

A RELEVÂNCIA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS NOS ENFRENTAMENTOS DA CRISE ATUAL DE DEMOCRACIA

Inês Barbosa de Oliveira (UNESA)
Janete Magalhães Carvalho (UFES)
Nilda Alves (UERJ)

Coordenadora - Inês Barbosa de Oliveira (UNESA)
Jarbas Vieira (UFPel - debatedor)

Resumo

Esta proposta de painel busca evidenciar maneiras por meio das quais as pesquisas nos/dos/com os cotidianos fazem *políticaspráticas* de pesquisa, desenvolvendo-se intencionalmente em campos plurais de *reflexãoação*, mas sempre com clara intencionalidade política de subversão das narrativas e perspectivas hegemônicas de fazer pesquisa, produzir e fazer circular conhecimentos, buscando revalorizar *conhecimentossignificações* subalternizados pela modernidade bem como práticas sociais e de educação neles inscritas. A relevância político-epistemológica dessas pesquisas no momento atual de ataques incessantes à democracia e aos seus valores fundantes é evidenciada nos trabalhos que compõem este painel, todos voltados a ações de pesquisa cujo significado político é o de desinvisibilização de fazeressaberes que transcendem aquilo que a modernidade reconhece e valida. É assim que o primeiro trabalho aborda a questão das práticas “microbianas” que pululam pelo mundo, confrontando o status quo, buscando tirar da invisibilidade os tantos modos por meio dos quais subversões, rebeldias e utopias praticadas representam o esperarçar freireano e criam, cotidianamente, outras formas de atuar, a partir das práticas educativas, em prol da democratização da sociedade. O segundo trabalho parte de outros processos invisibilizados e desqualificados pela modernidade, os que envolvem o corpo e que produzem afetos. Aborda a relação entre os múltiplos cotidianos escolares e as macro-micropolíticas, compreendendo-os como articulados e coengendrados, para desenvolver uma crítica ao atual momento político e às políticas que vêm sendo desenvolvidas, invertendo, com isso, o caminho habitual da vida e dos processos de aprender-ensinar no cotidiano escolar, produzindo novas imagens. Finalmente, o terceiro trabalho vai ampliar ainda o campo da pesquisa, já enriquecido por corpos e imagens, trazendo para o debate outras produções de artefatos, entendendo que aquilo que temos ‘*vistoouvidotocadocheiradosentidopensado*’ nas pesquisas desenvolvidas *nosdoscom* os cotidianos, usando inúmeros artefatos culturais, os vem transformando em artefatos curriculares diversos, ao mesmo tempo em que transforma seus ‘usos’ nas escolas, permitindo formular e afirmar os cotidianos como ‘*espaçostempos*’ de criações éticas, estéticas e políticas. Apresentar essas pesquisas e os modos como, articuladas umas às outras, permitem entrever a importância política do que vimos fazendo nos parece, hoje, fundamental, para a compreensão de que o enfrentamento da imensidão do problema ético, estético e político que atravessamos pode e precisa se dar em todos os *espaçostempos* de prática social, que são também e necessariamente, de conhecimentos.

Palavras chave: pesquisas com os cotidianos; democracia e educação; éticas, estéticas e políticas; corpos e imagens nos cotidianos; cotidiano escolar.

***Políticaspráticas* cotidianas emancipatórias contra o tsunami conservador:
esperançando e seguindo na luta pela educação pública**

Inês Barbosa de Oliveira (UNESA/UERJ)

Resumo (250 palavras)

A proposta deste trabalho é a de demonstrar, usando resultados e reflexões desenvolvidas em pesquisas recentes, a importância da revalorização das *políticaspráticas* cotidianas, desenvolvidas pelos *praticantespensantes* desses mesmos cotidianos para o enfrentamento da crise democrática na qual nos encontramos. Recuperando a importância da esperança freireana em articulação com a perspectiva da desobediência, associando-as à noção de rebeldia do cotidiano, o texto evidencia a propriedade e a necessidade de estudarmos e valorizarmos aquilo que se produz epistemológica e politicamente nos *espaçostempos* cotidianos, de educação, de militância e outros. A luta exigida pelo atual momento político não é para ser travada em um futuro distante nem a partir de estratégias únicas e formais, ela está no cotidiano de nossas vidas e já vem sendo enfrentada pelos tantos *praticantespensantes* dos cotidianos que não abdicam dela, mesmo quando aparentemente nada estão fazendo. Nesta luta se inscreve a luta em defesa da educação pública e daquilo que nela se produz, o que fazemos desconstruindo falácias em torno do que se cria nas escolas públicas, buscamos tirar da invisibilidade incontáveis *políticaspráticas* cotidianas que vêm enfrentando com galhardia e potência o tsunami conservador, de diferentes formas e por meio de diferentes movimentos, organizações e ações “rebeldes”, desobedientes. Entendemos que a valorização destas, do investimento nelas e em seu potencial de multiplicação e espalhamento são atitudes necessárias nesse esperançar que não podemos nem devemos abandonar, porque nos ajuda a reconhecer *políticaspráticas* em ação que se opõem ao tsunami conservador já em andamento, o que nos fortalece.

