

FOTOGRAFANDO MULTIPLICIDADES:
imaginando os significados da escola

PHOTOGRAPHING MULTIPLICITIES:
imagining the meanings of the school

Thiago Luz¹
Rosângela Soares²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as multiplicidades que podem compor uma escola pública, em uma tentativa de romper com essencialismos e binarismos a respeito desse espaço. Para tanto, apresenta-se uma atividade realizada com diferentes estudantes de duas turmas de ensino médio regular, de uma escola estadual, no município de Porto Alegre. Nessa atividade em questão, os sujeitos foram convidados a fotografar sua escola tendo em mente a seguinte questão: “qual o significado que a escola tem para você?”. As fotografias registradas por esses sujeitos são, então, analisadas no presente trabalho como forma de possibilitar pensar, a partir dos possíveis significados presentes em cada fotografia, como cada sujeito imagina sua escola e relaciona-se com ela. Esse trabalho possibilita, também, pensar metodologicamente em formas de incluir os sujeitos de modo ativo na produção do conhecimento científico. Ao fim desse trabalho concluímos, a partir da atividade desenvolvida, tecendo algumas considerações sobre a docência como um contínuo processo de criação.

Palavras-Chave: Educação; Escola; Fotografia; Docência.

Abstract

The present work aims to reflect, with the help of photography, educational theory, anthropology and philosophy, on the multiplicities that can compose a public school, in an attempt to break with essentialisms and binarisms about this space. To this end, it presents an activity carried out with different students from two classes of regular high school, from a state school, in the city of Porto Alegre. In this activity in question, the subjects were invited to photograph their school with the following question in mind: “what does the school mean to you?”. The photographs recorded by these subjects are then analyzed in the present work as a way of making it possible to think, from the possible meanings present in each photograph, how each subject imagines his school and is related to it. This work also makes it possible to think methodologically about ways to include subjects actively in the production of scientific knowledge. At the end of this work, we conclude, based on the activity developed, making some considerations about teaching as a continuous process of creation.

Keywords: Education; School; Photography; Teaching.

¹ Mestrando em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS), Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS) e Integrante do GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (FACED/UFRGS).

² Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da Faculdade de Educação da UFRGS. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE), atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gênero e culturas juvenis.

Introdução - Da unidade à multiplicidade: estabelecendo um plano

Se certa vez a Educação se propunha a ser neutra, homogeneizante e alheia a diferença, hoje se propõe a ser responsável, múltipla e eticamente comprometida. Certamente, entretanto, não é unanimidade no campo educacional a ideia de uma educação para além da transmissão de conhecimentos, vide o atual cenário cultural, social, político e econômico que impele, novamente, docentes e escolas ao paradigma da formação tecnicista. Posto isso, o presente trabalho surge de inquietações que dizem respeito aos significados que a escola possui para seus sujeitos, em especial as/os estudantes, pois o campo educacional, como bem sabe-se, é um espaço teórico de disputa, no qual apresentam-se diferentes narrativas sobre a educação, a escola e os/as estudantes. Algumas narrativas engessam a vida da escola, outras pensam nos fluxos contínuos que a atravessam (PARAÍSO, 2009; 2015). Sendo assim, subsistem diferentes concepções de sujeito, ensino, didática e aprendizagem (SILVA, 2010) e seus desdobramentos implicam diretamente na vida escolar dos/das estudantes. A realização desse trabalho alia-se, portanto, ao desejo de tentar desestabilizar concepções monolíticas da escola e seus sujeitos, ou seja, tenta vislumbrar a heterogeneidade que uma escola possui. Seguindo a ideia de rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1995) pensamos a escola enquanto *n-1*, isto é,

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre *n-1* (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele) (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.15).

A partir disso, tenta-se não conduzir a escola ao Uno, pois o rizoma tem pavor à unidade e ao fechamento, antes se move e se abre, explodindo em todas as direções, dimensões e significados. Assim, pensando também com Haraway (2009, p.45), este trabalho se inspira em sua metáfora do ciborgue, pois “significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades”. Nossa proposta, portanto, é o borramento das fronteiras entre educação, antropologia, filosofia e fotografia para tentar criar as potentes fusões e perigosas possibilidades de que nos fala Haraway (2009).

Para tanto, uma atividade foi realizada com estudantes de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio regular, de uma escola estadual do município de Porto Alegre. Nessa atividade

as/os estudantes tinham a missão de fotografar sua escola tendo como ponto de partida para suas fotografias a questão *Qual o significado que a escola tem para você?* Essa atividade teve caráter voluntário – balizada por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –, pois as/os estudantes estavam livres para não participarem, e esteve sob escopo das disciplinas de práticas pedagógicas obrigatórias do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao longo dessa atividade um diálogo constante sobre uso de imagens em pesquisa, em especial em ciências humanas, foi engendrado com as/os estudantes, pois uma de suas inspirações foi o método antropológico de trabalho de Ingold (2017), no qual o autor nos apresenta uma distinção entre pesquisa *sobre* pessoas e pesquisa *com* pessoas. Nas palavras do autor

Praticar a antropologia [...] significa estudar com as pessoas – do mesmo modo que estudamos com os nossos professores na universidade –, não produzir estudos sobre elas. Nós o fazemos para que possamos crescer em sabedoria e maturidade e aumentar os nossos poderes de observação, raciocínio e pensamento crítico, na esperança e expectativa que possamos utilizar estes poderes para lidar com quaisquer problemas que possamos enfrentar no futuro (INGOLD, 2017, p.226).

