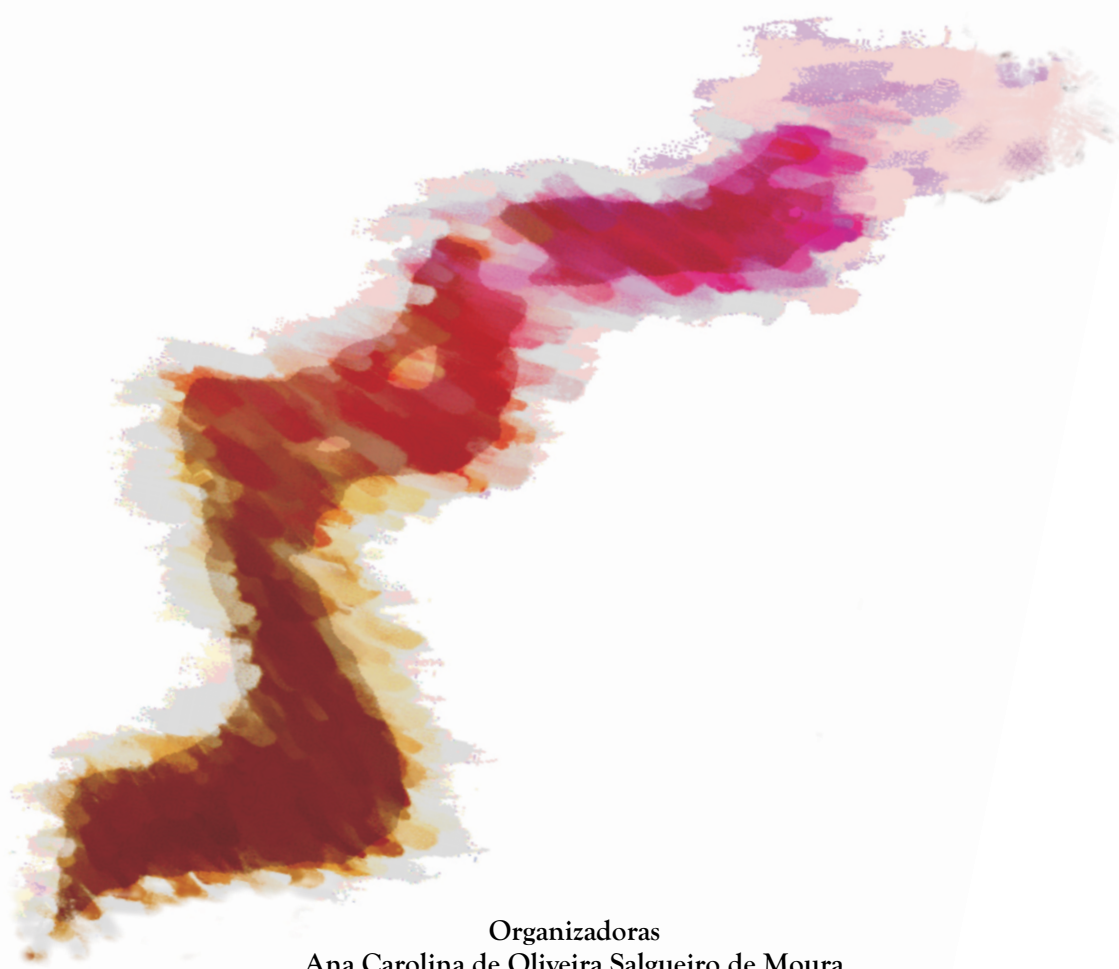


PERCURSOS METODOLÓGICOS DE CARTÓGRAFOS NO EDUCAR



Organizadoras
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura
Débora Pereira Laurino



PERCURSOS METODOLÓGICOS DE CARTÓGRAFOS NO EDUCAR



Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Débora Pereira Laurino

Organizadoras

PERCURSOS METODOLÓGICOS DE CARTÓGRAFOS NO EDUCAR

1ª Edição

Capa e Diagramação

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura



Editora FURG

Rio Grande

2016

CONSELHO EDITORIAL

Rosimeri de Oliveira Dias - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cynthia Farina - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

CRÉDITOS

Arte da capa e diagramação

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

P428

Percursos metodológicos de cartógrafos no educar [recurso eletrônico] / Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura ... [et al.], autores; Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura, Débora Pereira Laurino (Orgs.).- Rio Grande : Editora da FURG, 2016.

176 p.

Modo de Acesso: Adobe Reader -º©- PDF

Disponível em: <<http://www.sead.furg.br>>.

ISBN 978-85-7566-418-6

1. Educação. 2. Formação docente. 4. Cartografia – Metodologias de educação.
I. Moura, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de. II. Laurino, Débora Pereira. III.
Título.

CDU 37.012

Catálogo na fonte: Bel. Bruna Heller CRB 10/2348

SUMÁRIO

Apresentação	04
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura, Débora Pereira Laurino	
A Constituição dos Nós da Cartografia como Rizoma e do Pesquisador como Cartógrafo	08
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura, Débora Pereira Laurino	
Sobre a Constituição de um Cartógrafo e o Ensaiar-se em Territórios Vulneráveis	26
Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves, Méri Rosane Santos da Silva, Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer	
Percursos Cartográficos: Um Olhar Curricular em Artes Visuais	45
Jésica Hencke , Roselaine Machado Albernaz	
Cartografia de Alguns Movimentos Desencadeados por Políticas Públicas em Educação: UCA e Pronacampo	71
Carla Beatris Valentini, Cristina Maria Pescador, Sintian Schmidt	
Imersões Perceptivas Cartográficas de uma Formação Docente	112
Rejane Conceição Silveira da Silva, Débora Pereira Laurino	
Skatistas pelas Ruas: Processos de Ocupação da Cidade e Produção de Subjetividades	135
Juliana Cotting Teixeira, Méri Rosane Santos da Silva	

APRESENTAÇÃO

Cartografar... conectar linhas, afetos, desejos, construir passagens... Ao mover-se na pesquisa o pesquisador-cartógrafo conecta linhas de ação, sentidos, leituras e territórios diversos, conecta afetos e desejos – o que o mobiliza a pesquisar. E assim constrói passagens, porque os movimentos de aprender e pesquisar estão na circularidade do viver, não terminam, fluem em passagens construídas.

O livro **Percursos metodológicos de cartógrafos no educar** compartilha experiências de pesquisadores cartógrafos em suas investigações que utilizam a cartografia como estratégia metodológica nas pesquisas em educação. O livro é composto de artigos com a autoria de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade do Rio Grande – FURG, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul.

A cartografia como estratégia metodológica de pesquisa visa compreender algo que está em andamento, que está acontecendo e nesse livro contribui como método que busca dar conta das alterações e complexificações da ciência, tecnologia e cognição. Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem a proposição do método cartográfico com a primeira publicação datada de 1980, desde quando a cartografia tem

ocupado pesquisas e estudos no campo investigativo das ciências humanas.

A constituição do pesquisador cartógrafo provoca, pela ação recorrente do fazer cartográfico, um rompimento com culturas e modos de produção e compreensão de ciência e de mundo arraigados em certezas e verdades absolutas. Esse processo de constituição acontece quando se está com a atenção aberta, não apenas ao fazer ciência, mas também nos processos de subjetivação, de compreensão e produção de mundos.

Esta coletânea de artigos foi organizada buscando dar visibilidade a constituição do pesquisador cartógrafo em territórios de pesquisa que contemplam currículo, e formação humana em espaços vulneráveis, escolares, universitários e de extensão. Tais territórios e experiências são as marcas desse livro deixadas por autores que fazem pesquisa em educação, que fazem pesquisa ao educar.

O artigo **A Constituição dos Nós da Cartografia como Rizoma e do Pesquisador como Cartógrafo**, explica como os nós produzidos na pesquisa sobre o escrever enatuados e constituem como rizoma na ação cartográfica. A constituição do pesquisador cartógrafo também é abordada no texto, que traz como elementos as a(fe)tivações que movem e emocionam as ações cartográficas, pensa-se na teoria como cartografia e no aprender como produtor de subjetividade.

O segundo artigo, **Sobre a Constituição de um Cartógrafo e o Ensaiai-se em Territórios Vulneráveis**, também aborda a constituição do cartógrafo, como aquele que “atira-se em itinerâncias sem prever itinerários”, e assim adentra em territórios que contemplam projetos sociais com crianças e jovens do município do Rio Grande.

Em **Percursos Cartográficos: Um Olhar Curricular em Artes Visuais**, as autoras articulam elementos da constituição do cartógrafo à constituição do professor cartógrafo o que suscita compreensão do currículo como potência para a invenção.

Dando continuidade a perspectiva de busca de alternativas curriculares, o artigo **Cartografia de Alguns Movimentos Desencadeados por Políticas Públicas em Educação: UCA e Pronacampo** apresenta alternativas de apropriação das tecnologias, ao invés de deixar-se limitar. Tais alternativas são encontradas pela cartografia de políticas públicas de inclusão digital em duas escolas públicas da serra gaúcha.

Fugindo dos espaços mais formalizados do aprender encontramos no artigo **Imersões Perceptivas Cartográficas de uma Formação Docente** a cartografia da experiência vivenciada em um espaço de articulação da escola e da universidade através de um curso de formação docente na área de Matemática.

E chegamos as ruas de um município, estriadas pelas rodas de skate... no artigo **Skatistas pelas Ruas: Processos de Ocupação da**

Cidade e Produção de Subjetividades, as autoras cartografam linhas de normalização e linhas de fuga dos skatistas em suas interrelações e em suas relações com o espaço urbano.

Cartografar, experienciar, pesquisar, constituir e produzir são ações e também desejos encontrados nesses artigos, em seus títulos e corpus, e que esperamos impulse o leitor a fluir nas passagens construídas e construir as suas.

Ana Moura e Débora Laurino

A CONSTITUIÇÃO DOS NÓS DA CARTOGRAFIA COMO RIZOMA E DO PESQUISADOR COMO CARTÓGRAFO

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura
Débora Pereira Laurino

Quando começo¹ um texto, começo com um objetivo, com uma “tese”, um argumento a ser explicitado e compartilhado. Dessa vez está diferente e talvez por isso difícil começar a escrever, ação que me é muito fácil, que acontece, flui e cria. Começo esse texto um pouco perdida, desterritorializada eu diria, perdida nas ideias rizomáticas de Deleuze e Guattari (1995).

CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS

Esse texto traduz nossas compreensões e co-determinações referenciadas nas proposições de Deleuze e Guattari (1995) acerca do rizoma e da cartografia. Conversaremos não apenas com Deleuze e Guattari (1995), mas também com Rolnik (2006), Pozzana (2013), Kastrup (2012), Ferreira (2008) e outros autores que contribuem para compreendermos a constituição dos nós da cartografia como rizoma e do pesquisador como cartógrafo.

Uma das coisas que queremos explicar é como os nós reflexivos e os nós de compreensão, produzidos na pesquisa sobre o

1 Este artigo foi escrito no singular e plural a fim de evidenciar experiências singulares da primeira autora e as reflexões coletivas das duas autoras juntas.

escrever(MOURA e LAURINO, 2014a, 2014b) traduzem uma ação cartográfica e como se constituem enquanto rizoma. Mas como começar um texto rizomático?

Tentaremos fazê-lo a partir da explicação sobre o que é estar desterritorializada, sem território determinado, sem chão, flutuante. Ainda que falemos em desterritorialização, existe um território trilhado por nós que nos constitui pesquisadoras, que se constituiu nas leituras, conversas, dúvidas e desejos, nos processos de subjetivação que experienciamos.