Palavras-chave: *políticaspráticas* cotidianas; educação pública no cotidiano; esperanças e utopias praticadas

Introdução

O atual momento político que vivemos exige disposição e sabedoria para uma luta que não imaginávamos, há poucos anos, que teríamos que travar. Uma luta contra problemas que julgávamos superados, acrescidos de novidades e inovações perigosas, às quais por vezes temos dificuldade até mesmo de compreender. Os ataques à educação pública e ao que ela representa como direito de todos, de aprender e de ser respeitado naquilo que se sabe e é, vêm sendo frequentes, crescentes e baseados em toda sorte de desqualificação da docência, da pesquisa, das funções sociais da escola e da Universidade. O tsunami conservador (SUSSEKIND, 2018) age de modo destrutivo sobre tudo o que toca e, no momento, a educação pública é um de seus alvos preferenciais.

Assim sendo, movimentos de resistência e reinvenção se tornam mais necessários do que nunca, na medida em que são eles que podem nos manter ativos fazendo o que sempre fizemos: produzir aprendizagens e conhecimentos, sem nos deixarmos levar pela desesperança ou pelo desânimo que as tantas barbáries atualmente cometidas contra a educação e a ciência podem nos trazer. A militância hoje nos exige praticar a esperança, na perspectiva freireana.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992)

Assim, unindo à ideia freireana, a de Boaventura de Sousa Santos, segundo quem: “Recuperar a esperança significa alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua”, numa perspectiva de uma utopia que se configura como “o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exacto lugar e tempo em que se encontra”, ou seja, nas práticas políticas que somos capazes de desenvolver na vida cotidiana. Conclui Boaventura:

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente (SANTOS, 2000, p.36).

É nessa perspectiva que vimos lutando, cotidianamente, contra o ultraconservadorismo que nos ataca, desqualifica e invisibiliza, ao mesmo tempo em que busca credibilizar ideias e propostas que favorecem favorecidos, prejudica os prejudicados e reforça, por meio desses mecanismos, a exclusão social. Esperançar tem sido, nesse sentido, um importante mecanismo da luta pela educação pública, sua qualidade social, sua universalização e sua existência competente como um direito que é de todos.

Metodologia

Nesse sentido, temos buscado desconstruir falácias, demonstrar a impropriedade de certos argumentos - como o que sustenta a ideia de que professores são doutrinadores ao mesmo tempo em que reafirma uma educação supostamente neutra - e manter essa atividade “microbiana” (CERTEAU, 1994), própria da vida e da luta cotidianas. Para além das grandes narrativas e das estratégias impostas pelos poderes instituídos, os quase invisíveis movimentos e operações do “fraco” seguem seu curso, fazendo acontecer coisas quando e onde “aparentemente nada se passa” (PAIS, 2003), praticando a rebeldia e a desobediência, não nos deixando aniquilar por um instituído que quer fazer crer que não existimos, ou que nossas existências são descartáveis, nefastas ou mesmo incompetentes, deslegitimando-as por diferentes meios de produção de invisibilidade e de busca de aniquilamento. Vimos aprendendo com as pesquisas e com os diálogos por elas proporcionados, com docentes da Educação Básica com quem trabalhamos em um Curso de Extensão no qual suas narrativas são registradas e lidas, que a prática da desobediência nos reafirma como seres humanos e que, portanto, é na criação cotidiana de *políticaspráticas* esperançantes e esperançosas, no enfrentamento desse tsunami, na nossa possível ação em prol da democracia e da democratização, que podemos contribuir para que essa “obra de arte político-cotidiana”(MATURANA, 1999) que ela é, como vimos aprendendo com as narrativas docentes e com a tessitura de relações entre elas e os autores com os quais dialogamos.

Ou seja, vimos *politicopraticando* a esperança democrática e solidária em um mundo mais justo, em diferentes espaços educativos, mas privilegiadamente em torno dos cotidianos escolares, e naquilo que eles produzem de práticas que renovam esperanças e qualificam a luta. Vemos movimentos sociais rebeldes e engajados crescerem e se espalharem, apesar do cenário desolador, e pesquisas e ações em torno deles os vêm desinvisibilizando e reafirmando, como fazemos com os cotidianos com os quais dialogamos. Processos de resistência e de construção de alternativas pedagógicas, sociais e políticas seguem trajetórias múltiplas, plurais e próprias nos quatro cantos do planeta, invadindo territórios supostamente cercados, apesar de tudo. Estamos na luta, e este texto se inscreve nela.

Foi considerando esses processos e aquilo que são capazes de criar as pessoas comuns, com suas vidas comuns, na contramão dos poderes

instituídos e sua força no controle da vida e na reprodução das mais bárbaras iniquidades sociais, que formulamos uma ideia que vem amadurecendo há tempos, e que retomo neste texto: a de que o cotidiano é rebelde, ou seja, não se deixa dominar pelos ditames desses poderes. (OLIVEIRA, 2018, p. 175)

Resultados e discussão

Essa rebeldia do cotidiano vem se espalhando pelo mundo afora naquilo que ele tem de incontrolável, mutante, dinâmico. Ela subverte e modifica a norma, porque não é enquadrável nem controlável. É desobediente porque modifica, clandestinamente, aquilo que está previsto, ordenado, estruturado. “Porque se opõe à autoridade da norma, exercendo a sua própria, resiste ao controle, usa a circunstância do modo como lhe é possível e desejável sem se deixar aprisionar pelo *status quo* (idem)”, nem se manifesta de modo espetacular ou espetaculoso como o fazem os poderes instituídos.

...diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94) (Aspas do autor).

Constatar a presença dessa rebeldia no mundo nos permite, a partir dela, perceber e tornar visíveis *políticaspráticas* sociais que transcendem o previsto e o autorizado, que modificam as normas sem desafiá-las explicitamente, ampliando nossa percepção de mundo para além daquilo que o poder instituído reconhece e valoriza. Com base nessa ampliação, podemos conceber alternativas mais plurais de intervenção no mundo e, sobretudo, de promoção de valores outros, marginais, desconsiderados pelas grandes narrativas estruturalistas que só dialogam com a “produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta” do poder instituído.

Essa é, portanto, uma ideia central aos estudos do cotidiano e à luta política que travamos pela superação do fascismo social que vem acompanhando as democracias políticas atuais, de baixa intensidade (SANTOS, 2006). Reconhecer, ampliar, desinvisibilizar movimentos e ações “rebeldes” presentes nos cotidianos nos armam para o enfrentamento das crescentes iniquidades que vimos percebendo, e com as quais convivemos. Reconhecer os processos sociais em sua complexidade tecida por normas e rebeldias, por aprendizagens e desaprendizagens, contribui para a democratização na medida em que permite ampliar nossa percepção do que existe e encontrar trincheiras onde tantos já estão, rebeldemente, desenvolvendo

práticas microbianas, singulares e plurais [...], [que permitem] seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividades sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora. (CERTEAU, 1994, p. 175).

Com isso, podemos compreender essas *políticaspráticas* para além de seus aspectos macroscópicos, classificáveis por meio das grandes narrativas - reacionárias, revolucionárias

ou outras - em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura. Temos buscado conhecer os modos como se tecem, as circunstâncias sob as quais são desenvolvidas, compreendendo-as em sua complexidade e processos constitutivos. E fazendo isso, somos capazes de desenvolvê-las, aperfeiçoar e ampliar seu alcance, legitimá-las para além da “bolha”, fazendo, como a nuvem de mosquitos referida por Galeano em sua utopia, em metáfora alusiva aos movimentos sociais na América Latina e seu potencial subversivo. Galeano aponta o crescimento das alternativas praticadas nos múltiplos espaços sociais e que permitem perceber o potencial das realidades de se tornarem mais do que o que já são, diferentes, mais democráticas e insurgentes contra a dominação social centrada nas trocas desiguais e no crescimento do fascismo social (SANTOS, 2016).

Na urdidura da realidade, por pior que seja, novos tecidos estão nascendo e esses tecidos são feitos de uma mistura de muitas e diversas cores. Os movimentos sociais alternativos se expressam não só através dos partidos e dos sindicatos: também assim, mas não só assim. O processo nada tem de espetacular e ocorre, sobretudo, em nível local, mas por toda parte, no mundo inteiro, estão surgindo mil e uma forças novas. Brotam de baixo para cima e de dentro para fora. Sem estardalhaço, estão contribuindo expressivamente para a retomada da democracia, nutrida pela participação popular, e estão recuperando as maltratadas tradições da tolerância, ajuda mútua e comunhão com a natureza. Um de seus porta-vozes, Manfred Max-Neef, compara-as a uma nuvem de mosquitos atacando o sistema que trocou os abraços pelas cotoveladas:

– Mais poderosa do que o rinoceronte – diz – é a nuvem de mosquitos. Eles vão crescendo e crescendo, zumbindo e zumbindo (GALEANO, 1993, p. 331).

Considerações finais

Incontáveis *políticaspráticas* cotidianas vêm enfrentando com galhardia e potência o tsunami conservador, de diferentes formas e por meio de diferentes movimentos, organizações e ações “rebeldes”, desobedientes. Desinvisibilizá-las e investir no seu potencial de multiplicação e espalhamento são atitudes necessárias nesse esperar que não podemos nem devemos abandonar. Reconhecer, nas realidades cotidianas, mais *políticaspráticas* em ação do que as de obediência subserviente ou de aceitação passiva das perdas que o tsunami vem nos impondo traz, ainda, a possibilidade de compartilhar o otimismo expresso por Galeano, pois permite pensar em uma disputa em ação, que não abdica da luta e, como aprendemos com Marighela, por isso não é e não será derrotada. É preciso reconhecer que não estivemos e não estamos parados, que a luta pela democracia tem aliados em diferentes campos de saber/pensar/sentir/fazer e já está em andamento. Cabe, assim, compreender suas premissas, acolher os diferentes aliados, buscar novos e investir no seu crescimento, *dentrofora* do campo da educação, das políticas oficiais, da academia e dos processos de produção de conhecimento, como fazemos nas pesquisas com os cotidianos.

Referências

CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre LP&M, 1993.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. - Currículos em espaços não-escolares: aprendizagens cotidianas, justiça cognitiva e democracia. In: AGUIAR, M. A; MOREIRA, A. F., PACHECO, J. A. B. Currículo: entre o singular e o comum. Recife: ANPAE, 2018, p. 174-191.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A difícil democracia: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista. Educação em Pauta, ano 5, n. 1, agosto 2018. Rio de Janeiro: ADCPII, 2018, p. 4 - 12.