Pensando através de caminhos tortuosos: fotografia como intervenção

Como falar algo sem pronunciar palavras? Como narrar uma experiência? Como atingir alguém sem precisar ser literal? Como deixar a multiplicidade guiar a vida? Como gritar sobre algo quando ninguém lhe escuta? Como embaralhar significados? Como abalar as certezas e as incertezas? Como perturbar os sentidos? Como provocar sensações, afetos e sentimentos? Como, talvez, virar uma escola de cabeça pra baixo?

As possibilidades, provavelmente, são infinitas, diferentes artifícios podem ser utilizados, mobilizados e confeccionados. Entretanto, esse trabalho escolheu a fotografia. E há três razões principais para isso: a) é da ordem de um gosto particular, é algo que nos motiva e inspira. É, como afirma Costa (2012, p. 34), a respeito de como construir uma boa aula, mas que aqui estendemos para a construção de uma boa metodologia de trabalho “[...] esteio para um em casa, um esboço de um centro estável, para onde você tenha certeza de poder voltar a qualquer hora; sobretudo nos momentos de maior desorganização e fragilidade”; b) é algo presente na vidas das pessoas estudantes onde esse trabalho foi realizado, pois ao longo das práticas docentes observou-se que as/os estudantes utilizavam seus telefones celulares para escrever mensagens, assim como registrar, por meio de fotografias e/ou vídeos, seu cotidiano escolar; e,

c) por percebemos um potencial desestabilizador nas imagens, ou seja, um potencial de criar rachaduras em nossas verdades.

Sobre esse último aspecto é importante mencionar que, embora uma imagem, na maioria das vezes, tenha o objetivo de representar a realidade, de evidenciar uma cena e/ou um sujeito, há sempre o *para além*, já que seu significado não se encerra no que a pessoa que produziu determinada imagem quer transmitir, ou seja, as imagens possuem camadas de significados, afetam diferentes pessoas de diferentes maneiras. Motivo esse que, como afirma Caiuby (2009, p. 43), levou as ciências sociais e humanas ao longo do tempo a evitar o uso das imagens em trabalhos científicos, pois “imagens são vistas pertencendo eminentemente ao campo do sensível”. Sendo assim, falta-lhes objetividade, pois são polissêmicas demais. Entretanto, seguimos Caiuby (2009, p. 44) que insiste na potencialidade das imagens, já que “[...] talvez novas experiências de técnicas narrativas que incorporem a imagem - fixa e em movimento - possam contribuir para uma forma de divulgação do conhecimento que seja menos autoritária, mais interativa [...]”.

Como exemplo empírico da potencialidade desestabilizadora das imagens citamos, brevemente, um trabalho do fotógrafo norte-americano Duane Michals, conhecido por seus trabalhos com sequências visuais, construções narrativas visuais e uso de artifícios poéticos e filosóficos em suas fotografias. O trabalho em questão, de 1973, chama-se *Things Are Queer* e é composto por uma sequência de nove fotografias. A pessoa que observa esse trabalho, porém, não sabe que se trata de um trabalho sequencial, já que cada imagem lhe é apresentada de forma individual. A perspicácia desse trabalho, portanto, constitui-se no fato de que cada fotografia que nos é apresentada, aparentemente, contém o “verdadeiro” significado da imagem, isto é, cada imagem traz a ilusão de representar algo fixo e com isso uma sensação de estabilidade, de identidade. A sensação que temos é que sabemos exatamente o que a fotografia significa. Todavia, uma nova imagem nos é apresentada, expandindo o significado da anterior e conseqüentemente conduzindo o/a observador/a a um novo horizonte de possibilidades e a um questionamento sobre o que viu anteriormente. Porém, novamente a sensação de certeza retorna. Entretanto, surge a imagem seguinte que, outra vez, balança o/a observador/a, deslocando sua compreensão mais uma vez e assim sucessivamente até a sequência estar completa. O projeto tem um fim, já que foi idealizado para conter nove fotografias, porém,

poder-se-ia adentrar em um *looping* de certezas e incertezas maior se novas fotografias fossem adicionadas a esse projeto.

IMAGEM 1 – *Things Are Queer*, Duane Michals, 1973



Fonte: DC MOORE GALLERY

A genialidade dessa sequência é a capacidade de conduzir a pessoa que vislumbra as fotografias para além do pensado inicialmente, pois o *significado* de cada imagem escapa “entre os olhos” da/do observador/a. Não há uma identidade final na qual consegue-se apreender o real significado da imagem, há sempre um *por vir*. Nesse projeto sequencial, o termo *queer* presente no título do projeto não remete às discussões sobre gênero e sexualidade, como nas de teóricas e teóricos feministas como Judith Butler, Teresa de Lauretis, Paul B. Preciado, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, dentre outras/outros, mas ao mundo em si, pois, o mundo é apresentado de maneira *queer*: bizarro, estranho e às vezes caótico, não sendo possível encerrá-lo a uma única acepção ou a uma única interpretação. A ideia do projeto, talvez, seja demonstrar como o mundo e, conseqüentemente, a vida, não possuem a fixidez que se costuma lhes atribuir.

