



Alexsandro Aparecido Sgobin

*10.000 passos: fotografias, anarquismos e caminhos  
bifurcados nas práticas de aula de Geografia em  
escolas da periferia de Campinas*

Campinas

2013.



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALEXSANDRO APARECIDO SGOBIN

“10.000 PASSOS: FOTOGRAFIAS, ANARQUISMOS E CAMINHOS BIFURCADOS NAS PRÁTICAS DE AULA DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DA PERIFERIA DE CAMPINAS”

Orientador(a): Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Júnior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de mestre em Educação.

Na área de concentração de:  
Educação, Conhecimento,  
Linguagem e Arte

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ALEXSANDRO  
APARECIDO SGOBIN E ORIENTADA PELA PROF. DR.  
WENCESLÃO MACHADO DE OLIVEIRA JÚNIOR

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2013

iii

**Prof. Dr. Dario Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21582-8

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

Sg51d	<p>Sgobin, Alexsandro Aparecido, 1975- 10.000 passos: fotografias, anarquismos e caminhos bifurcados nas práticas de aula de Geografia em escolas da periferia de Campinas / Alexsandro Aparecido Sgobin. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Wenceslão Machado de Oliveira Junior. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Anarquismo. 3. Fotografia. 4. Escolas públicas. I Oliveira Junior, Wenceslão Machado de, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">13-029/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** A routine of battles: subverted images in a public school from the city of Campinas

**Palavras-chave em inglês:**

Pedagogy  
Anarchism  
Photography  
Public school

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Wenceslão Machado de Oliveira Junior (Orientador)  
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo  
Alik Wunder

**Data da defesa:** 20-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

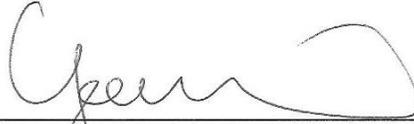
TÍTULO

Autor: **ALEXSANDRO APARECIDO SGOBIN**

Orientador: **PROF.DR.WENCESLÃO MACHADO DE OLIVEIRA JÚNIOR**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação defendida por **Alexsandro Aparecido Sgobin** e aprovada pela Comissão Julgadora.

**Data: 20 de fevereiro de 2013.**



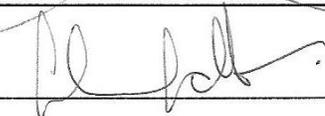
---

ORIENTADOR

**COMISSÃO JULGADORA:**



---



---

---

## RESUMO

Esta dissertação trata de uma experiência realizada em escolas da periferia de Campinas durante os anos de 2009 a 2012, utilizando fotografias de pichações manipuladas digitalmente, com o intuito de criar caminhos que permitissem novos olhares e miradas para estas fotografias, bem como quaisquer outras fotografias do espaço geográfico, movimentando o pensamento, convidando à criatividade... e ao *rizoma*.

Estas experiências foram gestadas junto a práticas de aula inspiradas na pedagogia anarquista e no próprio anarquismo, podendo-se dizer, assim, que as fotografias utilizadas foram máquinas que se conectaram à máquinas, que se conectaram à máquinas , que se conectaram...

## ABSTRACT

This work talks about an experiment in schools on the outskirts of Campinas during the years 2009 to 2012, using digitally manipulated photographs of *graffiti*, in order to create pathways that allow freer ways of looking at these photographs and, perhaps, any other photographs of geographical space, moving thought, inviting creativity... and rhizome.

These experiments were gestated together with classroom practices inspired by anarchist pedagogy and anarchism itself, may be said, therefore, that the photographs used were machines that connected to the machine, which is connected to the machine, which is connected ...

## Sumário

<b>Introdução</b>	01
<b>Parte 1: Caminhos e Descaminhos</b>	
1.1. Intempéries-vida-periferia	08
1.2. Realidades <i>re</i> -presentadas: aulas de rua e fotografias	20
1.3. Realidades <i>a</i> -presentadas	30
1.4. Corredores, trancas e afetos	36
<b>Parte 2: Anarquismos</b>	
2.1. Cirandas, fotopotências, capturas, rizomas	45
2.2. Falam os alunos	50
2.3. Palavras e silêncios	53
2.4. Fotopotências em sala de aula	61
2.5. Os convidados que sempre voltarão <i>outros</i>	74
2.6. Ferramentas, companheiros de viagem	79
2.7. Epílogo: Filósofos e árvores	82
<b>Parte 3: Passeio por Novo Imago</b>	83
<b>Bibliografia</b>	96

Agradecimentos:

A meus pais, que sempre me acreditaram e lutaram por nós, humilde e duramente.

Sabrina e Gabriel, esteio e paixão que nunca faltaram durante a viagem que foi este processo de pesquisa.

Neusa e Eduardo, que me acolheram e ensinaram.

Professor Dr. Wencesláo Machado, orientador e amigo, que desde a graduação me inspira e anima; singramos mares agitados e belos nesta pesquisa, sempre com alegria, vivacidade e seu rigoroso conselho.

Professor Dr. Silvio Gallo, cujos escritos despertaram em mim o desejo de abrir portas ao anarquismo dentro das salas de aula, e cuja pessoa alegre e inspiradora nos anima ao bom combate.

Professora Dra. Alik Wunder, que me revelou todo um novo mundo ao ler suas palavras sobre a fotografia e a imagem. Rigorosos e poéticos seus escritos; poético o modo de ser da própria Alik.

Meus queridos alunos da E.E. Norberto de Souza Pinto e da E.M.E.F. Elza Maria Pellegrini, companheiros na nau que navegou durante esta aventura de mestrado; nada disso teria sido possível se vocês também não tivessem acreditado, se não tivéssemos aprendido, gargalhado, brigado, nos divertido enquanto estivemos juntos. Que o porvir de cada um de vocês seja belo e feliz.

Fernando e André, que estiveram comigo na E.M.E.F. Elza Pellegrini, abrilhantando as aulas e sendo queridos pelos alunos: saudações anarquistas!

Kamylla, amiga sempre presente, pelos risos e pelas férteis trocas de ideias e esperanças.

Keilla Agrelli, por todo o apoio e por estar sempre presente nos momentos difíceis na E.E. Norberto, com sua esperança imorredoura e inteligência iluminada.

Flávia Guimarães Fung, conselheira e amiga, e uma das mentes mais brilhantes das quais tive a honra de conhecer. Ainda haverá muito o que filosofarmos em nossas caminhadas...

Aos colegas da pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pela troca de ideias e pelo companheirismo, que foram essenciais para o sucesso desta viagem.

Laurindo, onde quer que esteja: aceite esta humilde homenagem pelos anos de amizade e ensinamentos mútuos.

## Introdução

Escrever é arriscar-se, e com não poucos riscos: quando finalmente a mão repousa e o texto vem a lume, forçosamente ele já não é conosco e foge, visto que sua pertença daí em diante é do mundo e cada qual lerá ali o que desejar ler, encontrará suas próprias aventuras, decepções, descobertas, absurdos, amores, dúvidas; talvez mesmo reescreva as coisas. E quem escreveu, por mais que finja paz e simule indiferença, observa expectante o leitor, aguarda a palavra deste, um olhar que fale, o franzir das sobrancelhas: qualquer sinal que nos mostre por quais caminhos andarão seus escritos naquele espírito que lê. E como saber com certeza quais caminhos...? Como diz Deleuze, escrever é sempre um devir.

Este texto corre por atalhos e entra em tocas, evita estradas retas e iluminadas, gosta de labirintos, e por isso mesmo talvez seja ainda menos meu e mais arriscado, e minha expectativa maior, porque já sob minha pena estes escritos insistiam em fugir e brincar, desdenhando do esforço da erudição (o que talvez seja bom) e do rigor científico (o que é temerário): eis aí um conflito!

Por meses, este texto foi sendo escrito sob um intenso bailar, no qual a vontade de contar as sensações muitas vezes sobrepujou a via acadêmica \_ meu orientador sobressaltava-se, demandando um sem-fim de reescritas, não com a intenção de “domesticar” o texto, mas de contar aquilo que deveria ser contado: todo o resto se imagina.

E o que deveria ser contado?

Um esforço de pesquisa que nasceu de práticas de aula em escolas da periferia de Campinas, as quais foram gestadas sob inspiração do rico ideário da pedagogia anarquista, sendo, portanto, heterodoxas e, cujo chamamento se deu para enfrentar um cotidiano violento de uma escola pública estadual considerada “difícil” \_ que foi onde a maioria das práticas e do esforço de pesquisa se deram. Uma vez que as pedagogias “formais” lá utilizadas pareciam não conseguir mais dialogar com o dia a dia prenhe de contingência daquela escola, por que não convidar pedagogias outras para a tentativa?

Durante a construção eivada de percalços destas práticas uma experiência envolvendo fotografias digitais de pichações dos arredores aconteceu, e desta experiência surgiram reverberações que deram azo a uma pesquisa de mestrado, quando em alguns momentos se pôde

vislumbrar (quando da circulação daquelas fotografias e de seu posterior uso em práticas de aula), potências; potências que movimentaram o pensamento e chamaram à liberdade do olhar, do corpo; do cálculo e da emoção [baile].

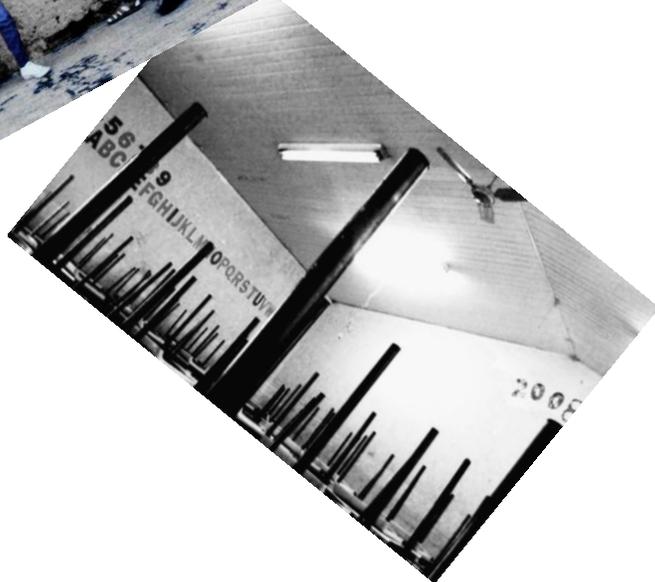
Para discutir possibilidades e teoria, e construir investigações sobre estas potências, convidei autores e militantes do anarquismo clássico, como Mikhail Bakunin, e autores que se debruçaram sobre o anarquismo enquanto paradigma e força para nossos dias, como Silvio Gallo e Daniel Colson; também tomei chá, em frutíferas conversas, com quem discutiu a fotografia, como Susan Sontag, Boris Kossoy e Roland Barthes; caminhei demoradamente com Gilles Deleuze e Felix Guattari, que me indicaram viandas novas e alvissareiras.

Muitos outros autores inspiraram e guiaram esta aventura, muitos temores e desassossegos suscitaram dúvidas e cuidados, e muitos sorrisos afloraram e chamaram a avançar. Neste texto caminharemos, na primeira parte, junto aos primeiros momentos e à construção das práticas e acontecimentos que geraram movimentos na escola, com o uso daquilo que chamei de fotografias manipuladas (fotografias de pichações com efeitos inseridos via programas digitais gratuitos) e sua circulação entre os alunos, nas formas impressa e inseridas em *blogs* utilizados nas práticas de ensino/aprendizagem.

Na segunda parte acompanhar-se-á a introdução destas fotografias nas práticas de aula, agora como elementos participantes dos assuntos em pauta, através de sua inserção em *blogs* criados especificamente para as nossas aulas de Geografia nos sextos, sétimos e oitavos anos; a discussão será sobre em que momentos estas fotografias, aliadas a outras práticas, inspiradas na pedagogia libertária, geraram movimentos inusitados, puseram em suspenso o universo geometrizado e normativo da escola, da sala de aula... e produziram anarquismos.

Finalmente, na terceira parte bailam imagens das gentes e dos *pixos*, emoção e grafia, bons companheiros e *tags*, fragmentos de toda uma história com meus queridos alunos/companheiros de viagem. Contar *toda* a história demandaria um livro \_ fiquemos então com algumas imagens neste capítulo, imagens que convidam o leitor a caminhar entre nós e, quem sabe, vislumbrar um tanto de nossa aventura.

*Partel: Caminhos e descaminhos.*



Carta de Alexsandro a Laurindo.

*Campinas, 01 de março, 2008.*

*Meu caro! Faz pouco que falamos pessoalmente, mas tenho absolutamente de escrever, e contar coisas deste pouco mais de um mês que se passou. Compreenderá, estou certo; conheço-o.*

*Mas, primeiro que tudo, como se encontra? Sua saúde? Os meninos? Ainda espero-os em Campinas, não importa data, apenas venham.*

*Agora: Laurindo, já lhe ocorreu haver vivido, ou parecer haver vivido, o que é mais provável, alguns anos em poucos dias?*

*Faz duas semanas que iniciei na escola estadual como professor efetivo \_ falei-lhe do concurso, eu creio? \_ e não me ocorre palavra melhor do que intensidade para descrever a experiência em seu lado bom, e medo, para dizer sobre o outro lado...*

*Tenho colados em mim os sons, o cheiro, os tatos da escola, e não é possível descolá-los à noite, nem livrar-me deles em qualquer momento do dia, salvo quando ouço música, volume máximo, no afã de distrair o espírito assustando-o ainda mais. Corto a grama, conserto coisas, varro cantos, invento problemas, inventario papéis inúteis, não consigo parar porque se o fizesse, pensaria, e isso...*

*Dou-lhe uma idéia da situação?*

*Não me recordo claramente do primeiro dia; sei que havia concreto e trancas e pichações em toda a escola, olhares curiosos e uma sensação impressionante de ser conduzido, mercê, obviamente, das linhas de construção do prédio, cujas perspectivas nos obrigam a caminhar sempre em frente, parecendo um erro pararmos em qualquer lugar que não o destino final...*

*Levei nas mãos e nos bolsos: seis anos de graduação, pouco idealismo (eu mesmo nunca gostei da escola...), receio, sensação de poder, planos de aula, discurso, pasta e caderno carregado de anotações. Encarei as quase quarenta e sete (crê?) vozes que falavam animadas, é um primeiro ano do ensino médio, havendo apenas dois ou três que me olhavam com expectativa, enquanto eu repetia, pela terceira vez:*

*\_ Bom dia!*

*Todos me encaram enquanto me apresento, pouco à vontade e terminando o discurso de boas-vindas quinze minutos antes do previsto \_ é quanto me lembro. De resto, sei que havia muito movimento, entra-e-sai de alunos, chamadas, papéis a distribuir, adolescentes e crianças a minha volta... da “matéria” que “passei”, nada.*

*Algo sobre relevo e tectonismo para o ensino médio? Orientação por pontos cardeais para a quinta série, talvez? E quem poderá saber?...*

*Abraço e amigo,  
Alexsandro.*

*Campinas, 04 de março de 2008.*

*Volto a esta carta só agora, caro. Recordar-se de que certo dia, ainda não ministrava aulas na escola pública, eu lhe enfastiei com um discurso furioso contra os professores que berravam com os alunos, perdiam a paciência dezenas de vezes durante as aulas, clamavam pela direção, incapazes de conquistar os alunos e sua atenção?*

*Coro ao confessar que faço isso e um tanto mais, que o digam as paredes e a sofrida “mesa do professor” que fica a frente da classe e suportam meus arroubos pouco didáticos de fúria... os alunos fitam-me espantados quando finalmente, e aos berros, exijo silêncio e atenção, para depois sair da sala em feitiço de tempestade, respirar e voltar pedindo desculpas repetidas às crianças assustadas.*

*Fosse um teatro, seria um mau teatro; como é a vida real, envergonho-me.*

*Dei aulas quantos anos em cursinhos, oito, dez anos? Mas não há termo de comparação: a escola pública estadual é, para mim, um mundo novo, Laurindo, e não estou certo de haver gostado dele como professor, quase tanto quanto não gostava quando estudante.*

*Compreenderá, caro, estas linhas melancólicas e estas lamúrias, sei; e peço mais, peça opinião: tem mais experiência e sabedoria, e uma veia pedagógica confessa, diga sem delicadezas: por que toda a teoria revolucionária que bebi não casa com absolutamente nada do que vi entre meus alunos? Serei ingênuo a tal ponto de ter acreditado que...?*

*De qualquer forma, como sabe tenho sido adepto de muitas das ideias anarquistas, politicamente falando, e imagino se não seria interessante levar para as salas de aula algumas*

*destas ideias (e práticas...); por que não? Caso não dê certo... bem, não falemos de fracassos adiantadamente...*

*Abraço e amigo,  
Alexsandro.*

*Campinas, 16 de fevereiro de 2009.*

*Caro Laurindo, saudações! A quantas vai a saúde? Folgo em saber que não será necessário mais cirurgias.*

*Agradeço a última carta, deu-me coisas a pensar que tomaram mais consistência com suas opiniões; por exemplo, quando me diz que o anarquismo, do qual tenho seguido algumas ideias como prática de aula e de vida, talvez precise de algumas sacudidelas \_ pelo simples fato de que mais de cento de anos já se passou desde Bakunin...*

*Como lhe contei, no afã de tentar experiências que pudessem fazer meus alunos se interessarem pelas aulas, intentei \_ por que não? \_ levar para a sala de aula, práticas inspiradas na pedagogia libertária.*

*Eliminei gradualmente as provas; saímos da sala e invadimos espaços na rua, nas favelas, nas praças, fazendo de espaços inusitados (ou pelo menos assim julgava a direção da escola...) para o mister docente, espaços de aprendizagem; tentamos instituir o diálogo em vez da coerção, realizar assembléias entre os alunos, ensinar a pensar, e a amar a liberdade, a construção da liberdade.*

*Meu caro, tudo isso é belo de ser dito, mas não é preciso que me demore em contar o quão é difícil fazê-lo. Mas creia: de todo o caos inicial, começaram a surgir indicações de que o caminho talvez rendesse bons frutos; aos poucos os alunos começaram a compreender que a liberdade não podia ser total e irrestrita, mas antes era uma negociação para algumas liberdades; e de modo algum estaria aí excluída a minha autoridade. O caso é que esta última poderia ser construída a partir do consenso \_ e não da coerção, como é mais comum nas escolas.*

*O primeiro passo estava dado: cabia agora fugir sempre que possível ao giz-e-lousa (trazem-me poucas lembranças boas!), mas com o quê? Tentei filmes, caro Laurindo: mas as*

*dificuldades materiais da escola, e minha inexperiência com este tipo de prática, decepcionaram professor e alunos.*

*Quem sabe a música, arte com a qual estou mais familiarizado? Mas a maioria deles queria ouvir "proibições", o que me renderia sérias complicações com a direção da escola.*

*Voltei-me então para as imagens, a bem dizer, para as fotografias digitais como elemento de aula. Começamos a fotografar as paisagens utilizando câmeras digitais e celulares, imageando os acontecimentos dos locais por onde andávamos em nossas aulas-de-campo, e utilizando as fotografias impressas como **registro** do que havia sido estudado.*

*Compreende? Naquela época eu ainda não havia estudado com mais cuidado a fotografia, e considerava este formato de imagem conforme o senso comum: fotografias seriam o registro do real. Contudo, Laurindo, em demanda de cursar um mestrado, preparei um projeto, e pus-me a estudar fotografias e imagens; vim a saber, meu amigo, que uma fotografia contém traços do real, mas não é o real \_ uma fotografia permite múltiplas interpretações; como dizer então "isto é o real?". E um dia me perguntei: e as fotografias com tratamento computadorizado, o que serão?*

*Assim é que, fotografando e mapeando pichações pelas ruas, como exercício de construção de mapas temáticos junto aos alunos de quintas, sextas e sétimas séries, achei um dia de alterar as fotografias dos "pixos", acentuando contraste, deformando levemente, colocando elementos de pura ficção nas fotos; e veja, quando os alunos contemplavam as fotografias de pichações sem tratamento, a maioria dizia "isto é vandalismo". Mas quando as fotografias pós-tratadas começaram a circular, estabeleceu-se a dúvida entre muitos deles: "isto é..."... "parece vandalismo, mas acho que é"... "eu acho que é... arte? Ou não é?".*

*Mas eram as mesmas pichações, apenas a imagem havida delas havia sido "transformada"; isso causou certo caos no pensamento, e do caos surgiram palavras, olhares, escritos, nuances criativas, nômades, selvagens, frescas; não seria este um caminho para investigação?*

*Cabe dizer ainda, Laurindo, que há mais novidades: deste "caos" me sugeriu buscas e possibilidades o chamado pós-estruturalismo, que alguns como Todd May (conhece?, posso lhe enviar alguns escritos?) chamam de um "pós-anarquismo". Bebi Deleuze, Guattari, Lyotard, Foucault...ainda que deseje usar do termo pós-estruturalismo com certa reserva: não me esqueço de uma conversa em que Silvio Gallo deixou claro que **qualquer** coisa que venha depois do estruturalismo há de ser "pós"... de fato!*

*De modo que não pretendo “usar o pós-estruturalismo” para resolver problemas, mas sim dançar com conceitos de autores que foram forçadamente colocados dentro da definição: pós-estruturalistas...*

*Mas, bem: quem sabe? Linhas-de-fuga, deslizamentos e capturas, alisamentos e estriamentos, rizoma, máquinas-de-guerra... caminhos alvissareiros?*

*Eis um resumo de tudo quanto ocorreu, caro Laurindo. Muitas outras coisas poderia contar, histórias bonitas, histórias terríveis... mas basta de lhe causar cansaço.*

*Mando-lhe via e-mail os escritos que me pediu; e despeço-me, com um abraço, obrigado e amigo!*

*Alexsandro.*

### **1.1. Intempéries-vida-periferia**

Em *Maestros Errantes* (2007:34), Silvia Duschatzky, falando acerca de bairros pobres em Buenos Aires, Argentina, diz:

Reiteremos que, si bien los barrios “populares” ya no pueden ser pensados como conglomerados atravesados por fuertes lazos comunitarios constituidos en torno de posiciones económicas, estilos de vida y valores compartidos, se presentan como una zona que concentra em sus fronteras una cotidianidad de alta densidad.

Esta autora conversava sobre experiências construídas/apreendidas em bairros populares e nas escolas dentro das áreas destes bairros, evidenciando as *densidades* que permeiam estes locais: falo de densidades que muitas vezes prescindem de diretrizes “oficiais” (estatais), criando a própria tessitura de saberes-fazer - esforço de sobrevivência. Ora, convido à conversa Silvia Duschatzky pelo fato de crer autorizado um deslocamento (ou diálogo) de/entre lugares e dizeres, do Bajo Flores<sup>1</sup> para Jardim Campos Elíseos<sup>2</sup>, este último o local onde se deu mais fortemente as experiências educativas às quais se refere este nosso trabalho; de forma que

---

<sup>1</sup> Bairro situado na zona sul do bairro Flores, cidade de Buenos Aires, Argentina, no qual se realizam as pesquisas e conversas que resultam em *Maestros Errantes*.

<sup>2</sup> Trata-se de um bairro situado na zona oeste de Campinas. A presença do narcotráfico e as condições precárias da infraestrutura urbana o tornam conhecido como bairro “perigoso”.

os aconteceres descritos por Silvia Duschatzky encontram ressonância naquilo que foi vivido por nós, professor e alunos, nas imediações do Campos Elíseos durante aos anos de 2009, 2010 e 2011.