Como pesquisadoras, criamos os nós reflexivos e de compreensão, somos autoras destes nós que marcam nossa postura e atitude em relação à pesquisa, às nossas experiências, perspectivas teóricas e emoções enatuadas; e que permitem o dar-se-conta da trama rizomática dessa investigação. Os nós aos quais nos referimos são emaranhados de linhas, de caminhos e processos da pesquisa de doutorado que investiga como o escrever enatuado pode contribuir com o aprender. Tal investigação está sendo realizada a partir de escreveres de professores-cursistas² da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-Edu, que ocorre a distância, ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nossa hipótese é de que o escrever enatuado - na ação incorporada, co-determina os

2 Utilizamos a expressão “professores-cursistas”, pois a maioria dos estudantes desta especialização é professor.

processos do dar-se-conta, da co-criação e da recursividade, os quais constituem o aprender. O conceito de enação de Varela, Thompson e Rosch (2003), é a proposta da ação incorporada: é o pensar sobre o que se faz enquanto se faz, de estar presente na ação.

Compartilhamos a pesquisa sobre o escrever para situar o leitor de como e porquê chegamos a essa investigação: compreender nossa própria pesquisa como cartografia e nossa ação de pesquisadoras como cartógrafas. O foco deste artigo está na compreensão do que estamos produzindo - os nós reflexivos e os nós de compreensão - como rizoma, e da constituição do cartógrafo.

Os nós reflexivos foram os nós produzidos na nossa constituição como cartógrafas, ou na tentativa, no exercício de nos constituir como cartógrafas. São emaranhados de linhas, processos de reflexão, pontos de encontro e convergência das experiências, emoções e saberes que construímos enquanto pesquisadoras. São emaranhados de linhas que nos atravessam, que despertam em nós desejos e emoções no pesquisar, que nos fazem perceber nossa ação na pesquisa, o mundo, sua produção e as co-determinações.

Identificamos na nossa cartografia de pesquisadoras sete nós reflexivos: a observação implicada, a circularidade do fazer-conhecer, a objetividade entre parênteses, o explicar, o cartografar, a co-determinação e a enação. Os nós reflexivos trazem os conceitos, compreensões, linhas e atravessamentos que foram enredando-se e

emergindo na conversa com os autores Humberto Maturana, Francisco Varela e Virgínia Kastrup; e que interferem e rompem nossa trajetória e nos provocam a reconstruir os caminhos da pesquisa mesmo antes deles existirem.

Para explicarmos os nós de compreensão pensamos em emaranhados processuais mais complexos, que se constituem a partir do imbricamento dos nós reflexivos com as conversas e com os escreveres dos sujeitos pesquisados. Esses nós foram produzidos na co-determinação entre nossas leituras e os escreveres dos professores-cursistas, por isso nós de compreensão. Os nós de compreensão que enaturam nessa co-determinação estão relacionados com o escrever, o ler, a cooperação, a interação e a recursão.

Assim ao pesquisar produzimos nós, os quais marcam, inscrevem e denunciam nossos momentos de provocações, as voltas que damos em nós mesmas, e o dar-se conta de entendimentos até então adormecidos. Estamos cartografando, nos constituindo como cartógrafas e por isso precisamos entender a proposta de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), a qual anuncia o cartografar, para, então, identificar relações dessa proposta com os nós produzidos.

A CONSTITUIÇÃO DOS NÓS DA CARTOGRAFIA COMO RIZOMA

A partir desse breve delineamento sobre como produzimos os nós reflexivos e os nós de compreensão procuraremos compreender de que maneira tais nós se constituem como rizoma. Deleuze e Guattari (1995) apontam seis princípios do rizoma: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania. Abordaremos cada um desses princípios procurando pensá-los como se aproximam dos nós produzidos.

O primeiro princípio apontado pelos autores é o princípio de conexão, o qual enuncia que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.14). Dessa mesma maneira produzimos os nós, pois por mais que na escrita os nós estejam encadeados sequencialmente, por força da própria estrutura escrita, eles não emergem um após o outro, mas juntos, sem temporalidade, sem sequência ou hierarquia que os faça vir antes ou depois. Eles se conectam uns com os outros, de maneira rizomática.

E ao nos darmos conta da heterarquia da produção dos nós, somos conduzidas ao segundo princípio do rizoma, o de heterogeneidade, o qual afirma que:

Um rizoma vai além das conexões puramente linguísticas, sendo atravessado por cadeias biológicas, políticas, materiais, culturais, econômicas, em todas as suas modalidades. Não existe superioridade de uma em relação à outra, mas somente agenciamentos que conectam coisas

de natureza heterogêneas em um mesmo plano (FEREIRA, 2008, p. 35).

Pensar os nós como rizomáticos a partir desse princípio é compreender que é o conjunto dos nós que denota sua significância, sua compreensão plena. Um nó isoladamente, ou um fragmento do conjunto de nós, não dá conta de explicar sua complexidade coletiva.

Como terceiro princípio do rizoma, Deleuze e Guattari (1995, p.15) trazem o conceito de 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”. Com esse princípio complementamos a compreensão do princípio anterior. No entrelaçamento das linhas e dos processos, formamos os nós constituídos pelos autores da pesquisa, teóricos estudados, professores-cursistas e pela própria forma de darmos o nó, isto, é por uma multiplicidade, sem que o foco esteja nos constituintes, mas no processo de constituir.

A ruptura a-significante, quarto princípio rizomático, refere-se aos processos de territorialização e desterritorialização (FERREIRA, 2008).

Movimentos de territorialização: intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo força de encantamento; mundos que se acabam; partículas

de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo (ROLNIK, 2006, p. 36).

Este princípio dá ao rizoma movimento, ou seja, o rizoma não é estático, está em constantes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Tais movimentos são resultantes da “potência produtiva do desejo” (ROLNIK, 2006, p.109), a qual possibilita a produção de novos territórios.

Por isso, na epígrafe desse artigo, falamos em desterritorialização, porque o território que havíamos constituído deixou de dar conta das nossas potências produtivas, que agora vão ao encontro da proposta de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Não que o território anterior tenha deixado de fazer sentido, mas outras forças mexeram com nosso corpo vibrátil e nos fizeram mover na busca de outras sensibilidades, que fazem nosso corpo vibrar e com isso produzir novos territórios. Assim, “desencantar um território (desterritorializar) é necessário para fazer emergir novos e outras forças ou formas de ser (território) – territorializar-se” (BARBOZA, 2014, p. 01).

Os movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, característicos e constituintes do rizoma, aplicam-se também aos nós, mais uma vez caracterizam a plasticidade e dinâmica das linhas que se emaranham para formar os nós. Cabe ressaltar que os princípios rizomáticos orientam a cartografia e “neste processo, não se deve privilegiar nenhuma entrada e nenhuma saída, pois todos os

dispositivos são válidos e influem na composição dos territórios” (FERREIRA, 2008, p.39).

O quinto princípio refere-se ao decalque, que como o próprio nome diz refere-se ao que gruda, deixa estático, reproduz (DELEUZE e GUATTARI, 1995; ROLNIK, 2006). Para os autores o rizoma pode ser entendido como mapa, mas não decalque. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.21 - grifos dos autores). Ao grudar, fixar, o decalque não cria ou produz, apenas reproduz. Ao decalcarmos, temos uma certa garantia de reconhecimento, porque reproduzir nos dá uma falsa noção de estabilidade, uma vez que, apenas aderimos a territórios já vividos (ROLNIK, 2006). É assim que “[...] o decalque aprisiona e cristaliza um determinado momento do mapa, criando valores e juízos a partir deste” (FERREIRA, 2008, p.37).

Por isso não estamos falando de mapa físico que estabelece limites e sim da ação de mapear os processos, de mapas que são construídos para serem reconstruídos, reorganizados de acordo com a subjetividades de quem os constrói. “Além disso, devemos ter ciência que o decalque é apenas um momento do mapa que já nasce obsoleto, servindo assim, não como modelo, mas como a referência que temos daquele momento estudado” (FERREIRA, 2008, p.39). Por isso, mais

interessante que criar imagens que mostrem os nós produzidos e estagná-los, é nos valermos dos nós para percebermos que novos agenciamentos, linhas de fuga e expansões foram produzidas, é tomá-los como referência para entender o processo da pesquisa.

O decalque é o que o rizoma e os nós não querem ser. Criamos os nós, nossos emaranhados de linhas de expressão e experiência para serem movimento, para produzirem e compartilharmos os movimentos da pesquisa, desta pesquisa e não de todas ou de outras. Por isso os nós, mesmo sendo multiplicidades, são singulares, não foram produzidos como território de aderência a outras pesquisas e outros pesquisadores, eles contam uma história, um movimento, uma dinâmica.

O sexto e último princípio rizomático, é o princípio da cartografia, o qual:

[...] é metodológico, e diz respeito ao mapa traçado. Mapear significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, desterritorializando-se e reteritorializando-se no momento em que o mapa é projetado (FERREIRA, 2008, p.36).

A cartografia que escolhemos fazer baseia-se na atenção cartográfica proposta por KASTRUP (2012, p.39): “concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de

encontro, de acolhimento”. Tal atenção cartográfica também está fundada no conceito de enação - ação incorporada de Varela, Thompson e Rosch (2003), os quais propõem a ação consciente: o fazer algo com corpo e mente presentes na ação, abertos ao devir, que só pode ser acolhido na ação, em nosso caso na ação do pesquisar.

Depois de compreender os nós produzidos como rizoma, restamos pensarmos como nos constituímos como cartógrafas.

A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR COMO CARTÓGRAFO³

Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de *fator de a(fe)tivação* em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro, um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou ao contrário, um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite *habitar o ilocalizável*, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente (ROLNIK, 2006, p.39 – grifos da autora).

Se é assim que se constitui o cartógrafo, agora posso dizer que sou cartógrafa. Todos os poros do meu corpo vibram a(fe)tividade, estão todos em alerta, suspensos, emocionados.

3 Neste trecho do artigo entrelaçamos o escrever em primeira pessoa do singular e do plural pois tal processo de constituição foi vivenciado pela primeira autora e a escrita e compreensões foi realizada no coletivo das autoras.

Me dou conta que meu nervosismo e ansiedade para que as ideias e encadeamentos que construo e produzo não fujam, acontecem porque tais encadeamentos são produzidos em momentos em que estou imersa na experiência, na ação corporificada e enagem no devir da pesquisa. É preciso tempo e processo de imersão na pesquisa, dentre os diversos afazeres do dia a dia, para que me entregue por completo, para que me sinta cartógrafa; e quando isso acontece, não quero deixar escapar, porque:

[...] o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. [...] Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas* (ROLNIK, 2006, p.65 – grifos da autora).

Nesse processo de absorção do que produz expressão e sentido, vemos também presente, a sensibilidade, a educação do sensível de Duarte Jr. (2003), a qual busca possibilitar a compreensão de que aprendemos com o corpo inteiro, com todos nossos sentidos, por todos nossos poros. Aprendemos com o que nos afeta. Essa sensibilidade busca romper com o estado inerte no qual vivemos, na maneira de construir e viver territórios que mais adormecem que estimulam nossas emoções. Tal estado inerte refere-se a nossa maneira de viver em um território que “[...] mais parece concebido para

enterrar as forças do desejo do que para expandi-las” (ROLNIK, 2006, p.118).

Grande parte do modo como agimos e conhecemos se dá sem atenção e consciência ao que nos acontece. Não nos é dado saber como explorar o plano da experiência, isto não é imediato, requer aprendizagem. Por isso, acessá-lo e descrevê-lo é difícil. Com a elaboração de novas pistas para um método cartográfico, não podemos deixar de acentuar a necessidade de práticas que tornem possível uma atenção aberta aos processos em curso, que nos permitam saber com aquilo que nos faz viver (POZZANA, 2013, p. 327).