Encontros entre afetos/afecções e imagens agenciando corpos coletivos nos cotidianos escolares

Janete Magalhães Carvalho (PPGE/UFES)

Resumo

Este trabalho aborda a relação entre os múltiplos cotidianos escolares e as macro-micropolíticas, compreendendo-os como articulados e coengendrados, visto que a macropolítica atravessa, como plano transcendente de organização política, o plano de imanência dos cotidianos escolares e vice-versa. Concebe a relação entre afetos/afecções e imagens potencializando o pensamento crítico e inventivo, pois se os afetos movem a imaginação e produzem os encontros entre os corpos, as afecções são o produto desses encontros, ou seja, dizem de intensidade e/ou do efeito de um corpo sobre outro corpo ou corpos. Assim sendo, as imagens podem potencializar, pelas afecções produzidas, o movimento do pensamento. Usa, metodologicamente, redes de conversações, com estudantes de uma IES privada, do Curso de Pedagogia, associando uma síntese dos principais pontos da política para o setor educação nos meses iniciais do governo Bolsonaro, em suas implicações para a educação brasileira e, em particular, para a profissionalidade docente, ou seja, à problematização textual, imagens capturadas na *Internet* em sites de humor político (Charges). Conclui que a relação imagem-afeto/afecção é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, dos processos de aprender-ensinar no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, novos ângulos e percepções para o mundo - produzir imagens novas para o mundo e um mundo de novas imagens.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Macro-micropolítica ativa; Imagens-afetos/afecções

Introdução

Esta *escritatexto* aborda a relação entre os múltiplos cotidianos escolares e as macro-micropolíticas, compreendendo-os como articulados e coengendrados, visto que a macropolítica atravessa, como plano transcendente de organização política, o plano de imanência dos cotidianos escolares e vice-versa. A partir do conceito de “espaço folheado”, introduzido por Guattari (1992), pontua que não há espaço anterior às relações de força, logo não há um sujeito que concebe esse espaço, mas sim um conjunto de interferências, de forças que aumentam ou diminuem a potência umas das outras a cada composição. A cada relação, portanto, em toda relação de espaço, de saberes, de mídia, de sujeitos, há uma relação de poder. Este, então, não se configura como um poder central que somente submete as pessoas e as populações, pois ele está entre elas, nas práticas cotidianas de cada coletividade.

Essa microfísica do poder atua no cotidiano, isto é, nas relações cotidianas como relações de poder e, para além de uma lógica somente de repressão, exclusão e censura, manifesta também um poder que, antes de repressor, é produtor. Um poder que macro e micropoliticamente produz as maneiras de viver, os saberes, elege o que é importante, seleciona, avalia. Enfim, um poder produtor de realidades. Enfatiza que, embora a base da concepção de cotidianos escolares seja a realização das *teoriaspraticaspolíticas* no plano de imanência dos “espaços folheados” (GUATTARI, 1992), torna-se necessário reconhecer mais claramente que é preciso deslocar-se tanto da macropolítica como da micropolítica dominante, ou seja, a macro-micropolítica reativa do inconsciente colonial-capitalístico que comanda o sujeito moderno. Isso porque, referido a um tipo de resistência egoísta e centrada na luta pela sobrevivência (postura individualista), impede que caminhemos para uma micropolítica ativa de resistência (molecular).

Sendo assim, para alcançarmos a experiência do fora-do-sujeito – na qual nos compomos dos efeitos do mundo em nosso corpo que nos indicam o que deve ser criado para que a vida coletiva volte a fluir – a experiência subjetiva não deve ser vivida e entendida como sendo do âmbito do indivíduo, movida por interesses individualistas, mas voltada para a constituição do coletivo (ROLNIK, 2016).

Metodologia

Usa como disparador de redes de conversações, com estudantes de uma IES privada, do Curso de Pedagogia, uma síntese dos principais pontos da política para o setor educação nos meses iniciais do governo Bolsonaro, em suas implicações para a educação brasileira e, em particular, para a profissionalidade docente. Destaca, assim: a) a proposta de reforma da Previdência altamente prejudicial para os mais pobres e para o magistério e trabalhadores/as rurais; b) os sucessivos cortes nas políticas educacionais (ensino superior e educação básica) e a ameaça de acabar com a vinculação constitucional que assegura recursos para a educação (Fundeb e outras políticas); c) o patrulhamento ideológico nas universidades e a ofensiva da Lei da Mordada (Escola sem Partido); d) a perseguição ao pensamento crítico com enxugamento de verbas para os Cursos de Filosofia e Sociologia nas universidades; e) o viés privatista e sectário que fomenta as políticas de *vouchers* e a educação domiciliar; f) a agressão à gestão democrática e à autonomia das escolas por meio da militarização escolar; g) a inoperância inescrupulosa do Ministério da Educação que afeta a qualidade do atendimento público nas escolas, institutos federais e universidades; h) a revogação de inúmeros conselhos de acompanhamento social, impondo retrocessos à gestão democrática estatal; i) o ataque à organização sindical (MP 873) com o objetivo de enfraquecer a luta social contra esses desmandos praticados em pouco mais de quatro meses (CNTE, 2019).