Que é o “bairro popular”? Segundo Duschatzky, um local cujo cotidiano cria densidade (s) [exigentes de astúcias] que demandem a sobrevivência ao lado, abaixo, acima, à frente dos aparelhos estatais, alguns deles muito fracamente presentes nas localidades pobres. Mas não se estaria arriscando uma universalização que talvez não exista, quando citamos o Bajo Flores de Silvia Duschatzky querendo falar do Campos Elíseos campineiro...? Creio que não; não se deseja comparar *lugares*, mas encontrar pontos de conexão entre *aconteceres*: segundo Duschatzky (2007:29), “*hoy todas las formas de vida experimentan el vacío de estar arrojadas a un mundo revestido de pura contingencia*”. Acredito que se podem encontrar estas conexões principalmente quando se fala de locais pobres: e não obstante as diferenças locais, quantas semelhanças encontramos entre os relatos sobre o Bajo Flores e os Campos Elíseos!

Contingência<sup>3</sup>: se, segundo Silvia Duschatzky, todas as gentes sofrem com o “vazio” decorrente daí, podemos dizer com razoável segurança que os bairros pobres são ainda mais passíveis de contingência; ali, a vida pode ser ainda mais selvagem, mais inesperada: águas incessantemente agitadas.

Ora, nos bairros pobres as astúcias necessárias à sobrevivência frente às diversas violências que ali existem exigem a criação, todos os dias, de instrumentos que podem ir além e aquém dos instrumentos/saberes fornecidos/sugeridos pelos poderes oficiais: astúcias variegadas, que possam facilitar a sobrevivência frente a aconteceres que desdenham da (tentativa de) rotina dos pobres.

Para conseguir um mínimo de equilíbrio tenso na contingência é preciso inovar, o que não significa o abandono da criação de códigos apontadores *daquele* espaço [no caso, bairros

---

<sup>3</sup> Arriscarei um deslocamento, perguntando se a contingência a que se refere Silvia Duschatzky não conversaria com o “mal” de Michel Maffesoli... para este autor aparece em nossos dias um mundo que não é “novo”, mas que na verdade ressurgem ciclicamente, mercê de mudanças de pensamentos e paradigmas. Não se trata de um embate entre bem e mal com algumas linhas de fuga, de fronteiras desenháveis, mas de algo caótico, de cartografia frenética. Maffesoli considera que o mundo moderno bebe mais da *libido sentiendi* que da *libido sciendi*, quer dizer, é um império dos sentidos, urgência epicurista; e, sendo assim, que paixão poderá causar no aluno todo o cabedal escolar, *geralmente* construído sobre (ou sob?) bases lógicas, “verdadeiras”, geometricamente traçadas, frias, de emoção cartesiana, impondo o caminho da “senda reta” como se fosse este o único possível?

pobres de Campinas. suas voçorocas. sua música estridente aos sábados. seus mortos na noite que exsuda], *daquele* modo de vida (na/da periferia): ora, intuir alguns destes códigos, mirá-los, poder apreendê-los foi uma necessidade durante a pesquisa que será discutida neste texto, uma vez que o trabalho educativo assentava-se nas *percepções* dos sujeitos acerca de certas fotografias que foram tiradas nestes bairros, e de práticas de aula dentro de uma escola situada em um deles (Jardim Campos Elíseos).

E que sujeitos eram estes? Como encaravam o mundo e os bairros, o *lugar* onde moram? Ter pistas claras para responder estas questões era importante, sob o risco de fazer da nossa voz a voz do outro, por falta de ter ouvido atentamente esta última.

Vozes que inda reverberam...

- *Que confusão é aquela no portão?*

- *Uma gangue da rua A..., que veio pegar uma menina aí!, professor!*

- *Mas têm umas quinze pessoas lá!*

- *É, os caras lá são perigo... e nem veio todo mundo, hein? Dessa vez a Lúcia [uma aluna] apavorou!*

- *A Lúcia é quem vai apanhar?!*

- *Não, professor, se liga! Quem vai apanhar é outra, a Lúcia é a chefe da gangue!*

Quantas experiências não poderiam ser narradas a partir do cotidiano do Campos Elíseos e dos bairros adjacentes (alguns bastante maiores que o Jardim Campos Elíseos, como o jardim Santa Lúcia), e mais especificamente no caso deste trabalho, de dentro dos muros da E.E. Norberto de Souza Pinto! Dentro desta escola, burburinhos, tensões, deslumbramentos, surpresas, decepções, liberdades e opressões... movimentos que, aliados ao cotidiano eivado de contingência dos bairros ditos violentos, tornam o dia a dia de algumas das escolas situadas nestes bairros o caos sempre-possível: nunca se sabe quando a “ordem” cessará e para que viandas caminharão as espontaneidades surgentes, se para o brinquedo ou para a violência.

E, quando as espontaneidades caminham para a violência, é geralmente apenas ao cabo de muita severidade que se logra a reconquista da ordem \_ é quando impera o autoritarismo.

No espaço escolar da E.E. Norberto as brigas, dentro e fora de sala de aula, ocorriam com grande frequência; as agressões perpetradas por gangues (aos quais alguns alunos pertenciam) durante as saídas de período não eram raras; e a circulação de entorpecentes dentro do espaço escolar (sendo a comercialização dos produtos realizada dentro dos banheiros)

tornavam o ambiente dependente de estratégias e astúcias, no sentido de se estabelecer, de um lado, certo equilíbrio precário entre o aceite - alguns chamariam omissão- e por outro lado, o combate efetivo àquela situação.

No primeiro caso, trata-se de fazer vista grossa ao tráfico intramuros, atitude que pode ser tomada quando há ameaças, veladas ou abertas a qualquer um que eleve a voz contra isso; no segundo caso (mais frequente, deve-se frisar) entram em cena as reuniões de emergência com pais e comunidade, o chamamento à força policial, o diálogo com os menores usuários/traficantes, os projetos de “recuperação”, as palestras.

Neste ambiente é que paulatinamente, em virtude de repetidos fracassos no “controle” das classes, decidi pelas experiências inspiradas na pedagogia libertária, em busca de fazeres outros que não a punição e a coerção, em demanda de minimizar uma situação de grande tensão, tornando as aulas de Geografia mais abertas, menos formais, flertando com o que chamarei doravante *anarquismos*: práticas que remetam à pedagogia libertária, e que tenham conseguido, em algum momento, criar desvios, caminhos inusitados, movimentos selvagens no pensamento dos alunos, novos olhares, sorrisos e tensões: desarrumar as formalidades impostas pela escola, que ao longo de anos terão sido cimentadas no agir e no *pensar* de boa parte dos alunos, desconvidando a curiosidade e a criatividade.

Mas é preciso aqui um esclarecimento sobre a natureza destes “anarquismos” dentro deste texto e dentro das experiências que foram gestadas sob sua influência: estes anarquismos devem ser entendidos como “anarquismos fracos”, não por serem frágeis em suas potências em sacudir e desacostumar certas práticas escolares instituídas, mas por ter mais de *inspiração* que de *assunção* de “práticas anarquistas”; não se buscou configurar as amplas proposições libertárias, mas sim fazer valer *algumas* destas proposições em certas atividades educativas, deslocando, em grande medida, a escala do sonho anarquista da macro-política social para as micro-políticas cotidianas dos ambientes escolares.

A (s) potência (s) de cada um destes “anarquismos” não é mensurável, pois que se dá/dão sobretudo na virulência que ele estabelece num certo grupo de pessoas, numa certa contingência escolar. Poderá ser mínima e localizada. Poderá ser ampla e dispersa. Poderá ganhar contornos imprevistos pelo professor, pois o desacostumar-se de algo já instituído implica em linhas de fuga inusitadas, além de novas linhas de subjetivação e captura, para usar termos provenientes de Deleuze e Guattari, autores que nos sugeriram pensar estes anarquismos mais como *produção de diferença que de liberdade*.

Nada novo: muitas experiências mais radicais (não o seriam Sebastián Faure e *La Ruche*? Paul Robin e *Cempuis*?) já foram realizadas a partir da pedagogia libertária; mas na E.E. Norberto de Souza Pinto os anarquismos eram certamente convidados inesperados...

Em demanda de construir estes anarquismos, a partir de 2009 procedi à gradual eliminação das provas formais, da “chamada”, dos “vistos”, bem como ao abandono do currículo oficial, à procura de construir um currículo em diálogo com as experiências espaciais dos próprios alunos, suas percepções e visões-de-mundo, currículo criancero; em lugar da coerção e da punição (“mandar à diretoria”), elegeu-se retirar o(s) aluno(s) que causava(m) “problemas” da sala de aula e conversar, ouvi-los, deixar que contassem algo. Certamente, a conquista da *confiança*, processo demorado, teve grande peso: sobre a confiança, diz Silvia Duschatzky (2007:41):

La confianza no es equivalent a la indiferencia respecto de los comportamientos del otro. Más bien, la confianza resume un acto de justicia: prohibirnos ver ahí, en el choreo o en el bardo, una identidad sustraída de un devenir sujeto.

Isso quer dizer que era preciso *ouvir*, sem a imposição do julgamento moral, se quiséssemos ser ouvidos; as experiências daqueles alunos, principalmente daqueles considerados “fora” do “padrão esperado”, poderiam contar coisas que uma audição “oficial” jamais traria à tona; e, importante, denunciar o que se descobriria nestas conversas, jamais: condição primeira do estabelecimento da confiança na escola em questão<sup>4</sup>.

Foi construindo lentamente a confiança (processo, naturalmente, carregado de avanços e retrocessos) que logrei uma experiência mais radical: sair às ruas com as classes, procurando construir aulas-de-rua, aulas-de-gramado, aulas-de-favela... nestas saídas começamos a fotografar os espaços, e como se verá, as fotografias foram o elemento que me sugeriram um caminho de pesquisa, dentro de um universo familiar àqueles jovens (na verdade, ao pensamento humano): as imagens.

As fotografias que mais suscitaram reverberações foram as de pichações, que realizamos durante um mapeamento dos territórios das gangues de pichadores daqueles bairros, com a intenção de *cartografar* os territórios destas; e, ainda que a pichação não seja o objeto principal

---

<sup>4</sup> Vale lembrar: aquele que delata se torna merecedor de toda desconfiança no ambiente da E.E. Norberto, podendo mesmo sofrer retaliações; reprodução de uma certa cultura das áreas pobres, e mais fortemente, das prisões.

deste trabalho, foi preciso compreender com cuidado o universo da pichação para melhor apreender as potencialidades das fotografias que estávamos a produzir; era mister situar os sujeitos - jovens alunos moradores de bairros pobres - e algumas de suas visões de mundo para compreender as potencialidades (falo de anarquismos) daquelas fotografias junto às práticas que eu vinha trabalhando entre aqueles jovens: onde tais potencialidades podiam ser surgir com clareza e por quê? Onde elas *não* surgiam, e por quais motivos? Estas potencialidades poderiam emergir com o uso de *outras* fotografias e imagens e práticas no ambiente escolar?

No caso específico das imagens, era preciso considerar o lugar (aquela periferia), operando um esforço teórico de circunscrição para investigar a influência, caso houvesse, das contingências deste lugar nas construções de visões-de-mundo dos alunos e na forma como lidavam/apreciavam com/as imagens, ao mesmo tempo em que não se podia desconsiderar a influência, naqueles jovens, da disseminação acelerada das imagens no mundo atual, via suportes tecnológicos.

Mar revolto, mil caminhos possíveis... em um ambiente que desdenhava da norma, do silêncio, da rigidez: *caosmo*.

Parênteses: rasgos do cotidiano da escola [beijos e golpes, soluços do diafragma]

um: *desenhosedesejos*.

*Num momento de relativa ordem na classe, a maioria escrevia o relato que eu havia pedido, sobre experiências com a violência urbana. Menos R., que cabeça abaixada, desenhava. Me aproximo e pergunto se não deseja escrever, ao que ela responde que naquele momento não, pois “não tem condições”. “Como assim? \_ pergunto\_ Algum problema?” “Não”. “E este desenho, o que significa?” (ela está desenhando uma pomba). “É para o meu pai. Ficou bom? Ele tá preso. Fico com saudade dele.” “E ficará preso muito tempo?” “Acho que sim... ele matou meu tio”.*

dois: *sprayearmas*.

*Daniel (nome fictício) me conta, durante uma aula, sobre seu irmão de apenas doze anos: diz que este já é “ponta firme” dos “irmãos” (traficantes do PCC) na área, anda de moto, tem moral com as meninas... conta que foi mesmo seu irmão quem pichou a escola toda,*

*há três semanas atrás, mas que era melhor ninguém ir atrás porque o menino já andava “trepado” (armado) com uma PT (pistola) na cintura.*

*três: amoresestranhos.*

*\_ Meu namorado já me bateu, Alex.*

*\_ Mesmo? E o que você fez? Largou dele, não é?*

*\_ Então, deixa pra lá, ele tava certo.*

*\_ Quê? Um cara que bate na namorada não pode estar “certo”!*

*\_ Não, tava sim. Eu mereci.*

*\_ E ele bateu de que jeito?*

*\_ Ah... tipo, deu umas porradas, né?*

*\_ Tapa?*

*\_ Não... soco.*

*\_ E você ainda acha que está certo?!*

*\_ Ah, não sei... minha madrasta apanha sempre do meu pai... é assim mesmo.*

*quatro: deseducação na Casa.*

*\_ E aí, Alex?*

*\_ Tava sumido, meu caro... que aconteceu?*

*\_ Dei umas mancadas aí, né? Fiquei um tempo na Fundação Casa.*

*\_ Sofreu muito?*

*\_ Porra... (fica quieto um tempo). Sério, nem quero falar disso. Num dá nem pra lembrar, mano.*

*cinco: estranha cadeia*

*Carlos, Rebeca e Ariadne (nomes fictícios) foram todos alunos da E.E. Norberto. Carlos nasceu de um estupro, do pai contra a filha; logo, seu avô era também seu pai. Da última vez que dele tivemos notícia já era gerente do tráfico local. Rebeca, sua irmã de 15 anos foi nossa aluna na quinta série, mas no final do ano letivo, desapareceu. Meses depois se descobre que está em um abrigo para menores, por ter sido estuprada pelo irmão, Carlos. Ariadne é a mais nova, tem hoje treze anos; recebemos, dela própria, relatos sobre carícias que lhe aplicava o*

*tio, que morava na mesma casa. Antes que se pudesse investigar algo, Ariadne também “desapareceu”.*

*seis: você está louco?!*

*Me aproximo junto com um colega professor de uma sala que até a pouco estava vazia, muita gente do lado de fora, gritos, quebra-quebra dentro da sala...*

*\_ Que há?*

*\_ O pai do Ariel está batendo nele.*

*\_ Por quê??*

*\_ Parece que o filho roubou a moto do pai pra fazer alguma coisa errada...*

*(Outro professor) \_ Ele está dando com tudo no menino! Vamos lá, pô, vamos apartar isso aí!*

*\_ Você está louco?! Não se mete nisso, não! É encrenca deles; deixe que eles se resolvam... aliás, “menino”? Aquilo ali é o cão...*

Silvia Duschatzky (2007:23), ouvindo relatos de um aluno no Bajo Flores, diz:

[O aluno] parece no reparar en el asombro que nos provoca escuchar los episodios que comparte con nosotros, como si acaso se hubiera suspendido toda mediación entre los hechos en bruto y sus significaciones posibles.

Reproduzo esta passagem da autora por ilustrar bastante bem nossas próprias impressões, enquanto professores na E.E. Norberto, ouvindo os relatos de muitos de nossos alunos sobre seus cotidianos ou fatos de sua vida que profunda impressão nos causava, mas que a eles parecia absolutamente natural que acontecesse. Pode-se contar com a certeza de que a maior parte do corpo discente daquela escola já tenha presenciado, sido vítima ou ao menos ouvido falar de casos de violência doméstica, por exemplo; logo, trata-se de um público imerso em um cotidiano de narrativas violentas, e muitos deste público imersos na própria violência - aí incluso o tráfico de drogas.

Ambiente rico para ousadias: estando o tecido esgarçado, importa pouco que a costura seja conservadora, ou anarquista, ou caótica, importa é que presto!, costure, ou que então

recorte a trama de vez; a precariedade da situação na E.E. Norberto convidava à ação, tentativa, o corpo escolar afasta-se levemente para o lado, deixando adentrar caminhos outros.

A que outros caminhos este contexto escolar violento e estupefato permitiria passagem? A recrudescidos percursos de controle e vigilância? A variadas práticas de contenção dos medos? A normas de contenção e regulação cada vez mais rígidas do instituído? Certamente que sim. Mas... deixaria adentrar também máquinas de guerra, que fossem [como] *resistências*<sup>5</sup>? Máquinas de guerra que avançassem sobre o cotidiano escolar ameaçando sua rigidez e suas coerções, introduzindo o elemento *selvagem* dos anarquismos?

E o que seriam máquinas de guerra? Para Deleuze e Guattari (1992:47):

Definimos a “máquina de guerra” como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto; tem como objeto um espaço muito especial, *espaço liso*, que ela compõe, ocupa e propaga. O *nomadismo* é precisamente essa combinação máquina de guerra-espaço liso.

Linhas de fuga (utilizamos aqui outro conceito de Deleuze e Guattari) seriam (este é apenas *um* exemplo) os desvios produzidos por nossos anarquismos (ou o próprio anarquismo?); movimentos que crianciem, sejam peraltas, convidem o pensamento dos jovens alunos a brincar, não seguir sempre a formalidade escolar e seus “caminhos retos”, a perder o *medo de ousar e de errar* (mas haveria erros, afinal...?). Quando as linhas de fuga surgem, vejo as máquinas de guerra correndo junto a estas linhas de fuga, às vezes silenciosa e astutamente, às vezes com estrondo.

Nossas máquinas de guerra são os anarquismos.

Uma máquina-de-guerra-cão, em nosso caso? Máquina-de-guerra-cão-vira-latas, naturalmente, dentro da escola-braço-do-Estado; e como os cães vira-latas são imprevisíveis... cheiram, lambem, afagam, rosnam, mordem, estraçalham, voltam a afagar. Rodear, cavar buracos, cagar; nunca se pode saber como agirão em suas espertezas. E será o cão-máquina-de-guerra (o inverso também é possível e desejável) *exterior* ao gigantesco braço de cimento e vidro? Adviria disso a possibilidade de adentrarmos? Deleuze e Guattari (1995:12):

---

<sup>5</sup> Com resistir se quer dizer: *re-existir*, não ir *contra* algo, mas construir possibilidades outras de caminhos ao lado deste algo, acima dele, atrás, por baixo...

Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior ao seu direito: ela vem de outra parte. Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, a irrupção do efêmero e a potência da metamorfose.

Efetando um deslocamento, ao concordarmos com Deleuze e Guattari na citação acima, poder-se-ia dizer: máquinas de guerra, [máquinas] cães-de-guerra adentrando as salas de aula, contínuas e imprevisíveis conexões/desconexões; farejam e entram, estes cães, caso as portas estejam abertas, ou apenas encostadas (estamos a enganar a escola e sua rigidez).

Exteriores ao Braço-do-Estado Escola, as máquinas de guerra adentram por suas portas, ou cavam túneis sob o chão, pulam os muros, não estão entranhadas no Braço rígido; cães anarquistas, ruído de tocas sendo escavadas ora sim, ora não, sem que a cava resulte necessariamente em linhas de fuga: quem poderia sabê-lo? Quem ousaria *prevê-lo*?

*Laurindo: - Mas meu amigo, o que seriam mesmo estes “anarquismos”, agora que se referiu a conceitos, e nomes, e a cães??*

*A.: - Momentos, aconteceres, práticas, flores, imagens, palavras... que movimentem o pensamento, façam ele brincar, pular muros, cavar a terra, fugir da rigidez...*

*L.: - Então, quando uma prática promove certas liberdades, tem-se um anarquismo?*

*A.: - É o que queremos que aconteça. Trata-se de desarrumar a geometria da escola, do espaço escolar; de, com o maior empenho possível, imitar o múltiplo, que é a vida...*

*L.: - Seria, então, a escola e suas formalidades uma negação do múltiplo?*

*A.: - Talvez seja este o desejo, mas não o fato; porque a consecução plena de tal peripécia é impossível: negar o múltiplo!... quem o poderia? A escola pode limitá-lo, cercá-lo, vigiar seus movimentos. Mas como é astuto, o múltiplo!*

*L.: - Ah!... diga: tem certeza de que movimentarão pensamentos, estes anarquismos?*

*A.: - Tenho certeza.*

*L.: - Repetirei a pergunta: tem certeza?...*

*A.: - Certeza? Espere... certezas e anarquia... pensando melhor, parecem coisas incongruentes... é isso que está querendo me dizer?*

L.: - *Quer chá?*

Mas é preciso agora situar quais concepções e ideias advindas da pedagogia libertária serviram de norte aos anarquismos em nossas experiências, uma vez que são muitos os caminhos sugeridos/seguidos por teóricos e militantes da pedagogia anarquista. Ora, a decisão de assumir esta ou aquela concepção teórica acerca da pedagogia libertária ou de nuances dela formou-se de escolhas políticas baseadas na contingência *daquele* espaço escolar, na EE Norberto: assim, a proposta que assumi como sendo a mais interessante foi a de Mikhail Bakunin, cujas proposições em relação à autoridade em sala de aula e à construção da liberdade me sugeriram caminhos instigadores a serem experimentados.

Bakunin denunciava certas formas de autoridade como cerceadoras da liberdade, amparadas que estavam em normas e códigos, restrições e visões de mundo, representações de mundo dogmáticas, e pedia uma forma de liberdade que difere bastante da liberdade rousseauiana: contrário à noção de liberdade advogada por Rousseau, tida como “natural”, Bakunin afirmava ser a liberdade uma *construção social*, processo, portanto; o que me levou a propor a busca da construção desta liberdade em uma sala de aula, decidindo coletivamente alunos e professor o que seria aceito e o que seria restrito ou proibido (porque não é cabível que, segundo Bakunin, mesmo em uma “micro-sociedade libertária”, não existam regras).

Corre-se o (grande) risco de criar uma “ilha de liberdades”, cercada por um oceano cujas águas são densas de coerções? Decerto. É, portanto, um processo prenhe de avanços e retrocessos, caminhos tateantes, riscos, surpresas; vejamos as concepções acerca da construção da liberdade na escola, segundo Bakunin (2000:46):

O primeiro dia da vida escolar, se a escola recebe as crianças em sua tenra idade, quando apenas começam a balbuciar as primeiras palavras, deve ser o de maior autoridade e de ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e da abolição absoluta de qualquer vestígio animal ou divino de autoridade.

Mas esta concepção forçosamente deve ser relativizada para a realidade de salas de aula em um estado capitalista: as “crianças em tenra idade” às quais Bakunin se refere serão agora nossos alunos cujas idades estão entre os onze e os quinze anos, porque são “crianças” enquanto

confrontados com uma liberdade que lhes foi ofertada apenas em raros momentos da vida escolar, o que sugere que o processo de construção de uma liberdade como a que sugere Bakunin, nas escolas, talvez seja impossível na sociedade capitalista; de modo que assumo que a busca é mais de *diferenças* que de uma “liberdade total”, nos moldes bakuninianos.

Para tanto trava-se constantes negociações dentro das práticas de aula eivadas de práticas inspiradas na pedagogia libertária, negociações que namoram com o convite a certas liberdades do olhar e do pensamento, que eliminassem gradualmente a meritocracia, em demanda da cooperação.

Mas vale dizer que, na liberdade proposta por Bakunin, não há a exclusão da autoridade; sobre isso, diz o revolucionário russo (2000: 37,38):

Inclino-me diante da autoridade dos homens especiais porque ela me é imposta por minha própria razão. Tenho consciência de se poder abraçar, em todos os seus detalhes e seus desenvolvimentos positivos, uma parte muito pequena da ciência humana. A maior inteligência não bastaria para abraçar tudo. Daí resulta, tanto para a ciência quando para a indústria, a necessidade da divisão e da associação do trabalho. Recebo e dou, tal é a vida humana. Cada um é dirigente e cada um é dirigido por sua vez. Assim, não há nenhuma autoridade fixa e constante, mas uma troca contínua de autoridade e de subordinações mútuas, passageiras e, sobretudo, voluntárias.