Essa sequência de imagens pode suscitar na pessoa que a observa certa angústia, promovida pela incapacidade de agarrar a realidade que Duane fotografa. Pode-se pensar que falta organização e racionalidade em seu projeto. Por outro lado, sobra distúrbio, desordem e caos. Todavia, não se trata aqui de nomear qual estilo fotográfico é melhor, se o Duane Michals e suas incertezas ou o de outros/as fotógrafos/as e suas tentativas de representar certezas; não importa afirmar que a desordem deve prevalecer sobre a ordem, mas de analisar como, às vezes,

a busca por uma essência, por uma ordenação superior e por uma lógica moduladora do mundo pode sufocar o pensamento, a criatividade e a potência da vida, pois como nos lembra Ingold (2015, p.21) “Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”. É nesse sentido que compreendemos a importância das imagens registradas pelas/pelos estudantes não como um mecanismo de representação fiel da realidade escolar, mas como uma forma de *intervenção*, como um mecanismo de significar o espaço escolar para si, sem pretensões unitárias e totalizantes, sem afincos pelo esgotamento, mas pelo esgarçamento da escola. Nas palavras de Isabelle Stengers

[...] ‘intervenção’, ou seja, aquilo que experimentamos quando, durante um debate, um participante toma a palavra e apresenta o que está sendo debatido ‘de uma maneira um pouco diferente’, provocando uma pequena pausa. Depois, claro, o debate continua como se nada tivesse acontecido; mais tarde, porém, alguns dos presentes que estavam escutando mostrarão que foram tocados (STENGERS, 2015, p. 6).

As fotografias, portanto, demarcam uma posição singular de sujeito atuante no mundo que coloca em movimento suas inquietações com sua escola, pois como nos lembra Kossoy (2001, p. 42-43) “O registro visual documenta [...] a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens [...]”. As fotografias realizadas pelas/pelos estudantes, então, não são neutras, mas sua narrativa particular sobre sua escola. Podemos pensar, igualmente, como a própria pergunta disparadora *Qual o significado que a escola tem para você?* também não é neutra, já que acaba por ocasionar certo direcionamento do olhar. Como nos lembra Oliveira (1996, p. 15) – a respeito das análises antropológicas, mas que nesse caso nos ajuda a pensar sobre a posição investigadora que as/os jovens assumirão – “[...] a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”. Nesse caso, a pergunta disparadora cumpre o papel do modo de visualização de que nos fala o autor, já que busca captar algo específico, nesse caso, o(s) significado(s) da escola para o/a estudante fotógrafo/a. Todavia, como cada sujeito escolar está contextualmente inserido no mundo a sua volta e se relaciona com esse mundo de diferentes maneiras, logo, cada sujeito proporciona uma infinidade de respostas possíveis a pergunta disparadora. E claro, os diferentes olhares que perpassarão essas imagens proporcionarão uma infinidade de interpretações a respeito destas. Ademais, para além da fala, espaço linguístico no qual reiteradas vezes os sujeitos estudantes são silenciados, as fotografias podem ser essa

outra maneira da qual fala Isabelle Stengers (2015) de abordar um assunto particular, nesse caso, o(s) significado(s) que a escola pode possuir para cada estudante.

As imagens: multiplicidade de possibilidades, multiplicidade de significados

As fotografias que se seguem foram registradas por diferentes estudantes, em diferentes momentos e em diferentes localidades da escola, posto isso, são registros singulares confeccionados pelos/pelas estudantes em seu cotidiano escolar que expressam, a partir de seu próprio olhar, a heterogeneidade e a multiplicidade que permeiam a escola. Essas imagens são apresentadas aqui de forma aleatória e sem hierarquização, ou seja, não foram categorizadas da melhor para pior, ou da pior para melhor e, muito menos, da que mais representa a escola para a que menos representa a escola. Não há, portanto, juízo de valor investido sobre as fotografias. Dito isso, o estilo de análise metodológico das fotografias guiou-se pela concepção de *multiplicidade do E* de Deleuze & Parnet (1998) na qual o autor e a autora afirmam que

Não são nem os elementos, nem os conjuntos que definem uma multiplicidade. O que define é o E, como alguma coisa que ocorre entre os elementos ou entre os conjuntos. E, E, E, a gagueira. Até mesmo, se há apenas dois termos, há um E entre os dois, que não é nem um nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45).

O foco aqui não é perguntar o que uma imagem diz, mas perguntar o que ela pode sugerir. Assim, ao invés de afirmações restritivas sobre o significado de uma imagem, são realizados questionamentos sobre esse registro fotográfico e adições de significados a partir do acréscimo do *E* de que falam Deleuze & Parnet (1998), para que antes de encerrá-la em uma determinada forma, seja qual for, essa fotografia seja pensada como fluxo contínuo, como movimento imparável.

IMAGEM 2 – Fotografia escolar de número 1, registrada pelo estudante 1³

³ Optou-se por suprimir o nome das/dos autores/as das fotografias, sendo assim, as imagens são creditadas como Estudante e seu respectivo número sequencial.



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Livros de cores variadas lado a lado, prateleiras de cor cinza, um armário marrom torto ao fundo, enciclopédias antigas, algumas caixas de papelão, revistas caindo de uma prateleira, o sol entrando pela janela e iluminando a sala. Esses são os elementos que saltam aos olhos quando se olha a primeira fotografia. Provavelmente não há dúvida: é uma biblioteca. Mas o que se passa nessa biblioteca? O que se esconde nessa biblioteca? O que se revela nessa biblioteca? Quais sentimentos são provocados por essa biblioteca? A escola sem essa biblioteca não teria o mesmo sentido para a pessoa que a fotografou? A escola, através da imagem da biblioteca, significa acesso ao conhecimento? Acesso à leitura? Um refúgio? Quem sabe solidão? Talvez paixão? Decerto signifique tudo isso E muito mais E muito mais E muito mais. Para nós, a luz entrando e tocando os livros é acolhedora e afetuosa, e um mundo de possibilidades.