Nesse aporte metodológico, as conversações são tomadas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos em redes de conversações (CARVALHO, 2019) que potencializam acontecimentos inscritos em modos coletivos. Coletivo aqui referente ao plano que permite superar a dicotomia indivíduo e sociedade. Coletivo não como totalização, mas como ativação da sensibilidade das forças que transbordam a cartografia vigente em seu entorno e exigem um trabalho de criação que redesenhe seus contornos. Nesse sentido, o texto exprime uma proposta voltada para a estética da experiência educativa nos cotidianos escolares. Trabalha, metodologicamente, associando à problematização textual, imagens capturadas na *Internet* em sites de humor político (Charges). Ou seja, visto que toda aprendizagem se refere ao movimento do pensamento e ao direito de colocar problemas, a metodologia de redes de conversações toma como imprescindível investir na cartografia dos problemas que estão sendo engendrados no plano de imanência, conjugando a problematização das políticas educacionais do governo Bolsonaro pontuadas pela CNTE a charges de humor político, conjugando imagens a afetos/afecções produzidos pelos encontros dos corpos, buscando constituir o coletivo entre/nas redes de conversações.

Resultados e discussão

Para Espinosa (2007), a passagem da passividade à ação é engendrada por composições experienciadas entre os corpos e, fundamentalmente, pelas paixões alegres que facilitam a formação de ideias adequadas, que seriam “as noções comuns”. Deleuze (2002) afirma as paixões alegres como possíveis desencadeadoras da formação das noções comuns ou de um pensar ativo que se caracterizaria pela experiência, ou seja, por uma atitude exploratória ou “experimentalista” da qual derivaria a nossa potência. Em Espinosa (2007), essa resposta envolveria dois pares de distinção: entre paixão e ação (imaginação e razão); e entre dois tipos

de paixão, a alegria e a tristeza. Se, de modo geral, as paixões alimentam a imaginação e assim nos mantêm afastados de nossa potência de agir, existem as paixões alegres que nos aproximariam de nossa potência de ação.

Desse modo, as paixões alegres favoreceriam a formação das noções comuns, pois, para Espinosa, as paixões alegres expandem nossa potência de agir e compreender, levando-nos a formar a ideia daquilo que é comum entre os nossos corpos e os corpos com os quais nos compomos, ou seja, uma ideia adequada das relações de conveniência ou composição entre os corpos, enquanto as paixões tristes nos conduzem às ideias inadequadas e ao domínio da imaginação sobre a razão. O contraste entre o pensamento imaginativo definido como “inadequado” e o conhecimento “adequado”, que deriva do uso da razão, poderia remeter à ideia de uma dicotomia e uma hierarquia entre afetos e razão, de modo que, a imaginação, fruto de encontros passivos e de práticas sociais marcadas pela memória e pelo hábito, seria desprovida de um pensar ativo, configurando-se como o oposto da razão.

Entretanto, para Deleuze (2002), não há uma diferença hierárquica e exclusão mútua entre os regimes de pensar, pois a base do pensar é afetiva em ambos os casos e, nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui, apesar das diferenças entre os dois tipos de conhecimento (afetivo e racional), um papel facilitador à imaginação na formação das ideias adequadas. Os equívocos provindos da razão e as verdades que constituem a razão possuem suas origens na mesma estrutura complexa que é o corpo e na dimensão político-afetiva dos encontros. Assim, a imaginação tem um importante papel na formação de um entendimento ativo. Em especial se focalizarmos a dimensão social da imaginação, ao invés de pensá-la nas redes afetivas individuais, visto que ao refletir sobre os efeitos da imaginação, a mente compreende não apenas suas inadequações, mas o mundo socialmente constituído de sua experiência, de modo que razão e imaginação não seriam polos excludentes, visto que, o objeto do conhecimento imaginativo – configurações afetivas, hábitos culturais, associações mnemônicas, crenças herdadas socialmente – deve ser pensado como o que nos permite intensificar nosso pensamento, como crítica social e ação no mundo.

Se os afetos movem a imaginação e produzem os encontros entre os corpos, as afecções são o produto desses encontros, ou seja, dizem de intensidade e/ou do efeito de um corpo sobre outro corpo ou corpos.

Considerações finais

Assim sendo, as imagens podem potencializar, pelas afecções produzidas, o movimento do pensamento crítico e inventivo. Deleuze (1985, 1990) distingue três tipos de imagens compondo a imagem-movimento: a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção. Para Bergson (2006), as afecções intercalam-se entre os estímulos que são recebidos (imagem-percepção) e os movimentos executados (imagem-ação), ocupando um “entre”. Nos processos de pesquisa com o cotidiano escolar, buscamos a potência desse “entre” como elemento produtor e produto de afecções que podem movimentar o pensamento e, desse modo, a aprendizagem inventiva (CARVALHO, 2014).