Isso nos conduz à noção da legitimidade da autoridade do professor vinculada esta última ao reconhecimento voluntário pelos alunos: trata-se daquele que sabe e sabe ensinar o que sabe (assumo que esta legitimação ainda é possível, mesmo que combatida no mundo atual), e (re)construir esta autoridade legítima é processo cuidadoso e longo. Aspirar aos anarquismos seria, então, promover cotidianas negociações entre liberdades, acordos, restrições, combinações. E o que se deseja com tudo isto? Erigir um dos pilares do anarquismo clássico, a *autonomia*, norte pelo qual o anarquismo procura com intenso vigor.

No entanto, é preciso considerar que esta relação professor-aluno-autonomia se dá também numa conversa atravessada pelo mundo no qual vivemos, principalmente se falamos do assunto que conduziu a esta pesquisa de mestrado: o uso de imagens. Sobre isso, não há dúvida de que a democratização hodierna dos suportes tecnológicos que permitem a exibição, criação e transformação de imagens têm profundo impacto nas gerações atuais. No dizer de Henrique Parra (2009 : 123):

Estamos diante de forças portadoras de uma educação políticovisual que estão modificando tanto a configuração sensível do mundo quanto nossa capacidade imaginativa e as formas de pensamento mobilizadas por elas.

Esta disseminação da informação traz possibilidades inéditas de conhecimento através de uma prática autodidata, mas ao se revestirem de formas políticas de controle também manipulam, dissolvendo a crítica.

Tal manipulação tende fortemente ao incentivo do *consumo*, com a procura de imagens, estímulos audiovisuais de inegável impacto sobre as parcelas jovens da população. Se, como diz Parra, esta forma de educação políticovisual cria imaginações (*imagens + ações*), é possível dizer que há então uma perda de parcelas de poder do professor enquanto disseminador do saber, uma vez que existe a crença de que qualquer pessoa razoavelmente familiarizada com a Internet é capaz de procurar respostas para questões que lhe aflijam ou apenas aticem a curiosidade<sup>6</sup>. Longe de nos insurgir contra isso, estamos a *resistir junto a isso*; utilizar este novo mundo de possibilidades infinitas para esburacar aulas, criar caminhos assumidamente arriscados, cavar tocas, aspirar à construção de uma autoridade legítima, desenraizar a aula, erigindo *diferenças*.

## **1.2. Realidades re-presentadas: aulas de rua e fotografias.**

Olho uma última vez para a classe vazia, antes de chavear a porta de metal. São trinta e oito alunos, não há tempo o bastante para refletir demasiado sobre o que iremos fazer: sair às ruas, caminhando pelos bairros adjacentes à escola com o intuito de observar e principalmente fotografar pichações.

É uma sétima série “difícil”, e a tentativa é inspirada pelas minhas próprias viagens de campo na graduação em Geografia, com a diferença de que o rol de imprevistos pode ser exponencialmente maior quando se trata de adolescentes e não de graduandos \_ ou pelo menos assim pensavam eu, a diretoria, os colegas professores e os vizinhos da escola.

---

<sup>6</sup> Estamos, entenda-se, a falar de uma educação políticovisual, no sentido de que se antes as imagens "didáticas" estavam restritas a livros, cartilhas, materiais escolares, etc..., hoje estão amplamente distribuídas na rede Internet.

Exponho em classe, brevemente, o que iremos fazer; há rápidas explicações sobre o uso das três máquinas fotográficas digitais que levaremos, para quem porventura não conheça enquadramento, fundo, uso ou não uso do *flash*, motivo... por recomendação da diretoria digo que estaremos na rua, há que se respeitar as pessoas, não fazer demasiado barulho: contudo, percebo, ao longo das saídas a campo, que esta recomendação se vai tornando desnecessária, riem e falam alto, crianças e adolescentes que são, mas jamais registramos nenhum incidente grave, nenhuma “ocorrência” foi digna sequer de comunicação verbal à direção escolar: as ruas se mostraram menos perigosas que a própria sala de aula...

Membros de uma das principais gangues de pichadores da região, “Os Mais Imundos”<sup>7</sup>, estão nesta classe, e nos servem de guias aos muros e fachadas pichadas; assim como outros alunos e alunas, moradores das áreas consideradas mais perigosas, têm a missão de evitar que andemos muito próximos aos pontos de venda de drogas. São sete e vinte da manhã, e tenho um roteiro traçado, rapidamente derrubado pelos alunos:

*\_ Não, professor! Vamos pra [rua] 29! Lá que é responsa!*

*\_ Fazer o quê lá, sangue? Você quer é mais ir pra sua quebrada, então eu quero ir pra minha também!*

*\_ A sua é comédia...vamo é pra 29, lá tem atividade, cês não querem atividade?*

*\_ Na Avenida é que tem pichação, nós tá procurando pichação, gente, não a casa de vocês!*

*\_ Que picho que tem lá na Avenida? Dos “borboletas”<sup>8</sup>... tudo comédia!*

*\_ É professor que manda, calem a boca vocês!*

*\_ Professor Alex, posso passar na minha casa tomar café?*

*\_ Rua 29, é nós que tá!*

*\_ Campos Elíseos, tudo nosso!*

Fotografaremos pichações com o intuito de construir mapas temáticos que delimitem, tentem delimitar, o território das gangues de pichadores; vamos atrás da “poesia bruta”, como chama um aluno, os *tags* e marcas, as mensagens indecifráveis para os não familiarizados com as letras da pichação \_ vamos atrás do descaminho, do proibido, saindo dos trajetos fixos sobre os quais fala Silveira Junior (1991:51):

---

<sup>7</sup> Na cidade de Campinas duas gangues de pichadores se destacam: “Os Mais Imundos (ou OS+IM) e “Os Registrados (ou RGS).

<sup>8</sup> “Borboleta” é o apelido (depreciativo) dado pelos Mais Imundos aos inimigos Registrados, pelo fato de o símbolo dos últimos ser um morcego. “Afeminar” o símbolo do morcego, transformando-o em borboleta, é a provocação.

O Estado estria o espaço sobre o qual reina, capturando fluxos de todos os tipos e regulando as circulações. É fundamental estabelecer trajetos fixos, direções bem determinadas que limitem a velocidade, que relativizem o movimento, que meçam em detalhe os movimentos relativos aos sujeitos e objetos.

Mas algo escapa a este estriamento e controle:

Entretanto, a despeito de toda a molecularização, e multiplicação dos dispositivos de controle e captura, o espaço urbano não cessa de ser animado por fluxos nômades, irrupções flutuantes, fagulhas tênues abrindo passagem pelos interstícios da cidade, atravessando imperceptivelmente a paisagem sedentária.

Inventando a velocidade absoluta os nômades incorporam uma potência de “máquina de guerra”, que remete a um ritmo desmesurado, como de um fluido ocupando um espaço liso. Deslocando-se num movimento turbilhonar, cujo efeito pode surgir em qualquer ponto da cidade, miríades de pequenas gangues, ou mesmo de indivíduos em deriva, escapam do controle dos dispositivos de conversão e captura [...] (IDEM:52).

Entre estes fluxos [de] nômades estão os pichadores, cuja obra fotografaremos, procurando traçar seus caminhos, construindo mapas que horas depois poderiam mudar com os movimentos e conflitos das gangues \_ perda, conquistas, reconquista de territórios. Mapas que *deveriam* mudar, tendo, como tinham, o desejo [extraordinário] de mapear o nomadismo do *pixo*.

Os meninos e meninas pichadores transformam-se em nômades durante o *rolê*, mapeiam a cidade, com suas reentrâncias, túneis, atalhos, esconderijos, abismos, buracos, tocas, sem-saídas, mapa mental mutante \_ geopolítica vagabunda? Sim, mas só quando se vaga à procura do *alvo* para o spray ou o rolete com tinta, é quando se pode vagabundear; durante o *ataque*, os alvos já foram definidos, e a rapidez é soberana.

Voltemos à fala de alguns alunos, para conversar com suas palavras:

\_ *Vamos pra [rua] 29, professor! Lá é resposta, vai ver!*

\_ *Fazer o quê lá, sangue? Você quer é mais ir pra sua quebrada, então eu quero ir pra minha também!*

\_ *A sua é comédia...vamo é pra 28, lá tem atividade, cês não querem atividade?*

*\_ Na Avenida é que tem pichação, a gente tá procurando pichação, gente, não a rua de vocês!*

*\_ Que picho que tem lá na Avenida? Dos “borboletas”... tudo comédia!*

*\_ É professor que manda, calem a boca vocês!*

*\_ Professor Alex, posso passar na minha casa tomar café?*

*\_ Rua 29, é nós que tá!*

*\_ Campos Elíseos, tudo nosso!*

Que revelam estas falas de alguns dos alunos? Uma intensa relação com os bairros onde moram, onde se percebe certo orgulho, ao nível do discurso, de ser desta “quebrada” e não de outra; talvez um assumir-se morador da periferia que ecoa em falas (e gestos) que representem um modo de ser, ou como prefere Silvia Duschatzky (2007:46), falando da vida em bairros pobres:

La nominación callejera alude a un conjunto de cualidades aprendidas más allá de todo vestigio institucional. Se trata de una forma de vida social hecha a la intemperie, cuyos rasgos \_ argucias, lenguajes, estrategias, pactos, valoraciones \_ son el resultado de las pruebas de supervivencia cotidiana.

O interesse em investigar estas “argúcias, linguagens, estratégias, pactos, valorações” mostrou-se útil quando da necessidade de descobrir quais elementos nestas táticas (uso tática no sentido que lhe dá Michel de Certeau<sup>9</sup>) “de rua” refletiam-se na apreciação, por parte dos alunos daquele local, das imagens que lhes mostraria depois como parte do processo de pesquisa. O fato de viverem em bairros pobres de alta vulnerabilidade e de participarem como aceitadores/criadores de redes de “astúcias” influenciaria no modo como lidavam/viviam as imagens que lhes chegavam através de variados suportes, em um manancial ininterrupto e caudaloso?

---

<sup>9</sup> Para este autor, as “táticas” seriam as astúcias do fraco, do pobre, no sentido de abrir fissuras, reentrâncias, cavar buracos... nas circunscrições estratégicas do poder, daqueles que exercem poderes; driblar instrumentos oficiais, inverter seu uso, estar além, aquém, acima deles... ora, neste sentido os bairros pobres podem ser locais de produção expressiva de táticas: ali as estratégias do poder (dos diversos poderes) têm mais aberturas e falhas, porque pouco presentes, logo, as contingências podem se fazer mais densas, e exigir ações produtivas. Ver Certeau (1990:93-95).

Especificamente no caso das nossas fotografias de pichações, a intensa gama de astúcias das quais se servem as comunidades pobres \_ e sobre estas últimas eu acreditava fossem menos refratárias àquelas fotografias de *pixos*, em prol de muitas de suas desvinculações com o estado e os discursos oficiais \_ não impediu que a fala da maioria dos alunos<sup>10</sup> não-pichadores fosse eminentemente “conservadora”, no sentido de condenar veementemente as pichações, mesmo quando miradas em fotografias impressas.

Era preciso investigar esta relação do aluno morador de periferia com a pichação para melhor compreender suas (deles) ações/desejos/devires/emoções, que poderiam apontar miradas/sentires diferentes das minhas, também morador destas periferias<sup>11</sup>. Tarefa que demandava atenção: creio poder usar as palavras de Diego Sztulwark (2007:15) para ilustrar a situação, uma vez que o mesmo também fala de uma pesquisa realizada em escolas de bairros populares:

El principal desafío (por intensidad e frecuencia) há sido, tal vez, la demanda permanente de *atención* para esa proliferación infinita de signos emitidos en todas las direcciones posibles (y no siempre inmediatamente comprensibles), y la *disponibilidad* para elaborarlos sobre el suelo de la situación.

Compreendendo ao menos alguns dos signos que germinavam/se mostravam em maior ou menor grau naquelas andanças, naquele espaço, naquela escola, poderia compreender melhor duas relações: a do aluno não-pichador com os grafismos selvagens nos muros e fachadas, e a dos pichadores com seus *tags* e com a cidade.

No caso dos pichadores, não seriam os eles detentores de um conhecimento sobre a cidade que surpreenderia, realizando suas ações (o *pixo*) sempre a pé, traçando mapas próprios, subversivos? O pichador, entre a lentidão do andar a pé e a velocidade do ato de pichar, é produtor de acelerações, desvios, caminhos outros, que permitem conhecer a cidade de ângulos inusitados, com geografias inusitadas; logo, ficou claro que no esforço de seguir os caminhos do

---

<sup>10</sup> É interessante, a meu ver, citar que não apenas alunos, mas muitos moradores dos bairros daquela região foram entrevistados em atividades que chamávamos “reportagens”; alunos se deslocavam em grupos pelas ruas entrevistando moradores sobre as pichações no local, e as respostas sempre foram unânimes em condenar, muitas vezes com agressividade, pichação e pichadores.

<sup>11</sup> Apresentou-se, então, uma outra pergunta: seria possível que, em diálogo com a concepção de espaço destes jovens moradores de periferia, fotografias modificadas destes espaços produziram linhas-de-fuga, devires, miradas inusitadas em relação ao *entendimento geográfico destes espaços*? Contudo, tais estudos provavelmente servirão a um trabalho mais extenso, no futuro.

pichador a partir de sua produção (os *pixos*), poder-se-ia construir mapas dentro de mapas, pela imensa riqueza dos *pixos* existentes, nos muros, em prédios, nas fachadas, postes, desvãos, reentrâncias...

Apoderar-se de parcelas de espaço urbano que lhe são negadas: subir ao prédio, marcar o muro, fazer o corpo acompanhar o grafismo surgente, em silêncio \_ nomadismo: mas trata-se sempre de falar sobre um espaço urbano que é *negado*, e por isso, *atacado*, no caso do ato de pichar?

A questão não parece ser tão simples; fosse esta uma lei, e as pichações provavelmente cobririam muito mais os condomínios de luxo, os vãos que desconvidam a periferia a entrar, os automóveis de luxo, os espaços onde a gíria, os bonés e os versos do rap e do funk despertam suspeitas... mas o pichador é mais selvagem que isso, seus alvos são escolhidos por diversos outros motivos, como a visibilidade, o risco, a dificuldade, a altura maior; superfícies abandonadas também são bem-vindas, pois se supõe que o *pixo* ficará lá por muito tempo; muros “chapiscados”, ou com cobertura de pastilhas garantem que seja quase impossível eliminar o que foi pichado [prêmio].

É preciso pensar com cuidado sobre a noção de “revolta” no ato de pichar: a maioria absoluta dos pichadores com os quais conversei (e cabe dizer, suas idades variavam de doze a dezesseis anos) durante este trabalho de pesquisa não mencionou em momento algum considerações que soassem “políticas” para seu mister nômade: ele picha - é-lhe bastante.

A noção de competição, contudo, está bastante presente: quem picha o lugar mais alto/difícil/perigoso, ganha respeito (“moral”) entre os grupos de pichadores, e pode aspirar a se tornar líder. Ao competir por muros, fachadas e construtos nos quais o *pixo* mais chamará atenção, *produzir* e expor publicamente o que produz, aproxima-se o pichador de práticas do próprio sistema que os segrega, como a competição.

Trabalhar aproveitando suportes do próprio sistema urbano, re-existindo a si e à cidade, fazendo a cidade re-existir em cada gesto: é o que realiza o pichador. Resistência tomada como marginal, pelos donos da ordem estética e política a um só tempo; segundo Rodrigo Barchi (2006:13), as pichações são:

Combatidas como se fossem crime, indisciplina, poluição e ociosidade; causa e efeito de uma provável degradação da sociedade. São, na maioria das vezes, incompreendidas ao senso comum \_ justamente porque são criadas como

incompreensíveis \_ assim como geram horror e asco por não se adaptarem a conceitos estéticos, políticos e ambientais hegemônicos.

Porém, presto, são onze da manhã: sigamos, devemos estar de volta antes do meio-dia. Passa a viatura da ronda escolar, os policiais estranham os alunos na rua, mas não há abordagem. A viatura se afasta devagar, alguns meninos escarnecem abertamente:

\_ *Coxinha*<sup>12</sup>!

\_ *Os polícia levaram meu pai mês passado, professor...*

\_ *Qual foi a bronca*<sup>13</sup>?

\_ *Ah, foi... um-dois-um*<sup>15</sup>, né? *Capaz de ficar uns dez anos na cadeia...*

Decido, vamos até o Jardim Santa Lúcia, e avançamos: passeio, sem pressa, desejo que bebam deste pedaço da cidade, das águas leves, mas também das mais agitadas \_ por isso desceremos às favelas.

No Jardim Santa Lúcia estamos nos domínios da gangue “Os Mais Imundos”; alguns garotos mostram orgulhosos seus *tags* nas fachadas, dizendo quando foi realizado este ou aquele *pixo*, com qual integrante da gangue, quais foram os percalços.

A máquina fotográfica passa de mão em mão, o cuidado que têm com ela é muito grande, e o instrumento brinca, dá voltas ao quarteirão, desaparece, volta a aparecer, captura sorrisos, poses, *tags*, afetos...

As primeiras fotografias das pichações são tiradas próximo à escola, e alguns me ensinam a ler os *tags* nos muros; os alunos que não picham observam com cuidado os caracteres que estão acostumados a *passar*, mas não a *mirar*: então o estranhamento surge, porque estamos estudando isso?

Para fazer mapas temáticos na prática, explico novamente, mapeando os territórios das gangues de pichadores, seus limites, os bairros onde cada gangue domina... era esta a atividade programada, que foi realizada com todas as outras classes, gerando, depois, mapas em papel; mas algo estava sendo gestado naquele momento de pés fincados frente aos muros pichados, com as máquinas fotográficas capturando os *tags* e os espaços daquele bairro; algo que logo se

---

<sup>12</sup> Um dos apelidos dados aos policiais pelos moradores da periferia.

<sup>13</sup> Gíria para crime cometido.

<sup>15</sup> Artigo 121, homicídio.

mostraria fugente ao controle, criança, selvagem, estando *dentro* e *fora* das fotografias das pichações...

Na terceira aula de campo já dispúnhamos de várias destas fotografias de aulas anteriores já impressas, mostrando muros e fachadas pichados, e as levávamos conosco; como já foi dito, a “função” destas fotografias era “provar” e “recordar” o que tínhamos visto antes (registro), mas... que acontece? Alguns alunos miram algumas fotografias cujo ângulo, tema, sombras ou luz estão brincando arteiros, fotografias que por descuido ou arte ficaram tortas, desfocadas, com detalhes inusitados capturados: fotografias que desdenhavam do rigor do enquadramento, que por algum motivo saíram “anormais”:

- *Essa daqui ficou legal, hein, Alex? Nem parece pichação!*
- *Ora, mas então parece o quê?!*
- *Ah, não sei! Mas é... diferente.*
- *Isso é quase grafite, professor Alex.*
- *Mas é uma pichação, veja bem...*
- *Mas tem uma luz aqui... será que é do sol? Ficou da hora! Pichação é mais escuro...*

Percebo: aqueles alunos estão interpretando as fotografias a bel-prazer, naturalmente é assim, mas há algo que brinca e começa a se mostrar... uma luz, um detalhe, um ponto, algo que está a desvinculando aquelas fotografias, aos olhos de alguns alunos, da pecha de crime. Potências em vibração, conexões olho-fotografia-mundo-afeto que eu não havia previsto, caminho possível... algo está acontecendo, e o que seria?

Tento então, naqueles momentos, recordar-me de textos lidos na graduação, acerca do mundo-imagem de Susan Sontag, da câmera clara de Barthes... por que estes autores me sugeriam algo neste instante, se meu problema era com mapas simples de territórios e o que alguns alunos diziam sobre aquelas fotografias “desfocadas”? Notando meus olhos fixos uma aluna quer saber o que se passa, respondo:

- Estou tentando me lembrar das palavras de uma autora norte-americana sobre fotografia e imagem...

- Ah, chama ela aqui que ela resolve! \_ e a menina se afasta, satisfeita com a própria piada, enquanto considero comigo mesmo: por que não?

Ela é elegante, não muito alta: olhos atentos, boca grande, mas a mecha branca nos cabelos... onde estaria? Estão todos escuros, seus cabelos; deixe, seria deselegante perguntar sobre a mecha. Ela fala calma e firmemente, a voz tem um colorido grave, os olhos passeiam, inquietos: energia. Discretamente observo suas mãos, sempre olho para as mãos, parece-me que dizem muito sobre a pessoa; irrepreensíveis, unhas à perfeição. Susan Sontag se aproxima, dizendo:

- Dúvidas em relação à fotografia, à imagem... não é?

- Sim... venho usando a fotografia de pichações para “reforçar” estas aulas-de-campo, fotografia como *registro*... mas ela, a fotografia, é mais que isso, não é verdade?

- De fato. A fotografia *tem* caráter de registro, mas não apenas isso. Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem.

- Fotografias, então... seriam *mundos-em-si*?

- Por que não? Desde que se lembre que fotografias remetem ao real. Outra coisa: uma foto não é apenas o resultado de um encontro entre um evento e um fotógrafo; tirar fotos é um evento em si mesmo.

- A maioria de meus alunos tira inúmeras fotos com suas câmeras digitais. Gostaria de entender a relação que têm com estas fotografias, seu fascínio por tirar fotos, para assim poder trabalhar mais eficientemente com as fotografias de pichação...

Ela pensa um pouco antes de responder:

- Veja, a realidade sempre foi interpretada por meio das informações fornecidas pelas imagens. Você já leu *A essência do cristianismo*, de Feuerbach? Lá se diz que nosso tempo prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser.

- Assim é!

- Só atente para o fato de que Feuerbach tinha definições estáticas de realidade e de imagem. Ele supunha que o real persistia, intacto e sem alterações, ao passo que só as imagens mudavam... de qualquer modo, não há aí um caminho para compreender melhor as relações de seus alunos com as fotografias, com as *imagens*?

- Creio que sim. A sociedade moderna é, de certa forma, escrava das imagens...

- Escrava?... não sei se diria isso. Mas é verdade que, em nossos tempos, pode-se dizer que uma sociedade de torna “moderna” quando uma de suas atividades principais consiste em produzir e consumir imagens.

- Sendo assim, se eu *subverter* fotografias destas pichações... será que crio outros mundos, e outros, e outros... para os alunos?

- E por que não experimenta?

E ela se vai, os alunos querem saber seu nome, acenam, ela sorri, creio, satisfeita com o movimento e a vida que pulsa ao seu redor, movimento de periferia.

Pensamentos e julgamentos novos: até aqui eu via as pichações como um mal da cidade, *na* cidade, seguindo inclusive a orientação da diretoria escolar no sentido de produzir aulas que “conscientizassem contra a pichação”... mas, considero mais detidamente, serão as pichações realmente um *mal*? E para *quem* será um mal? Pensamento que vem junto a estas reflexões, num repente: sendo as fotografias potencialmente construtoras de realidades múltiplas, como os alunos veriam as pichações (que a maioria deles julgava “vandalismo”) em uma fotografia e não diante do muro, como agora estávamos? Se minha própria visão acerca do *pixo* foi sendo modificada via aquelas fotografias, será que...?

Teriam algumas fotografias o poder de criar novas formas de mirar as pichações? Seria preciso que os alunos tivessem antes a noção das multiplicidades permitidas pela fotografia para *darem-se o direito de perceber tais multiplicidades*, como eu mesmo o precisei? E como poderia motivar o ver tais multiplicidades? E como...? E como...? E como...?



