenho de Paola Zordan a partir da fotoperformance de Yves Klein, *Salto para o Vazio*, 1960. Fotografia original disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/173482>
- 170 Os princípios guias ou pilares da ciência clássica (moderna) segundo Morin. Elaboração do autor Dante Galeffi. Tratamento gráfico de Paola Zordan.
- 170 Confronto de paradigmas e os princípios guias de cada um. Ao lado esquerdo, o paradigma clássico, ao lado direito, o paradigma transdisciplinar e complexo. Elaboração do autor.

- 172** Diagrama dos planos de constituição e referência da Epistemologia do Educar articulada por uma Teoriação Polilógica. Elaboração do autor Dante Galeffi. Tratamento gráfico de Paola Zordan
- 203** Hermes, desenho de Paola Zordan para transição entre os eixos do livro, a partir do bronze *Mercurius* de Giambologna, 1580, no Museo Nazionale del Bargello, Florença, para transição entre os eixos do livro. Imagem original disponível em: http://www.museumsinflorence.com/musei/museum_of_bargello.html. Fonte: arquivo pessoal da autora
- 204** Caleidoscopia V Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 272** Vereda dos intervalos paulistas com intervenções gráficas de Paola Zordan. Fotografia original do Parque Estadual Intervalos em São Paulo escolhida por Neurisângela Maurício e Maria Inez Carvalho no repositório de mídia gratuita/ Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rio_dentro_da_mata_\(Parque_Estadual_de_Intervalos\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rio_dentro_da_mata_(Parque_Estadual_de_Intervalos).JPG)

- 280** Desenho Curricular do Programa Integrado de Formação em Exercício de Professores – PROIFEP / Palmas de Monte Alto – BA com tratamento gráfico de Paola Zordan. Fonte: Arquivo de Neurisângela Maurício e Maria Inez Carvalho a partir do Constructo da Pesquisa-formação otobiográfica (FACED/UFBA, 2018) durante os Ate-liês Otobiográficos de Planejamento-Formação.
- 282** Intervenção e tratamento digital de Paola Zordan a partir de O Ovo [Urutu] de Tarsila do Amaral, pintura de 1928. Fonte da pintura original, escolhida por escolhida por Neurisângela Maurício e Maria Inez Carvalho disponível na ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1631/o-ovo-urutu>>.
- 340** Três mulheres. Registro da ação performática EU LUTO! Manipulação digital de fotografia por Paola Zordan. Fonte: arquivo pessoal de Cilene Nascimento Canda e Andréa Penteado.
- 342** EU LUTO! Manifesto performático cênico na rua. Manipulação digital de fotografia por Paola Zordan. Fonte: arquivo pessoal de Cilene Nascimento Canda e Andréa Penteado.

- 345** Eu Luto! *Me armo de livros/me livro de armas*. Manipulação digital de fotografia por Paola Zordan. Fonte: arquivo pessoal de Cilene Nascimento Canda e Andréa Penteado.
- 366** Desenhos de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na educação*. Fonte: arquivo pessoal da autora.
- 369** Desenhos de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na educação*. Páginas duplas recortadas dos quadrinhos em que podemos visualizar uma composição em queda e Ariadne. Fonte: arquivo pessoal da autora.
- 375** Desenhos de Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na Educação*. Páginas duplas recortadas dos quadrinhos em que aparecem as punks. Fonte: arquivo pessoal da autora.
- 378** Aline Daka, *Mulheres Caídas: cacografias na educação*. Páginas duplas recortadas dos quadrinhos. Fonte: arquivo pessoal da autora.
- 413** Caleidoscopia VI. Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.
- 418** Caleidoscopia VII. Fotografia de Paola Zordan para o presente projeto.



Autores

Alberto Coelho

Licenciatura em Educação Artística Habilitação Artes Plásticas (Universidade Federal de Pelotas - UFPel), Especialista em Arte-Educação (Universidade Federal de Pelotas - UFPel), Mestre em Artes Visuais, ênfase História, Teoria e Crítica, Doutor em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica (com bolsa sanduiche na Universidade Politécnica de Valencia, Espanha), Pós-doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Professor efetivo titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/ RS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL e membro do ArteVersa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS.

Aline (Daka) da Rosa Deorristt

Aline da Rosa Deorristt, de nome artístico Aline Daka, atua como artista visual, ilustradora, quadrinista, pesquisadora e educadora. É bacharel e licenciada em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UFRGS (2012), doutoranda e mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS (2018). Foi bolsista pelo programa de mobilidade acadêmica Santander Luso-brasileira, com estudos realizados na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, em Portugal (2009/2010). Trabalha com pesquisas poéticas e científicas que atravessam as artes visuais, a literatura e a filosofia. É ilustradora e curadora da (n.t.) Revista Literária em Tradução e ilustradora colaboradora do jornal Rascunho e da editora Nephelibata.