Trata-se de um sistema composto por uma imagem-percepção (movimento de corpos como substantivos) e uma imagem-ação (movimento como verbo) centralizada num personagem, o que também sustentaria a relação sujeito conhecedor e objeto cognoscível da ciência tradicional, mantendo a posição do homem como agente de transformação do mundo. Mas entre essas duas imagens se colocaria a imagem-afecção que, como dimensão afetiva, nos faria escolher uma percepção entre tantas outras possíveis que poderíamos arrancar do mundo, ou seja, não poderia haver percepção sem afecção. Além disso, “[...] a afecção também produziria um intervalo entre a percepção e a ação, fazendo que a primeira demore, dure, se misture com a memória, produzindo pensamento” (BERGSON, 2006, p. 58). Entretanto, para cada imagem

atual que retiramos do mundo surge, no intervalo afetivo, o seu duplo coalescente, indissociável e especular como uma imagem-virtual. A memória passa a ser tomada, então, como um imenso reservatório virtual a ser atualizado conforme os encontros convocados por meio de cada novo presente.

É aí que surge a imagem-tempo e enfim, a imagem do pensamento como tempo puro que desconhece a hierarquia cronológica ou o julgamento da importância de cada acontecimento. Nesta perspectiva, não é mais o esquema sensorio-motor que é convocado e sim, a vidência. Pois o acontecimento passa a ser uma situação ótica e sonora pura, investida pelos sentidos, uma descrição físico-geométrica/inorgânica que se faz por meio de uma imagem atual, mas que, em vez de se prolongar em movimento, se conjuga com imagens-virtuais formando um circuito independente do esquema sensorio-motor, possível pela cintilação das imagens-cristal. As imagens-cristal talvez sejam as mais belas imagens-tempo. Uma imagem que se instaura por uma espécie de duplo entre uma imagem atual e “sua” imagem virtual. Como quando os alunos veem, no contexto do olhar para a escola, para a cidade, para a vida, a possibilidade de superação da brutalidade instalada nos corpos embrutecidos por gestos de afeto e compaixão. A imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo; a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, podemos pensar em uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Neste caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, dos processos de aprender-ensinar no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, novos ângulos e percepções para o mundo - produzir imagens novas para o mundo e um mundo de novas imagens.

Referências

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Fabulando currículos entre imagens dos sonhos de Kurosawa. In: ANDRADE, Nívea; ALVES, Nilda. (Org.). **Sonhos de escolas**: conversas com Kurosawa. Rio de Janeiro; Petrópolis: FAPERJ/DP et Alii, 2014. p. 74-97.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir, Campinas/SP: **Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./abr. 2019.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Greve nacional dos trabalhadores em educação**, Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>. Acesso em: 8 maio 2019.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2016. (Série Pandemia).
- SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Éticas, estéticas e políticas nos/dos/com os cotidianos escolares

Nilda Alves (UERJ)

Resumo

Contraopondo-se ao pensamento dicotômico produzido no contexto da modernidade e ainda hegemônico na atualidade, este trabalho busca demonstrar, com base em resultados de pesquisa desenvolvidas com os cotidianos, que este pensamento hegemônico já convive com outros modos de *viversentirpensar* presentes em tantos e plurais espaçostempos de práticas culturais e educativas. Assim, defende a ideia de que muitas produções éticas, estéticas e políticas vêm sendo desenvolvidas nos cotidianos e que aquilo que se tem ‘*vistoouvidotocadocheiradosentidopensado*’ nas tantas pesquisas desenvolvidas, há tantos anos, na criação desta corrente de pesquisa ‘*nosdoscom os*’ cotidianos, usando inúmeros artefatos culturais, vem permitindo a transformação destes em artefatos curriculares, tais como: – livros de literatura infanto-juvenis; imagens (fotografias; desenhos; caricaturas; história em quadrinhos); sons (músicas; trilhas sonoras; paisagens sonoras escolares); filmes; estandartes; cordéis etc - quando de seus ‘usos’ nas escolas, nos ajudou a formular o que discuto neste texto e que resumo nesta frase: os cotidianos, e entre eles os escolares, são ‘*espaçostempos*’ de criações éticas, estéticas e políticas. Assim, percebemos que esses ‘*espaçostempos*’ estão prenhes de éticas, estéticas e políticas, pois são neles que a vida efetivamente se realiza, seja criando movimentos de resistências às agendas das forças hegemônicas, seja criando, dentro de éticas específicas, desenvolvendo estéticas múltiplas e agindo a favor de políticas diferentes e diversas, permitindo a criação de linhas de fuga à essas agendas.

Palavras-chave: pesquisa *nosdoscom os* cotidianos; éticas, estéticas e políticas; artefatos culturais e curriculares

Introdução

Para começar este resumo expandido, trago uma longa citaçãoⁱ de Certeau (2014)ⁱⁱ que mostra como se formou o grande pensamento dicotômico que atua ainda hegemonicamente em nosso contexto de pesquisas e que tem sido tentado mudar – talvez inverter (?) - com pesquisas com os cotidianos:

Ela [a Enciclopédia] coloca lado a lado, numa proximidade que é promessa de assimilação ulterior, as “ciências” e as “artes”: umas são línguas operatórias cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis, portanto, escrevíveis; as outras são técnicas à espera de um saber esclarecido e que lhes falta. No artigo ‘Arte’ⁱⁱⁱ, Diderot tenta precisar a relação entre esses elementos heterogêneos. Estamos diante de ‘arte’, escreve ele, ‘se o objeto é executado’; diante de uma ‘ciência’, ‘se o objeto é contemplado’. Distinção mais baconiana do que cartesiana, entre execução e especulação. (...) A arte é, portanto, um saber que opera fora do discurso esclarecido e que lhe falta. Mais ainda, esse saber-fazer precede, por sua complexidade, a ciência esclarecida (p128-9). (...) Por *manuais*, Diderot quer designar (...) as artes que se limitam a ‘adaptar’ os materiais cortando-os, talhando-os, unindo-os etc, sem “lhes dar um novo” (por fusão, composição etc) como fazem as *artes manufactureiras*. Não ‘formam’ tampouco um produto novo, nem dispõem de uma língua própria.