### 1.3. Realidades *a*-presentadas.

Não se tratava mais de procurar considerar as fotografias como meros registros de um fato (as pichações), como eu vinha fazendo desde as primeiras experiências com aulas-de-rua, mas como *geratrizes* de mundos, geratrizes de pensamentos; naquele momento, em que eu refletia sobre as palavras de Susan Sontag e mirava os *pixos* nos muros e fachadas, a potencialidade da fotografia e da imagem na busca do afeto em relação ao pensamento (*affectus*, tocar o espírito) estava se revelando possível parceira em um namoro que talvez se desse com as práticas de aula inspiradas na pedagogia libertária que já eram experimentadas, como as saídas a campo, extinção gradual das avaliações, aulas-diálogo, assembléias, etc..

Questão: poderia eu usar as fotografias como potências *a mais*, junto aos anarquismos que já se estava a convidar? Ou por outro lado, *poderia elevar à enésima potência aquelas fotografias se elas namorassem os outros anarquismos?*

Ao meu lado, o impressionante homem de barbas compridas que aproxima enquanto considero estas questões fala alto, veste capa e vem em passos pesados, mas lentos, me dizendo com voz retumbante:

- Existe nisso, no uso da fotografia para o fim que deseja, possibilidades bastante interessantes...

Reconheço o talhe e a barba de antigas fotografias, sem dúvida é o revolucionário russo, eu o imaginava assim, então não me espanto com o espalhafatoso Mikhail Bakunin, que para ao meu lado.

- A questão é: como você pretende fazer isso?

- Deixando que eles interpretem as fotografias como bem desejarem?

- Já fazem isso.

- ... de fato... mas então?...

- Não poderá deixá-los absolutamente livres, é preciso, ainda, autoridade. Lembre-se: que queremos? Queremos que o primeiro dia de uma criança na escola seja o dia de menos liberdade e de maior autoridade de sua vida; e que seu último dia na escola seja o de maior liberdade e de menos autoridade que já vivenciou. Em que altura deste caminho estarão seus alunos?...

O enorme russo se afasta, sorrindo, atraindo a atenção aonde vai, e gosta disso, o principesco Mikhail Bakunin, que se vai a passos largos, soltando brados fingidamente zangados para os automóveis que lhe atrapalham a livre passagem.

Reflito sobre suas palavras: assim, talvez seja possível usar as fotografias que vamos tirando para produzir práticas, momentos, conversas, espantos... que movimentem olhar e pensamento, que desloquem a imagem do *pixo* de seu lugar mais comum: de ato criminoso, de vandalismo. Mas para isso é preciso orientação, é preciso exercer uma autoridade, conduzir, *educere*, sem o que, torna-se claro na fala de Bakunin, ter-se-á uma anomia. Logo, há que construir, laboriosamente, um diálogo, uma tensão, acordos, um mundo-aula, perpassado a todo instante pelo mundo-que-nos-cerca...

E nós andamos: enquanto andamos, brincamos, rimos, brigamos, discutimos, tiramos fotografias e as mostramos uns aos outros; estamos nos cansando, com o sol amorenando rostos e tornando mais fortes os odores das ruas. Das vielas e escadarias que preenchem a periferia os olheiros do tráfico nos observam curiosos, vêm conversar, descobrem quem é o professor, sorriem:

- Suave.

Um desvio para uma visita ao “lixão”: surpreendentemente, não há tanto mau cheiro como esperávamos (estaremos entorpecidos, nós que aqui perto moramos?). Escorregamos nas encostas para atingir o ponto mais baixo, que o odor e a cor do local nos atinja em cheio, grudem em nossas peles suadas e firam; queremos fotografar e apalpar o pedaço de mundo a nossa volta, e não apenas mirá-lo em fotografias mais tarde.

Nossas fotos já somam dezenas, aproveitamos para fotografar o lixo, o resto de mata que adorna o córrego, o esgoto que desce dos canos, cantos de bocas desdentadas a nos olhar com olhos atentos dos casebres.

*-Bom dia, tia.*

*-Bom dia, fio. Que vocês tão fazendo aí?*

*-É aula. O professor traz nós aqui de vez em quando.*

[rosto triste. vincos na pele e na alma. mais uma dona maria cansada].

A favela que cresce dos dois lados do córrego vive, com sons, pessoas, risos... um homem negro se aproxima: veste terno, sorri enquanto fala com voz aveludada e calma, observa o entorno e comenta:

- Os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédios para suas dificuldades...

- Mas ainda assim as dificuldades são muitas, professor... haverá sempre coragem?

- É preciso que haja; caso contrário, tornar-se-iam miseráveis. Miseráveis são os que se confessam derrotados.

Ele nota que os alunos tiram fotos, e pergunta o porquê. Respondo:

- Estão livres, eles e a câmera; talvez usemos as fotos para discutir sobre formas de ocupação do espaço, para discutir esta favela, suas vidas, suas andanças, as andanças e os tempos de meus alunos, que moram nesta região; até alguns minutos atrás, fotografávamos as pichações do bairro.

Alguns alunos fotografam a favela sem usar o *flash*, não convém que certos olhos nos vejam tirando fotos daqui; fitam demoradamente o homem negro de terno ao meu lado, pressentem que é alguém importante, apresento:

- Milton Santos, geógrafo \_ eles abrem os olhos, mais admirados do sorriso da pessoa que do título. Atento ao movimento das crianças no lugar, demoro a perceber que o ilustre geógrafo se afastou, e ao procurá-lo com os olhos percebo-o conversando animadamente com um senhor não muito alto, de olhos pequenos e piscos, vestindo camisa branca, calças escuras e casaco cinza, reconheço o afamado sociólogo francês, que ouço dizendo:

- *Les choses sont bien différentes aujourd'hui...*

- *Parce que l'usage s'est répandu, et très vite, n'est-ce pas?*

Condoído de minha incompreensão, professor Milton esclarece :

- Discutíamos sobre os usos da fotografia. Pierre Bourdieu me recordava seus estudos sobre este uso pelos camponeses, já os leu ? Era o caso de a fotografia servir a momentos solenes, como os casamentos... hoje, usos solenes ainda se mantêm, certamente, mas a banalização também é acelerada...

- Pela muito mais larga circulação de tecnologias como as câmeras digitais e seu barateamento, naturalmente \_ digo, temendo até mesmo dizer o que sei exato, diante das duas figuras a minha frente. O homem de camisa azul sorri e responde :

- Falarei em português. Dizia, justamente, da fotografia ser a única prática com uma dimensão artística acessível a todos, e de ser o único bem cultural universalmente consumido.

- Consumido, hoje, a ponto de, num “mundo-imagem”, o imaginário ser ainda mais carregado de ficções, entremeadas com o que se considera real, a ponto de se pulverizar as fronteiras ficção-real?\_ arrisco.

Uma mulher se aproxima, interessada na conversa, não sei quem é; não reconheço seu cabelo curto, ou o olhar tranquilo, mas atento e vivo; dirigindo-se a mim, ela diz:

- Então, eu proponho mais questões, se me dão licença os professores: quando você fala em imagens e fotografias, pode se referir à ambas as coisas para considerar um problema? Quando sugere que hoje há mais ficções no imaginário das pessoas \_ e a causa disso seria a larga distribuição da tecnologia *câmera digital* \_ não afirma algo que *já talvez existisse ou tivesse existido* ? Considere tempos mais antigos, onde a distinção entre realidade/real se amalgamava com as crenças, mitos e superstições, com as *imagens*? Lembre-se das narrativas de viagens medievais...

E então ele se vai, sorrindo. Quem seria?

Peço licença : duas alunas vêm avisar que uma das menores deu a volta ao quarteirão e desapareceu. Alarmado, mas com certo alívio por poder afastar por alguns momentos a intensidade das dúvidas que me visitam, corro, em demanda da aluna desaparecida. Pierre Bourdieu e Milton Santos continuam a conversar animadamente, sob os olhares dos passantes... é quando considero: não seria interessante usar o próprio mundo-imagem como possibilidade de *subversões* ?

Se concordarmos com Susan Sontag de que vive-se em um *mundo imagem*, brincando com imagens poderei criar novos mundos? Ou ao menos o *espanto* e a sensação de estranheza, motores, quem sabe, da criatividade, de anarquismos?

Nossas fotografias serão mais interessantes se forem *subvertidas* ou *supervvertidas*, é o que imagino... rasurá-las em sua evidência de realidade não retirará delas o real visual que nelas pulsa tanto nelas mesmas enquanto imagens, quanto além e aquém delas enquanto formas e cores do mundo dobradas na imagem fotográfica.

Assim, em muitas falas do cotidiano a fotografia carrega consigo o que pode ser considerado uma *pobreza* no que toca à sua apreciação e existência: a de ser considerada mero registro do real ou, mais sério, “mostrar o real”, o que lhe emprestaria objetividade imparcial; sobre isso diz Philippe Dubois (2001:40-41):

A caixa preta fotográfica não é um agente reprodutor neutro, mas uma máquina de efeitos deliberados. Ao mesmo modo que a língua, é um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do “real”.

Indo além da “objetividade” da fotografia, pode-se apreender outra(s) natureza(s) desta forma de imagem, a de *geratriz* de imaginações, construção mental (logo, sensorial) poderosa: o ato de olhar uma fotografia pode despertar, em variadas intensidades, sensações e imaginações, elas mesmas também geratrizes de coloridos múltiplos, novas formas de ver, de mirar o acontecer que a máquina fotográfica registrou. Novas formas de viver no e com o espaço e as coisas.

É a qualidade fugente das imagens que me mostra a potência de riqueza que elas possuem: que pensamentos, que emoções estas ou aquelas imagens farão nascer em um observador?

Que o *punctum* de Barthes surja naturalmente para o apreciador; os *puncta* têm como seu instrumento de gestação a fotografia, mas germinam no pensamento - que germinem!

E enquanto caminhamos as narrativas de vida dos alunos vêm, em fragmentos, narrativas adolescentes, inquietas, que devem mais à emoção que ao cálculo.

Paro; penso acerca do conceito de linhas de fuga, e demoro a perceber o senhor de camisa azul que, sentado a um toco de madeira ao lado do campinho, me acena insistentemente e sorri. Apenas vinte metros nos separam, vou até ele devagar.

- Sim?

- Linhas de fuga? Mas o que você entende por linhas de fuga?

- Ações, pensares, caminhos... que subvertam, supvertam a ordem “comum”... é certo que falo da escola neste caso \_ respondo imediatamente.

Só então me dou conta de quem me dirige a pergunta, e pasmo, é Gilles Deleuze que ali se senta, e ele diz, com uma voz rouca:

- Linhas de fuga, rizomas... é isso que deseja?

- A idéia me atrai enormemente... funcionaria? A escola é tão formal, suas geometrias são tão duras! Ela segue um caminho já traçado...

- E quanto às inúmeras possibilidades?

- ?...

- O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Ocorre que muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.

- Queria *desarborizar* meus alunos...

- Lembre-se que, então, é preciso seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com  $n$  dimensões, com direções rompidas... é preciso coragem.

Quando ele se levanta, pomo-nos a caminhar pelo local, ele respira com alguma dificuldade, olhando para baixo, talvez o sol (que arde feroz) esteja incomodando, penso.

- Compreende o que digo?

Eu me desassossego: posso explicar ao criador a sua própria criação?

- Creio que sim... mas como evitar que as linhas fujam completamente para caminhos tão distintos que a Geografia que desejo ensinar seja abandonada? \_ Esta pergunta foi dirigida a *mim?*, ele diz, rindo.

E continua:

- Convém escapar da árvore, fugir, sabotar a rigidez arbórea, desmistificar o tronco, ele não contém a *verdade*, não *precisa* conter a verdade. Um rizoma não começa nem se conclui, ele se encontra sempre no meio, inter-ser. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”...

- Imagino: serão as fotografias portadoras de potência de rizoma, de criar rizomas?...

Gilles Deleuze sorri, apruma o olhar, aponta algo:

- Não será uma discussão ali?

Enquanto presto mais atenção (de fato, é uma briga que começa entre duas meninas), ele se vai, mãos nos bolsos, óculos pesados, camisa azul; corro, para evitar que os palavrões se tornem tapas, ainda vejo uma aluna perguntar algo ao filósofo, que responde e se afasta balançando a cabeça com uma expressão divertida.

É então arriscar: que a aula se torne cada vez mais diálogo, e crie singularidades e linhas de fuga com o uso de imagens. A tentativa, e o processo de construção desta tentativa, talvez interessem mais que os “resultados”, palavra que já começa a me desgostar: muito precisa, palavra-cadeia, palavra-coerção. Abandono-a, assim como abandonei as palavras “certo” e “errado” nas aulas.

É meio-dia, é a terceira turma de sétima série que vai às ruas, retorno queimado de sol, um ou dois arranhões (não sei onde os consegui), os pés pesam em protesto, mas uma ou outra fala de aluno, uma narrativa pessoal, uma fotografia ou outra que atraiu mais as atenções mostram que foram abertos caminhos que talvez se revelem promissores - seriam as linhas de fuga que venho procurando?

Produzimos imagens nestas andanças, fotografias anacrônicas em relação ao que foi vivido quando do premir do disparador da máquina fotográfica, mas sincrônicas com a escrita deste texto... enquanto caminhávamos possibilidades e potências e caminhos inusitados se abriram a nossa frente, e, enquanto escrevo estas linhas, mais possibilidades/potências/caminhos inusitados são sugeridos, desvãos e desterritorializações se apresentam, mais ideias querem conversar, ou emudecer, reaparecer mais adiante, ou ser efêmeras...

...viver.

#### **1.4. Corredores, trancas e afetos: as reverberações das fotografias [de pichações] manipuladas digitalmente.**

As experiências descritas acima falam sobre um caminho traçado por certas práticas escolares inspiradas pela pedagogia anarquista, tendo este caminho um elemento importante: as fotografias de pichações e suas potências (possíveis geratrizes de movimentos no pensamento). Em relação a estas experiências, a certa altura a Direção da escola mostrou interesse no resultado e sugeriu uma mostra destas imagens em telão (projeção de *slides*), durante os intervalos de aulas em prol de uma “campanha anti-pichação” (a escola tem pichações em rigorosamente todos os corredores, paredes e salas de aula). Pois foi o burburinho intenso que correu o pátio durante estas mostras que mostrou com mais clareza as possibilidades já percebidas em algumas das fotografias produzidas na aulas-de-rua: aquelas fotografias tinham potências... mas potências em qual(is) sentido(s), era preciso descobrir.

Optei, simplesmente por estética, na ocasião das projeções, em projetar primeiro um conjunto de vinte fotografias sem qualquer transformação das pichações, seguido por vinte fotos com efeitos inseridos via programas gratuitos de edição de imagens (caso do conhecido Photoscape); tratava-se de efeitos relativamente simples como aumento de contraste, manipulação de luz e sombra, e pequenas colagens.

Creio que se pode falar de estriamentos e alisamentos para compreender as reverberações daquelas “mostras” na escola... senão, vejamos Deleuze e Guattari (1997: 157):

O espaço liso e o espaço estriado \_ o espaço nômade e o espaço sedentário \_ o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado \_ não são da mesma natureza [...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso.



As intenções da escola (usar as fotografias como conscientização contra a pichação) seriam participantes de um “espaço sedentário” - pensamento que se quer estriado, entre estrias, em relação às fotos “naturais” dos *pixos*; este pensamento tem reverberações nas falas de muitos alunos não-

pichadores que contemplavam aquelas fotografias em sucessão no horário do intervalo, falas as quais transcrevemos:



- \_ *Prá quê é isso aí, mano? Mó feio!*
- \_ *É do professor Alex isso aí? Não acredito que ele picha!*
- \_ *Que babaquice...*
- \_ *Credo!*

Estas falas conectam-se ao discurso formal produzido pela escola, que por sua vez é conectado a discursos cujo produtor é o Estado \_ não a entidade, mas na verdade máquinas conectadas a máquinas<sup>14</sup> que compõem o que reconhecemos como “o Estado” (Foucault diria: poder dissolvido).

<sup>14</sup> “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões” (Deleuze e Guattari, 2010: 11). Máquina-boca, por exemplo, desterritorializando suas funções biológicas principais (comer, beber...): eu canto. Máquina-boca cujo fluxo de ar e de som conecta-se ao microfone (máquina) cujos impulsos elétricos correm pela máquina-fio, que conecta-se a... que conecta-se a...

Um espaço ou um pensamento estriado se compõe de capturas e tentativas de captura elaboradas pelo Estado para manter o já instituído; tende-se à geometrização dos aconteceres e dos pensares: um perigo, a não-forma, o torto, o selvagem. Há que haver o local mais ou menos exato para cada coisa, já que o inesperado não é bem-vindo, o inesperado pode perturbar a (pretensa?) *pax* trazida pelos discursos oficiais.

Deleuze e Guattari (1997:162):

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 a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal.

E o que queremos? Justamente, usar os anarquismos em busca da variação contínua, a *diagonal* de nossos autores - ameaçar a ordenação e o desejo de ordenação que a escola promove.

Situação de ordenação e desejo de ordenação que é desafiada pela fala de alguns alunos pichadores:

\_ *Esse rolê foi meu! Ficou bom, hein?*

\_ *Essa eu sei quem foi que fez: foi o A... firmeza, né? Eu também picho, picho mesmo, falou?*

\_ *Essa a gente quase rodou nas mãos dos homens, professor... mas “rodar” faz parte, vamo pichar até o fim...*

É verdade que também eles permaneceram no já instituído, mas em outro estriamento, mais localizado, com menos poder de espraiamento; contudo, quando a sucessão de fotografias com efeitos surgia, as reações indicavam alisamentos também por parte dos *não-pichadores*...



- \_ É... nossa, que da hora!  
 \_ Agora mudou muito... brilho e tal...  
 \_ Ué...  
 \_ Mano, olha que da hora!  
 \_ Mano, que louco! Ficou mais da hora ainda (aluno pichador)!  
 \_ Porra!... foi o cara (professor) que fez?? (aluno pichador).



\_ Caramba... é...

\_ Fala alguma coisa aí, ô piriguete... (risos) Amiga, que foto louca é essa?



As falas, agora, de certa forma vão de encontro aos objetivos da escola em promover uma campanha “anti-pichação”; há dúvida em muitas das falas dos alunos, olhar de estranhamento, múltiplas direções possíveis se desenham; há dificuldade por parte de vários alunos em criticar as imagens, *ainda que mostrem pichações*, apenas com muito mais contraste e leves deformações, opiniões-alisamento. E o que é um alisamento?

Conversemos novamente com Deleuze e Guattari (1997: 163):

Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. *Spatium* intenso em vez de *extensio*. Corpo-sem-órgãos, em vez de organismo e de organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que de medidas e propriedades. Por isso, o que ocupa o

espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo. Estalido do gelo e canto das areias.

Forço um deslocamento: do *espaço liso* para o *pensamento liso*, que corre obliquamente, ao lado, acima, abaixo do estriado, pode beijá-lo, estapeá-lo, sem previsão nem avisos, sob a forma de linhas em tensão; velocidades que podem ser mornas, podem esfriar-se, ferver... máquinas de guerra sob/sobre/ao lado/dentro do corpo estriado.

[Produção de tremores e desassossego: expectância].

Foi possível vislumbrar alisamentos quando alguns alunos miraram as fotografias transformadas: intensidades surgiam, sem que pudessem ser palavreadas; dúvida háptica, quando eles corriam os dedos pela superfície da fotografia ou do telão, no afã de encontrar algo a que se apearem com aquelas fotopotências; *affectus* operando, ao invés da busca, e provavelmente encontro, de respostas prontas.

Deixar que águas turbulentas invadissem as práticas de aula e encharcassem fotografias, alunos, professor e todas as máquinas: será isto uma estratégia? Mais que dançar na chuva, queremos invocar o oceano, uma vez que a água toma a forma de seu continente, *mas não sem entrar em contato com todos os cantos do continente*. Tática.

As águas...



O Estado precisa subordinar a força hidráulica a condutos, canos, diques que impeçam a turbulência, que imponham ao movimento ir de um ponto ao outro, que imponham que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluido dependa do sólido, e que o fluxo proceda por fatias laminares paralelas (Deleuze e Guattari, 1997:27-29).

A água turbulenta (ou plácida. ou indiferente. Ou. marulho) não está *fora*, podendo ser convidada a entrar, está *dentro* da aula, sempre esteve, imanente à prática de aula, pronta a correr em rios do incomensurável, tremendo, rizomático mundo que é a cabeça de Luisinho, Cecília ou Gabriel; se destruíssemos os diques e os canos das mentes? Ou, *resistindo*, deixássemos de construir alguns diques e canos propositalmente? Carreiam estas águas fotopotências, anarquismos, desejos...

*Laurindo.: - Mas meu amigo, o que são “fotopotências”?*

*A.: - Você me convida a um exercício de distinção. Doravante chamarei às fotografias digitais que sofreram manipulações apenas fotografias manipuladas, se nada provocaram que se pudesse chamar “anarquismos”, linhas de fuga. Porém, às forças que surgiram de algumas destas fotografias, oriundas de linhas de fuga, chamarei fotopotências.*

*Laurindo: - Compreendo. A propósito: e se destríssemos todos os diques e canos, sempre?*

*A: - Não o faremos, decisão tomada com reflexão, acredite: estamos namorando rizomas, mas também a proposta de liberdade na escola de Bakunin. Este último propõe que a liberdade seja construída paulatinamente, e não inaugurada sem mais aquela... os alunos não entenderiam.*

*Laurindo: - E por que não?*

*A: - Nunca a viram, a não ser em pequenos acenos, e beijos de irmão; nunca a provaram em abundância, em beijos de amante... neste sentido ainda são crianças, mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Não seria irresponsável deixar de exercer algum controle?*

As falas dos alunos durante a exibição das fotografias manipuladas mostraram possibilidades [potências] que pude adensar algumas semanas depois quando as mesmas fotografias foram impressas e passaram a circular de mão em mão.

Sobre a “potência” das fotografias, já dizia Susan Sontag (2006: 33):

*Toda foto tem múltiplos significados; de fato, ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: “Aí está a superfície. Agora, imagina \_ ou, antes, sinta, intua \_ o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto”.*

Havia sentido, então, em considerar nossas fotografias manipuladas não como “camadas de hiperrealidade” que se sobreporiam a cada transformação, “aumentando” os caminhos possíveis de interpretação e significados entre os alunos, mas como objetos (se fossem impressas) ou eventos (caso estivessem em um suporte como, por exemplo, a Internet) que abrissem espaços a potentes linhas de fuga para se pensar aquelas pichações fotografadas, abrindo convites para o rizoma, com os pensamentos disparados por fotopotências.

Se o conceito de rizoma diferencia-se dos sistemas arbóreos, centrados, cujo sistema radicular sempre corre ao centro, então se pode dizer que a escola cuida muito bem das suas *árvores*... mas o rizoma, uma raiz anarquista, a-centrado, na qual privilegia-se os meios, o intervalo... se fosse semeado na sala de aula? Para onde cresceria um rizoma, se crescesse? Que ramificações e devires poderia produzir?

Considerações:

[desmonte de ligações]

Fotopotências são forças, são anarquismos. Desdenham alegremente da pretensa representação da realidade da fotografia, do seu caráter inequívoco de registro, estapeiam a realidade. Querem ser crianças sadias. Contudo, o quão ainda serão potentes *desconectadas* de outras tantas máquinas?

Aulas-fora-de-sala com o uso de imagens são práticas que podem gerar fotopotências ou aumentá-las. Busca da desorganização, desprezo da norma, ruído incessante; este escreve, aquela dorme, este outro se ri, um se rebela, eu colho olhares e gestos. Grupos espalhados por todo canto, a sala de aula foi abandonada, algumas vezes retornamos a ela apenas para conspirar.