Nossa constituição como cartógrafas se dá no empenho cotidiano de estarmos com a atenção aberta, com a sensibilidade a flor da pele, na ação incorporada, e quando os pontos de encontro do que vivemos com o que cremos e pesquisamos convergem, achamos a coerência da nossa existência. “[...] O aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal e não apenas por adesão teórica. Isso não significa que não haja um aporte teórico que acompanhe a produção de um corpo na formação do cartógrafo” (POZZANA, 2013, p.324). Nesse mesmo sentido, Rolnik (2006) afirma que a teoria é sempre cartografia, a qual se forma juntamente com as paisagens que o cartógrafo acompanha.

[...] a aprendizagem que faculta a formação do cartógrafo é produtora de subjetividade e objetividade, produz realidade. Um processo que

não está entre um sujeito e um mundo a ser descoberto, mas produz sujeito e mundo (POZZANA, 2013, p. 332).

Ao pensarmos na teoria como cartografia e no aprender como produtor de subjetividade, nos damos conta de porquê os nós produzidos tanto nos provocam, nos colocam em alerta, nos desestabilizam. Foram também os nós produzidos que nos constituíram como cartógrafas, que, a partir da teoria, mexeram com nosso corpo vibrátil, por isso demos voltas em nós mesmas, para nos tornarmos mais complexas, por isso os nós fizeram emergir nossa sensibilidade de forma latente, pulsante.

Importa detectar a trama que acompanha o ato de conhecer e de criar um mundo, pois assim nos aproximamos do que engendra o pessoal e o coletivo; nos aproximamos do conhecimento concreto e articulado que tem efeitos políticos, éticos e estéticos (POZZANA, 2013, p. 327).

Enquanto cartógrafas, observadoras implicadas, buscamos conhecer o outro e o mundo, não como um outro externo a nós, como algo ou sujeito pré-determinado, que limita nossa compreensão, porque “[...] ao contrário do que se costuma pensar, o sistema nervoso não ‘capta informações’ do meio, e sim produz um mundo ao especificar que configurações do meio são perturbações e que mudanças estas desencadeiam no organismo” (MATURANA e VARELA, 1995, p.60 – grifo dos autores). É necessário compreender

que produzimos mundos, que eles se produzem nas interações que vivemos, que estamos em constante co-determinação: nós produzimos mundos e eles nos produzem.

Nessa circularidade de que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA E VARELA, 1995, p.68) também incluímos que todo fazer-conhecer é também ser, é ser constituído dos fazeres, conheceres e produções. Assim é que a teoria como cartografia fez com que os **nós reflexivos nos constituíssem como cartógrafas** e que agora, faz com que os **nós de compreensão**, co-determinados na pesquisa, **nos constituam como cartógrafas do escrever**.

RETERRITORIALIZAÇÃO

Escolhemos a cartografia porque escolhemos escrever mapas com experiências, movimento e emoção, e quando falamos em escrever, fazemos com que o escrever tenha o sentido dado por Deleuze e Guattari (1995, p.11): “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”. Por isso a cartografia acontece como produção e invenção, não representa uma realidade pré-existente, por isso a cartografia acontece em uma política construtivista (KASTRUP, 2012). Ao produzir o mapa, “[...] estamos no plano da invenção e não mais no da representação. Portanto, assim como o rizoma é sempre criador,

mapear um acontecimento é um processo de invenção” (FERREIRA, 2008, p.36).

Escrever e cartografar o rizoma, nos reterritorializar, compor esse novo território de compreensão, nos convoca a compartilhar mais algumas aproximações do rizoma com os nós produzidos, através de sua descrição, não dividida em princípios, mas integrada:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." [...] buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento [...] mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma *e* outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 36 – grifos dos autores).

Assim como neste trecho conseguimos perceber uma espécie de resumo do que os autores compreendem como rizoma, utilizamos este mesmo trecho para pensar nos nós produzidos. Eles são o meio, porque são os emaranhados das linhas de experiências e emoções que nos atravessam (linhas e linhas e linhas e...). Os nós também conjugam “e... e... e...”, porque conectam diversas linhas e porque não

fazem sentido sozinhos, não acontecem e interferem na pesquisa e nas nossas compreensões de maneira isolada. São os nós também riacho, um turbilhão de águas que nos encharcam não apenas com velocidade, mas principalmente com intensidade.

Na intensidade de produção dos nós, nos damos conta que:

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de supra-sensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada. O cartógrafo, assim, vai criando corpo junto com a pesquisa. Trata-se de ganhar corpo para além de sua funcionalidade orgânica, biológica. Algo se passa, algo de virtual pode ser acessado, e aí está o corpo, o mundo e o tempo que passa (POZZANA, 2013, p. 336).

Ser cartógrafo é estar presente no aqui agora, com a percepção aguçada, a atenção consciente, deixando que os afetos nos movam, que os desejos alimentem nossos movimentos, aprender e pesquisar com todos os poros.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, M. de A. **Dúvidas Territorialização**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <eacosm@yahoo.com.br>. 21 ago 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. NETO, A.G.; COSTA, C. P. Rio de Janeiro: Ed. 34,1995.

DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos Sentidos : a educação (do) sensível**. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes?. **Liinc em Revista**, 2008, v.4, n.1, 28-40. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/251/142> 2008. Acesso em: 20 de agosto 2014.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina, 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995.

MOURA, A. C. de O. S. de; LAURINO, D. P. Nós Reflexivos: A Cartografia como Estratégia Metodológica. **Rev. Polis e Psique**, 2014a; 4(3): 86-105. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/44896>. Acesso em: 12 jan 2016.

MOURA, A. C. de O. S. de; LAURINO, D. P. Uma Cartografia do Escrever na Educação a Distância. **Cadernos de Educação** (UFPel), 2014b, v. 49, p. 106-125. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5587>. Acesso em: 12 jan 2016.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal, Rev. Psicol.**, 2013, v. 25, n. 2, 323-338.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200007&script=sci_arttext)

[02922013000200007&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200007&script=sci_arttext). Acesso em: 20 ago 2014.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UM CARTÓGRAFO E O ENSAIAR-SE EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

Méri Rosane Santos da Silva

Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer

VINHETA I



Fonte: acervo pessoal.

Vitinho e seus companheiros de time saem do projeto todo sábado ao meio-dia. Em casa, não têm hora pra chegar. O ronco das tripas sinaliza a fome por almoço acumulada àquela que o café da manhã mirrado não matara, mas isso, não os impede de gastar um pouco mais de tempo na rua. Deixando a quadra de futebol para trás, o grupo de cinco meninos segue em procissão rumo ao bairro que habitam. Sem pressa alguma, as brincadeiras, os

xingamentos entre si e algumas faíscas implicantes de brigas que não duram, tornam o caminho ainda mais longo. Entre uma pausa e outra os guris atacam os ônibus que por ali passam e tentam conseguir uma carona até a entrada do bairro onde moram. Vez ou outra conseguem a tal cortesia. Sobem e descem pela porta da frente sem pagar, quando os cobradores autorizam. No entanto, o que mais os diverte não é a conquista do transporte gratuito, mas a negação dele sinalizada pelos motoristas. Para cada ônibus que se aproxima, os meninos se agrupam e gesticulam a solicitação. Alguns simulam expressões de cansaço ou mancam a fim de sensibilizar os condutores do coletivo. Para quem assiste, são verdadeiras esquetes a céu aberto. Os motoristas não se comovem facilmente, a maioria já conhece aquelas figuras. Alguns sinalizam de longe a negação ao pedido dos guris o que já é suficiente para uma reação bem ofensiva. O gesto do homem à direção, causa euforia no grupo que, por sua vez, endereça xingamentos de todos os tipos, além de arremessarem pequenas pedras que estouram na lataria do grande veículo branco com detalhes em azul e verde.

- Ei para, para, para... Pau no cu! Filho da puta! Grita o coro saltitante em passos lentos.

No meio da poeira levantada pelo passar do ônibus, a silhueta dos pequenos corpos agrupados cai em gargalhadas enquanto seguem a marcha. Os insultos continuam, agora entre si, palavras malditas ou mal-entendidas servem de estopim para o contato físico. Entre eles há um código de ética complexo, sempre passível de interpretação. Provocar seu desafeto, falando mal

de sua mãe, por exemplo, acarreta as piores penas. A caminhada continua, entre o empurra-empurra de uns, outros assistem rindo e incentivando as contendidas iminentes. Mas, as brigas não são definitivas, algumas não passam de pirraças e logo aqueles que trocavam socos, chutes e agarrões, atacam as discussões entre aqueles que dos outros gargalhavam.

- Enquanto eles se matam a pau, eu fico só assistindo! Exclama Binho em sorriso satisfeito.

No trajeto, tudo vira diversão. A rua em obras produz obstáculos que parecem deixá-los bem mais entusiasmados do que a de futebol na quadra de grama sintética. De esquina em esquina, alguns cavaletes sinalizavam futuras caixas de escoamento de água da chuva, posicionadas abaixo do nível do solo e conectadas por tubulações de concreto subterrâneas. Já passam das 12h30min quando as desavenças são suspensas e um novo brinquedo é inventado: atravessar de uma caixa a outra seguindo por dentro da tubulação enterrada a mais de um metro e meio do nível superficial da rua. A ocasião era única, os funcionários já haviam terminado o expediente, e os guris não perderiam aquela chance. Sem saber bem o que iriam encontrar, a tensão pairava alguns minutos sobre o grupo até Vitinho se habilitar como primeiro desbravador do túnel desconhecido. Ao descer a caixa, sua voz já se tornava ecoada e suas descrições do local percorriam as tubulações, chegando ao outro lado antes de seu corpo. Seus quatro companheiros aguardavam ansiosos e vidrados na caixa de saída. O apontar da cabeça de Vitinho foi suficiente para seus

companheiros abandoná-lo e correrem à caixa de entrada, pois todos queriam experimentar aquela sensação.

Ali, na rua poeirente e ainda longe de casa, o grupo de guris adentra à tarde. E o ronco das tripas é ignorado por mais alguns minutos da efêmera diversão. Talvez, após uma passada em casa e um lanche rápido, Vitinho e seus companheiros retomem o futebol em algum campinho adaptado num terreno baldio qualquer.

O cartógrafo se ensaia, atira-se em itinerâncias sem prever itinerários e assume como sua, a tarefa de estar no meio. Coloca-se *intermezo*. Como um surfista em seu devir-onda, atira-se às superfícies, disponível às nuances que contornam as paisagens fronteiriças que habita (Lins, 2008). Lida, permanentemente, com o desassossego provocado pelo não convencimento de projetar, estruturar e executar pesquisas com início, meio e fim bem definidos. Prefere, ao invés disso, demonstrar suas operações, de modo a evitar conduzir seu pensamento por imagens que emoldurariam objetos em palavras. Contudo, para ele, pesquisar pressupõe sempre partir de *a priori*s, isto é inevitável. Ainda que a racionalidade científica tente amenizá-los pela exigência de suspeitas bem apresentadas, sempre há apostas sobre os objetos investidos. O cartógrafo, também, parte sempre de algum lugar que, dificilmente, configura-se como um início neutro convincente por imparcialidade, mas, um lugar outro. Ou melhor,

lugares outros, territórios sensíveis, transitórios, movediços. Por isso, tenta de modo insistente expor suas escolhas procedimentais como único modo de falar/escrever com seu ofício. Para ele, a cartografia é possível apenas em exercício.