Andrea Penteado

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo e Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina, São Paulo. Professora de Metodologia, Didática e Prática de Ensino das Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ, atualmente goza de Lotação Provisória na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisa o currículo das artes no ensino básico brasileiro, a cultura e a participação discente nas regulações escolares e sua dimensão ética, na perspectiva da filosofia da educação, tendo por suporte a Teoria da Argumentação de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, da Sociedade Brasileira de Retórica - SBR e da International Society for the History of Rhetoric - ISHR.

Brenda Gaspar

Graduação em Design de Moda (Universidade Católica de Pelotas – UCPel), Especialista em Docência do Ensino Superior (Universidade Católica de Dom Bosco), Mestre em Educação e Tecnologia (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense). Membro o Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL.

Cilene Canda

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA. É formada em Pedagogia (2001) e fez mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (2006) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFBA (2013). Possui experiências em escolas, universidades, ambientes não-formais, movimentos sociais nas áreas

de Educação e de Teatro, atuando principalmente nos seguintes campos de conhecimento e pesquisa: infâncias, ludicidade, educação infantil, teatro, culturas infantis, arte-educação, educação popular, formação de professores e teatro do oprimido. Coordena o subprojeto Arte, educação e infâncias, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFBA), do curso de Pedagogia. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARe/FACED-UFBA/CNPQ) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL/UFBA). Possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos acadêmicos nas áreas de educação e teatro. E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

Claudia Madruga Cunha

Licenciada em Filosofia (Universidade Federal de Pelotas/UFPEL); Mestre em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul /PUC-RS); Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS) e Pós-doutora em Educação (Universidade do Porto/UP). É professora associada na Universidade Federal do Paraná onde atua no Setor Educação Profissional e Tecnológica/SEPT e nos Programas Mestrado e Doutorado em Educação/PPGEDU; Mestrado Profissional Teoria e Prática de Ensino/PPGE:MP. Grupo: Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades; Linha: Teatralidades, artes do corpo e estudos da performance em educação corpo. Publicou: Filosofia Rizoma- metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV,2011. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com

Clívio Pimentel Júnior

Licenciado em Ciências Biológicas (IBIO/UFBA), Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA). Professor Adjunto na Universidade Federal do Oeste da Bahia

(UFOB). Vem publicando estudos na área de Política de currículo, Educação em Ciências e Formação de Professores, em um enfoque discursivo pós-estrutural. Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP/FACED/UFBA). E-mail: cpjunior@ufob.edu.br

Dante Galeffi

Possui graduação em Arquitetura pela Universidade Federal da Bahia (1979), frequentou o curso de especialização na Universidade de Roma em Restauração de Monumentos (1980-1982), mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1999). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Bahia, lotado no Departamento de Educação II da Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia da educação, epistemologia do educar, fenomenologia, hermenêutica, linguagem, educação transdisciplinar, estética e ética. É professor permanente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC/UFBA) É líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica. Desenvolve atualmente pesquisas de epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade, epistemologia do educar transdisciplinar, ética e estética, mística e espiritualidade. Desenvolve atualmente a Teorização Polilógica, uma Epistemologia da Complexidade própria e apropriada.

Débora Balzan Fleck

Artista visual e mestranda da Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PP-GEdu/UFRGS). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFR-

GS) e em Artes Visuais (UFRGS), com especialização em Pedagogia da Arte (Faced/UFRGS) e licenciatura em Artes Visuais (IA/UFRGS). Participa do grupo de pesquisa ARCOE – Arte, Corpo e EnSigno (CNPq – Faced/UFRGS) e do M.A.L.H.A. – Movimento Apaixonado pela Liberação de Humores Artísticos –, que propõe e realiza intervenções e performances em espaços públicos e institucionais.

Elísio José da Silva Filho

Graduado em Desenho e Plástica (EBA – UFBA), Especialista em Arte Educação (EBA – UFBA), Mestre em Educação (FACED – UFBA), Docente de Artes Visuais (IF Baiano), membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação em Exercício de Professores (FEP).

Fernanda C. Costa Frazão

Licenciada em Filosofia (Universidade Federal de São João del-Rei); Licenciada em Pedagogia (UNINTER); Mestre em Educação (Universidade Federal de São João del-Rei); Doutoranda em Educação na linha Linguagem, Corpo e Estética (Universidade Federal do Paraná), com financiamento da CAPES.

Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019), com período sanduíche no Instituto de Filosofia e Letras da Universidade Nova de Lisboa - IFILNOVA (2018/2019). Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Vinculado ao grupo de pesquisa do Cnpq ARCOE (Arte, Corpo, EnSigno), tem atuação como professor substituto na Universidade Federal de Santa Catarina (2020-2021).