IMAGEM 3 – Fotografia escolar de número 2, registrada pelo estudante 2



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Um prédio de tijolos marrom ao fundo, uma goleira branca, o que parece ser uma cesta de basquete mais ao fundo ainda, o chão pintado de bordô com tinta verde ao centro e linhas amarelas desenhadas sobre a cor bordô. A imagem nos convida a olhar para uma quadra de esportes. Mas o que tem nessa quadra de esportes? Vemos apenas parte da quadra, será intencional? A quadra traz conforto? Talvez confronto? Fala de amizade? União? Quem sabe ela está ali apenas como coadjuvante e o prédio ao fundo é o princípio de tudo? A fotografia é sobre lazer? Esportes? Quem sabe sobre relações de gênero? Quem usa a quadra? Todas as pessoas da escolha podem utilizá-la? Apenas meninos a utilizam? Meninas jogam vôlei e meninos futebol? O acesso a quadra é permitido ou é um espaço interditado? O que acontece nessa quadra? Quem sabe a vida com suas idas E vindas, com seus rancores E afetos. Quem sabe a vida com sua potência E sua resistência. Quem sabe amores, abraços, beijos, mãos dadas... Quem sabe tudo E mais um pouco.

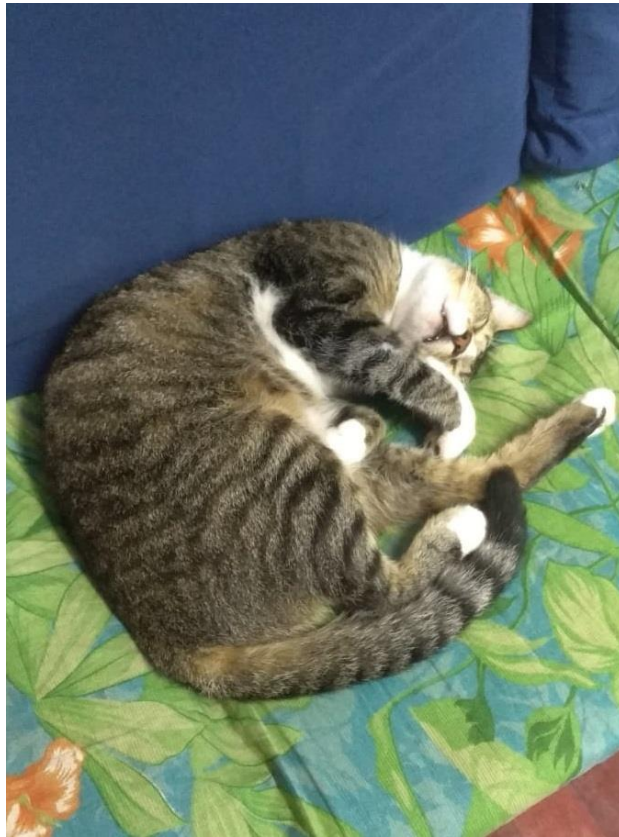
Imagem 4 – Fotografia escolar de número 3, registrada pelo estudante 3



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Chão batido com pedras sobressalentes, um par de botas pretas, dois pares de tênis pretos com detalhes em branco, a manga de um casaco florido, duas mãos segurando, cada uma, uma cuia de chimarrão. A fotografia nos convida a pensar sobre tradição? Cultura? União? Afeto? Amizade? Quem sabe reconciliação? Podemos até pensar: chimarrão, mas o que isso tem a ver com escola? Talvez nos irrompa: escola é lugar de estudar, não de fazer roda de chimarrão. Entretanto, também, podemos pensar: a escola é mais que transmissão de conteúdos, pois a escola pode ser paixão E afeto E companheirismo E relação E camaradagem E afinidade...

IMAGEM 5 – Fotografia escolar de número 4, registrada pelo estudante 4



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Almofadas azuis, almofadas floridas, um gato malhado dormindo. Que diabo de foto é essa?! Podemos exclamar. No entanto, podemos pensar sobre quais sentimentos nos preenchem quando nos deparamos com essa imagem. Talvez ternura? Felicidade? Um sorriso pode vir a completar nosso rosto? Quem sabe nojo por ver um gato na escola? Talvez nosso corpo comece a coçar devido a alergias felinas. Mas que diabos um gato tem a ver com o significado da escola?! Para quem frequenta a escola a surpresa de ver o gato, carinhosamente chamado de Paixão pelos sujeitos da escola, quiçá não suscite tanta surpresa. Mas, até mesmo para quem frequenta a escola, dar-se conta da importância desse felino para esse espaço pode causar espanto. Com o que esse gato se relaciona? Que tipos de relações compõem uma escola? Quais sujeitos perambulam pelos corredores e salas de aula? São sempre apenas humanos? Ou humanos e não humanos convivem conjuntamente mais do que nossos olhares estão acostumados a vislumbrar? É possível afeto entre pessoas E animais? É possível afeto entre pessoas E plantas? É possível afeto entre pessoas E animais E plantas E cadernos E canetas E

livros E uma infinidade de coisas mais? Não sabemos a resposta, mas a imagem pode nos oferecer algumas pistas...