Aqui, o exercício cartográfico parte de um plano, de uma perspectiva produzida pelos efeitos de intercessões heterogêneas, resultantes de encontros com pessoas envolvidas em diferentes níveis com projetos sociais, com crianças e jovens habitantes da zona oeste da cidade do Rio Grande, com leituras de Foucault e de Deleuze, escritas, entre tantas outras coisas, pessoas e pensamentos. Foucault, intercessor de Paul Veyne (2011, p.49), o permite afirmar: “[...] sempre somos prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes”. Considerar a condição devir-peixe-de-aquário, permite ao cartógrafo ensaiar sobre seu próprio pensamento como uma escolha procedimental. Logo, ensaia-se não como um exercício literário, como forma de expressão. Mas, ensaia-se como o exercício permanente de esgaçar os limites do seu próprio pensamento. Ao passo que ao ensaiar, o cartógrafo é incitado a provocar a si e aos outros: como fazer para embaçar, pelo menos em parte, as paredes de vidro que nos cercam? Nas palavras do filósofo francês Michel Foucault, o ensaio aparece como acesso à filosofia, por sua vez, entendida como o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento.

O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 2012, p.16).

Nesses termos, o cartógrafo assume o ensaio como um modo de radicalizar, pelo exercício crítico, o caráter transitório de si e dos objetos de que fala. Cartografa, então, para testar os limites do aquário, fazer aparecer suas paredes ou parte delas, desestabilizá-lo e, de algum modo, fazê-lo vazar. Para isso se põe atento aos devires, à espreita do que está deixando de ser para vir a ser outro, sem a preocupação de antecipar o que virá, mas, sobretudo, colocar-se atento ao que está sendo. Neste sentido, o presente é puro devir e, objetivamente, cartografar é se por às margens e ali se contentar com a imensidão perigosa da incerteza. Nem lá nem cá, mas no tensionamento que faz borrar as linhas divisórias que diferenciam o dentro do fora.

Sendo assim, o cartógrafo se alimenta dos problemas que ele mesmo produz. Põe-se à espreita de uma parte do aquário que diz respeito, especificamente, ao funcionamento de projetos sociais de caráter esportivo. Incitado pelos efeitos de uma proliferação (HECKTHEUER, 2012), ensaia-se sob a superfície constitutiva do público-alvo dessas iniciativas programáticas, usualmente, sustentadas pela insistente premissa da vulnerabilidade social (GONÇALVES;

HECKTHEUER e SILVA, 2014). A vulnerabilidade, então, tomada como condição dos sujeitos a quem tais projetos se prestam, naturaliza-se pouco a pouco como uma forma de expressão que absorve determinados territórios geográficos e existenciais. Tal concepção se esparrama em folhas de jornais, documentos institucionais, redes sociais e textos acadêmicos (ZALUAR, 1994; GUEDES, 2006; THOMASSIM; STIGGER, 2009; THOMASSIM, 2010; DAMICO, 2011; HECKTHEUER, 2012). Capilariza-se num tecido social fundado na preocupação, cada vez mais intensa, em antecipar certos acontecimentos indesejados e assolada pelo estigma do perigo iminente. Porém, para o cartógrafo, a fluidez, supostamente, confortante das engrenagens representativas, o incomoda e o impulsiona a forjar a pergunta para si mesmo: quem são os vulneráveis dos Projetos Sociais Esportivos?

Como um ato reflexo, a inquietude provoca reação, mas, não cabe ao cartógrafo respondê-la, pelo menos com a objetividade que substantia a questão. Sabe bem que a interrogação suscita afirmativas imediatas, embebidas em certezas que cortam a sangue frio o mínimo devaneio (GONÇALVES, 2013). Por isso, prefere manter sua pergunta em fundo irônico, forjando às marteladas seu sentido provocativo. Quer, sobretudo, produzir problemas que durem e o forcem à experiência do pensamento. Parece ser isso o que Foucault indica extrair de Deleuze.

Para liberar a diferença é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo; um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que truque a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas; ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições. Longe de ser a imagem ainda incompleta e embaralhada de uma Ideia que, lá de cima, eterna, deteria a resposta, o problema é a própria ideia, ou melhor, a Ideia não tem outro modo de ser senão o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade sempre insiste de antemão, e na qual a questão não cessa de se deslocar. Qual é a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão (FOUCAULT, 2008, p.256-257).

Atentar para um Foucault-leitor-de-Deleuze não permite ao cartógrafo se contentar com respostas, sejam elas simples ou sofisticadas. O desafio é, justamente, não encará-las em finais confortantes. É preciso sempre deslocar a questão. As questões-problemas não são enigmas a serem desvendados em soluções apaziguadoras. Pelo contrário, são explosivos prestes a detonar. Foucault sinaliza tal postura em suas pesquisas ao afirmar: “meu discurso é instrumental, como são instrumentais um exército, ou, simplesmente, uma arma. Ou, ainda, um saco de pólvora ou um coquetel *Molotov*” (POL-DROIT, 2006, p.100). Nesse sentido, a pergunta forjada pelo cartógrafo incita a produção e manutenção do

problema que lhe acompanha. O que menos deseja é seu esgotamento. Frente a isso, escolhe, sobretudo, pulverizar a linearidade que conduz o pensamento, condenando-o a um jogo constante de estímulo-resposta.

As linearidades que o cartógrafo tenta escapar são as respostas à pergunta-explosivo, reverberadas em certezas quase contagiantes que, por sua vez, encaminham a materialização de territórios vulneráveis. Geografias, corpos e modos de vida capturados em formas de expressão que evidenciam condições desajustadas, passíveis de intervenção dos mais variados níveis. Ao invés disso, o cartógrafo insiste: de quais vidas se trata? Que vidas são estas prestes a escorregarem das molduras sociais, interpeladas em função de seu estado fronteiriço? Questões desse tipo, o acompanham em suas divagações por projetos sociais esportivos instalados na cidade do Rio Grande. Impulsionado por elas, toma o cuidado de manter consigo a prudência de não assumir tarefas avaliativas, interpretativas ou analíticas como princípios de seu ofício. Assim, lança-se ao encontro de territórios geográficos e existenciais contornados pelas tintas da vulnerabilidade, não para constatar o ajuste ou desajuste de determinadas vidas. Em contrapartida, prioriza o encontro como outra forma de atender às questões que o acompanham. Assim, deixa-se disponível aos *afectos* reverberados de um “ir a campo” guiado por intensidades que o capturam ou o repelem.

VINHETA II

Miro jamais poderia imaginar que estava sendo tão procurado por diferentes bairros do Rio Grande, cidade portuária no extremo sul do Rio Grande do Sul. Àquela época as coisas andavam agitadas por lá. Menos de dez anos foram suficientes para duplicar a população da cidade, bem como reduzi-la como em um efeito sanfona. A possível expansão econômica excitava a cidade de aproximadamente 200 mil habitantes. Esperança e preocupação encharcavam a extensa tripa de terra plana rodeada por água, meio doce, meio salgada. Mais emprego, mais dinheiro, mais visibilidade, mais desenvolvimento. As pessoas daquele lugar se encantaram com o galope promissor do cavalo encilhado que se aproximara, mas logo sufocaram na poeira levantada pelas passadas avassaladoras do possante animal. Inflação imobiliária, migração desproporcional, ruas intransitáveis e insegurança passam a compor o cenário da transformação. Mas para Miro, pouco importava, na sua vila ainda era possível sair cedo pra escola, matar os dois últimos períodos e, à tarde, circular de bicicleta e jogar bola no campinho até o sol enfraquecer.

Mal sabia Miro que sua busca tinha sido intensificada ao mesmo ritmo da agitação da cidade. Políticas sociais de diferentes escalas, matérias de jornais, documentos de empresas, ações comunitárias, grupos das mais variadas expertises procuravam, incessantemente, por ele. Chegaram a bater em sua porta. Diferentes estratégias foram criadas para achá-lo e convencê-lo a

se manter sob a vista de todos, da promessa de transformar sua vida em uma vida melhor, à ameaça da terrível realidade que o espera ao recusar os inúmeros convites que recebera. Muito se produziu e ainda se produz para encontrá-lo. Educação, proteção, diversão, esporte, garantia de um futuro promissor, suco, bolacha, banana e iogurte compunham as mais variadas promessas feitas quase que diariamente a ele. Até jogador de futebol, já disseram que se tornaria.

De tantas ofertas, algumas são sempre mais convincentes que outras. Miro não é trouxa, nem tudo o agrada, em meio a uma quantidade considerável de convites, Miro não assina contrato de fidelidade com ninguém. Numa semana futebol, na outra taekwondo e em alguns sábados pega uma Kombi com seus amigos com destino a uma igreja evangélica que lhes oferecem atividades esportivas, recreativas, musicais e refeições. Certo mesmo é o domingo que Miro gasta com seus amigos, jogando vídeo game ou futebol no campinho da entrada da vila. Esporadicamente, Miro se deixa ser capturado pelo que ele chama de cursos, geralmente de curta duração. O último do seu currículo lhe rendeu até certificado e camiseta de uma atividade promovida pela brigada militar. Lá falaram muito sobre drogas, mas o que ele mais gostou foi de ver de perto os uniformes, coletes, pistolas e munição.

Miro, até agora, nunca teve interesse em experimentar drogas, mas sabe bem do que se trata. Sabe diferenciar maconha de crack e crack de cocaína. Pra ele, crack parece rapadura e maconha é aquele cigarrinho que os guris mais velhos fumam a beira do campinho ou nas esquinas da vila em

qualquer hora do dia ou da noite. Embora tenha aprendido algumas coisas no último curso, sua explicação parece embasada em conclusões práticas, de quem vivencia no cotidiano a realidade que envolve o tráfico e o consumo de drogas. O curso, por sua vez, aprimora um posicionamento que Miro já havia construído. Pra ele drogas são ruins e associa o consumo delas às pessoas que não costuma se relacionar, apesar de estarem sempre muito próximas e frequentarem os mesmos lugares que costuma estar. Além disso, falar em drogas é falar em determinados lugares da vila, a rua 5 e a rua 8, são exemplos de lugares comuns ao consumo de maconha e de pedra, bem como as barraquinhas de ocupação que delimitam uma das laterais do bairro em que mora.

Miro gosta de contar histórias, falar dos outros. Comenta tudo aquilo que vê e o que não vê. Chega conversando, é muito comunicativo. Gosta sempre de falar sobre suas aventuras diárias e de dar a última palavra quando está com seus amigos. Já participou de diferentes atividades oferecidas por programas e projetos sócias oferecidos no seu bairro. Disse que já jogou num time chamado CRAS e, de vez em quando, pratica Taekwondo. Conta que começou a jogar futebol no time, porque o “Sor” foi, pessoalmente, em sua casa convidá-lo. Já jogou em alguns campeonatos de futebol com o tal time e, inclusive, apareceu na TV por isso. Depois de algum tempo, enjoou-se de lá, achava o professor muito chato, pois gritava muito e xingava aqueles que não obedecessem suas orientações. Atualmente, prefere passar as tardes na rua com sua bicicleta, disponível para qualquer jogo ou brincadeira que o agrade, sem

compromisso. Quando lhe é conveniente, submete-se às regras dos lugares que deseja estar, seja no campinho do bairro vizinho, na igreja ou em algum projeto para jogar um torneio ou, simplesmente, aproveitar com seus amigos uma manhã de jogo em uma quadra de grama sintética. Mas, no caso dos projetos esportivos, sua permanência dura o limite de sua paciência para com os professores.