Fazem bricolagem. (...) Estranhas para as ‘línguas’ científicas, elas constituem fora delas um ab-soluto do fazer (uma eficácia que, livre do discurso, testemunha no entanto seu ideal produtivista) e uma reserva de saberes que se deve inventariar nas ‘oficinas’ ou nos campos (há um Logos escondido no artesanato e ele já murmura o futuro da ciência). Uma problemática de retardamento se introduz na relação entre ciência e artes. Um handicap temporal separa do saber-fazer a sua progressiva elucidação por ciências epistemologicamente superiores (p. 129). (...) As cartas estão lançadas. A instância muda das práticas está historicamente circunscrita. Cento e cinquenta anos depois, Durkheim praticamente não corrige essa definição ‘etnológica’ – e ainda a reforça – abordando o problema da arte (de fazer), isto é, ‘aquilo que é prática pura sem teoria’. Aí está o absoluto da operatividade, em sua ‘pureza’. Escreve ele: ‘Uma arte é um sistema de maneiras de fazer que são ajustadas a fins especiais e que são o produto ou de uma experiência tradicional comunicada pela educação, ou da experiência pessoal do indivíduo’ Enquistada na particularidade, desprovida das generalizações que fazem a competência exclusiva do discurso, a arte nem por isso deixa de formar um ‘sistema’ e organizar-se por ‘fins’ – dois postulados que permitem a uma ciência e a uma ética conservar em seu lugar o discurso ‘próprio’ de que está privada, isto é, escrever-se no lugar e em nome dessas práticas.

Característico, também, o interesse pela produção ou pela aquisição da arte por este grande pioneiro que ligou a fundação da sociologia a uma teoria da educação: ‘Não se pode adquiri-la a não ser pondo-se em relação com as coisas sobre as quais se deve exercer a ação e exercendo-a pessoalmente’. À ‘imediatez’ da operação, Durkheim não opõe mais, como o fazia Diderot, um atraso da teoria quanto ao saber manual das oficinas. Permanece apenas traçada a uma hierarquia estabelecida sobre o critério da educação: ‘sem dúvida – prossegue Durkheim – pode acontecer que a arte seja esclarecida [eis a palavra-chave das Luzes] pela reflexão, mas a reflexão não é o seu elemento essencial, pois a arte pode existir sem ela. Mas não existe uma só arte em que tudo seja fruto da reflexão’^{iv} (p.130-1).

Metodologia

Nessa análise de Certeau acerca daquilo que na criação da Modernidade fez dos fazeres cotidianos algo que acontece mas que não ‘pensa’, vamos encontrar os ‘*espaçostempos*’^v que retiram dos cotidianos sua capacidade de ser ético, estético e político.

Seguindo por esta ideia, lembro que há muitos anos – e ainda hoje – temos que ‘conversar’^{vi}, em encontros realizados na área da Educação, com muitos de nossos colegas, com a ideia de diferenciar práticas de políticas, entendendo eles, que as práticas são do âmbito dos cotidianos, enquanto que as políticas são do âmbito de ‘*espaçostempos*’ entendidos como “maiores” - do âmbito das decisões governamentais, oficiais ou do âmbito das organizações políticas (partidos, sindicatos etc).

Nesse sentido, por meio de uma já habitual junção de termos que a Modernidade nos ensinou a dicotomizar e que nós, cotidianistas, vimos tentando superar, não existe, como já dissemos anteriormente (ALVES, 2010) nas pesquisas com os cotidianos, a compreensão de que existam “práticas e políticas”. Entendemos que as políticas são práticas, ou seja, “são ações de determinados grupos

políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana” (p. 1). Assim sendo, rejeitamos essa cisão entre um âmbito maior, que seria o das políticas que envolveriam somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, e um âmbito menor, dos demais grupos, porque entendemos que estes últimos, em suas ações, também produzem políticas e que estas “não são visíveis não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (p. 1)”.

Do mesmo modo, pensam muitos, as possibilidades de pensar a ética e a estética são desse âmbito “maior”.

Gallo, em artigo usado tantas vezes por mim junto aos meus orientandos e estudantes, nos lembrou, há muito tempo, no entanto que:

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (...) [Mas é preciso lembrar que] também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência. (p. 176-7)

Recentemente, nesta ‘conversa’ com Gallo, através do uso de seu texto com os orientandos, tenho preferido usar a expressão ‘Educação miúda’, exatamente para fugir da dicotomia maior x menor já que estes termos estabelecem, em especial para quem não conhece o texto de Deleuze e Guattari acerca de literatura menor a partir da obra de Kafka, uma hierarquia. Essa ideia de ‘miúda’ me foi trazida por Stela Guedes Caputo^{vii} e já a usei em algumas situações^{viii}.