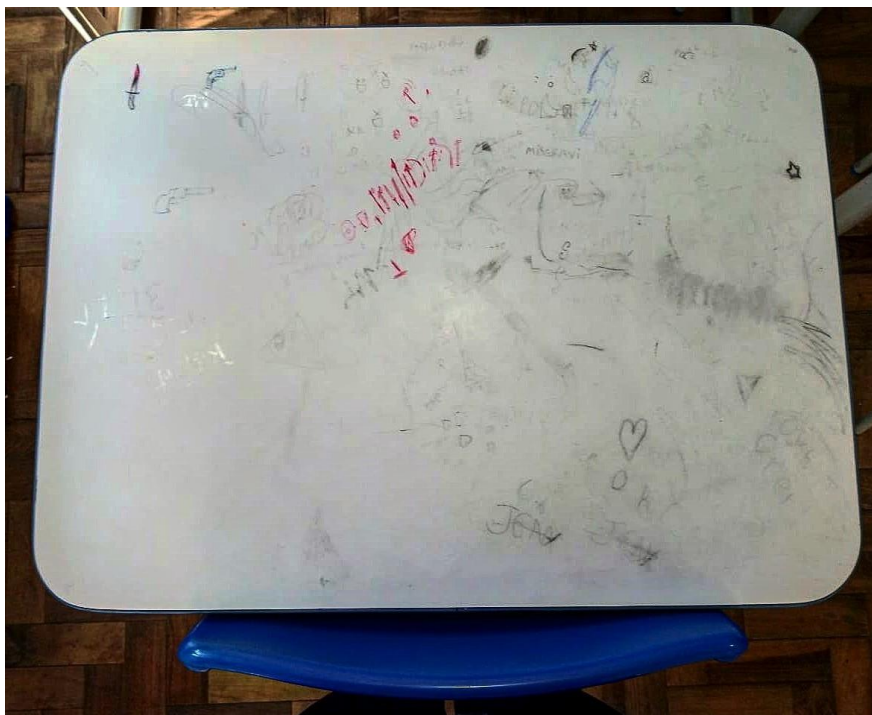
IMAGEM 6 – Fotografia escolar de número 5, registrada pelo estudante 5



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Árvores verdes, uma mureta de pedra ao fundo, uma pequena escada de paralelepípedo, parte de um prédio em tom bege com uma janela transparente e algumas trepadeiras enroscadas em sua parede, um prédio azul com várias pequenas janelas transparentes. Para quem habita a escola, é fácil reconhecer esses dois prédios: o prédio bege é ocupado por algumas salas de aulas, a sala da direção, a biblioteca e a secretaria; já no prédio azul, em sua parte superior, encontra-se mais uma sala de aula e em sua parte inferior encontra-se a sala do grêmio estudantil, recentemente conquistado pelos estudantes, após alguns embates com a direção da escola. A fotografia é sobre mobilização política? Sobre a diversidade de espaços que compõem essa escola? Sobre a importância da vida que ocorre fora das salas de aulas? Sobre disputas políticas? Sobre protagonismo estudantil? Sobre acolhimento de demandas estudantis? Sobre felicidade pela conquista de um espaço? Sobre espaços culturais? Do que fala essa imagem? Talvez de política E juventude E amizade E contestação E conflito E criação E relações contra hegemônicas E diálogo E escuta E, E, E...

IMAGEM 7 - Fotografia escolar de número 6, registrada pelo estudante 6



Fonte: Acervo dos Autores, 2019

Uma carteira escolar branca, o recosto azul de uma cadeira, dois desenhos de armas de fogo, alguns desenhos de faca, alguns desenhos de coração espalhados pela classe, o nome Jean escrito duas vezes de forma rasurada, o desenho de uma estrela, alguns rabiscos com caneta vermelha, alguns rabiscos de caneta azul e alguns rabiscos de lápis. Talvez essa fotografia seja a mais emblemática. A escola não é composta apenas de felicidade, alegria, áreas do conhecimento, cadernos e livros didáticos. A escola não está isolada, pois a vida transpassa seus muros e portões. Armas e facas? Algumas vezes pertencem ao espaço escolar, por mais que não devessem estar ali. Talvez um término de relacionamento esteja marcado na classe? É possível. Mas e os corações? Novos amores? Persistência de amores antigos? É possível. E a pequena estrela? Pensamentos sobre o futuro ou apenas um desenho aleatório? E a carteira escolar em si mesma? Sua imagem nos convida a pensar sobre disciplina? Sobre a perda da diferença? Sobre as possibilidades perdidas quando a organização do espaço enquadra, normatiza e encaixota experiências diversas? Os desenhos são de autoria única ou diversas singularidades deixaram suas marcas? Os desenhos foram feitos todos em um único dia? São muitos pensares possibilitados por essa fotografia. O que fica, quem sabe, é: uma escola tem muitas entradas e muitas saídas, pois uma escola se insere em teias de relações e, assim, uma

escola pode ser composta por disciplina E violência E amor E conhecimento E ódio E projetos de futuro E...

Trazendo a escola de volta à vida: a escola como coisa

Seguindo a premissa de Ingold (2012, p.27) de que “[...] o mundo em que habitamos é composto [...] por coisas” e a partir das fotografias registradas buscamos pensar a escola, justamente, como *coisa*. Para Ingold, que retoma o conceito de Martin Heidegger⁴, a *coisa* é pensada em oposição ao conceito de *objeto*, pois enquanto o objeto apresenta-se como fato consumado, como forma estática, como algo muito bem delimitado, em contraposição, a coisa “[...] é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam” (INGOLD, 2012, p. 29).

Para melhor ilustrar sua concepção de coisa, Ingold (2012) nos convida a refletir sobre uma árvore: ela é um objeto ou uma coisa? Onde começa a árvore? Onde termina a árvore? Nas palavras de Ingold (2012, p. 28) “Onde termina a árvore e começa o resto do mundo [...]. A casca, por exemplo, é parte da árvore? [...] E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos?”. Assim, Ingold (2012, p.29), a partir dessas considerações, chega à conclusão de que “[...] a árvore não é um objeto, mas um agregado de fios vitais”. Isto é, embora, cientificamente, a árvore possa ser caracterizada como uma planta que apresenta tronco, folhas, raízes e às vezes frutos, se a arrancarmos de suas relações com o solo, com o sol, com o vento, com os animais e com os fungos, a árvore deixará de existir, pois seus fios vitais serão rompidos: sua vida se esvai. O que Ingold (2012), portanto, nos convida a perceber é que a coisa vaza, pois, antes de ser uma entidade fechada em si mesma, ela transborda, se conecta com dimensões que, se não estivermos atentos/atentas, não farão sentido algum.