Ainda que seja procurado intensamente, Miro não se esconde. Pelo contrário, para encontrá-lo, basta ficar alguns minutos em frente a uma casa branca e azul, no fim da rua principal e que todos por ali chamam de CRAS, assim como o time de futebol. Não há dia que ele não passe por ali. Já participou de muitas atividades que ocorrem no local. Fez parte de diferentes grupos que ali se reuniam fora do horário da escola, para fazer coisas muito parecidas com as quais a escola propunha. Sempre prestativo, é conhecido por todos que ali trabalham. Alguns reclamam de suas travessuras, mas não há quem desconheça sua disponibilidade em ajudar. Carrega mesas, cadeiras, ajuda a cuidar do pátio e dedura aqueles que, porventura, tentem deprender alguma coisa por ali. Suas ajudas sempre rendem um lanche preparado pelas “tias” da cozinha. Entretanto, o que Miro gosta mesmo é de ficar na rua, a pé ou montado em sua bike enjambrada, construída por seu pai com peças recauchutadas, o guri está sempre por ali. Ao redor do CRAS, sempre rola alguma coisa: um futebol, um jogo de taco, uma lutinha ou um bate-papo com os amigos. Por volta das 16h, quando não consegue um lanche por ali, Miro vai até sua casa tomar um “cafezinho” preparado por sua mãe: canecão de café

com leite e 2 pães bem recheados com queijo e mortadela repõem suas energias pra mais uma circulada pela rua.

O cartógrafo, imerso em estilhaços de sua questão-explosivo, circula por documentos e relatos que o conduzem por uma cidade decalcada em figuras que imprimem em mesmo plano: esporte, educação, ocupação do tempo ocioso, drogadição, crianças e jovens de periferia. Por ele, passam assertivas estruturantes que reforçam os contornos de determinadas formas de viver. Infâncias e juventudes restritas a futuros polarizados em bem ou mal; certo ou errado; seguro ou perigoso.

Rio Grande [...] encontra-se situada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul [...]. Temos cerca de 200.000 habitantes em 2.814 Km², número este que vem adensando consideravelmente em vista da publicização em função dos investimentos previstos no município. [...] Um polo naval está se desenvolvendo em Rio Grande, sendo a plataforma petrolífera – P53, da Petrobrás, a primeira de muitas outras grandes operações previstas na cidade. Aliado a estes investimentos na zona portuária, antevemos um considerável aumento na população escolar cada vez mais vulnerável à drogadição, principalmente ao crack, avançando sobre uma parcela cada vez maior de nossos jovens e adolescentes.

Quadro1: trecho retirado de documentações de projetos sociais esportivos em funcionamento na cidade de Rio Grand-RS.

Esse trabalho visa diminuir a vulnerabilidade social de crianças e jovens residentes no bairro Santa Teresa e Vila Mangueira. [...] O intuito é resgatar a integridade e a dignidade de crianças e jovens, tornando-os seguros e autônomos, características essenciais para que os afastem de representações como: baixa-estima, baixa-sociabilidade, baixa-eficiência e dependência, que são fatores de risco para a agressividade, uso de drogas e problemas comportamentais. Este projeto visa beneficiar sessenta crianças e adolescentes, [...] na faixa etária dos 9 aos 13 anos que encontram-se em situações de risco como pobreza, fome, prostituição, drogas, falta de moradia e outros.

Quadro2: trecho retirado de documentações de projetos sociais esportivos em funcionamento na cidade de Rio Grande-RS.

[...] esses programas, principalmente os de lazer, não podem proporcionar perigos ou deixar os jovens em exposição a riscos sociais. Essas situações de vulnerabilidades, que podem ser desde um fácil acesso às drogas ou mesmo a outros tipos de violência, contornam-se ao ser proporcionado ao adolescente/jovem um espaço de integração e cultura, com atividades programadas que ocupam o indivíduo e o incentivam a não entrar no “submundo” da sociedade.

Quadro3: trecho de uma reportagem publicada em 11 de outubro de 2011 no Jornal Agora, periódico local da cidade do Rio Grande-RS (ZENOBINI, 2011, p.4).

Quadros como esses, intensificam as provocações: quem são os vulneráveis dos projetos sociais esportivos? Que vidas são essas, constituídas sob o estigma de uma concepção de vulnerabilidade que absorve uma multiplicidade de modos de viver e os territórios que habitam? Para o cartógrafo e seus intercessores, os quadros constituem as paredes do aquário que se deseja embaçar e, quem sabe, pôr a vazar. Vitinho, Miro e seus colegas, demonstram possibilidades para isso. Seus modos de viver fragilizam a solidez de uma vulnerabilidade que, pretensamente, os captura em registros dos mais variados tipos, sejam eles institucionais ou voluntários, corporativas ou individuais. Frente à vida fronteira que os guris fazem questão de praticar dia-a-dia, toda a tecnologia montada por projetos sociais esportivos parece estar fragilizada, desde suas intenções.

CONSIDERAÇÕES FRONTEIRIÇAS

Para não encerrar, o cartógrafo não imprime modelos a serem seguidos. Seus experimentos não possuem moldes e seus passos não

fixam pistas nas areias movediças por onde trilha suas pesquisas e conduz suas curiosidades. Assim como as personagens se constituem na leveza de *entrespaços*, espaços outros que não cabem em molduras bem vedadas, cabe ao cartógrafo criar rotas de passagem, subterrâneas ou superficiais, assim como Vitinho e seus companheiros.

Ao assumir o ensaio como exercício crítico, o cartógrafo procura se instalar nas fronteiras, seja dos bairros de uma região “vulnerabilizada” da cidade; seja no caminho entre um projeto social esportivo e a casa de seus participantes; seja no limite do seu próprio pensamento. Lá, onde evidências e invenções se confundem num ir e vir turbulento, o cartógrafo faz suas escolhas:

Ao invés de descobrir algo preexistente, a invenção consiste em *encontrar* o que nos faz pensar em ser atingido por algo para o qual não encontramos resposta nos saberes constituídos. A invenção coloca a necessidade de se *pensar outramente*, de se desterritorializar e produzir um estranhamento naquilo que é tido como natural e evidente. (SILVA, 2005)

Por um exercício que prefere chamar ensaístico, o cartógrafo interage com seus intercessores: livros, documentos, notícias de jornais, fotografias, andanças por bairros da cidade, visitas a projetos sociais esportivos, pessoas, objetos e tudo que lhe provoca. Com eles, inventa figuras compatíveis com o que, muitas vezes, é tomado por realidade. Faz isso ao registrar seu caminho, extraindo da multiplicidade que o interpela, tantos outros Vitinhos, Binhos e Miros. Neste lugar outro, onde ficção e realidade já não se diferenciam

com facilidade, o cartógrafo se mantém em movimento. Só assim, percebe o quanto de invenção há naquilo que projetos sociais esportivos insistem em reverberar como real, bem como o tanto de realidade suas vinhetas são capazes de tornar possível.

REFERÊNCIAS

DAMICO, J. **Juventudes governadas**: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). 2011. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 13ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, M. *Theatrum Philosophicum*. In. MOTTA, M. (Org). **Michel Foucault. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Coleção Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LINS, D. A alegria como força revolucionária. In. FURTADO, B; LINS, D. **Fazendo rizoma**. São Paulo: Hedra, 2008. p. 45-57.

GONÇALVES, A. Entre o vir a ser e ser refugio: quem é o vulnerável dos projetos sociais esportivos?. In: **III Colóquio Nacional Michel Foucault**: política - pensamento e ação, 2013, Uberlândia, MG. III Colóquio Nacional Michel Foucault: política - pensamento e ação, 2013.

GONÇALVES, A; HECKTHEUER, L; SILVA, M. Projetos Sociais Esportivos: Entre o vir a ser e o ser vulnerável. **Revista Didática Sistêmica**, v.16 n.1. Edição Especial. p.362-374, 2014.

GUEDES, S. tem que citar todos os autores, não pode ser et al.. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In. **ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XVII**, 2006, Niterói. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 01-10. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Simoni%20LGuedes,%20Julio%20Davies,%20Michelle%20ARodrigues%20e%20Rafael%20MSantos.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

HECKTHEUER, L. **Projetos sociais esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande - RS**. 2012. 156f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2012.

POL-DROIT, R. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

THOMASSIM, L. **O "público-alvo" nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, R. N. da. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. Super-oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. In. **SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICA & SOCIOLOGIA UFPR 1**. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. CD-Rom.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. Campinas: Editora Escuta, 1994.

ZENOBINI, A. Um sonho esportivo. **Jornal Agora**, Rio Grande, 11 out. 2011. O peixeiro, p. 4.

PERCURSOS CARTOGRÁFICOS: UM OLHAR CURRICULAR EM ARTES VISUAIS

Jésica Hencke
Roselaine Machado Albernaz

INTRODUÇÃO

A escrita surge de forças e potências, inebriada pela vida, em seus entrelaçamentos, cruzamentos, acontecimentos e planos, forma um mapa composto por desenhos, repetições, transformações e possíveis rizomas. “A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação” (DELEUZE, 2007, p. 62). Deseja-se a força exercida sobre o corpo professor/estudante/currículo para que haja sensação (DELEUZE, 2007), um corpo em ondulações, em transformações desencadeadoras de um devir sensível. Mesmo que se siga um mapa, repita-se a mesma proposta de intervenção, valha-se das mesmas leituras, o percurso, sempre será novo, diferente, inusitado e criará outros funcionamentos, novas experiências.

A ação do professor em sala de aula, bem como o funcionamento de uma aula torna-se possível na medida em que não se faz um discurso educacional, não se produz modelos e metodologias a serem copiados e imitados. Num processo cartográfico, ao invés de

interpretar, refletir, avaliar a sala de aula, trata-se de estar sensível aos acontecimentos de uma aula, aos movimentos dos alunos e seus signos. “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 04), e professor, tornando-se sensível aos estudantes, aos signos do currículo, aos signos de seu método de trabalho, aos signos de seu corpo.

O presente artigo traça um corte no processo de escrita da dissertação “Currículo: corpo de uma cria-invenção”, ao abordar, neste espaço, o processo de investigação alicerçado em pistas cartográficas, um encadeamento entre o ato de pensar e a criação, como um percurso possível. Fala sobre a arte como sensação e a invenção de um outro currículo às aulas de artes visuais, para apresentar um percurso traçado numa investigação geograficamente localizada, singular e repleta de produção de subjetividades.

PERCURSOS CARTOGRÁFICOS

Palavras, conceitos e possibilidades de comunicação são mecanismos disparadores para este processo de investigação. Neste espaço de escrita, tem-se a proposta de distender um campo planificado em mapas, estender em diferentes direções, desenvolver outras imagens, estirar, reduzir. Nos caminhos que vão sendo

construídos, me aventuro a realizar uma pesquisa qualitativa, com ênfase no registro e escrita cartográfica. Falo em ênfase, por ser uma produção incipiente, tímida, inicial, composta por um entrelaçamento de pistas. Pistas são entendidas, neste espaço de escrita, como potência para observar, relatar, compreender vivências, com a intenção de viver experiências e não confirmar prescrições pré-determinadas por processos metodológicos.

As abordagens qualitativas tradicionais, no que tange ao processo de pesquisa, mostram-se ineficientes, quando o que se quer abordar são as sensações, as relações que acontecem no entre, sem que haja suposição de hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, verdades previsíveis e transcendentais e modelos a serem imitados. O paradigma moderno e científico na pesquisa separa o biológico do humano, o sujeito do objeto, construindo um processo de fragmentação e categorização, assim, como o processo disciplinar que a educação escolar tangencia em seu currículo. Este processo cria um reducionismo, simplificando as relações, enquadrando-as em categorias de forma abstrata e universal.

Em contrapartida, o processo de investigação cartográfica não faz a separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura, biológico e humano, qualitativo e quantitativo, foca-se na produção de um conhecimento geográfico, transitório, singular, não alicerçado em certezas universais e visa compreender dada realidade, determinados

eventos, que movimentam subjetividades. Um método que busca romper com a identidade de cada teoria e perceber os movimentos que ocorrem no “entre”, nas relações, ao desestabilizar as certezas e jargões universais, apostando em outras formas de aprender. Para inventar precisa-se estar atento, ficar à espreita como diz Deleuze⁴, viver experiências e encontros num processo de trabalho que modifica tanto o pesquisador quanto seu plano de pesquisa.