Afetos que querem gerar anarquismos, estamos todos juntos, como descobrir quem é professor e quem é aluno? Em alguns momentos precisaremos perscrutar com sincero afinco em demanda de descobrir o docente. Ah, sim, ei-lo ali: aquele que acaba de impacientar-se com algo e está a esbravejar e agitar os braços, furioso: estriamento, desconfiança/abandono temporário da própria anarquia, queda no estriamento escolar...

Construção da diferença e de uma autoridade não-autoritária: sob inspiração anarquista. Mas quantas vezes o caminho voltou a ser geométrico!

Alunos “fora do padrão”: oh, anarquistas! Mas quantas vezes desejaremos ainda que sejam punidos com rigor [crise de impaciência. eu também tenho medo. crise de descaminhos...]!

Máquinas que se ligam à máquinas...

Será talvez preciso construir todo um conjunto de máquinas, então? Assim parece, se na verdade qualquer uma de nossas práticas inspiradas na pedagogia libertária, quando *isoladas*, invariavelmente mostravam pouca potência para ativar com força sensível a máquina de guerra, ou deixar que ela se apresentasse. As fotografias, o afeto, a terra molhada, o vento nos rostos, o diário-de-classe tornado origami, Bakunin, o rizoma que chegou, as linhas-de-fuga, estriamentos, capturas, riso, briga, suor, tédio, diálogo, vou contar um sonho que tive - ruído incessante de máquinas (Deleuze & Guattari, 2010:12), conexões e desconexões feitas a todo momento, é preciso que seja assim, estamos a tentar *viver*, e a vida é o múltiplo – nada está isolado, chamaremos criminosos os compartimentos estanques.

Assim, os anarquismos parecem proliferar mais fortes quando várias de nossas práticas estão irmanadas: múltiplas conexões, multiplicidade. Fotografias manipuladas gerando fotopotências são máquinas de guerra tornando-se mais potentes se irmanadas com outras máquinas-de-guerra.

Foram as fotopotências que desencadearam todo um movimento, todo um interesse; mas isso não significa que sozinhas causarão tremores, por isso convém juntá-las a muitos outros pequenos sismos em busca de convidar ao espanto frente ao balançar de um chão que se quer silenciar através da norma...

*Parte 2: anarquismos...*



## 2.1. Cirandas, fotopotências, capturas, rizomas...

Tremo perceptivelmente ao encarar os dois personagens a minha frente, confortavelmente instalados em sofás na minha pequena sala de estar: uma fumaça espessa escapa do cachimbo do tranquilo russo, e a respiração difícil do senhor francês enche a sala. Que direi? Temo ser ridículo... Laurindo, sentado em uma cadeira ao lado de Mikhail Bakunin, examina algumas de minhas fotografias, e ri-se de meu apuro...

- O que eu gostaria de conversar - começo - é sobre as experiências que estão sendo gestadas na escola em que ministro aulas... e então...

Vejo Laurindo torcer a boca; comecei mal?

- Amigo - diz Bakunin - fale a vontade! Há tabaco o suficiente em sua casa?

- Mais que suficiente para encher os cachimbos de mestre Stubb não uma vez, mas três - respondo.

- Sendo assim, estou pronto a ouvir tudo o que desejar contar. Meu amigo francês, que diz?

- Esteja à vontade.

Quando principio novamente, batem à porta, e com delicadeza ela é aberta; adentra um senhor bem vestido, óculos, cabelos penteados de lado, olhar muito vivo; e quem seria? Abraça Gilles Deleuze, cumprimenta alegremente Mikhail Bakunin, Laurindo e a mim, aponto-lhe um sofá, ele se acomoda, e faz sinal para que eu continue.

- Proponho um namoro (que não se isente de todos os percalços do qual está prenhe um bom namoro) entre rizomas, anarquismos, imagens... não se pode “provocar” rizomas, não é assim, senhor Gilles?, mas pode-se aprender a *estar atento* para perceber quando eles se fazem presentes... é um estado de grande atenção, se me permitem; dir-se-ia um gato a percorrer um espaço aberto...

- E quando o rizoma surgir, ou poder ser vislumbrado? , pergunta o russo.

- Aprenderemos suas potências, linhas-de-fuga mais presentes, talvez, repetindo o fator ou elemento ou amor que fez a linha de fuga acontecer...

- Repetindo?... e quem garante que repetir as práticas criarão mais linhas de fuga?, me pergunta Laurindo. Não creio que linhas de fuga possam ser “repetidas”.

- Neste caso vou adentrar com cuidado águas com as quais ainda estou me familiarizando, sem ousar ainda mergulhar: quero emprestar do senhor Gilles Deleuze o

conceito de repetição. Não é verdade que diz, professor Gilles, que “*a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla*”?

- De fato; mas lembre-se de que eu me referia a uma tese de David Hume. E que é repetir? Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira à “enésima” potência.

- Logo...?, pergunta-me Laurindo.

- Desejaria roubar esta construção do Sr. Gilles; trata-se de *repetir* uma prática que gerou anarquismos, no sentido de que a repetição produzirá diferenças.

- E se não produzir mais anarquismo algum? - pergunta Laurindo.

- Bem, isso faz parte da aventura...

- Entendo..., diz-me Gilles Deleuze. Entretanto, o convido a estudar a questão da repetição com mais cuidado.

- Assim o farei.

- Mas, se bem entendi, diz Laurindo, um “rizoma” não tem centro, desdenha dos espaços previamente traçados... e você, meu amigo, está neste caso a procura de algo que não pode ser controlado e, ao mesmo tempo, suas atribuições exigem certo controle de uma sala de aula. Como fazer namorar estes dois mundos? \_ me pergunta Laurindo.

- É neste ponto que me utilizo de noções do Sr. Mikhail Bakunin; a construção da liberdade, por exemplo. Sendo construção, e intencionalidade, *algum controle* é preciso, pois anarquia não significa “ausência de ordem”. Ainda mais: o Sr. Bakunin diz que, na tenra idade, deve haver o máximo de autoridade e quase nenhuma liberdade, uma vez que as crianças nesta idade não estão prontas ainda para esposar a plena liberdade. Ora, meus alunos passaram da “tenra idade”, mas ainda são crianças, no sentido de que não saberiam esposar a plena liberdade... assim sendo, estaremos atentos aos rizomas, mas também não abandonaremos a autoridade. Claro que falo da autoridade positiva...

É Laurindo quem toma a palavra novamente:

- Mas o que seria esta “autoridade positiva”?! Deixemos esta questão da “autoridade positiva”, meu amigo! Há aí muito mais substância e dificuldade do que transparece em sua fala. Fiquemos com as possibilidades do que deseja construir e já se referiu: ter-se-ia, neste caso, uma multiplicidade impressionante de rizomas, capturas, autoridades, acordos, retrocessos, sucessos, amores, brigas... que admirável caos!

- Destruição criativa!, brada Bakunin.
- Deixar que as astúcias, espertezas, descaminhos dos alunos aconteçam!
- Deixe que *brinquem!*, diz uma voz velada.

É um senhor de cabelos ralos, mas revoltos que fala, entrando na sala; veste um avental largo, tem ares bondosos, levo alguns segundos para reconhecê-lo a partir de uma ou duas imagens que vi dele, e não posso deixar de me espantar:

- Alexander Neill! Homessa, sente-se, sente-se...

- Interessei-me pela conversa dos senhores, diz ele, acomodando-se. Liberdade? Bom. A criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, a criança sem liberdade cujo nome é Legião, vive em todos os recantos do mundo. Aceita o que lhe ensinarem quase sem indagações, e transmite a seus filhos todos os seus complexos, medos e frustrações. Não crêem terrível tudo isto?!

- Queremos, em verdade, agitar as águas dentro da escola, deixar que trilhas inusitadas sejam abertas - eu digo.

- Parece interessante. Como se sabe, essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida..., diz o visitante de cabelos penteados de lado.

Finalmente reconheço o homem que assim fala: o jesuíta e historiador Michel de Certeau. Quando o apresento, Mikhail Bakunin remexe-se no sofá:

- Quê? Um padre?

Antes que algum contratempo se estabeleça, ofereço-me para buscar chá, enquanto ouço a voz de Deleuze:

- Mar, rizoma... dir-se-ia um “namoro”, como diz nosso amigo brasileiro?

Quando volto, vejo que todos estão rindo, Bakunin estende a mão a Michel de Certeau levando consigo uma nuvem de fumaça de cachimbo:

- *Au moins nous avons tous deux quelque chose en commun, mon cher jésuite: Je parle ausside la belle langue française...*

Como se “produz” rizoma? A pergunta é estranha, ou deveria sê-lo, pois o rizoma *está e é* (corro o risco): como poderia ser *produzido*? Talvez pudesse ao menos ser convidado, com as

portas escancaradas e sem obstáculos [chamariz]: se o rizoma está e é, é a própria contingência e o múltiplo que o cria. De fato:

princípio nº 3 do rizoma → multiplicidade :

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (Deleuze e Guattari, 1995:16).

O múltiplo está sempre presente, mesmo que seja apenas como *potência* (isto se dá quando nós construímos canais e caminhos, em prol do controle e da norma, por exemplo, desconvidando o múltiplo). Logo, ainda que bem vigiado e cerceado, o múltiplo espreita dentro de alguma toca; o múltiplo sempre será as coisas e as gentes, os pensamentos, os desejos; é possível dizer então que a vida já é o múltiplo, e que o que se pode fazer é torná-lo substantivo, como querem Deleuze & Guattari - o que já é um passo de gigante.

Neste caso, o que se deseja é abrir portas e destapar tocas dentro das salas de aula (ou das aulas-de-rua) para que o rizoma possa, quiçá, surgir/entrar/emergir/bailar, irmanando-se com as fotografias manipuladas e gerando, aqui e ali, fotopotências. Ramificações anárquicas, correndo por todos os lados, desrespeitando altura e profundidade, com atenção para as linhas de fuga que deste estado evoluam, permitindo que as operações locais (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-n...) se coordenem.

Numa aula-árvore espera-se que as carteiras enfileiradas cumpram seu papel de disciplina e controle; a aula está planejada, e o plano convém seja seguido; as direções estão traçadas, e desvios de atenção não serão bem-vindos, todo o brinquedo é proibido, o movimento é controlado, a sala de aula é o espaço *por excelência* do aprendizado, e todo aquele que não se ajusta a tal sistema deve ser punido. As fotografias que acaso entrarem servirão de *reforço* ao que está sendo discutido/ensinado.

Mas em uma aula-que-se-quer-rizoma espera-se que as fileiras deixem de exercer poder de controle, pois desapareceram (quebra-cabeças desmontado de carteiras, uma ventania passou) e que o próprio espaço da sala possa ser abandonado se assim convier; o silêncio só é bem-vindo se for convidado pela classe; as conexões são permitidas, entre aluno-aluno, alunos-

funcionários, alunos-direção... as fotografias manipuladas aí entrarão não como “confirmação” daquilo que se está discutindo/ensinando/aprendendo/rizomando, mas como outros mundos possíveis, deixando que a imagem provoque afetos, sem ser rigidamente direcionada (como querem fazer as imagens em livros didáticos, meras ilustrações do assunto que se está explanando em suas páginas), tornando-se anarquismos em potência ou anarquismos em operação.

Neste sentido, se reconhece a força de certas fotografias manipuladas em provocar o olhar e o pensamento, mas também se afirma que outras práticas informais funcionando em contínua conexão-desconexão [ruído ininterrupto de máquinas] com tais fotografias podem namorar com estas e serem namorados: possibilidade de elevar os afetos nas/das/entre as conexões à enésima potência, provocando fotopotências.

Conexões/desconexões... momentos haverá em que a tentativa da aula-rizoma volte a ser árvore? Nada a temer, pois assumir que o rizoma pode surgir é também assumir as capturas, as arborescências. Conforme Deleuze e Guattari (1995: 31):

Os rizomas têm também seu próprio despotismo, sua própria hierarquia, mais duros ainda, muito bem, porque não existe dualismo (...). Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes.

E ainda segundo estes autores, na página 18:

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. A linha de fuga faz parte do rizoma.

Como se verá mais adiante foram muitos os momentos em que arborescências *venceram* o rizoma, (re) territorializando-no; mas também foram significativas as falas de muitos dos alunos frente a fotografias dos *pixos* com efeitos (isso é crime ou arte?...isso é?...), mostrando possibilidades de usar tais fotografias como elementos que talvez produzissem linhas de fuga no pensamento daqueles jovens enquanto aconteciam as aulas-rizoma: dúvidas surgentes que fossem mais densas que as certeza, burlando a raiz e a árvore.

Fotografias em devir-arte, devir-crime, devir-pintura, ao invés de: arte! crime!, sem possibilidade de dúvida (pensamento preguiçoso. O que se quer são pensamentos *vagabundos*).

Quando pude perceber fotopotências correndo dentro/junto/além/em todos os sentidos de algumas fotografias manipuladas, através de falas dos alunos, passei a registrar todas as falas, em demanda de respostas, de perguntas novas ou indicações sobre as potencialidades daquelas imagens, produtoras de linhas de fuga e alisamentos que atrapalhassem a geometrização dos estriamentos postos pelo hábito escolar: portanto, que eles agora falem!...

## **2.2. Falam os alunos.**

Quando da exposição em telão das fotos de pichações, pude perceber reações diferentes nos alunos conforme miravam fotografias “naturais” ou fotografias com efeitos inseridos: contudo, os comentários de alunos não-pichadores eram muito esparsos, e o comunicado da Direção de que aquelas imagens faziam parte de uma “campanha de conscientização” não ajudou a criar maiores interesses. A simples observação do que ocorria no pátio durante a exibição das imagens sugeriu, como mostrado na reprodução de algumas falas de alunos, linhas de fuga no pensamento (“Ué...” – “Caramba... é...”), dúvidas, tensões; mas eram muito poucos estes instantes para que houvesse material a permitir uma análise mais acurada.

De fato, aqueles que passavam o intervalo a mirar e comentar as imagens durante mais tempo eram os próprios pichadores, mas o caminho proposto pela pesquisa previa escutar *todos* os tipos de alunos: não estávamos a falar apenas dos pichadores e da pichação... como proceder?

O caminho escolhido foi o da *concessão*; como eram necessárias mais falas, mais participações de outros alunos que não os pichadores, optei por utilizar o sistema pergunta-resposta (estímulo-resposta), como se verá: foi preciso *escolarizar* para encontrar pistas que apontassem para *desescolarizações*; assim, com dezenas de fotografias impressas “naturais” e com efeitos (vale dizer que as fotografias sempre foram tiradas pelos próprios alunos, mas a inserção de efeitos foi realizada quase sempre por mim) o próximo passo foi adensar as potencialidades que se esboçaram quando da mostra no telão daquelas fotografias.

Escolhendo alunos aleatoriamente, mas dentro da faixa de idade dos doze aos quinze anos, e em situações diferentes (durante uma aula, no intervalo, na entrada ou saída de períodos, em encontros com os mesmos nas ruas, e mesmo em festividades da comunidade), mostrava-lhes as fotografias de *pixos* sem transformação e indagava:

**O que você acha desta fotografia, desta imagem? O que lhe vem à cabeça quando você olha para ela?**

Ato contínuo às vezes, ou com intervalos de horas, dias ou mesmo semanas, mostrava ao mesmo aluno (ou grupo deles) as fotografias manipuladas e fazia a mesma indagação.

Eis o que foi obtido quando reuni as falas e escritas de 89 alunos que contemplaram as fotografias sem qualquer transformação:

Isso é vandalismo, crime, é feio.	76 alunos
É uma forma de expressão.	11 alunos
É arte.	02 alunos
Total de alunos	89

Quando das indagações acerca das fotografias manipuladas, obtive:

É arte.	15 alunos
Forma de expressão.	05 alunos
Forma de expressão e arte.	07 alunos
Continua sendo vandalismo/crime.	13 alunos
Ficou em dúvida.	34 alunos
Arte e vandalismo ao mesmo tempo.	07 alunos
“Não é nada”.	02 alunos
Não sabe.	04 alunos
Total de alunos	89

O que se pode trazer da tabulação destas falas? Que pode haver a linha de fuga, o *alisamento* quando se mostra a fotografia manipulada: é um instante de indecisão no qual o pensamento pode proliferar em múltiplos sentidos \_ instaura-se a dúvida e a possibilidade,

sensações e associações, sentidos para além do discurso aprendido sem direito de contestação (“pichação é vandalismo”).

Mas a mesma tabulação aponta que também há estriamentos: por tratar-se de alunos moradores da periferia, havendo na escola muitos pichadores, e a maioria dos não-pichadores conhecerem/conviverem com os primeiros (estando, portanto, acostumados a mirar as pichações desde sempre) supus, em um primeiro momento, que as opiniões dos alunos não-pichadores sobre esta forma de grafismo seriam menos contundentemente negativas; não foi o que ocorreu, como se depreende das tabelas mostradas (note-se a primeira tabela).

Pode-se enxergar nisso, nesta opinião “conservadora”, a influência da escola e da sociedade, cujos pareceres sobre a pichação e os pichadores são quase sempre muito negativos, mas também se encontrou certo receio de contrariar tais pareceres em vários alunos que titubearam ao falar sobre o assunto *pixo* - ficou claro que nada tinham contra, mas recebavam emitir a opinião própria para um professor e suscitar, na melhor das hipóteses, um discurso anti-pichação por parte deste, e na pior, uma punição.

Que pode haver aí senão uma inculcação diária de regras e sistemas de valorações, trabalhada pela instituição escolar? Por isso aludimos à *confiança* na primeira parte deste texto: nos primeiros momentos, os alunos não tinham certeza quanto às intenções do professor, ônus de uma desconfiança advinda das possibilidades da punição: onde a garantia de que se pode responder *livremente* a uma pergunta dentro da escola, sem um chamamento enérgico à “senda reta” pelo mestre? Neste sentido, temos alunos já velhos e cansados: desconfiarão da liberdade da palavra.

Todo um sistema de práticas e valores vai sendo construído paulatina, mas sistematicamente, pela escola, de tal forma que o aluno chegará ao fim dos anos escolares dotado de uma série de astúcias aptas a responder, enganar, esquivar-se, proteger-se, defender-se dos códigos escolares instituídos. Cavar por sob estas astúcias, fazendo-as *desnecessárias*, para então aspirar a encontrar a sinceridade (instituir, o máximo possível, relações de confiança): esforço de uma pesquisa.

Certamente esta situação influenciou na apreciação das fotografias por parte destes alunos com opiniões “conservadoras” sobre as fotografias das pichações, que não se permitiram namorar pela/com a imagem; além disto, o que estes alunos viram foi a representação, o suposto caráter de registro das fotografias, e não a *apresentação* que a fotografia pode sugerir/pedir; isto mostra a intercessão junto ao olhar do “caráter documental” das fotografias, tão presente nas

fotografias escolares, facilitando a direta vinculação daquela fotografia com uma “verdade” (o *pixo*) que, conforme a opinião da maioria e da oficialidade da escola, deve ser condenada.

*Professor: - O que acha desta foto?*

*- É crime.*

*- O que é crime?*

*- Pichar muro, né? Isso aí, pichação...*

*- Mas isto não é um muro, é uma foto... você conseguiria subir nesta foto, escalar ela?*

*- Não, né!! Ah, tá... acho que eu entendi, viu? Então: entendi (risos)...*

Disto se pode sugerir um diálogo tenso entre alisamentos e estriamentos: ainda que as condições de vida no Campos Elíseos e a contingência da qual fala Silvia Duschatzky (2007) pudessem supor, num primeiro momento, discursos mais “lisos” em relação às fotografias sem transformação dos *pixos*, foi o contrário o que se ouviu/leu, mostrando um viés muito mais *conservador* e ligado às falas “estriadas” oficiais (escola/família/Estado).

Quer dizer, ainda que em meio à(s) contingência(s) atual(ais) \_ que se torna(m) mesmo instância(s), junto às astúcias das classes populares e a miríade de movimentos criativos que se faz necessária à sobrevivência em um local de precariedades materiais e sociais sérias, estriamentos podem ser sempre encontráveis.

Vejamos alguns destes estriamentos, alisamentos e entrelugares, encontráveis nas reproduções de escritos e falas de alunos.