Seguindo as elucubrações de Ingold (2012), portanto, as fotografias parecem evidenciar como a escola se constitui como coisa. As imagens nos conduzem a perceber que a escola, para além de uma entidade abstrata e cerceada, delimitada apenas por sua arquitetura física, é, antes,

⁴ Martin Heidegger escreve, em 1962, o livro “Que é uma coisa?”, O texto é resultado de um curso que Heidegger ministrou entre 1935 e 1936 em Friburgo, na Alemanha, cujo objetivo foi discutir o pensamento do filósofo prussiano Immanuel Kant.

permeada por processos de movimentação e por diversos fios vitais que se enredam para compor sua existência. Nesse sentido, os registros fotográficos retomam, também, a ideia de Ingold (2012) de “trazer as coisas de volta à vida”, pois as fotografias realizam, precisamente, a volta da escola à vida, já que nos ajudam a perceber seus fios vitais que vão além do(s) prédio(s), das salas de aula, dos laboratórios, da biblioteca, já que a escola – assim como a árvore de Ingold – não termina em si mesma, ela é atravessada por fluxos contínuos, que são atravessados por fluxos contínuos, que são atravessados por fluxos contínuos... E esses fluxos não ligam pontos delimitados uns aos outros, antes se entrelaçam uns aos outros.

O grande problema, porém, é como compreender ou apreender esses fios vitais. Ingold, obviamente, não nos oferece uma receita com determinados passos a serem seguidos para que a vida apareça diante de nossos olhos, como se algum véu opaco fosse retirado de nosso rosto, desde que a receita fosse seguida à risca. Contudo, Ingold (2015) nos alerta para o fato de que antes de realizarmos tentativas de apreender algo, o que significa que esse algo já está posto e temos apenas a tarefa de desvelá-lo, ou seja, em termos ingoldianos é um objeto, o caminho mais instigante, inspirador e provocativo a ser seguido é o da imaginação, pois “aparecer as coisas eu sugiro, equivale a imaginá-las. Imaginar algo é aparecê-lo, assistir na sua gestação e comparecer no seu nascimento [...]. Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos” (INGOLD, 2015, p. 30). Sendo assim, o processo de imaginar os possíveis significados e/ou os fios vitais que atravessam os registros fotográficos das/dos estudantes, afirma-se, novamente, como um mecanismo metodológico fascinante e animador, pois, antes de simplesmente realizar uma afirmação sobre as imagens, realiza um processo de questionamento sempre expandindo as possibilidades, já que “[...] é no contrário da captura e da contenção – na descarga e vazamento – que descobrimos a vida das coisas” (INGOLD, 2012, p. 35). E claro, as próprias fotografias registradas pelas/pelos estudantes são processos de imaginar a escola.

Imaginando um conceito: fotografia menor

Inspirados em Gallo (2002), Gauthier (2002), Paraíso (2010) e Deleuze & Guattari (2014) e suas ideias de *menoridade*, tenta-se pensar, então, em uma *fotografia menor* realizada pelas pessoas participantes da atividade. Em contraposição a fotografia maior, aquela das técnicas, que se aprende em cursos e se exercita em concursos, inspirada nos grandes mestres, seguidora

de regras delimitadas e perseguidora da coerência da realidade, uma fotografia da experiência: efêmera, ordinária e infame. Pois, nas palavras de Heidegger (1987, p.143) “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”.

O uso menor da fotografia, sendo assim, não está alinhado aos grandes circuitos fotográficos, não presta reverência a cânones, não lhe interessa “a luz perfeita que dá vida à imagem”: ela não precisa disso, pois a vida existe, a vida pulsa, a vida escorre, a vida vaza, querendo ou não. O que interessa para a fotografia menor não é enclausurar, restringir, representar, seja lá o que estiver à vista da pessoa que fotografa, mas abrir, expandir, transitar, criar, potencializar. Um uso menor em fotografia advém do caos, pois como afirma Nietzsche (2012, p. 11), através da imagem de Zaratustra, sobre a potencialidade do caos “Eu vos digo: é preciso ter ainda o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo, tendes ainda o caos dentro de vós [...]”. Logo, ela advém da possibilidade de enxergar as linhas caóticas do mundo, de senti-las atravessando seu corpo e então apertar o botão da câmera digital, da câmera analógica, do celular. Um uso menor da fotografia advém, justamente, da efervescência de significados que a escola possui: significados estes confeccionadas no cotidiano da escola através de singularidades diversas.

Fotografia menor tem a ver com micropolítica, relaciona-se com tentativas de subversão de binarismos, de normas, de realidades, mesmo que inconscientemente. Fazer um uso menor em fotografia pressupõe abandonar o uno e seguir a multiplicidade: resistir aos enquadramentos estatais, teóricos, práticos, institucionais, verdadeiros; significa pensar: o que eu sinto e o que me toca? Ela guia-se, portanto, pelo conselho de Deleuze & Guattari (1995, p.18) “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”.