Aproximo-me dos estudos de Kastrup, Passos e Escóssia (2009) e de Rolnik (1989), que apresentam oito possíveis pistas a escrita cartográfica, incluindo procedimentos e atitudes não hierárquicos, mas, complementares e rizomáticos (DELEUZE, GUATTARI, 1995): pesquisa-intervenção; atenção; acompanhar processos; movimentos-funções; forças que compõem a construção do plano investigativo e propositivo; dissolução do ponto de vista do observador, não há dicotomia entre sujeito e objeto; imersão no mundo investigado que se configura por habitar territórios de aprendizagem; por fim, mudar a forma de narrar os acontecimentos, atentar-se aos múltiplos sentidos das palavras e sua potência de criar e transformar.

Nesta primeira aproximação com o método da cartografia, não me senti segura a aventurar-me num processo puramente cartográfico. Reconheço a efemeridade dos conhecimentos que possuo e a

4 DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso: março, 2015.

instabilidade da proposta de intervenção, a necessidade de rever saberes e conceitos presentes em minha formação acadêmica e a dificuldade de lidar com a linguagem em seus múltiplos signos, que se desdobram de maneira a tornar dúbia certas colocações. Muito além de escrever uma cartografia, procurei articular a vida como processo de investigação, romper com a lógica da fragmentação e categorização do que foi investigado, para reconhecer a multiplicidade de relações que demarcam os territórios habitados, neste caso, o currículo de artes visuais e meu processo de composição docente. O projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma de oitavo ano do ensino fundamental, composta por trinta e dois estudantes, dentre estes treze meninos e dezenove meninas, com idades entre treze e dezesseis anos, do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, localizado na região central do município de Pelotas – Rio Grande do Sul.

O ato de cartografar configura-se pelo acompanhamento de percursos, composição de processos de produção, conexão ou criação de redes ou rizomas (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009). Nesta investigação, propus um processo de pesquisa-intervenção nas aulas de artes visuais, no decorrer dos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2015 (dois mil e quinze), com o objetivo de promover uma análise compreensiva acerca do currículo como instrumento balizador das práticas educacionais e potência para a invenção, cujo nascimento ocorre pelo processo de desafiar os próprios conhecimentos, ao

investigar outras possibilidades de trabalhar alguns conteúdos que compõem o currículo, de maneira a promover experiências e aprendizagens.

Valho-me, para compreender o processo cartográfico, das ponderações de Rolnik (1989), que, em seus escritos, descreve características que compõem o perfil do cartógrafo. Inicialmente, o cartógrafo, precisa ter um olhar sensível, ao se colocar em processo junto ao caráter finito e limitado da produção de realidades, compreendida como desejo. Enquanto investigador-participante apreende as relações através de seu corpo, ao pôr-se entre o fluxo (intensidades que escapam do plano de organização dos territórios, desorientando as representações) e, as representações, que ajudam a canalizar as intensidades, dando-lhes sentido. O cartógrafo está em permanente oscilação, num *continuum* desafio entre a criação e o sentido, entre as multiplicidades e complexidades de planos e a impossibilidade de registrar o todo, focando-se em desejos, mapeando encontros.

Desejar é delirar, diz Deleuze (1974), delira-se sobre o que se sabe e sobre o que se quer aprender, delira-se acerca das relações que existem entre forças (saber, não saber, tentar saber, compreender, dêe compreender, entender), delira-se na multiplicidade de desejos. Delira-se por instantes de devires. O devir pode ser percebido como uma

força que move e excita a compreensão do que se opera entre as relações.

[...] não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em uma instância, uma identificação... Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado... O devir não produz outra coisa senão ele próprio... O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Deseja-se, delira-se, constroem-se percursos e formam-se aprendizagens em meio à dinâmica da diferença. Não se aprisionam devires, vivem-se instantes de devir. Para registrar cenas, fixar a fluidez dos encontros, acompanhar os processos em seus movimentos, utilizei-me do registro fotográfico, da escrita discente e do diário docente. Acompanhar os processos, sem perder seus movimentos, mostrou-se como grande desafio a minha aprendizagem como professora-pesquisadora. Neste percurso escrevi um diário, repleto de dúvidas, angústias, posturas rígidas e demarcadas por meus estudos acadêmicos formados por uma pedagogia crítica, conceitos, leis, modelos de ensino, e linhas flexíveis, embebidas no desejo de se transformar. Ao mudar o currículo transformam-se os estudantes e a professora.

Por ser móvel, flexível, possível de ser mapeada, a cartografia não é uma metodologia, mas sim, um método que pode ser

experimentado. Torna-se um instrumento de autoconhecimento, instiga a construção de percursos à medida que a investigação se desenvolve, ampara-se no problema de pesquisa e nos possíveis objetivos, mas, não há hipóteses a serem refutadas ou confirmadas, não é um script a ser desenvolvido.

O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 11).

Cartografar exige um mergulho nos afetos que permeiam os contextos e as relações investigadas, o pesquisador está comprometido com o objeto pesquisado.

Construir um processo cartográfico rompe com o conhecimento dualista que separa natureza e cultura, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo. Constrói um conhecimento geograficamente localizado, transitório, reconhece a necessidade de formas plurais e múltiplas de registro, permite abarcar a complexidade, ao focar-se no problema de investigação. Neste caso: O que pode um currículo clandestino, quando rompe com o currículo assentado/dogmático em artes visuais? O que pode um currículo clandestino, quando não se opõe ao currículo dogmático, mas escorre e propõe novos percursos de aprendizagem?

O contexto, onde se formulam as questões de pesquisa, apresenta características singulares: experiências escolares condutoras de ações programadas que não consideram o estudante em suas paixões, pulsões, sensações e afecções (DELEUZE, GUATTARI, 2010); um currículo escolar tradicional focado em esquemas quantificáveis e em assimilações de listas de conteúdos; experiências escolares onde o ensino de artes visuais é pouco valorizado, encontra-se a serviço de tarefas recreativas, festividades, movimentos decorativos, sem dar o devido reconhecimento que a disciplina de Artes Visuais conquistou nas últimas décadas.

Em acordo com a aceção de Gallo (2015) têm-se o conceito básico de currículo: “conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada” (GALLO, 2015, p. 01). Neste emaranhado de relações tentou-se viver o conhecimento em perspectiva, em projeção.

A intervenção/investigação ocorreu por um mergulho na experiência, nem sempre fácil de ser vivida e descrita. Torno-me coparticipante do contexto que investigo. Proponho-me a construir um corpo curricular que engendra um possível caminho entre a arte e o processo de institucionalização. Entre a regra educacional e seu olhar dogmático e as potências clandestinas para gerir o aprender.

Abordar um currículo, atravessado por pistas cartográficas, envolve compreender sua estrutura, o processo de fragmentação e

hierarquia conceitual, seus agenciamentos históricos, perceber conceitos reproduzidos ano após ano de forma inquestionável, identificar a metodologia de ensino e propor alternativas a aprendizagem, a partir de seus conteúdos estruturantes. Pesquisar, alicerçado na cartografia, trata-se de embarcar numa viagem, da qual jamais sairemos ilesos.

O olhar que tangencia a escrita limita-se pelas escolhas bibliográficas, a constituição do problema investigado, o processo de intervenção e seu desenvolvimento, supera o lugar comum, um saber que emerge do fazer “[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 18).

Pesquisar é ocupar um território, é circunscrever um espaço, é criar uma linha imaginária composta por multiplicidades de encontros, feita por segmentos e aberturas, disposta a romper-se e formar outras linhas, viver experiências, contagiar-se, abrir-se as porosidades e multiplicidades do plano educacional. O território que ocupei nesta investigação foi uma possível brecha no currículo dogmático ao escolher três conceitos: ponto, linha e plano, e propor intervenções intercambiantes entre os meus desejos e as minhas proposições com os desejos e os interesses dos estudantes-aprendizes.

Apropriei-me de procedimentos que incluíram o corpo do estudante e meu corpo, realizaram-se performances, instalações,

pintura gestualista, intervenção no espaço escolar, modelagem com arame, recortes, análise e debate cooperativo, visando unir arte, vida e experiência. Não há novidade em se trabalhar estes conceitos, eles constituem o currículo de artes visuais há décadas, mas, o que tenciona a mudança é a forma como foram colocados em funcionamento. Aos estudantes-aprendizes foi dada a oportunidade de pensar acerca de sua aprendizagem (como eu aprendo?), identificar e compreender a importância da arte em sua vida não de forma binária (ou isto, ou aquilo, mas sim, isto e aquilo), sem prescrição. Mostra-se como um desafio a cada encontro-aula.

A arte contemporânea apresentou-se como elemento disparador do pensamento, ao promover um deslocamento das certezas e auxiliar na formação de um percurso aprendente.

A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS, BARROS, 2009, p. 17).

Ao mergulhar no processo de investigação, não se sabe exatamente os resultados ou aprendizagens que serão conquistadas, apenas desafia-se a prosseguir. Será que há algo de inusitado nesta intervenção em relação às aulas de artes visuais, numa escola pública estadual? Possivelmente não! Todavia, as transformações que vivenciei em minha percepção docente contribuíram para desestabilizar meu olhar, desnaturalizar um modelo educacional crítico e investir nas

potências de criação em um contexto público, com recursos ínfimos, depredação profissional e instabilidade organizacional. Nestes escritos, percorre-se entre o saber da experiência e a experiência do saber (PASSOS, BARROS, 2009, p. 18), não se coletam dados, produzem-se à medida que os processos de intervenção são acompanhados e permeados pelo estudo bibliográfico. O objetivo da cartografia não é isolar, fragmentar e analisar o objeto de estudo, mas sim, desenhar a rede de forças que configuram sua existência e as relações que se estabelecem durante o processo de investigação (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009).

UM OLHAR CURRICULAR EM ARTES VISUAIS

Neste processo de pesquisa proponho um currículo que talvez permita tocar a si mesmo, pensar sobre si mesmo, interpenetrar-se, mesmo realizando atividades que já foram desenvolvidas por outros professores, artistas e pesquisadores. Um currículo que se pensa em movimento. Problematisa a ideia de um “corpo curricular” para o ensino de artes visuais, em ações interventivas com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental e sua potência de transformação docente e discente; produz anotações acerca deste “corpo curricular”, fundamentado nos conceitos de currículo dogmático e clandestino (CORAZZA, 2003, 2006, 2013), ao propor uma intervenção, com a

intenção de pôr em funcionamento o corpo curricular da “*cria-invenção*”.

Mostra-se, não como controlador das relações, mas sim, como propositor poroso e permeável às interferências dos estudantes e suas sugestões. Não detém um saber. Pensa em formas de tornar viva a aprendizagem, cria tensões entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Pensa a si mesmo, questiona-se, explora diferentes materiais pictóricos em processos de *cria-invenção*, ultrapassa os limites da sala de aula (pátio e corredores), retorna, discute o que foi trabalhado e, coletivamente, pensa em alternativas para a aprendizagem.

Considera a arte como sensação.

A arte, compreendida como sensação, pode construir outras maneiras de ser e viver o plano escolar, ao possibilitar transbordamentos de encontros. Uma sensação não pode ser dita, medida, representada.

“[...] A sensação é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do ‘sensacional’, do espontâneo, etc.” (DELEUZE, 2007, p. 42). Viver a arte como sensação é potência para construir realidades, percepções, sensibilidades. As relações que estabelecemos são vivenciadas no corpo. Uma sensação não possui lados. Viver uma sensação é tornar-se sensação, é permitir transformar-se, “[...] um pelo outro, um no outro” (DELEUZE, 2007, p. 42), é preciso lançar-se as profundezas dos encontros, a insegurança dos

acontecimentos, a incerteza do inusitado, para permitir que a sensação ocorra.