### **2.3. Palavras e silêncios...**

Algumas estrias (gravações transcritas):

*“Horível, feio... coisa horível”.*

*“Isso é crime”.*

*“São vandalismo e crime”.*

*“Acho que é uma pichação de malandro”.*

*“Isso é vandalismo e crime”.*

*“É vandalismo. Porque grafite é que é arte”.*



*“Pra mim é vandalismo, mas pra eles é arte”.*

*“Uma pouca vergonha. Pessoas que sejam capazes de fazer isso em um lugar que não é deles”.*

*“É muita falta de ética, porque pichar a casa dos outros é muita falta de respeito”.*

*“Eu acho que pichação traz vandalismo, a pichação não tem nada de boniteza”.*

*“A pichação comum é feia, quem vê parece vandalismo, a pichação não é uma coisa boa”.*

*“Parede pichada não tem a menor graça, professor”.*

*“Eu acho um vandalismo, uma falta de respeito com todos, eu acho que todos deviam pedir autorização e grafitar em vez de pichar”.*

*“Vandalismo, e ao mesmo tempo uma forma de expressão e arte, só que com mau gosto”.*

*“Isso é vandalismo, para eles é forma de expressão, e para nós um vandalismo muito feio para a humanidade”.*

*“Eu acho isso uma coisa de muito mau gosto. Isso não tem sentido pra nós”.*

*“Eu acho que é vandalismo”.*

*“Perigo... coisa de gangue... pessoas sem limite”.*

*“Rabisco”.*

*“Acho que a maioria dessas fotos é vandalismo, com forma de expressão. Pois a arte que mais parece com a pichação é o grafite, é quando um artista faz, um desenho que alguém paga”.*

*“Um putaria. Pichação não é arte, grafite é arte”.*

*“Vândalos, é uma bosta”.*

*“Eu acho muito feio, prefiro o grafite pra entender o que está desenhando ou escrevendo”.*

*“Pichação é vandalismo, é uma bosta pra falar a verdade”.*

*“Forma de expressão, mas também é vandalismo”.*

*“Acho essa imagem uma falta de respeito, pois eles tentam deixar sua marca em lugares públicos e até em casas”.*

*“Isso é vandalismo, porque todo lugar que você para, no lugar tem pichação. Todo o lugar que você vai, tem”.*

*“Parte de um vandalismo, porque pichação é crime”.*

*“Falta de ética”.*

*“Lixo”.*



Alguns devires-alisamento:

*“Não sei o que eu acho...”*

*“Eu acho que é legal porque é um modo de expressão dos pichadores, mas também acho que se os pichadores às vezes abusam e fazem de uma arte de expressão um vandalismo”*

*“Eu também não sei o que eu acho”*

*“Não sei dizer... é da hora!”*

*“É... espera...é...”*

*“Essa aqui? É... forma de expressão? Não; acho que é uma arte.... sei lá”*

*“É arte... é vandalismo... na verdade eu não sei”*

*“Nada a ver ainda. Grafite seria arte, isso aí... acho que não”*

*“Não é vandalismo... não, é arte...mas é difícil...”*

*“Pra mim ainda tem um pouco de vandalismo, porque tá no muro de outra pessoa. Mas também... deixa eu ver. Ai, não sei, toma sua foto”*

*“Essa aqui, né? É... isso é... nossa, travou... (risos)”*

*“Eu acho que é vandalismo e ao mesmo tempo arte”*

*“Eu... (pensa durante algum tempo). Acho que as fotos criadas são melhores que as naturais,*



*mas o único problema é que as fotos criadas não são reais”*

*“É... uma foto feita? (Sim.). Ela é... ô louco, professor! Ahn...”*

*“Vixe...”*

*“Eu acho... que... é uma forma de arte? Eu fico na dúvida!”*

*“Isso são desenhos... é arte. Pelo lugar, é crime, pelo desenho, é arte”*

*“É... será que eu chamo isso de grafite? É muito diferente da outra, mas ainda é a mesma pichação... vixe, professor, que que eu falo?!”*

*“É crime... é... não, mas essa... ih...”*

*“Não sei explicar o que eu acho... não vem a palavra certa, poxa vida... é... ah, esquece, desculpa, professor”*

*“É arte... é vandalismo... na verdade eu não sei”*

*“É... é... crime. É?”*

*“Nada a ver ainda. Grafite seria arte, isso aí... acho que não”.*

*“É a mesma coisa, só que pior. (Pior como?) Essa cor forte... vermelha, azul, sei lá... é você que fez??”.*

*“Ah... é uma... não sei agora, posso falar mais tarde?”.*

*“Não é vandalismo... não, é arte... mas é difícil...”.*

*“É... é... (não responde, e ri)”.*

*“Espera... per aí... que que eu devo falar? (O que vier à sua cabeça.) Ixi.. vou olhar bem, espera. Tá osso, professor!”.*

*“Pelo trabalho é arte, pelo lugar que foi feito é vandalismo”.*

*“É... (não responde)”.*

*“Vandalismo e forma de expressão, porque estão sujando a cidade e ao mesmo tempo eles estão expressando seus sentimentos”.*

*“Eu acho que essas primeiras imagens é muito mais simples, porque não tem efeito (de montagem), nenhuma”.*

*“Pra mim é arte e forma de expressão, cada um tem seu jeito de viver”.*

*“Isso é uma arte, forma de expressão, enfim, tudo junto”.*



*“Eu acho que é um bairro de periferia, são garotos pobres que querem dizer pelo modo que estão que eles são do mal, que são fudas, o que não são! E tentam se tornar populares pela pichação, entre os “legal, eu faria a mesma coisa!”.*

*“Isso aí é uma forma de expressar opinião. É? Ah, espera, agora fiquei na dúvida... muito louco”.*

Algumas capturas:

*“Eu acho a pichação um arte, melhor que poluir o mundo”.*

*“Eu acho que as fotos criadas são melhores que as naturais, mas o único problema é que as criadas não são reais”.*

*“Para muitos que vê fala que é poluição visual, mas para quem faz é uma arte, é uma forma que eles tem para se expressar”.*

*“Pelo lugar é crime, pelo desenho, é arte” (mostrando uma foto com uma caveira, uma das marcas da gangue ‘Os Mais Imundos’, de Campinas).*

*“Forma de expressão de jovens revoltados”.*

*“Forma de arte e expressão”.*

*“É forma de se expressar”.*

*“Na arte pichação não é legal... então é... forma de expressão?”.*

*“Isto é arte”.*

*“É uma forma de expressar sua arte”.*

*“Forma de uma expressão”.*

*“É uma montagem... não é crime, é uma montagem”.*

*“Essa foto é arte. E vandalismo também.”.*

*“Essa aqui? É... forma de expressão? Não; acho que é uma arte”.*

*“Porra, eu acho bem mais legal as cores, não parece vandalismo, é bem mais interessante, assim, de ver, é arte”.*

*“É arte e forma de expressão... (e em respostas ao comentário do professor ‘mas a outra é a mesma pichação, e você disse que era crime... a diferença é que agora está modificada em computador’)... ah, mas não tem a ver, não. Quando a gente faz nosso, no computador, vira arte”.*

*“Eu acho que é vandalismo e ao mesmo tempo arte”.*



*“Eu... (pensa durante algum tempo). Acho que as fotos criadas são melhores que as naturais, mas o único problema é que as fotos criadas não são reais”.*

*“Diferente da outra. É um modo de expressar alguma coisa, está mais perto de arte, mesmo que seja a mesma foto, viu?”.*

*“Isso aí é uma arte... não, não, é rabisco. (Mostro outra foto pós-produzida) Ah, isso é arte. Com certeza, arte”.*

*“É arte, com certeza”.*

*“Eu acho... que... é uma forma de arte”.*

*“Isso são desenhos... é arte. Pelo lugar, é crime, pelo desenho, é arte”.*

*“É bem diferente... é uma arte”.*

“Opa, é arte!”.

“Pelo trabalho é arte, pelo lugar que foi feito é vandalismo”.

Dúvida: será crime ou arte?

Devir alisamentos, possibilidade  
de rizoma, devir-arte, devir-  
vandalismo...

Titubeios, estamos tateando.

A partir das falas dos alunos e de suas escritas, pode-se dizer que as fotografias em questão, sejam as “naturais”, sejam as manipuladas, adensam reações de *condenação* (“isso é incentivo ao crime”), de *dúvida* (“Essa aqui, né? É... isso é... nossa, travou...”) e de *captura* (“É arte, com certeza”).

O *titubeio* é o elemento que interessa mais a este esforço de pesquisa, pois é nele/a partir/dentro dele que linhas de fuga podem estar sendo traçadas. Não é a busca da confusão, mas da caminhada: duvidar como o *cogito*. Foram os titubeios, as “gagueiras” que mostraram que havia alguma potência em algumas das fotografias manipuladas, potência para provocar deslizamentos, pensamentos vagabundos, curiosos.

O próximo item discutirá o que foi provocado pelas fotopotências no ambiente da sala de aula: onde os anarquismos se mostraram mais efetivos? onde não se efetivaram? que dançares se permitiram rodar e quais se tornaram (sempre foram?) *estriamentos*?...

Antes, porém, outra carta nos chega...

*Carta de Alexsandro a Laurindo.*

*Campinas, 12 de abril de 2010.*

*Caro Laurindo: como vai? Estimo que tenha gostado do livro; imaginava que gostaria de Genet. E quanto à viagem, tudo acertado?*

*Caro, me pede que descreva o andamento de meus desassossegos... então o farei, nesta primeira parte da carta. Lembra-se dos escritos que lhe enviei? Bem: a pergunta é, será possível, Laurindo, fazer bailar as possibilidades e potências até aqui discutidas, em pares e rodas-de-dança que aconteçam, desfaçam-se, demorem-se, corram, valem? Imagem, fotografia, pichações, pós-estruturalismo, anarquismos, escolas públicas de periferia... estou tentando mostrar (montar?) conexões possíveis entre universos como estes: este é o cerne das práticas na escola que lhe descrevi.*

*Trata-se de descobrir a veracidade ou ao menos a potência das propostas que defendo, algumas já aventadas nos escritos que lhe enviei, que provavelmente serão os textos de minha defesa. Há dois tópicos-chave:*

*- em um mundo saturado de imagens, a potência destas imagens em produzir políticas visuais (é como as chama um pesquisador chamado Henrique Parra) é inegável; ora, os jovens alunos participantes da pesquisa discutida neste texto estão imersos em um mundo-imagem, que lhes vêm de diversos suportes (TV, computadores, revistas, Internet...) e são convidados a participarem de um mundo muito menos saturado (e menos interessante, eu creio), o das imagens que são utilizadas em um contexto educativo, mais especificamente, em sala de aula (caso dos livros didáticos, para citar um exemplo).*

*Proponho que os espantos e dúvidas que foram produzidos nestes alunos quando da contemplação de algumas fotografias manipuladas possam gerar linhas-de-fuga no pensamento, que talvez sejam possíveis com a manipulação de quaisquer imagens, utilizadas em sala de aula; sejam imagens em uma aula de Geografia, por exemplo, que sofram tratamento semelhante aos que sofreram as fotografias que uso em minhas práticas - a afirmação que faço é de que algumas destas imagens possam gerar concepções (sobre espaço*

*geográfico que está em estudo) diferentes do que deseja o “padrão” escolar, portanto, possivelmente mais libertas, arriscadas, brincalhonas \_ quem sabe, mais criativas?*

*- o que chamo anarquismos certamente vem de concepções do anarquismo clássico, e tocam reclames da pedagogia libertária, que ganha voz com representantes das ideias anarquistas como Mikhail Bakunin, Pierre Joseph Proudhon, Sebastien Faure, Paul Robin, Maria de Moura Lacerda; mais recentemente, uma discussão aprofundada sobre a pedagogia libertária vem sendo realizada por autores como Silvio Gallo (este você conhece).*

*Contudo, o anarquismo clássico poderá sempre sugerir caminhos para problemas hodiernos? Não será isto forçar a aplicação de concepções válidas nos finais do século XIX, mas que não o serão mais no mundo intensamente tecnologizado, de modo a criar “leis” anarquistas, supremo pecado?*

*Estas questões, meu caro, querem dizer o seguinte: muitas das proposições do anarquismo encontram reverberações hoje, apresentando-se como corpo de análise e de práticas válidas para o mundo atual; mas convém, naturalmente, que se leve em conta as fenomenais transformações pelas quais passou o mundo neste mais de cento de anos. Ora, autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Lyotard talvez se aproximem com seus conceitos e pensamentos do anarquismo, de algumas das proposições do anarquismo \_ é o que sugerem Todd May, um americano, e Daniel Colson, um francês.*

*E decerto não é por simples coincidência que autores brasileiros como Silvio Gallo caminham com desenvoltura tanto pelo anarquismo clássico quanto pelo chamado pós-estruturalismo...*

*Bem: em resumo, estes questionamentos me acompanharam quando do momento de fazer as fotografias manipuladas adentrarem as aulas junto com as outras práticas informais, num primeiro circulando de forma impressa durante algumas, e depois passando para a circulação em meio digital, principalmente nos blogs que eu e os alunos criávamos; estas imagens radicalizadas circularam como eventos nas telas dos PC's nas salas de informática das escolas, nos computadores pessoais dos alunos em suas casas...*

*Eis resumidamente o caminho onde me encontro; neste momento estou preparando-me para escrever a segunda parte do trabalho, onde discutirei os dois tópicos-chave mencionados com mais profundidade.*

*Ei-lo... escreverei a segunda parte desta carta mais tarde; mas os assuntos serão outros, como por exemplo, Degas: o que você quis dizer com “quadros que são simples literatura”?!*

#### **2.4. Fotopotências em sala de aula.**

A partir de agora desejo discutir com maior cuidado os eixos que vêm norteando os caminhos de pesquisa e inspirando questões, quer sejam, fotografia-imagem, anarquismos/fotopotências, começando pelo que chamo *fotopotências*. Não se trata de um uso “novo” para as fotografias em ambiente escolar, mas de um caminho potencializador de naturezas mesmas da fotografia. De que naturezas falo?

Refiro-me a certas *autonomias* que uma fotografia possui para estimular o olhar de quem a vê; não se pode deter o fluxo de sensações possíveis de impressionar o pensamento quando contemplamos uma fotografia. Isso dá *poder* a uma imagem/fotografia... poder *construído*.

A ideia de construção em relação à fotografia (que envolve as possibilidades da máquina, o conhecimento e as escolhas daquele que fotografa, as intenções, etc.) indica a falácia da objetividade da fotografia, sua “neutralidade”, e a natureza de *registro inequívoco da realidade*. Segundo Kossoy (1998: 44):

O conceito de fotografia e sua imediata associação à ideia de realidade tornaram-se tão fortemente arraigados que, no senso comum, existe um condicionamento implícito de ser a fotografia um substituto imaginário do real.

Alik Wunder (2009), sobre esta objetividade da fotografia, diz:

A câmera fotográfica é um invento da modernidade que surgiu do desejo de representação fidedigna das coisas e, conseqüentemente, de apreensão material do mundo. Esta pretensa apreensão se dá por um jogo visual historicamente e culturalmente construído. Na fotografia tudo se transforma em superfície, diferentes espaços são adensados em um único plano. Pelo jogo da perspectiva, do plano arremessamo-nos ao profundo. Na cultura imagética atual, este jogo encena-se quase como natural e a fotografia ganha contornos de realidade.

Esta noção de registro é importante de ser trazida à tona em relação às discussões apresentadas neste trabalho, uma vez que os alunos participantes da pesquisa mostraram, unanimemente, a ideia de que a fotografia comum “guarda o real”, de modo que a principal função da mesma seria “recordar os fatos”, o que mantém relações com a noção de objetividade/registro do real.

Senão, vejamos a tabela que se segue, obtida quando iniciei os estudos acerca da visão que os alunos tinham de fotografias; foram entrevistados 90 alunos, escolhidos aleatoriamente, num período de três meses. Perguntei:

### **Na sua opinião, por que as pessoas tiram fotografias?**

Obtive, das respostas escritas, o seguinte:

“Recordação”, “guardar de lembrança”, “relembrar momentos especiais”.	72 alunos
“Hobbie”, “Lazer”.	09 alunos
“Para fazer ‘efeitos’ ”.	01 aluno
“Motivos artísticos”.	07 alunos
“Para admirar as fotos”.	01 aluno
Total de alunos	90

Como se vê, a maioria dos inquiridos considera a fotografia como *registro*, momento de um fato ou lugar que foi capturado pelas lentes da objetiva, eternizando o que “de fato aconteceu<sup>15</sup>” \_ a fotografia, assim, se torna mais índice que ícone<sup>16</sup>. Isto porque, segundo Oliveira Jr. (2009):

---

<sup>15</sup> O que, conforme Susan Sontag (1986) é um engano. Diz a autora: “as fotos dão às pessoas a posse *imaginária* de um passado irreal” (grifo meu).

<sup>16</sup> Esta era a concepção de André Bazin, criticada por Philippe Dubois (2001:35): a fotografia ainda carrega, no senso comum, tal caráter indicial, e ainda que se perceba, desfrute, do caráter iconográfico (o *eykón*) da imagem fotográfica, no momento de se *definir* tal imagem, a noção indicial tem, ainda, grande força.

Nossa cultura localiza as fotografias num lugar específico em relação às demais imagens, o lugar da prova documental.

Na cultura escolar este é o sentido dado às fotografias, fazendo com que a escolarização venha sendo uma das mais fortes máquinas onde as fotografias ganham este sentido de documento, de prova visual do real.

O fato de as fotografias serem, hoje em dia, massivamente criadas com máquinas digitais e reproduzidas em suportes como a Internet tampouco significa que um novo regime foi inaugurado, ultrapassando a noção de registro do real; segundo Henrique Parra (2010: 179):

A produção-circulação de imagens ocupa, frequentemente, um lugar de destaque no interior de mecanismos de produção do “real” e do “verdadeiro”. Nesses casos, as imagens acabam reduzidas em seu potencial imaginativo/significativo, sendo muitas vezes convertidas em instrumento de expressão e atualização das novas formas de um pensamento identitário.

E à página 182 o referido autor diz:

É importante destacar que a imagem em mídia digital é herdeira de uma tradição visual, que irá influenciar os seus possíveis usos e interpretações. Basta verificar o emprego frequentemente dado às máquinas fotográficas e videográficas digitais: registro de coisas e eventos cotidianos voltados a servirem de suporte da memória no futuro.

Assim, era preciso re-existir junto a esta concepção discutida por este autor, que se mostrou fortemente arraigada entre os alunos quando da aparição das fotografias manipuladas em suporte digital: correremos sempre o risco de ver nossas fotografias tocarem a noção de índice.

De fato: desejando expor a práticas novas e situações de aula as fotografias manipuladas, criei um *blog* especialmente dedicado às aulas de Geografia. E o que se verificou? Que mesmo estando estas fotografias em suporte digital (vistas em telas de computadores), muitos alunos também se referiram a elas como estando diante do “real” - uma parede pichada, por exemplo - significando a imagem com o mesmo sentido de “crime”, “vandalismo”, “feio”, etc, com que davam significado às pichações encontradas nas ruas. Isto reforça a ideia apresentada por

Henrique Parra, quer seja, a de que mesmo as imagens em meio digital seriam herdeiras de uma “tradição visual” que privilegia a noção de registro do real, que remete a ele; o real, neste caso, sendo as pichações: um “vandalismo”.

Logo, o que teria desconvidado as linhas de fuga quando da mirada daquelas fotografias manipuladas foi a noção, ainda muito forte, de *documento* que a fotografia carrega, mais o fato de as mídias digitais (caso da fotografia digital que utilizamos nesta pesquisa) ainda serem largamente distribuídas com o sentido “documental” - o que levou muitos alunos a um enrijecimento do pensamento, a partir de condicionamentos e de um hábito induzido. Mas também houve o receio de transgredir por demais a fronteira do documental para o imaginário, *um não querer ousar*. E estávamos na escola, cercados por centenas de fotografias documentais de eventos, festas e livros didáticos: reforço do que estamos a dizer aqui.

Contudo, há mais a ser examinado; note-se que [nas falas dos alunos anteriormente transcritas] algumas das fotografias manipuladas não geraram fotopotências, mas sim pensamentos estriados, capturas. Ao repetir as mesmas experiências mostradas anteriormente neste trabalho (que haviam sido levadas a cabo com fotografias impressas) com fotografias manipuladas no *blog*, os devires-alisamento, as capturas, os estriamentos também ocorreram nas falas dos alunos, de forma bastante semelhante.

Assim, posso dizer que, independentemente do suporte, há certas “fronteiras” em nossas experiências com as fotografias manipuladas, tanto para o documento quanto para a arte (fala-se, evidentemente, das diferentes miradas dos alunos): quando as fotografias sofrem tão pouca manipulação que não a diferem sensivelmente da fotografia “natural”, o *pixo* na imagem continua a ser crime; e quando nos afastamos fortemente da fotografia original e suas cores e formas através de efeitos digitais, rapidamente a imagem obtida é colocada no lugar da arte, do que se depreende que em ambos os casos o pensamento não ousou vagabundear: parou ao encontrar um lugar seguro de significação na própria cultura vigente.

Mas por outro lado, também no *blog* as fotopotências se fizeram presentes em várias das imagens postadas. Levamos as imagens dos *pixos* para os assuntos em pauta, como o visitante que entra sem ser apresentado: fosse o assunto em questão “equipamentos urbanos”, “rios perenes” ou “conflitos modernos”, as fotografias manipuladas dos *pixos* poderiam lá estar, ou fragmentos delas, não com intenções de “ilustrar” algo ou reafirmá-lo, mas sim como todo um *outro mundo*, participante da roda de dança, mas não a própria dança.

Com isso, desejávamos convidar o rizoma, mantendo as portas escancaradas, ou mesmo eliminando todas as portas e paredes: pleno mar agitado a nossa volta, mesmo o taciturno Acab arquearia as sobrancelhas, eu creio.

Nenhum esclarecimento sobre a presença daquelas imagens dos *pixos* num curioso baile com as imagens atinentes ao assunto em questão e, gradualmente, os grupos de alunos põem-se ao movimento, passam de computador a computador, querem mostrar algo que julgam que o outro não viu nas imagens, desejam decifrar as escritas nas fotografias dentro do *blog*, será algum código do professor?

*Será que ele quer que a gente diga o que está escrito aí? É de noite ou de dia nessa foto? Não é pichação, é uma arte feita no Photoscape! É pichação sim, vacilão, não tá vendo aí? Não entendi nada! Que que é pra fazer? Da hora, muito da hora! Ah, entendi, Alex, você quer deixar a gente doido, né? A periferia é bonita sim, estas fotografias mostram que a gente é gente também. Essas imagem acalma a gente, eu não vejo problema nenhum aqui, é assim que nós vive, é nossa vida quem vê problema é o rico que tem medo de nós. Mano, tem um gato no meio do rio Tietê, e a água do rio ainda tá pichada! Professor, por que que nessa montanha tá escrito... "Os Mais Imundos"??? Como é que é? Isso aqui é uma pichação?? Então, é dá hora... dá mais vontade de fazer a lição, não é aquela coisa chata, torta...*

Alisamentos ocorrem com mais intensidade quando as imagens *não estão tão radicalizadas em seus efeitos e torções via programas de manipulação*: o aluno arqueia as sobrancelhas, procura pelo real acima, por trás, dentro, ao lado das imagens... alguns fixam o olhar, dir-se-ia um passeio pelo deserto imenso, sem referências (ou com poucas). Levantam possibilidades inusitadas, as discussões começam a ser interessantes. Quando a pergunta é: *"sobre o passeio realizado no bairro na quinta passada, quais foram os problemas que vocês detectaram em relação à distribuição de energia elétrica?"*, surgindo no *blog* uma fotografia não tão radicalizada nos efeitos, as respostas surpreendem, pelo brinquito que carregam em si.



*“A energia é tanta, por causa dos ‘gatos’, que os passarinho (sic) até torra e brilha!”.*

*“É nós mesmo que tah o sol nace (sic) e ilumina a favela, nós faz gato porque fomo (sic) abandonado por tudo, fmz, só Deus!”.*

*“Muita força vazando... por causa dos fio (sic) enrolado, bagunçado, zuado. Só acontece isso na periferia eu acho, e etc, etc, etc, etc, etc.....”.*

*“Fio solto, cruzado, árvore que vira poste, poluição, fim do mundo. Chove até fogo aqui”.*

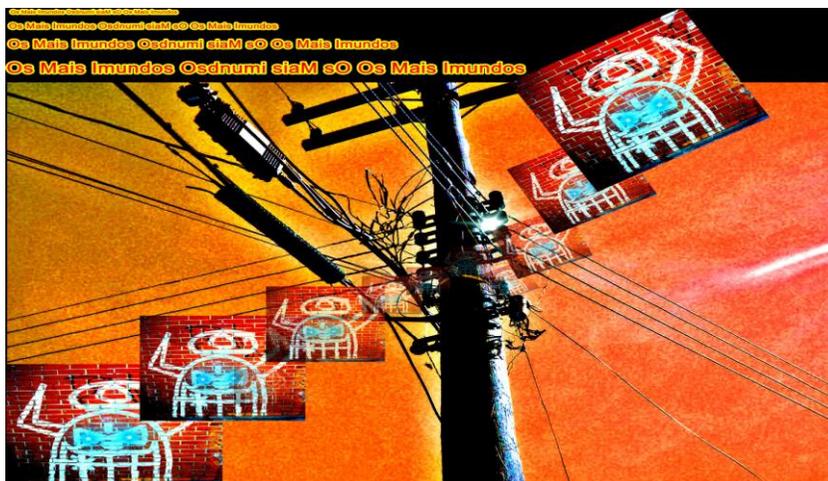
*“bz, morreu, ladrão! Aqui é assim (sic), periferia, tudo largado abandonado, falta atenção da prefeitura e das pessoa (sic)”.*

Não só: os gestos denunciam linhas de fuga surgentes, as crianças se agitam, juntam-se várias em um só computador a tecer comentários.

- *Esquisito, né? Foi ele [o professor] que pôs essa pichação aqui?*
- *Que zika. Vai, vamo responder aí.*
- *Responder o quê?*
- *A pergunta, nóia!*
- *E que que é pra responder, ô trola? Vê se você entende aí.*
- *Vô por uma resposta bem nóia, que nem essa foto aí, e vai tá certa, fica só vendo.*

Mas quando as imagens estão radicalizadas ao ponto de devir-arte [crê o professor], as fotografias manipuladas não geram linhas de fuga [são arte, crê o aluno]: não há mais

pensamentos vagabundos, os alunos respondem às questões da maneira mais tradicional possível (não tenho mais receios nem devaneios \_ sei exatamente o que devo responder).  
Estriamentos:



*“Nós vimos ‘gatos’ (roubo de energia), favela, poste torto”.*

*“Gatos”.*

*“Gato no poste”.*

*“Muito gato, mais na favela”.*

*“Fios enrolados, gerando perda de energia”.*

Tudo agora segue a senda “reta”: é mais seguro. Não se sabe o que fazer com a imagem radicalizada: ela faria “parte da pergunta”? Melhor a fazer talvez seja conjurá-la e ver *apenas o poste*, apenas o “gato”. Há sem dúvida que ter sido uma brincadeira do professor esta imagem, e brincadeiras na escola não raro terminam em punição, portanto...