Sobre a fotografia menor e sua potencialidade é importante salientar que não reside em aspectos quantitativos ou se representa melhor ou pior determinada coisa; ela não se preocupa em representar nada, nem ninguém, mas de fazer sentir, pois “[...] a questão não é a de saber se o artista faz arte ou se ele se torna cada vez mais artista, mas, de estudar a composição dos novos agenciamentos que ele produziu, de examinar os devires da arte que ele realizou” (GAUTHIER, 2002, p. 144-145). Não se trata, portanto, de saber se determinado sujeito

realizou um melhor enquadramento em sua fotografia, não se trata de saber quem fez a melhor fotografia, qual fotografia está mais iluminada, nítida, colorida, representativa, mas pensar sobre a potência que tal imagem pode ocasionar, quais afetos são possibilitados com o olhar direcionado a elas.

O ato de fotografar – na perspectiva da fotografia menor – então, é uma possibilidade talvez de imaginar a escola, de imaginar os significados que a escola possui e, conseqüentemente, trazer a escola de volta à vida, justamente, pela incitação ao não fechamento, ao não cerceamento, mas à abertura, às fissuras que surgem com esse imaginar as coisas. Posto que esse “fazer aparecer as coisas” está diretamente relacionado à ideia de Educação da Atenção proposta por Ingold (2015). Ingold (2015), pensa o campo educacional através das imagens do *dédalo* e do *labirinto*. Na perspectiva do *dédalo* uma série de escolhas são colocadas na frente do caminhante: seus movimentos devem ser muito bem calculados e cada movimento leva, necessariamente, a um outro movimento específico, ou seja, as escolhas são pré-determinadas. Em contrapartida, caminhar pelo labirinto significa estar sempre atento, significa que a percepção do viajante deve estar acurada. Além disso, no labirinto não há um único caminho a ser seguido para que no final de tudo atinja-se algum objetivo: caminhar pelo labirinto não leva a lugar nenhum, no sentido utilitarista do termo, antes leva-nos para fora, nos retira, constantemente, de nossas posições. Portanto, antes de seguir movimentos pré-determinados ou demasiadamente racionalizados para que um fim específico seja alcançado – podemos pensar nos métodos da educação tradicional – o que seria, nas palavras Ingold (2015), caminhar pelo *dédalo*, nossa proposta é caminhar pelo labirinto, o que significa estar atento ao que acontece em volta, significa “[...] de forma simples, você tem que prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que atencional” (INGOLD, 2015, p. 27).

Assim, para trazer a escola de volta à vida com o auxílio das fotografias é necessário, também, caminhar pelo labirinto. Para saber o que a escola significa é necessário atenção para possibilitar a emergência dos variados fios vitais que se enredam em sua existência: prédios, pátio, sujeitos, salas de aula, amizade, afeto, precarização, raiva, união, terra, árvores, quadras de esporte, brigas, animais, fungos, grades, árvores, provas, trabalhos em grupo, amor, angústia, futuro, passado, presente. E no fim, foi isso que as/os participantes realizam: todas/todos

estiveram atentos/atentas e cada um/uma, a sua maneira, trouxe a escola de volta à vida com sua fotografia, pois nos possibilitaram pensar para além do corriqueiro e do genérico a respeito desse espaço.

Desdobramentos possíveis: das potencialidades da docência

[...] sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar a precariedade da profissão [...] (CORAZZA, 2016, p. 1316)

Ao longo dessa atividade, um de seus desdobramentos – além do pensar a escola como coisa e analisar os registros fotográficos através da perspectiva da minoridade – foi pensar sobre os limites e potencialidades da docência, já que foi realizada durante uma disciplina de formação docente e pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Sendo assim, buscou-se pensar com Corazza (2016) e sua concepção de que todo fazer docente é criação. Posto isso, se traçarmos um paralelo com a arte podemos refletir em como a potência de uma criação artística está em nunca seguir uma linearidade absoluta, antes se expandir em diferentes dimensões que seu/sua criador/criadora, talvez, nunca tenha imaginado alcançar. E isso acontece porque o fazer artístico é realizado na vida, a partir da vida e com a vida. Ora, mas onde mais a docência se constitui senão na vida que vivemos? A potência da docência está, então, justamente em realizar transgressões criadoras possibilitadas por sua existência, pois, como muito bem sabemos, a vida não cessa: “São os organismos que morrem não a vida” (DELEUZE, 1992, p. 179).

Os percalços da docência, entretanto, acontecem cotidianamente, pois os planos falham, as rotas se alteram, os movimentos ora são rápidos e intensos, ora são apáticos e lerdos. Nessa atividade não poderia ter sido diferente, pois obstáculos e contratempos fizeram-se presentes, assim, soluções tiveram de ser criadas. Citamos três exemplos: a) nem todos os/as estudantes tinham celular para registrarem suas fotografias, nesse caso, o compartilhamento entre as/os estudantes foi uma opção para superar essa barreira; b) a curta duração da disciplina de sociologia na grade escolar e, portanto, o curto período para a realização dos registros fotográficos foi ultrapassado com oportunidades de realizar suas fotografias ao longo de horários diferentes do da disciplina; e, c) a restituição para aos participantes foi alcançada com uma mini exposição de suas fotografias em sua sala de aula, onde todas/todos da turma puderam observar esses registros e (re)criar seus significados. Salientamos, então, que apesar dos

percalços o mundo continua girando, a vida não morre, ela, talvez, só fique um pouco difícil de ser avistada. Nossa tarefa, portanto, é “[...] liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE, 1992, p. 222), ou seja, a criação de que nos fala Corazza (2016) faz-se necessária ao longo de todo processo educativo. Todavia, esse fazer proliferar a vida não tem a ver com tomar a posição de agente da verdade que revelará algo que está escondido, que retirará o véu da ideologia posto sob a vida, antes significa multiplicar as vidas, os modos de vida, os modos de existência, as possibilidades de existir no mundo; dito de outro modo, significa proliferar as possibilidades de criação. E isso é um compromisso ético para conosco e com as/os outros/outras, e também uma forma de ação política. Logo, nos são muito bem-vindos os dois conselhos de Foucault (1977, p. XIII) sobre ação política: a) “Libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante”, ou seja, guiar-se pela multiplicidade, pelas várias possibilidades e não pela busca de uma unidade verdadeira; e, b) “Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante [...]. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária”, ou seja, ao invés de seguir o pessimismo e/ou o niilismo, seguir o “vitalismo de toda a criação” (CORAZZA, 2013, p. 163).