A arte apresenta-se como um plano de composições (DELEUZE, GUATTARI, 2010), agencia avanços, recuos, cores, sons, odores, franzir dos olhos, debruçar-se e erguer-se, parar, deslocar-se, ao compor relações com o corpo em sua complexidade. O corpo agencia-se com o vazio, com as linhas traçadas no papel, com o inacabamento e o processo de produção artística.

O ato de escrita além de envolver uma multiplicidade de processos mentais e desafios cognitivos se ampara na existência de sensações e experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Diante da "experiência/sentido" defendida por Larrosa (2004), é possível ponderar acerca deste emaranhado complexo que compõe o ser humano. Pensa-se num “corpo curricular” que passa por mim, me modifica enquanto professora e assim tem a pretensão de transformar os estudantes que fazem parte deste projeto curricular de

aprendizagem-transformação. A intenção é pôr em movimento o currículo escolar à luz dos conceitos de sensação, arte como produção de pensamento e experiência, e (re) construir-me enquanto professora-aprendiz que atua e investiga a própria prática como subsidio de (trans) formação curricular.

O currículo encontra-se *a priori* de nossos desejos, sobrepõe-se ano após ano determinando o que deve, como deve e porque deve ser ensinado, demarcando tempos e espaços de aprendizagem. Segundo Whitty, (1985, p.8):

O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (Apud SACRISTÁN, 2000, p.19).

Assim, legitima-se a reprodução de modelos de ensino que visam à construção de uma identidade escolarizada, cujo estudante/aprendiz tem como dever adequar-se aos conteúdos que são abordados em cada ano/série de maneira a reproduzir e afirmar um modelo de ensino. Etimologicamente o termo currículo provém do verbo latino *currere* que significa correr, ultrapassar obstáculos para chegar a um resultado final padronizado, a construção de uma carreira (SACRISTÁN, 2000).

De maneira geral, o currículo, apresenta-se como um mecanismo para demarcar os territórios de aprendizagem que podem

ser percorridos em determinado espaço-tempo escolar e visa, sumariamente, apropriar-se da cultura cotidiana, dos valores sociais das classes consideradas dominantes. Assim colocado, este sistema de estruturação curricular delimita o que é válido a ser transmitido e como se dará o processo avaliativo destes saberes.

Imerso na prática racionalizada de aprendizagem, o ensino de Artes Visuais transformou-se num processo de compreensão e exploração da linguagem artística, usurpando o movimento da invenção, criação e produção de pensamentos. Desta forma, retira-se do ensino a possibilidade de viver experiências, visto que, sempre há um modelo a ser reproduzido.

Berticelli (1998), em contraponto, propõe a necessidade de pensar o currículo como um documento vivo e em construção, cuja multiplicidade de formas obedece a discursividades diferentes, imerso em filosofias múltiplas pertencentes a um espaço-tempo.

[...] Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 1998, p. 160).

Neste trecho de Berticelli (1998) há uma ponderação interessante ao falar de uma “lógica clandestina” que, por exemplo, passa a desarticular o projeto moderno e prevê a construção de um

sujeito social individual imerso numa sociedade industrial. A este sujeito cabe desenvolver um conhecimento formativo em determinada área, exercer com habilidade sua profissão e possuir uma carreira, ou seja, construir seu currículo, prescrever a própria vida.

De forma análoga, as políticas curriculares interpelam papéis, determinam individuações, incluem saberes individualizados, e excluem outros (SILVA, 2010). Neste processo de inclusão e exclusão de saberes estrutura-se o processo de ensino em Artes Visuais, o currículo⁵ apresenta-se como uma relação social orgânica e revela marcas das transformações sociais em sua produção.

Silva (2010) expõe que há porosidade na construção curricular ao passar pelo macrotexto da política curricular até sua tradução em microtexto na sala de aula. Sobrevindo de diversos mecanismos intermediários, incluindo guias, diretrizes, listas de conteúdos, parâmetros, livros didáticos, métodos e metodologias de ensino, todos estes traços vão deixando marcas nas disputas curriculares. Há um desequilíbrio entre os saberes sociais dominantes e os saberes subordinados, relegados e desprezados, pertencentes a “lógica clandestina”.

Existe n possibilidades quando se pensa em processos e não em produtos. Enquanto processo percebem-se tempos e espaços

5 O currículo com artigo definido determina um modelo padronizado e universal, diferente de um currículo com artigo indefinido e geograficamente localizado, plausível de transformações.

percorridos, caminhos marcados por incertezas, entusiasmos, erros, quedas, conquistas, infelicidades, alegrias, movimentos e trajetórias que são suspensas e que dão espaço à existência de outros encontros, outras possibilidades, novas aprendizagens, possíveis de serem percebidas por um processo de investigação que não divide teoria e prática, sujeito e objeto, mas, trabalha de forma a apreender o “entre”, viver sensações, cartografar acontecimentos.

“Deixar de ver o currículo como superfícies especulares para passar a vê-los como superfícies de inscrição” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 15). Ao transformar o currículo numa superfície de inscrição é possível (re)escrever o que será ensinado, qual o método a ser explorado, é trazer para o jogo: a criação, a invenção; não o modelo, a cópia, a reprodução. Sentir, criar e estimular outras formas de ver, viver e aprender em artes visuais. Embalado pelo olhar da diferença:

Preferir a diferença à identidade. A positividade à negatividade. A afirmação à contradição. A singularidade à totalidade. A contingência à causalidade. O verbo ao adjetivo. O “verdejar” ao “verde”. A linha ao ponto. A espiral à seta. O rizoma à árvore. A disseminação à polissemia. A ambigüidade (sic.) à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso. O simulacro ao original (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 10).

O espaço educacional não é inerte, nem neutro, ele é disjuntivo, descontínuo, formado por rupturas, alterações e sensações, que abalam a estrutura curricular. Mudar o olhar acerca do currículo é

pensar na potência que este possui para desencadear devires. Um indivíduo não é apenas resultado e sim, meio e processos de individuação e subjetivação, que transformam seu corpo em potência de aprendizagem, educar é possibilitar a criação. Criar pode ser um ato sofrível, que requer envolvimento, pensamento, persistência e tempo. Não há modelo, método ou forma final a ser alcançada, vivem-se potências e singularidades. Em cada encontro-aula o importante é seduzir para a experimentação do novo, seduzir com a matéria que se apresenta, ou seja, criar.

ENCONTROS-AULA: fragmentos de uma experiência

Num movimento de composição docente, cada encontro-aula, me possibilitou compreender que, mesmo diante da norma vigente e dos conteúdos programáticos, é possível percorrer outros territórios, propor novos encontros, permitir-se errar, recomeçar, ficar frustrada e prosseguir, para compreender-me em processo. Nesta investigação o currículo mostrou-se como subterfúgio para a análise e compreensão de minha “professoralidade” (PEREIRA, 2013).

Este espaço de escrita apresentará uma das múltiplas vivências pertencentes ao projeto de intervenção e investigação proposto no decorrer da escrita dissertativa. Instigar uma transformação na prática educativa, num Instituto Estadual de Educação, não é uma ação simples, em vista da multiplicidade de percalços que compõem este

ambiente, seja pela falta de recursos materiais básicos como folhas, tesoura, régua e cola; o desinteresse acerca do que se propõe como ação prático-compreensiva, em especial, quando se desloca o estudante de sua passividade. Deslocar, mexer com a indiferença, construir uma prática educativa que combine movimento e estática, interesse e desinteresse, impulso e ponderação, que incomode, inquiete ao propor atividades que talvez produzam pensamentos, movimentem corpos e fomentem aprendizagens. Uma aula que retira os estudantes/aprendizes da sala de aula e lhes permite subir nas classes, explorar os corredores, intervir no pátio, brincar, movimentar-se, viver experiências, talvez experienciar sensações.

Diante dos tropeços, das dificuldades, não se pode desistir. “Estou no mundo, e o mundo é um caos, uma grande trama de forças vivas em constante movimento e rearranjo” (PEREIRA, 2013, p. 169). Enquanto respiro, penso! Nas limitações de trabalhar numa escola pública estadual, na efemeridade do tempo para planejar, na inexistência de recursos materiais, nas minhas dúvidas conceituais. Imerso nestes dilemas, a frase de um estudante fica a ecoar em minha mente: - *Não precisa de muito para se ter uma aula boa.* (V.T.).

“Não certeza, mas consistência” (PEREIRA, 2013, p. 170), escrever em processo tempos de aprendizagem, de intervenção, de silêncio e de vida. Tempos de criar um currículo com rupturas,

intensidades e desejos. Inicia-se uma nova semana, com maior tranquilidade.

Criar é desmanchar os clichês, romper com as opiniões e pré-concepções, deslocar campos de referências, quebrar as convenções, perverter os modelos, sair do império das representações, das imagens dogmáticas de pensamento (ZORDAN, 2015, p. 04).

Neste encontro, convidei os estudantes/aprendizes a caminharem com papéis, tesouras e cola. Inspirado na obra “Caminhando” de Lygia Clark colocou-se a disposição dos estudantes folhas de papel colorido em tamanho A₃, estabelecemos uma regra: caminhar sobre a folha com cola e tesoura, mas jamais tirar a tesoura do papel. Vamos produzir linhas!

Qual a intenção? Há intenções? Certamente. Desejo que os estudantes percebam que o contato da tesoura com o papel forma um ponto. O caminho, as linhas que se abrem sobre o plano e a cola, possibilita unir as extremidades, se esta união for desejada.

Ouçõ vozes, risadas, as cadeiras deixam de ser usadas é preciso caminhar em pé, rascunhar o caminho, formar linhas retas, sinuosas, desmontar e montar o plano, rever o trajeto formado. Expor. Fotografar. Pensar em *n* possibilidades no encontro da folha com a tesoura.

Viver a experiência. As obras são expostas verticalmente na parede. Observamos a obra de Lygia Clark - “Caminhando” que também pensa no caminhar e faz arte como nós. O trabalho que cada

estudante realizou é único, singular, fomentado por desejos próprios, uma atividade simples que possibilitou processos de compreensão sobre os temas de estudo: ponto e linha saindo da lógica da representação, cópia e reprodução.



Imagem 1: Processo de construção da obra “Caminhando” – estudantes/aprendizes. Abril/2015.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso desta intervenção investigativa valeu-se de um processo de pesquisa cartográfica, envolto por pistas, cuja tensão era reinventar a “realidade” sendo-a concebida como instável/permeável e permite ao investigador olhar a complexidade das relações que se estabelecem, e focar em pequenos acontecimentos, detalhes que

pulsam e produzem aprendizagens. Permitiu sair do lugar comum, corromper a fragmentação e o uso de categorias de análise e, na imensidão dos eventos, selecionar cenas, recortar momentos e buscar compreendê-los, inebriados por um referencial bibliográfico. A investigação cartográfica potencializa uma pesquisa viva, não hierárquica e transformadora das relações.

Neste ínterim, o foco foi lançar outro olhar ao currículo de artes visuais e inventar formas de aprender, num fluxo que analisa e se autocompreende como professora-pesquisadora. Foi possível cartografar mapas de desejos, inseguranças e aprendizagens. Registrar imagens, resguardar falas, descrever cenas, narrar encontros, desencontros, percepções e incômodos. É um método de pesquisa que permite incomodar-se, desacomodar-se, romper com o modelo, a regra, a norma.