Resultados

Dessa maneira, aquilo que temos ‘*vistoouvidotocadocheiradosentidopensado*’ nas tantas pesquisas desenvolvidas, há tantos anos, na criação desta corrente de pesquisa ‘*nosdoscom os*’ cotidianos, usando inúmeros artefatos culturais, vendo-os transformados em artefatos curriculares – livros de literatura infanto-juvenis; imagens (fotografias; desenhos; caricaturas; história em quadrinhos); sons (músicas; trilhas sonoras; paisagens sonoras escolares); filmes; estandartes; cordéis etc - quando de seu ‘uso’ (CERTEAU, 2014) nas escolas, nos ajudou a formular o que discuto neste texto e que resumo nesta frase: os cotidianos, e entre eles os escolares, são ‘*espaçostempos*’ de criações éticas, estéticas e políticas.

Nesse sentido, temos produzido ‘*conhecimentossignificações*’ buscando melhor compreender a temática deste painel - os ‘*espaçostempos*’ cotidianos como expressão da criação de agendas outras diferentes das hegemônicas, em processos de resistência e criação - que é explicitada

neste resumo expandido, pelo surgimento de artefatos culturais-curriculares em pesquisas, ações de extensão e processos de ensino. Exemplifico com alguns filmes produzidos na pesquisa que o GrPesq que coordeno desenvolve no presente, com apoio do CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ, criados como parte do desenvolvimento do projeto e material com que neles trabalhamos:

- 1) “Os muitos mundos das migrações e os currículos escolares - iniciando o projeto” – Disponível em: <https://vimeo.com/218818085>
- 2) “Caminhar, caminhar, esperar, esperar...” – Disponível em: <https://vimeo.com/258848506>

Na apresentação do painel serão apresentados, também, vídeos criados em ações de ensino e extensão.

Considerações finais

As milhares de ‘conversas’ que se desenvolvem, cotidianamente, por este país a fora – entre mães e outros responsáveis por estudantes, nos portões das escolas; entre estudantes, nos corredores, nos pátios das escolas; entre docentes, na chamada ‘sala de professores’, quando existem ou nos corredores e outros ‘*espaçostempos*’ escolares e não escolares, onde quer que se encontrem, como nas manifestações, por exemplo; entre outros servidores da escola, na cozinha quando fazem a merenda, pelos corredores quando os limpam, nos pequenos momentos de folga em qualquer ‘*espaçotempo*’... - vão nos permitindo compreender como se tecem as redes educativas em torno de ‘*fazerespensares*’ das ações cotidianas.

Nesses diversos e complexos ‘*fazeressentirespensares*’ – nossos como pesquisadoras e docentes e dos tantos ‘*praticantespensantes*’ como quem interagimos em nossos processos de pesquisa, docência e extensão - vamos compreendendo o quanto se cria pensamentos que temos entendido como “teorias”, já que explicam as necessidades e as intenções que surgem ‘*nasdascom as*’ práticas vividas.

Percebemos, ainda, que esses ‘*espaçostempos*’ estão prenhes de éticas, estéticas e políticas, pois são neles que a vida efetivamente se realiza, seja criando movimentos de resistências às agendas das forças hegemônicas, seja criando, dentro de éticas específicas, desenvolvendo estéticas múltiplas e agindo a favor de políticas diferentes e diversas, permitindo a criação de linhas de fuga à essas agendas. É dessa maneira que vão aparecendo nas tantas redes educativas formadas na articulação dessas éticas, estéticas e políticas múltiplas que vão aparecendo as agendas próprias em ‘*espaçostempos*’ sempre diferentes.

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* – 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka* – por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade* – dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, v.27 n.2, jul./dez. 2002: 167-178.

ⁱ Sei bem que em resumo se não faz citação. E em resumo expandido, será que pode? Corro o risco com algumas delas...

ⁱⁱ Decidi assumir a edição de 2014 pois é aquela a que todos podem ter acesso no presente.

ⁱⁱⁱ Todas as palavras com aspas simples são destaques de Certeau em seu texto.

^{iv} Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Alcan, 1922, p. 87. Ver Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genebra, Droz, 1972, p.211, que reconhece aí uma “perfeita descrição” da “douta ignorância”. (Nota 12 de CERTEAU, 2014, p. 299).

^v Mais uma vez, lembro que o uso desses termos assim escritos, nas pesquisas ‘nosdoscom os’ cotidianos, tem a ver com a necessidade de indicar como as dicotomias, importantes no desenvolvimento das ciências na Modernidade, têm significado limites ao que precisamos ‘*fazerpensarcriar*’ nessa corrente de pesquisa.

^{vi} Nas pesquisas com os cotidianos percebemos que ‘conversar’ tem sido o processo principal com que trabalhamos. Temos buscado usar este processo nas ações que desenvolvemos nos contatos com nossos colegas.

^{vii} Stela Guedes Caputo, professora-pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, desde há muito (desde seu doutorado com Vera Candau, na PUC-Rio) vem estudando a educação de crianças no candomblé. Para isto criou um grupo de pesquisa a que chamou Kéréké, que quer dizer ‘miúdo’ em Yorubá.

^{viii} Também Inês Barbosa de Oliveira já a vem usando, como o fez em sua defesa de memorial na progressão para titular, em 24 de maio de 2019, na Faculdade de Educação da UERJ.