Não é razoável crer-se que, neste caso das fotografias radicalizadas, as miradas foram tímidas, por astúcia ou temor? Num primeiro momento, descrito anteriormente neste texto, viu-se que as algumas fotografias manipuladas impressas evocaram capturas (“isto é arte”), parando o pensamento; agora, algumas das fotografias inseridas no *blog* também convidaram o pensamento ao descanso, ao conforto da zona conhecida e geometrizada. Isso, afinal, não seria temer brincar demais com o pensamento e provocar a punição do mestre?

Neste ponto acredito ser possível realizar uma conexão com as ideias bakuninianas na construção da diferença (vale recordar que estamos a buscar diferenças, ao invés de uma pretensa “liberdade”, o que não impede de namorar com as idéias do revolucionário russo

acerca desta última): ora, uma vez que nossos alunos foram desconvidados desde o primeiro dia de escola a usufruírem da liberdade, e provavelmente logo aprenderam que a diferença também não é bem-vinda, é possível que também tenham se deixado embalar pela liberdade, pela diferença que uma fotografia comum, ou manipulada digitalmente tendem a convidar.

É preciso também lembrar, conforme levantado por Henrique Parra (2010), que estes alunos estão imersos em um mundo-imagem que abusa das mídias digitais, sem no entanto buscar o *novo*: tais mídias são herdeiras da tradição visual da fotografia, qual seja, a da *memória*, do registro do cotidiano, da objetividade. Uma vez que uma fotografia fuja por demais do “real”, é posta, pela maioria dos alunos, na concepção de arte, zona de conforto. Fotopotência ausente.

[interlúdio]

CINQUENTA MINUTOS DE AFETOS E COMBATES NUM OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PEQUENO RELATO DE POUCAS PRETENSÕES, TEMPERADO COM GENEROSAS DOSES DE CAOS E BALAS DE CHICLETE.

Algazarra: será que poderia viver sem ela? Gosto da classe bulhenta: soa-me mais viva. Bom ouvir risadas e provocações, sinto-me também mais jovem, desgosto do silêncio sepulcral de classes finamente disciplinadas.

O ruído do ar-condicionado é alto o suficiente para não ser abafado pelas vozes das crianças, juntando-se a elas, criando dissonâncias:

\_ Acessem nosso blog, por favor, todas as questões são para hoje. Vejam bem!, não desconectem nenhum periférico!

\_ Professor, aquela câmera tá filmando?

\_ Está filmando, mas só a parede.

\_ Quê? Cê fumou um, Alex? Tá filmando a parede?!

\_ Prestem atenção: só estou gravando os sons, sem filmar vocês diretamente... vou usar numa pesquisa, posso? Atenção, por favor! Aquela câmera está gravando as vozes de vocês! Posso?

\_ Pode!

\_ Pode, professor!

\_ Tá aqui o blog... é pra fazer tudo?

\_ Tudo, Cíntia, tudo o que você conseguir fazer hoje, claro. Não vá com pressa, não, que o negócio sai mal-feito.

\_ Alex, chega aqui, faz favor.

\_ Qué isso aqui, mano?

\_ Uma imagem do rio Tietê... já viu ele de perto?

\_ Já... mas por que tá azul?? Ih, mano, que zica (ri)... e a água ainda tá pichada?!

\_ E por que não? (eu rio)

Noto que os olhos se espantam quando vêem as imagens manipuladas, diferentes da realidade do "real" dos lugares a que elas remetem (o rio Tietê, a cidade de São Paulo, um esgoto, uma praça): as cores são fortemente contrastadas, com altos níveis de saturação; há inserção de pichações no corpo da imagem, via montagem em computador. Olhares se cruzam, olhares de estranhamento.

\_ Professor, explica essa foto aqui?

\_ Explicar a foto? Isso não dá pra fazer... é você que tem que interpretar, entender a foto, do seu jeito. Não tenha receio para (*indecifrável na gravação*). E a questão, você entendeu?

\_ Entendi.

Evidentemente estão fora da zona de conforto com aquelas imagens, mo dizem os olhares e os gestos: o pensamento entra em suspensão, em devir, e o corpo também: instantes de imobilidade, a mão segurando o *mouse*, a testa franzida...

\_ Ei, ei, ei! Agora está passando do limite, pessoal! Que peixaria é essa?

\_ Mano, as pichação (sic) brilha, zica, hein?

\_ Posso entrar no facebook?

\_ Agora? Pode, Renata. O endereço é [www, ponto blogalexgeo, ponto blogspot ponto...](http://www.blogalexgeo.blogspot.com)

\_ Ah, professor!!! Fala logo que não pode...

\_ Aê, Alex, entendi porque você faz estas fotos retardadas.

\_ É? Por quê?

\_ Por que... ah, esquece, vai, cê vai ficar triste se eu falar... (risos).

De repente, silêncio; mas silêncio apenas das vozes infantis, pois uma voz clara e alta se destaca aos gritos, dominando o ambiente:

\_ *Incroyable! Mais que la sorcellerie est-ce?!?*

Quê? Um homem de estatura mediana, barba e rosto cheios, roupas sóbrias e escuras, pula na frente da tela do computador mais ao fundo, afasta-se, aproxima-se, solta exclamações, em puro êxtase:

\_ *Qui aurait pui imaginer...*

E quando um aluno consegue lhe mostrar que imagens da França aparecem instantaneamente na tela, o homem pasma, de olhos vidrados:

\_ Oh!...

Rafaela vem até mim:

\_ Professor, pede pra aquele homem sair dali, ele só fica ali fazendo graça e a gente não consegue terminar as perguntas!

Levo pelo menos vinte minutos para acalmar o ilustre visitante de seu sincero entusiasmo com o computador e com a Internet.

\_ *Très impressionnant...*

\_ Lá isso é verdade, mestre Pierre \_ eu lhe digo. Mas infelizmente, ainda que esta maravilhosa tecnologia tenha chegado a muitas escolas, ainda resta muito a fazer.

\_ Mas em que sentido? \_ o visitante me pergunta.

\_ Da liberdade, eu creio. Quero dizer: aqui, neste momento, estamos tentando produzir, como direi?, *anarquismos...*

\_ Eh! E o que seriam estes anarquismos?

\_ Práticas, aconteces, pensamentos, momentos que... desdissem da formalidade escolar, do “certo/errado”, de uma certa “geometria” dos corpos e dos pensares... não sei se me expressei bem, quem sou eu para lhe falar de anarquia?!

\_ Ponha-se à vontade!

\_ É que a maioria dos alunos não compreende quando há liberdade irrestrita; por isso falo em anarquismos, e não em anarquia...

\_ Talvez não estejam mesmo preparados. Veja: a anarquia é, se posso me exprimir desse modo, uma forma de governo ou constituição, na qual a consciência pública e privada, formada pelo desenvolvimento da ciência e do direito, é por si só suficiente para a manutenção da ordem e da garantia de todas as liberdades.

\_ Mas nesta nossa sociedade desigual, fundada na desigualdade e mantenedora dela, ainda estamos longe deste ideal...

\_ Precisamente.

Neste momento um aluno, um dos mais agitados e “difíceis” põe-se a correr pela sala, tropeçando em cadeiras e colegas, eu grito, enquanto Proudhon diverte-se, olhos arregalados com a cena.

\_ Ele é impossível de aquietar!, eu digo.

\_ Seu aluno é agitado e destruidor? Agrada-lhe exercitar-se com a madeira, a pedra e o ferro? A sua mente, dotada de uma grande capacidade de objetivação, permite somente representações concretas e imagens? Proporciona-lhe utensílios para manejar, as árvores ou as pedras para enfileirar; chegará o tempo em que da prática sairá a teoria; quanto que para alguns a inteligência precede a ação, para ele a ação precede a inteligência...

Por que não? O fardo será pesado, mas quem ousará evitar os fardos em tal mister de educar e de ser educado?

Mestre Proudhon volta a se entreter com sites e imagens, maneja o *mouse* maravilhado, e eu peço licença, em demanda de alguns minutos de reflexão.

\*

Como se viu, a busca foi pelos *intervalos*, pelos vãos nas falas dos alunos [a palavra vacilou], momentos em que não se pôde se agarrar a estria alguma, ou socorrer-se a uma resposta pronta ou “aceitável”; mas também ocorreu de, em meio às vacilações e deslizamentos encontrados nas respostas reticentes, um estriamento se fazer notar: a noção de que algumas daquelas fotografias manipuladas eram *arte*, em absoluto.

Assim, quando a manipulação das fotografias originais pelo professor se aproximou dos artifícios da arte, um *devir-arte*, a mirada dos alunos também caminhou por esta senda; trata-se de pensamentos que não entraram em movimento, pois a classificação de algumas daquelas imagens como arte estriou-as fora do real, aí as estabilizando e cessando as derivas: falência dos deslizamentos, anarquismos que não vieram.

O aluno não vagabundeou pela superfície destas fotografias, quase sempre avançando em linha reta pela estrada conhecida, traçada pela normatização escolar e cultural.

Sem nos aventurarmos a discutir a natureza da arte, pode-se dizer que o estriamento decorreu de uma imagem passível de ser posta em algum lugar culturalmente já estabelecido, o lugar da arte [sensação de conforto, estamos em terreno novamente conhecido].

O que se queria com as fotografias manipuladas era criar fotopotências para justamente fazer germinar a diferença, situando as imagens em um entrelugares que fizesse o pensamento oscilar e, com isto, ter que pensar; é um engajamento, que se torna mais potente conforme se procura que as fotografias, em nosso caso, produzam derivas no/do pensamento justamente ao não serem enquadradas em nenhum lugar seguro, em nenhum sentido já dado.

Mas se o professor radicaliza o entrelugares da fotografia na esperança de assim convidar mais fortemente devires, rizomas, linhas de fuga, ou (o que também foi verdadeiro), apenas o faz para chamar mais a atenção para a imagem, pode conseguir justamente o contrário - paralisia do pensamento - pois altera de tal forma a imagem original que a situa, aos olhos dos alunos, no campo da arte.

A atitude da maioria dos alunos em relação às fotografias radicalizadas parece dizer claramente isto: por algum motivo o professor criou uma arte com aquela fotografia digital, cuja função é meramente ilustrativa no blog, e pouca ou nenhuma relação tem com a pergunta da “lição”.

Perceba-se que se acaba caindo, por outros caminhos, na situação de ser a imagem assim radicalizada, meramente ilustrativa. Não mais ilustrativa (documento) do real, como a maioria das fotos dos livros didáticos, *mas ilustrativa do que se pode fazer com as imagens digitais no mundo atual*. As imagens, de certa forma, permaneceram ilustrando algo e não sendo elas mesmas aquilo a ser visto e experimentado.

Criamos uma armadilha, quando estávamos a querer desmontar todas as armadilhas! Assim?

Mas o que se desejava não era resistir *re-existindo*? Algumas fotografias fizeram as (imagens de) pichações re-existirem em arte, como arte. Mas para isto, arrastaram as fotografias para um sentido que exclui o real, o documento, o índice. Em resistência por oposição, por negação, indo de um pólo ao outro e estabilizando o pensamento neste pólo oposto.

*Laurindo: - Terá sido um equívoco?*

*A.: - Na verdade, foi uma descoberta.*

Não se pode esquecer que, embora chamemos a ambos os produtos (o produzido pelo processo químico em câmeras convencionais e o que é produzido pelas câmeras digitais e descarregado em um computador) *fotografia*, e ainda que ambos capturem a luz para haver a

produção da imagem e não prescindia do referente, o *universo* no qual se inserem pode explicar parte das miradas diversas que caem sobre os dois produtos.

O universo da fotografia convencional se ampara fortemente na ideia de registro, de “objetividade”; tirar uma fotografia é, neste sentido, obter um fragmento do real, uma prova documental.

Quando meus alunos miram fotografias impressas sem manipulação de fachadas pichadas imediatamente invocam o crime e o vandalismo ali: veem *a fachada* [registro], e não apenas uma imagem numa superfície de papel. Mas quando miram algumas fotografias manipuladas, veem ali além do documento; a “desnaturalização” da imagem força-a para o mundo do não real, da chamada ficção. E quando às fotografias no *blog*?

Ajuda a refletir sobre isto os dizeres de Geoffrey Batchen (1997:210):

La diferencia principal es que, mientras que la fotografía sigue reivindicando cierta clase de objetividad, la producción de imágenes digitales sigue siendo un proceso abiertamente de ficción. Como práctica que sabe que no es más que pura invención, la digitalización abandona incluso la retórica de la verdad, que ha sido un elemento de gran importancia en el éxito cultural de la fotografía. Como su propio nombre sugiere, los procesos digitales devuelven, de hecho, la producción de imágenes fotográficas al capricho de la mano humana creativa (a los dedos). Por esa razón, las imágenes digitales son, en definitiva, más cercanas en espíritu al arte y la ficción que a la documentación y los hechos.

Os dizeres deste autor me colocam uma questão: não seria o caso de os alunos já possuírem, com uma naturalidade que eu não havia previsto, o aceite de que *as imagens digitais são ficções*? Não manipulam eles as próprias fotografias digitais, retocando, inventando, escondendo, abrilhantando (a tal ponto acostumados com estes feitos que reconheceram nas fotografias impressas até mesmo os programas que usei para manipular as imagens de pichação)?

Trata-se, portanto, de algo que já estava em andamento, e do qual os jovens alunos participavam ativamente. *O professor é quem não participava antes*: daí alguma surpresa em verificar que as fotografias mui carregadas de alterações em sua visibilidade habitual não geravam fotopotências, simplesmente pelo fato de não as convidarem, uma vez que as ditas fotografias diferiam tanto do “real fotográfico” que se tornaram, aos olhos daquelas crianças e

adolescentes, arte - algumas vezes bastante próximo, aliás, da própria arte que eles mesmos costumavam criar via programas de manipulação digital.

Outra consideração é a de que provavelmente atrasei-me em certo sentido: aqueles jovens já “produziam arte<sup>17</sup>” através da manipulação de fotografias digitais muito mais ativamente que eu mesmo, cuja aventura mais séria neste mister se deu tão somente a partir do início das práticas com fotografias digitais na escola. Logo, quando as fotopotências foram radicalizadas aqueles jovens reconheceram ali não um “novo”, mas algo próximo daquilo que já realizavam com naturalidade em suas próprias fotografias e vidas...

Mas era algo novo *na* escola: naquela instituição refratária aos atravessamentos sedutores dos meios digitais - celulares, redes sociais, softwares de edição, onde procuramos brechas por onde estes atravessamentos eram injetados...

## **2.5. Os convidados que sempre voltarão *outros*...**

Sabemos agora que tratamos de uma rede maquina (máquina que se ligam à máquina, que se ligam à máquina...), na qual se movimenta, incessante, enxame de anarquismos [práticas e inspirações]; caminhos/descaminhos trazidos pelas fotopotências traçam-se, bifurcam-se, desaparecem, ou se recusam a formar; acordos entre professor e alunos são criados incessantemente; papel fotográfico que se conecta à mão e ao olhar, que é inserido no leitor ótico e transformar-se-á finalmente em evento em uma tela de computador, que se conecta à, que se conecta à, que se conecta à; monitor que se conecta aos olhos, conectados ao pensamento caminhante, que se conecta a outros pensamentos, que se conecta a...

Sendo a resistência não um *contra*, mas um re-existir, estamos re-existindo, sugerindo, *convidando à re-existências* quando propomos que anarquismos aconteçam. Resistir em relação a um poder: o poder da/na escola, exercido pelo corpo gestor e pelos professores, que geralmente opera através da reprodução de normas e procedimentos já construídos (a fila, a disciplina, as avaliações formais, as punições...); o poder da lógica do documento, que opera na localização da fotografia apenas no sentido de evidência do real. Nestas normas e procedimentos cabem, sem dúvida, formas de se trabalhar com imagens que ratifiquem estes

---

<sup>17</sup> Não discutirei aqui a natureza da arte, no sentido de procurar dizer se o que aqueles alunos produziam era arte ou não; estaria além das intenções deste trabalho. Creio ser suficiente nesta pesquisa dizer que os próprios alunos consideravam aquilo que produziam com estas fotografias em seus computadores pessoais, *arte*.

poderes cruzados: é o caso dos livros didáticos. E, sobre isso, não se poderia discutir mais uma resistência?

Ora, vejamos o que diz Elaine dos Santos Soares (2012 : 128) sobre o uso das imagens em livros didáticos:

Fotografias em livros didáticos nos aparecem como evidências daquilo que nos trazem à vista. Justo por isto, o olhar que legamos a elas é de mero relance, apenas para saber o que há \_ como é a aparência, o tamanho, a cor \_ do/no lugar indicado na legenda ou como prova de algum assunto que está sendo apresentado no texto escrito do livro. Estas fotos, então, se colocam diante de nós como que divulgando os lugares/assuntos fotografados, mas não nos levam a divagar para além e aquém destes lugares/assuntos.

E se resistíssemos junto a estas imagens consagradas nos livros didáticos, colocando na discussão nossas fotografias manipuladas, convidando a “divagar além e aquém” daqueles lugares, assuntos? O *formato* certamente não seria novo: textos acompanhados de uma ou mais imagens que se considera tenham alguma ligação com o que está sendo discutido: *mas as imagens seriam manipuladas*.

Convido ao leitor para visualizar um exemplo dos experimentos que realizei, cujas reverberações não cabem nesta dissertação a não ser como perguntas: e se?...



(a seguir, trecho *retirado do blog [www.blogalexgeo.blogspot.com](http://www.blogalexgeo.blogspot.com)):*

Questão 1. A periferia das grandes cidades (como Campinas) pode apresentar graves problemas de infraestrutura, dificultando o dia-a-dia dos seus moradores. Cite pelo menos cinco destes problemas de infra-estrutura que você pode *ver*, diariamente, em suas passagens pelo bairro onde fica sua escola (abaixo, uma foto dele!).



Quer seja:

1. [criar atalhos, tocas, descaminhos, convidar ao rizoma o pensamento dos alunos a partir de anarquismos e fotografias. . Isto é: deixar caminhos preparados para a *aventura*];

1.000. [resistir em relação ao uso que comumente se faz das imagens no ambiente escolar].

5.000. [resistir em relação às construções de poder oficiais da escola, e não-oficiais].

∞. [redes neurais em pleno movimento, rede neural sala, rede neural rua, rede neural grêmio, rede neural afectos.....].

Que histórias, que geografias, que matemáticas inusitadas se poderia convidar com o uso de fotografias manipuladas? Imagens que remetam ao real, mas que ao mesmo tempo brinquem com ele, causem espanto, estranhamento, que desafiam dos padrões e de ordens bem estabelecidas; imagens-criança, resistindo junto do instituído pela escola. Subversões, superversões em franca tentativa de sedução, e o que se deseja seduzir é aquilo que pode provocar o rizoma.

[infinitas direções. Sedutoras possibilidades. Mil namoros, queremos que. Nuances. Sedução. bem que dissemos!].

A expressão *aula-rizoma*, tomada de empréstimo do conceito de rizoma elaborado por Deleuze e Guattari, tem estreita relação com estas *subversões* que as fotopotências podem provocar, desejam provocar: os caminhos que serão traçados não podem ser previstos, embora possam ser desejados pelo docente. Sequer em aulas formais poder-se-á dizer “isto certamente acontecerá”: donde já se imagina que desdenhando da formalidade os eventos imprevisíveis poderão ser ainda mais presentes, e basta que um deles crie para surgir o risco (esperado) da linha de fuga, a fotopotência.

Resistência *com* o poder na/da escola: se aceitarmos a concepção foucaultiana de poder, assumindo que este se encontra dissolvido no corpo social, em incessante dinâmica, com

conflitos, acordos e negociações entre poderes e contra-poderes, então poderemos sugerir que estes *acordos*, diariamente renegociados, abrem brechas para os anarquismos: estes se irmanam às astúcias já pré-existentes advindas de resistências já vivas quando chegamos, e por isso gosto do termo *baile*. Escolho meus/minhas parceiros(as) entre anarquismos e resistências que não são meus: já caminhavam pela escola antes de nossas experiências...

Abrir tocas no pensamento não conduzirá a uma descarga elétrica pelos corpos, pelo cimento do pátio, pela tinta feia das salas, pelo sorriso cansado do Diretor da escola? Se pela ideia se conduz o poder...

No exato momento em que escrevo este novo parágrafo, ouço uma voz dizer por trás de mim:

\_ *Etes-vous sûr?*

Viro-me, espantado; e reconheço imediatamente o rosto famoso, a calva, os óculos, o talhe. Ele se aproxima, pede licença e senta-se à mesa, sorri e explica:

\_ É preciso afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... qual é o tipo de investimento no corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento no corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias...

- Mas tanto tempo se passou já, professor...

- De fato: a partir dos anos sessenta percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo.

- Então, fico pensando porque a escola ainda mantém, tão ciosamente, este poder sobre o corpo do aluno!... na verdade, creio que chego a vislumbrar algo, a partir do que escreveu Pierre Bourdieu sobre a escola, certa vez: postulava ele que a escola poderia estar *deslocada* do mundo hodierno por ser revestida com a toga de “guardiã” de certos valores e modos-de-ser, como que se excluindo de misturar-se ao “promíscuo mundo real”... daí, talvez, certas normas sobre o corpo as quais a escola se apega tão rijamente?

- É possível.

- De fato, com sua intervenção descubro que estava a reproduzir, em minha escrita (e por um lapso! Quantas vezes eu mesmo não me insurgi com a feroz guarda dos movimentos do corpo em minha época da estudante?), algo *incompleto* quando dizia que a dominância se exercia pelas ideias, na escola: não só pelo pensamento, via introdução do conhecimento compartimentalizado, de valores, de visões-de-mundo a escola “constrói”, com mais ou menos sucesso conforme o caso, seu aluno; mas age também sobre o corpo, sobre a sexualidade, sobre o olhar, o beijo, o desejo... não são sombras realmente aterradoras?

- E onde entram as suas *resistências*? Já as abandonou, por cansaço?

Envergonho-me, e ele se levanta, pedindo licença para admirar a noite clara através da porta aberta. Eu me junto a ele a observar, em silêncio, e alguns minutos se passam sob a brisa que tem mais de poeta parnasiano que de romântico, nesta noite calma.

- Professor, eu estava escrevendo, a pouco, sobre “brechas”... não no sentido de alargalas e a partir delas produzir pedagogias libertárias, mas nelas prestar atenção: quando existem (e forçosamente existirão, não é assim?), as astúcias do fraco, como dizia Michel de Certeau (o fraco, não se duvide, neste caso é o aluno), proliferam e preenchem vãos e fissuras na estrutura oficial; ora, sendo assim, meu eu-destruidor celebraria a crise escolar, que permite, pede que se abra, inúmeras brechas no cotidiano intramuros, necessidade para que se consiga sobreviver ao abandono pelo Estado... dir-se-ia portas abertas por onde os anarquismos espiariam, certos de poderem, cedo ou tarde, encontrar aqui e ali, rizomas surgindo...

- Você acerta: o poder, na verdade, não se exerce sem que custe alguma coisa. Consequentemente, quanto a burocracia custará? Se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado. Consegue transferir estas minhas palavras para a escola?

- Creio que sim. O abandono da escola pelo Estado (estes são os termos que usamos muito hoje), à custa de projetos de maior interesse, produz uma rede escolar que busca por si mesma a sobrevivência, e consequentemente seu chão está eivado de brechas, de intervalos...

Ele sorri, meneando a cabeça, pensativo, e desce as escadas, rumo ao gramado pobre do inverno e a saída para a rua. Eu volto aos meus escritos, enquanto Michel Foucault se vai, aos latidos interrogadores dos cães acerca de um visitante tão ilustre a semelhantes desoras neste bairro de periferia...