Maria Inez Carvalho

Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade de São

Paulo (1974); mestre (1997) e doutora (2001) em Educação, pela Universidade Federal da Bahia; e pós-doutora em Currículo pela Universidade do Minho. Atualmente é Professora titular da FAGED/UFBA, foi, no início de carreira, professora de geografia do ensino básico em 3 estados do país - São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Tem como campo de estudo, além do ensino de geografia, a teoria curricular. Como estudiosa de currículo coordenou o Projeto Irecê, que iniciou com curso de Licenciatura em Pedagogia para os professores deste município baiano e, hoje, no campo de pós-graduação oferece especialização em Currículo Escolar e o Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. O campo de ensino do projeto é hoje campo de inúmeras pesquisas e projetos de extensão, vinculados ao grupo de pesquisa (certificado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq) Formação em Exercício de Professores - FEP do qual é líder.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Associada da Universidade Federal da Bahia, nessa mesma universidade construiu sua formação profissional. Graduação em Pedagogia (1979), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação (2004). A atuação docente teve início como professora do então 1o grau na esfera privada e por mais de trinta anos na esfera pública, nos diversos níveis de ensino. Atualmente são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Mestrado e doutorado acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas na Faculdade de educação da UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa FEP- Formação em Exercício de Professores, tem pesquisas e publicações sobre currículo, formação de professores, formação de professores em exercício, narrativas, pedagogia e mestrado profissional. Atuou na vice-coordenação

(2013-2016) e coordenação (2016-2017) do Mestrado Profissional em Educação da UFBA. Realizou (2017-2018) estudos Pós-doutorais em Desenvolvimento curricular na Universidade do Minho, Portugal.

Neurisângela Maurício dos Santos Miranda

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA); pedagoga; mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNEB; especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Guanambi e especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo IF Baiano. Possui experiência na área de Educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente nas Redes Públicas de Ensino Estadual, Municipal e Federal – com ênfase em docência e gestão de processos pedagógicos. É Técnica em Assuntos Educacionais do quadro efetivo de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. É, também, pesquisadora do Grupo de Formação em Exercício de Professores (FEP/ UFBA – CNPq) e do Grupo de Pesquisa Forma (em)Ação (GEFEP/UNEB – CNPq), com publicações sobre educação, currículo e formação de professores.

Paola Zordan

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública em que construiu sua formação profissional: Bacharel em Desenho (1993), Licenciada em Educação Artística (1996), Mestrado em Educação (2000) e Doutorado em Educação (2004). Foi professora do Colégio de Aplicação da UFRGS e atuou em escolas básicas desde o curso secundário de Magistério para Séries Iniciais (1988) até ingressar como docente do ensino superior federal (2004). Líder do Grupo de Pesquisa ARCOE- *Arte, Corpo e enSigno*, participa da rede de pesquisa

Escrileituras, publicando textos diversificados a partir de pesquisas transversais entre artes visuais, performance, literatura e política. Atuou na coordenação do subprojeto de Artes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/UFRGS (20009-2013), foi coordenadora da avaliação do componente curricular ARTE no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017) e coordenadora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS (2016-2018).

Samuel Edmundo Lopez Bello

Graduado em Matemática (UIGV - Perú), Mestrado em Educação (UFPR) e Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-doutorado no UMR 5191 ICAR - CNRS Université Lyon 2 - Lyon-França (CAPES Proc: BEX 4392/13-2). Professor Visitante da Universidade de Lyon 2, UMR 5191 ICAR-CNRS, FR (14/05 - 18/09 de 2016). Professor associado IV do Departamento de Ensino e Currículo, professor do PPGEDU e do PPG- Educação em Ciências (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Praktiké - Educação e Currículo em Ciências e Matemática.

Verônica Domingues Almeida

Graduada em Pedagogia (1997), mestre (2010) e doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal da Bahia. Durante 15 anos atuou na Educação Básica, em redes públicas e privadas de educação, exercendo as funções de professora, coordenadora pedagógica e gestora escolar (2012). Foi docente no curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA (2014). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (2014), onde leciona na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, na área de Estágio Supervisionado e coordena o núcleo do curso de Pedagogia no Programa Residência Pedagógica. Coordena, também, o curso de Mestrado Profissional em Educação do Pro-

grama de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. É líder do grupo de estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARe/FACED-UFBA/CNPQ). Desenvolve pesquisas e publica artigos, capítulos e livros sobre os seguintes temas: formação de professores, currículo, experiência, inovações pedagógicas e sensibilidades e educação.

Wagner Ferraz

Professor, pesquisador, artista, gestor e editor. Licenciatura em Dança (UFRGS), Graduado em Tecnologia em Dança (ULBRA), Licenciado em Pedagogia (UNINTER), Especialista em Educação Especial (Unisinos), Especialista em Gestão Cultural (SENAC), Mestre em Educação (UFRGS) e Doutorando em Educação em Ciências (UFRGS). Coordenador e criador do Estudos do Corpo, Cartografar Corpos e Educação Criadora. Dedicção à formação de professores, práticas corporais somáticas e pedagogias do corpo em movimento.



invenções

ar

slas

A

OIAK 50