Entretanto, o problema de como realizar a ação de multiplicar a vida surge. A resposta, claro, não tem possibilidade de ser única ou final. Seria inimaginável “bater o martelo” e sugerir apenas um caminho possível. O conceito de objetividade proposto por Donna Haraway (1995), porém, pode nos ajudar a pensar sobre isso. Segundo Haraway (1995) uma ciência objetiva é sempre situada, corporificada, nunca universal ou com pretensões de universalização, ou seja, uma ciência objetiva é sempre contextualizada. O conceito de objetividade de Haraway (1995) está diretamente relacionado às perspectivas feministas que se preocupam em desestabilizar binarismos, romper com hierarquias e vozes unívocas. Desse modo, sua ideia de objetividade nos é importante, justamente, por destacar e valorar a contextualidade das coisas, demarcando a importância de visualizarmos como as experiências da/na vida são parciais.

Por fim, essa atividade parece propícia para refletirmos sobre os desafios atuais e futuros da docência e como, muitas vezes, nos relacionamos com esses desafios através da busca por um lugar perfeito, no qual tudo acontece como planejado. Assim, um trecho da música da cantora neozelandesa Lorde (2017) chamada *Perfect Places* nos é interessante: *All the nights*

spent off our faces / Trying to find these perfect places / What the fuck are perfect places anyway? Ou seja, o que perdemos, o que deixamos de lado, o que ignoramos quando, incessantemente, nos mobilizamos pela busca de um lugar perfeito? Quais potencialidades são descartadas por essa busca pela perfeição? E, aliás, o que significa uma docência perfeita, uma escola perfeita, uma atividade perfeita, um ensino perfeito? Ou um/a estudante perfeito/a? Talvez, o conselho de Zaratustra nos seja válido também para pensarmos a atualidade e o futuro da docência: “[...] não ocultar a cabeça nas nuvens celestes, mas levá-la descoberta; sustentar erguida uma cabeça terrestre que creia no sentido da terra” (NIETZSCHE, 2012, p. 22).

O que suscitou esse trabalho, então, foi a possibilidade de pensar e criar. Pensar a escola, pensar as/os jovens, pensar com os/as jovens, pensar práticas pedagógicas singulares, pensar os significados que compõem uma escola de maneira contextualizada. Poder pensar a vida, o mundo, a vida no mundo. Enfim, poder pensar sem pretensões totalizantes e finalísticas. Seguindo Rohden (2018, p. 137) que fala a respeito da complexidade que a vida possui e como as ciências devem acompanhar essa complexidade “ao invés de um plano achatado a ser mapeado, um redemoinho. No lugar de uma única verdade, realidades múltiplas”.

A escola tem vida? foi a pergunta que mais moveu esse trabalho. É importante demarcar a plenos pulmões, portanto: sim, a escola tem vida, muita vida, múltiplas vidas; se algo há na escola é vida. E a escola possui vida porque é espaço de criação, de movimento, de multiplicidade, e como canta Drexler (2017) “Estamos vivos porque estamos em movimento”.

Referências Bibliográficas

CAIUBY NOVAES, Sylvia. Imagem e Ciências Sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, Andrea; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. (Orgs.). **Imagem-conhecimento: Antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 35-59.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** 1. ed. Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 41, n. 4. p. 1313-1335, out/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-58199.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2020

COSTA, Cristiano Bedin da. Para dar uma aula e fracassar. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: Coleção Escritoleturas, 2012. p. 34-35.

- DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972 – 1992)**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DREXLER, Jorge. Movimiento. Intérprete: Jorge Drexler. In: DREXLER, Jorge. **Salvavidas de hielo**. Espanha: Universal Music Spain S.L. 1 CD. Faixa 1.
- FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não-fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977. p. XI-XIV. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/vidanaofascista.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2020
- GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 168-179, jul/dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul/dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25924/15192>>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial, **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Orgs). **Antropologia do Ciborgue: As vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HEIDEGGER, Martin. **De camino del habla**. Barcelona: Odós. 1987.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v18n37/a02v18n37.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- INGOLD, Tim. Antropologia versus Etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 26, v.1, p. 222-228, jan/dez. 2017. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192/140850>> Acesso em: 20 mar. 2020

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1995.

MICHALS, Duane. **Things Are Queer**. 1973. 9 fotografias, P&B. Disponível em: <<http://www.dcmooregallery.com/artists/duane-michals/series/sequences>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, jun. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355/5545>> Acesso em: 13 abr. 2020

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, Maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROHDEN, Fabíola. Considerações teórico-metodológicas sobre objetos instáveis e ausências presentes: analisando processos de materialização do desejo feminino. In: SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (Org.). **Políticas etnográficas no campo da ciência e das tecnologias da vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 135-158.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das Catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

YELICH-O'CONNOR, Ella Marija Lani; ANTONOFF, Jack. Perfect Places Intérprete: Lorde. In: LORDE. **Melodrama**. Los Angeles: Universal Music, 2017. 1 CD. Faixa 11.