Convidamos o rizoma e os anarquismos a visitarem nossas aulas, *mas não podemos estar certos de que virão*; temerário dizer de uma semente: “germinará, sem sombra de dúvida!”.

Por isso, as práticas de aula referidas neste trabalho que visavam ser anarquismos podem ser chamadas também de *aventuras* [risco]; um *aventurar-se* [empreendimento cujo resultado pode ser favorável ou desfavorável]. Mas mesmo às aventuras convém uma certa programação, e está-se constantemente, neste texto, falando de construções, sendo, portanto, necessário construir para que hajam *espaços*, toda forma de espaços, convidativos aos rizomas, a anarquismos. Diferentes formas de desorganizar o espaço e o ambiente formal de uma aula foram experimentos em demanda de construir/utilizar máquinas que se conectassem às fotografias manipuladas visando torná-las máquinas-de-guerra.

Mas... as construções maquínicas poderão ser mesmo repetidas, na esperança de que aquilo que produziu uma fotopotências volte a produzir fotopotências?

## **2.6. Ferramentas, companheiros de viagem...**

O uso de conceitos ou outras construções teóricas em uma investigação vem para delimitar com clareza um ou mais problemas, construir um caminho de pesquisa, analisar as descobertas, pô-las à prova e discutir as descobertas, os feitos. Seriam então as diversas teorias *ferramentas*? Talvez, mas nada impede que lhe chamemos por outros nomes neste texto, quer seja, companheiros de viagem (ou pares para a dança?).

Companheiros em cuja companhia estarei durante ainda algum tempo; não terminamos nossas conversas, nosso namoro, conversaremos, discutiremos, vamos rir e brigar, e um dia nos separaremos - se para sempre ou por apenas algum tempo, difícil saber.

De braços dados caminhei com conceitos de Deleuze & Guattari, como o de rizoma; passei com as construções teóricas de Susan Sontag, Boris Kossoy, Alik Wunder, sobre a fotografia; longas veredas segui junto às diversas correntes de pensamento anarquistas e da pedagogia libertária; visitei autores, ideias, possibilidades. Houve momentos na viagem em que era mister caminhar só, e momentos em que se formou barulhento grupo na estrada cheia de tocas e atalhos. Algumas vezes sentamo-nos em pedras a beira das florestas e tomamos chá, a conversar calmamente.

Isto significa: encarar alguns conceitos e teorias como companheiros *desta* viagem, deste dançar, sem ousar afirmar que *certamente* o serão em outras paragens e salões. Neste sentido, deixo claro que procurei explorar possibilidades em relação aos conceitos e teorias: deslocamentos, roubos, conexões, astúcias - não se trata, afinal, de um namoro?

Busquei que algumas teorizações se fizeram presentes, não (apenas) como reafirmações ou confirmações de hipóteses, mas como convidadas que pudessem influir no processo de construção/relato dos anarquismos e disso participar ativamente. Quando convidamos o rizoma [convite em aberto], por exemplo, queríamos que chegasse como é, como usina, sem que o imaginássemos como “palco” onde pudessem acontecer as linhas de fuga.

E onde estava, onde está o rizoma? Na sala de aula e nos corredores por onde passávamos abarulhentando, na carteira e no gramado, na boca e no espírito dos jovens alunos que a ele aderissem - no olho e no tato. Espraia-se [de vir água] e penetrava por/em todos os cantos, menos aqueles em que se houvesse tapado muito bem.

Sendo o rizoma usina; sendo o pensamento dos jovens alunos fantástico manancial de cálculo, emoção e aprendizagem; sendo os próprios anarquismos elementos que buscam a autonomia; sendo as imagens, elas próprias, geratrizes de sabores, saberes, mundos, pode-se dizer que, quando o rizoma aceitou o convite para nossas aulas, algo se fez... *movediço*: trata-se de evocar uma *negociação* a cada instante destas aulas, envolvendo diversos agentes -professor-alunos-Direção-pais-imagens-manipuladas-suportes-acordos-normas-afetos-proibições-restrições-aceites... sim, trata-se de um embate diário e constante.

Certamente que tudo isso, todo este embate, já é o cotidiano das salas de aula, seja com aulas formais, seja com experiências libertárias; nossa *intenção* é a de *radicalizar* este cotidiano, não se esconder da tempestade, *mas convidá-la a entrar...*



O que ocorre, portanto, é que escancaramos portas, aumentando os riscos, *adensando as negociações já necessárias ao cotidiano escolar*: o caminho de práticas de aula discutido nesta pesquisa é mais arriscado e menos geometrizado. Ruído incessante de máquinas, empuxos rizomáticos repentinos, sempre cruzados vez e outra por estrias (chamamento à ordem), por retorno aos formalismos e à norma por geometrizações. Fio da navalha, sobre o qual bailamos, escrevemos, brigamos, rimo-nos, vicejamos.

Pois o que se deseja é que os anarquismos vicejem, continuem e gerem mais anarquismos; findo este texto e a pesquisa que lho deu origem, a aventura certamente poderá continuar, donde a questão: repetir estes processos geraria linhas de fuga com outras turmas, outras escolas, em tempos outros?

Afirmo que sim, ainda que na afirmação caiba, naturalmente, a aventura; os objetos (fotografias que sofreram manipulação), e as desarrumações (o fora de sala de aula, o abandono das “provas”) não necessariamente precisam ser “novos” a cada convite que se os faz, porque o inusitado estará dançando no olhar de quem vive estes objetos e desarrumações [espírito] \_ Deleuze, sob inspiração de Hume, afirmará, de fato, que:

A repetição nada muda no objeto (...) em compensação, uma mudança se produz no espírito que contempla: uma diferença, algo de novo *no* espírito (Deleuze, 2006:111).

De modo que, quando *repite* uma fotografia manipulada, o olhar que sobre ela cairá será outro: mudamos todos nós, alunos e professor e fotografia. Sempre haverá um possível, sempre estaremos no terreno do aventureiro, correndo riscos. Cada imagem é possibilidade, um pedido de: complete-me! E repetir pode produzir diferença, semente de linha de fuga; não repetir a primeira vez buscando semelhanças, mas elevar a primeira vez à enésima potência.

*Fotopotência.*

## *Epílogo. Filósofos e árvores*

Deixo a Faculdade de Educação, é manhã alta; os originais da dissertação estão já sob os cuidados de meu orientador para a revisão; caminho, e quando atento, percebo dois senhores sentados a um banco em frente à biblioteca.

Difícil não reconhecê-lo: o olhar agudo, os bastos bigodes, o ar sério (sob ele, a mais mordaz ironia). Dele dizem que foi uma praça de guerra Aproximo-me, não sem uma certa reverência, mas é sem maiores preâmbulos que me ouço dizer:

- Professor, suas ideias muito se estenderam no mundo... e que distâncias alcançaram!
- Ser póstumo...que peso isto representa!, ele responde, os olhos vagando.
- Muitos mestres de nossos tempos hoje também filosofam usando o martelo; talvez gostasse de conhecê-los...

Ele sorri, e me convida a caminhar entre as árvores da Universidade.

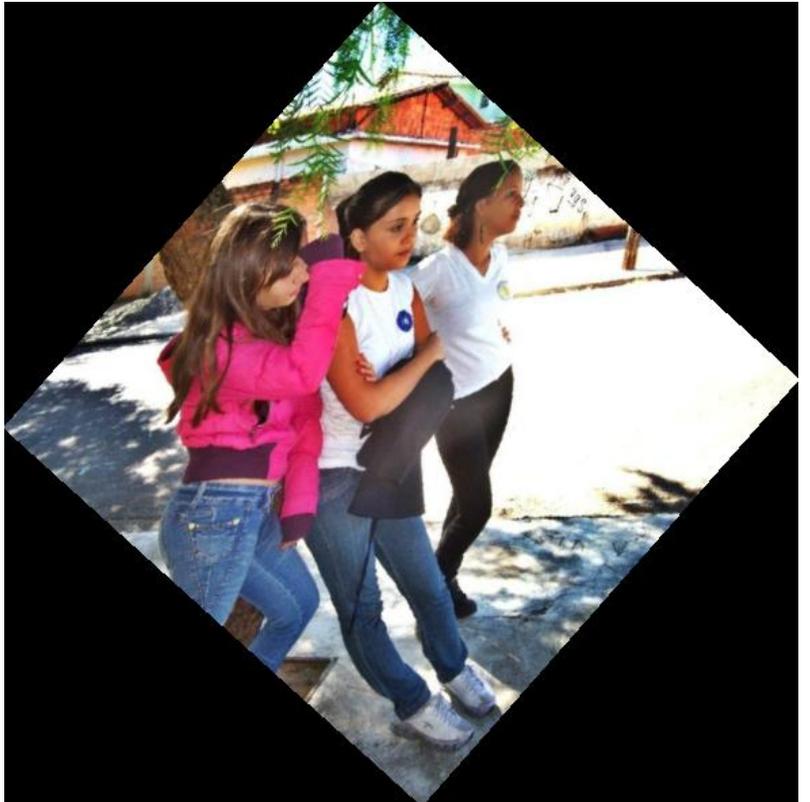
O inverno, que já se despediu, deixou ainda ares frescos e agradáveis; a grama toma viço novamente, e ao lado delas o filósofo de Röcken segue falando suavemente sobre filosofia, enquanto bebo suas palavras.

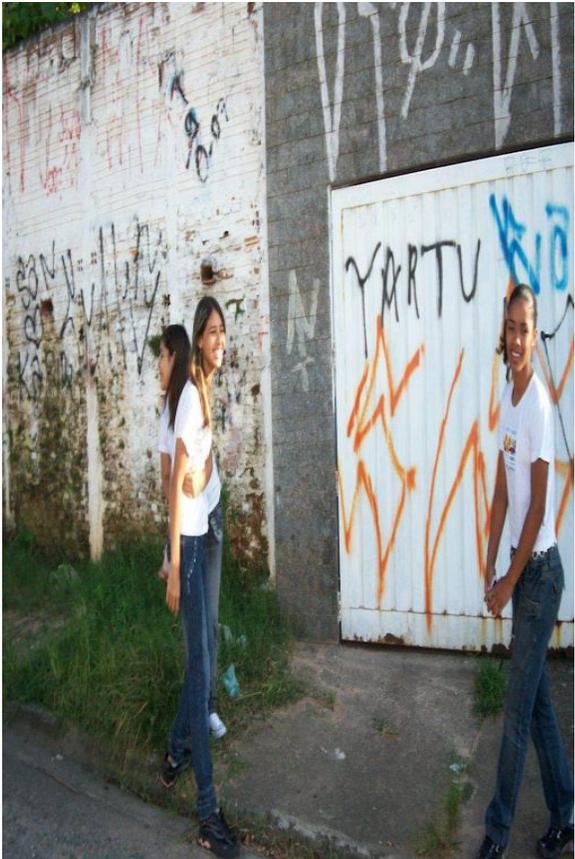
Um vento suave sopra; dentro de nós, o harmatã em bravas árias dissonantes.

*Parte 3. Passeio por Novo Imago, bairro da periferia de Campinas. Do pensamento na periferia de Campinas. Da periferia no pensamento dos alunos. De que pensaria o surgimento da periferia nos...*



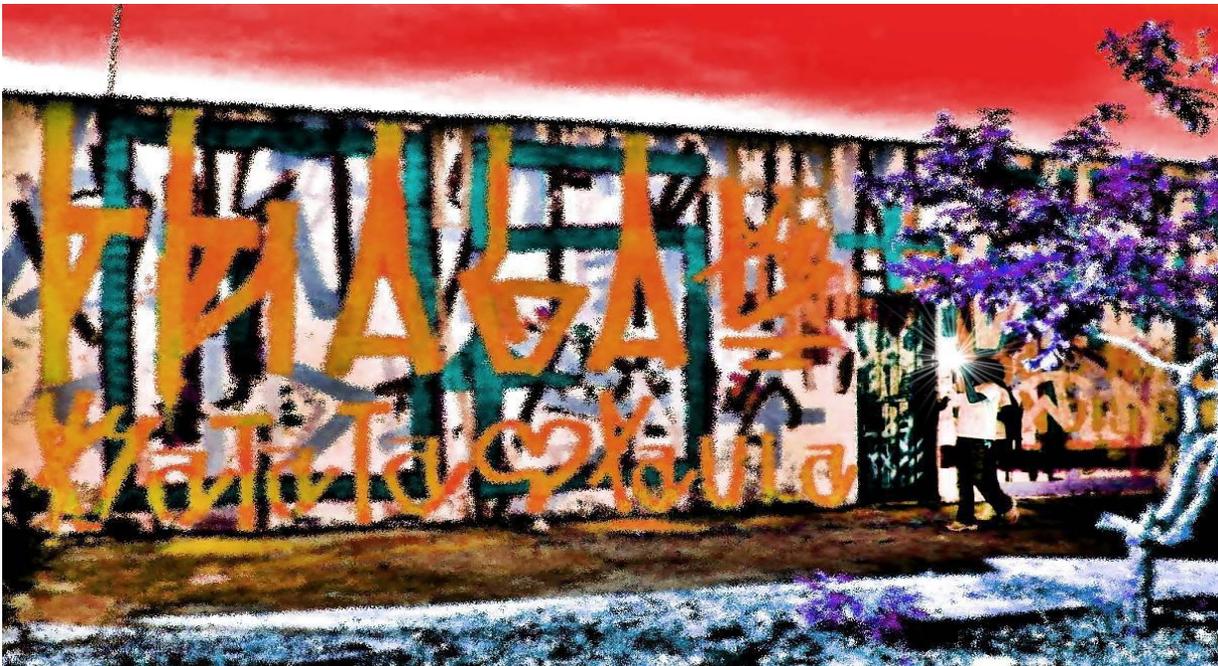








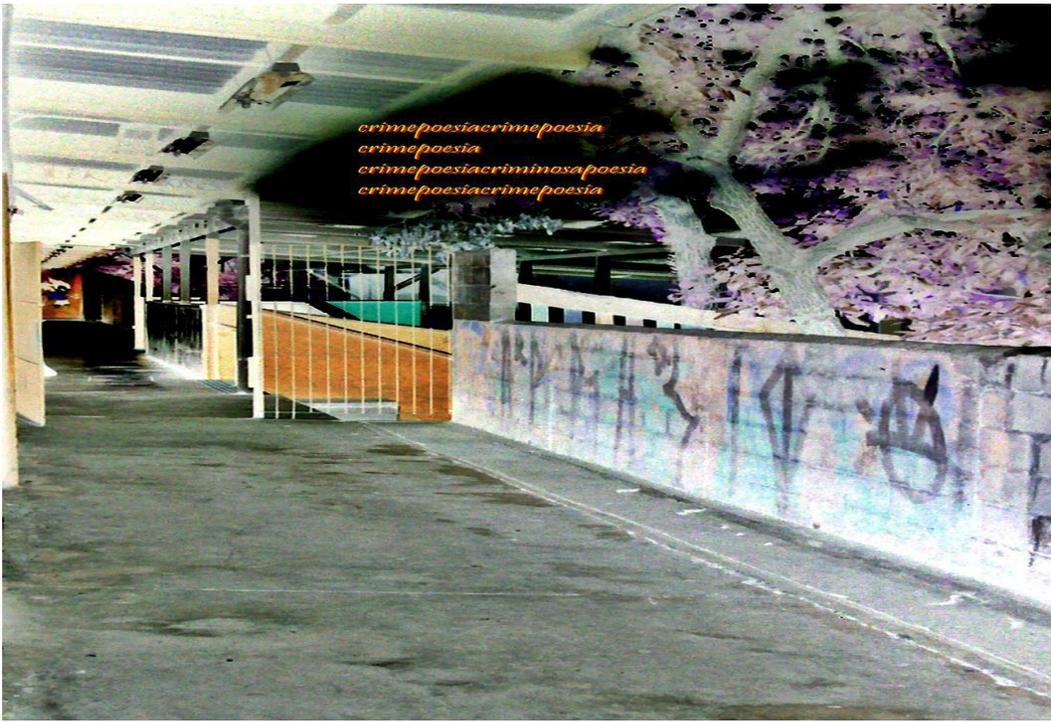


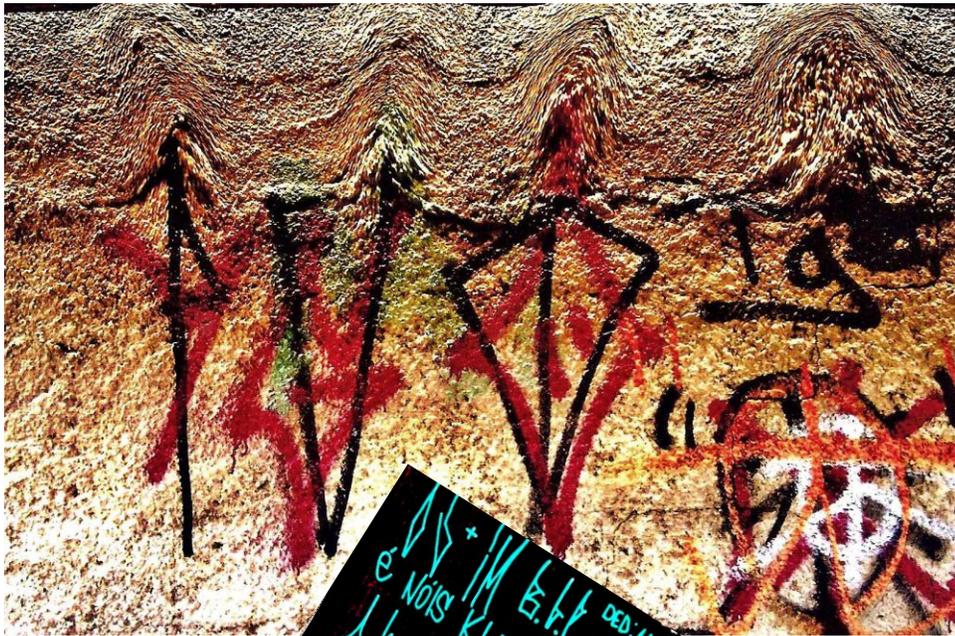
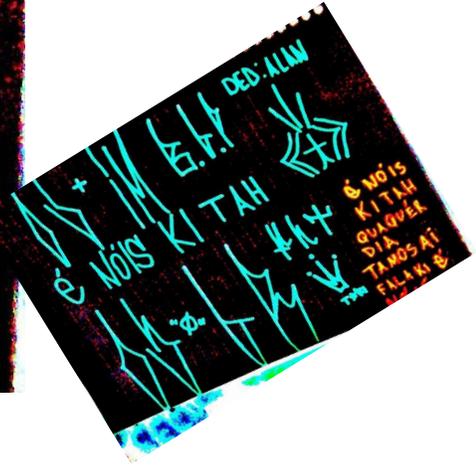
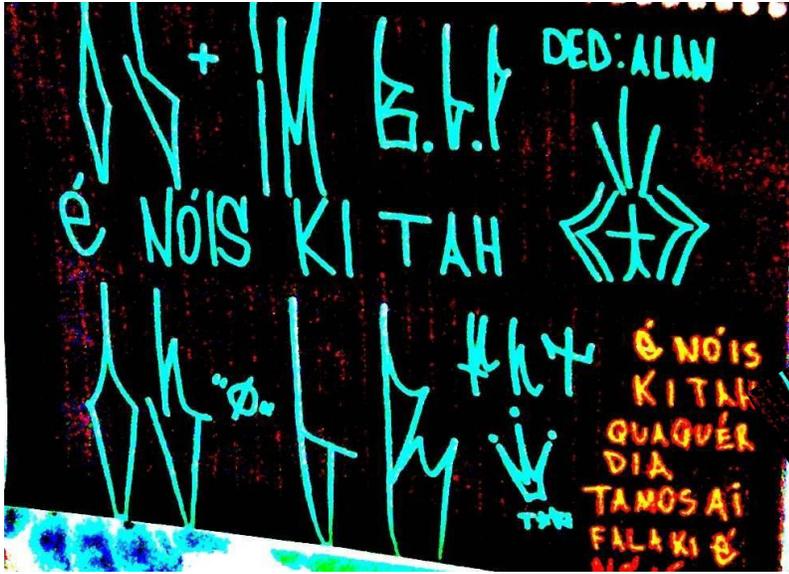














## **Bibliografia.**

BATCHEN, Geoffrey. *Arder em desejos. La concepción de la fotografía*, G.Gili, Barcelona, 2004.

BAKUNIN, Mikhail. *Deus e o Estado*. Ed.Imaginário, 2000, São Paulo.

BARCHI, Rodrigo. *As pichações nas escolas: uma análise sob a perspectiva da educação libertária*. Dissertação de mestrado, UNISO, Sorocaba, 2006.

BARTHEAU, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*, Nova Fronteira, 2000, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, Pierre e Marie Claire Bourdieu. *O camponês e a fotografia*, em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf>, acesso em 08/04/2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Editora Vozes, Petrópolis, 1994.

DAVIES, Adrian & FENESSY, Phil. *Digital imaging for photographers*, ed Imprensa Oxford: Foal, 2001, Reino Unido.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, V.1, Ed.34, 1995-1997, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, V.5, Ed.34, 1995-1997, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *O Anti-édipo*, Editora 34, 2010, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Conversações*, Ed.34, 1992, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*, Edições Graal, 2006, São Paulo.

DIAZ, Carlos., Editora La Piqueta,1978, Madri, Espanha.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. Papyrus Editora, Campinas, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros Errantes, Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina*.

FERNANDES, Hylío Lagana. *A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento*, Tese de doutoramento, UNICAMP , 2005, Campinas.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*, Cortez, 2008, São Paulo.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta : ensaios para uma futura filosofia da fotografia* RelumeDumará, 2002, Rio de Janeiro.

GALLO, Silvio. *Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação*, tese de doutoramento, UNICAMP-FE, 1993, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia libertária : anarquistas, anarquismo e educação*, Imaginário, 2007, SP.

\_\_\_\_\_. *Deleuze & a educação*, Autêntica, 2008, Belo Horizonte.

KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia : o efêmero e o perpetuo*, Imprensa Cotia,:Ateliê, 2007, SP.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*, Imprensa São Paulo, Imaginário, EDUA, 2007 São Paulo.

ONETO, P. D. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, D. (org).Nietzsche, Deleuze, Arte, Resistência. Rio de Jane: Editora Forense Universitária, 2007.

MAFFESOLI , Michel. *A parte do diabo*, Imprensa Rio de Janeiro, Record, 2004. Rio de Janeiro.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*, Contexto, 2008, São Paulo

PARRA, Henrique. *Conhecimento e imagem: crítica informacional entre o visível e o invisível*, in: Amorim, Antonio Carlos et alii, *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...*, 2010, DP et alii, Rio de Janeiro.

PARRA, Henrique Zoqui Martins. *O leviatã e a rede: mutações e persistências político-estéticas, tese de Doutorado, UNICAMP, 2009, Campinas.*

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*, Papirus, 2003,

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo*. Editora Hucitec, 1996, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Editora Record, 2000, Rio de Janeiro.

Soares, Elaine dos Santos. *Devires Imaginativos de fotografias didáticas*, Monografia, Instituto de Geociências, 2012, UNICAMP, Campinas, SP.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*, Editora Schwarcz, , 2006, São Paulo.

SILVEIRA JUNIOR, Nelson Eugênio de. *Superfícies alteradas: uma cartografia dos grafites na cidade de São Paulo*. Tese de doutoramento, Instituto de Artes-UNICAMP, 1991, Campinas.

WUNDER, Alik e DIAS, Suzana. *A tensão entre devir e evidência em obras de fotógrafos brasileiros contemporâneos*, mimeo.