Um método cartográfico preenche este mapa aprendente, traça pistas cartográficas ao olhar o (in) comum, o (in) visível, o (in) possível, expõe “acontecimentos”, compreende a vida embebida em teorias, não há superioridades verticais, há multiplicidades horizontais, aprendizagens. Movimenta-se por um processo de invenção e criação, forma-se por palavras, imagens, textualidades. Deseja e acompanha os processos, os encontros, vive experiências, percebe mudanças durante a investigação. Escreve no ritmo que o oxigênio adentra os pulmões, com vida e suspiros.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendência e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre /RS. UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Lógica da Sensação**. Equipe de Trad. Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**.

Disponível em:

<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso: março, 2015.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Currículo (entre) imagens e saberes.** Disponível in: <http://unicamp.academia.edu/SilvioGallo/Papers>. Acesso: março.2015.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KANDINSKY, W. **Ponto. Linha. Plano.** Trad. José Eduardo Rodil. Edições 70 Ltda. Lisboa. 1970.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Suiina, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como Método de Pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Suilina, 2009.

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes Instáveis em Educação.** Educação Teoria e Prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZORDAN, P. **Criação na Perspectiva da Diferença.** Disponível em: http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Cria%e7%e3o%20na%20perspectiva%20da%20diferen%e7a.pdf. Acesso: setembro de 2015.

CARTOGRAFIA DE ALGUNS MOVIMENTOS DESENCADEADOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UCA E PRONACAMPO

Carla Beatris Valentini⁶
Cristina Maria Pescador⁷
Sintian Schmidt⁸

Vivemos em um período de constantes avanços tecnológicos, que vêm provocando novos problemas/desafios na educação e exigindo novas formas de investigar os movimentos de transformação desencadeados pelas tecnologias digitais (TD). Quais são estes movimentos? O que eles têm provocado na educação? Este texto apresenta uma cartografia de movimentos envolvendo políticas públicas de inclusão digital em duas escolas públicas da serra gaúcha.

As tecnologias digitais e os dispositivos móveis têm chegado às escolas contando com a força das políticas públicas. O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi instituído em 2007 e disponibilizou laptops no modelo 1:1, ou seja, um computador por aluno, tendo como objetivo avançar com as práticas vigentes, contando para isso com a formação continuada de professores durante

⁶ Licenciada em Filosofia, Mestre em Psicologia, Doutora em Informática na Educação, Universidade de Caxias do Sul, cbvalent@ucs.br

⁷ Bacharel em Psicologia, Mestre em Educação e Doutoranda em Informática na Educação, Universidade de Caxias do Sul, cmpescad@ucs.br

⁸ Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, sintians@gmail.com

todo o processo, provocando reflexão sobre as experiências vivenciadas a partir da utilização dos *laptops* educacionais em sala de aula e construindo novos modelos de uso dos recursos disponíveis (BRASIL, 2009). Em 2013, o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) propôs como um dos seus objetivos estratégicos a inclusão digital das escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e *laptops* na modalidade 1:1 (em escolas com até 20 matrículas, sem infraestrutura para o laboratório).

Esse artigo apresenta alguns movimentos mapeados em uma escola que recebeu os *laptops* educacionais do Projeto UCA e em uma escola do campo que recebeu os equipamentos do programa Pronacampo. Iniciamos apresentando a concepção de cartografia como método de pesquisa e os pressupostos e pistas que orientaram o processo. A seguir os desafios contemporâneos da tecnologia digital na educação. Na sequência, discorremos sobre as políticas públicas do UCA e do Pronacampo, com seus detalhamentos e desdobramentos. Por fim, destacamos alguns movimentos evidenciados nas pesquisas acerca da presença das tecnologias móveis envolvendo questões de gestão escolar e inclusão digital.

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA

Na perspectiva de que o “caminho se faz ao caminhar”, no método cartográfico, o pesquisador se constitui na medida em que também faz parte dos processos do território que ele habita e explora, pois ao mesmo tempo em que compartilha o território existencial cujos processos ele acompanha (ALVAREZ e PASSOS, 2010), ele também se relaciona com seu objeto de pesquisa e é afetado por aquilo que também afeta o objeto. Assim, sujeito e objeto se constroem juntos, emergindo de um plano afetivo em que o pesquisador, o sujeito e o objeto são tocados por algo e se transformam. “O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro.” (BARROS e KASTRUP, 2010, p. 57). Para as autoras, acompanhar processos exige do cartógrafo uma atitude de atenção e aprendizagem permanente, levando-o a registrar também suas percepções e impressões e não somente relatos regulares e informações sobre a experiência de campo que vivenciou.

A opção pelo método da cartografia se apresentou como uma alternativa para acompanhar os sujeitos envolvidos nas pesquisas. Acompanhar os movimentos e integrar o campo a ser pesquisado, torna o pesquisador parte da pesquisa. Nesta dimensão coletiva de construção, o pesquisador é afetado por aquilo que afeta os sujeitos, permitindo que esse conheça com a cognição ampliada, extrapolando os processos postos e implicando a invenção de problemas, tendo em

vista que a cognição não é limitada por leis e princípios invariantes, mas produto de processos de invenção, como propõe Kastrup (2007). Enquanto cartografa, o pesquisador mantém uma atitude atencional aberta e concentrada, permanecendo conectado com sua intuição e permitindo-se ser afetado pelo campo investigativo e seus atores. Para Barros e Kastrup (2009, p. 61), “nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.”

Cartografar é não articular e hierarquizar como se as percepções (ou decalques) fossem folhas de uma árvore. Essa é a distinção que Deleuze e Guattari (1995) fazem ao argumentar que a escrita assemelha-se ao rizoma, pois esse possui formas diversas estendendo-se e ramificando-se em todos os sentidos, compondo uma rede complexa, em que muitos pontos se conectam entre si. Para os autores, escrever é mapear e um mapa

é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. Um mapa tem múltiplas entradas [...] (p.21).

O pesquisador comprometido com a cartografia como método se envolve em um movimento que o leva a constantemente articular a

implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, a autoformação e a heteroformação de si com o sistema pesquisado. Esse movimento está intimamente relacionado com o sentido da cartografia, que é de acompanhar percursos e que implica “processos de produção, conexão de redes ou rizomas.” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2010, p.10).

Parece-nos importante explicitar de que movimentos estamos falando. Guattari e Rolnik (2000) esclarecem que provocar um movimento não implica em encontrar resultados imediatos e palpáveis, mas sim algo do qual “não foi possível escapar da problemática molecular colocada em jogo” (p. 46). Ou seja, aquelas condições produzidas sincronicamente no campo pessoal, intrapessoal e interpessoal dos envolvidos.

Em oposição às práticas de pesquisa tradicionais da ciência moderna cognitivista, a cartografia se distingue por não coletar, mas produzir dados, na perspectiva de representar um objeto-processo. Sob essa perspectiva, em vez de procedimentos e metas pré-estabelecidos em seu planejamento da pesquisa, o pesquisador cartográfico mantém sua mente aberta, abstendo-se de dirigir sua atenção para algum foco (ou indicador) pré-definido. Como alguém que trilha um caminho errante, sua “atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata.” (KASTRUP, 2009, p.39). Assim, ele entra em campo sem ter um alvo estabelecido,

permitindo que o tema da pesquisa apareça em sua caminhada, sendo mapeado por ele enquanto produz e constrói os dados do processo que acompanha.

Pistas Cartográficas

Na pesquisa cartográfica, as atitudes e posturas do pesquisador não são definidas por regras, mas por pistas que guiam o trabalho (AMADOR e FONSECA, 2009), e ressignificam o rigor científico dos movimentos e procedimentos de pesquisa. Essas são como referências que delineiam a atitude que o pesquisador cartográfico terá ao longo do processo que acompanha. As referências - chamadas de pistas - de certa forma subvertem algumas atitudes e procedimentos típicos de outros métodos investigativos em que o foco do pesquisador é pré-determinado e ele deve se manter afastado do objeto de pesquisa.

A esse respeito, Passos, Kastrup e Escócia (2010) nos dizem que em pesquisas cartográficas não é possível ter todos os procedimentos metodológicos de antemão. Em vez de um foco pré-determinado, a cartografia se vale da atenção flutuante do pesquisador de tal forma que, ao mesmo tempo em que acompanha o processo e interage com o campo de investigação, ele vai produzindo os dados da pesquisa - em oposição à prática tradicional de “coletar dados”. Dessa forma, o olhar do pesquisador se mantém aberto àquilo que se oferece, o que pode

levá-lo a ver e pensar seu objeto de forma diferente (AMADOR e FONSECA, 2009).

As pesquisas descritas neste trabalho foram conduzidas com as seguintes pistas em mente: (a) atenção flutuante; (b) cartografar é acompanhar processos; (c) diário de bordo, e (d) entrevistas cartográficas.

Atenção flutuante

A exploração do campo de pesquisa na cartografia acontece sem que o pesquisador tenha um alvo estabelecido, mantendo-se aberto ao que pode observar e/ou perceber. Esse estado é descrito como “atenção flutuante”. Kastrup (2007 e 2009) propõe quatro variedades para a atenção dispensada pelo pesquisador cartográfico em seu trabalho. São elas: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento (KASTRUP, 2007 e 2009).

O rastreio se refere à atenção aberta que é utilizada para a varredura do território, isto significa estar aberto para aquilo que pode se destacar e fazer conhecer. O toque está relacionado àquele momento em que algo desperta a atenção do pesquisador, mudando a sua escala de atenção. Essa mudança provoca uma reconfiguração na sua atenção, levando ao pouso. Kastrup (2010) compara esse movimento com o *zoom* de uma câmera fotográfica, em que o campo de observação é percebido momentaneamente como se o pesquisador

estivesse vendo por uma janela, sem porém eliminar os outros mundos que ainda se fazem copresentes. E a quarta e última variedade é descrita pela autora como reconhecimento atento, sendo aquele momento em que a atenção do pesquisador procura destacar os contornos singulares do objeto.

Cartografar é acompanhar processos

Como já foi mencionado anteriormente, a prática de campo do pesquisador cartográfico está voltada para a “produção de dados”, os quais ele constrói à medida em que caminha pelo território que investiga e registra o processo que está acompanhando (PASSOS e KASTRUP, 2010). Com esse intuito, em vez de procurar isolar o objeto que estuda, ao investigar um processo em andamento, o pesquisador começa sua investigação pelo meio, mergulhando nas forças pulsantes em curso, e busca “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS e KASTRUP, 2010, p. 57). É nesse território que ele ingressa como um visitante e se põe a explorá-lo com suas sensibilidades e enquanto acompanha os movimentos do campo que observa, cada passo traz consigo o passo anterior e se prolonga no passo seguinte. Ou seja, o caminhar representa a processualidade sendo observada e cartografada, em que “o momento presente carrega uma história

anterior, [...] porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual.” (BARROS e KASTRUP, 2010, p. 58). Cartografar é, portanto, um exercício constante de ir e vir no campo e requer constante aprendizado do pesquisador enquanto se constitui como pesquisador cartográfico.

Diário de campo ou diário de bordo

O registro diarista é considerado uma prática preciosa para a pesquisa cartográfica, pois a processualidade da cartografia se prolonga quando o pesquisador volta à sua escrita em um diário de campo ou diário de bordo⁹ com o intuito de proceder à produção e análise dos dados cartográficos. Na medida em que ele retoma suas anotações sobre fatos, percepções e compreensões acerca do tema que está investigando, vivencia o que é descrito por Kastrup (2007, p. 73) como uma pesquisa realizada “em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos.” Essa leitura pode despertar sua atenção - em uma ou mais de suas variedades - e levá-lo a perceber algo que se sobressai e, por consequência, permitir que tenha uma melhor compreensão e delineamento dos textos em que irá apresentar seus resultados de pesquisa (BARROS e PASSOS, 2010).

⁹ Tendo em vista que uma das pesquisas descritas neste trabalho foi desenvolvida em uma escola do campo, optou-se por utilizar o termo “diário de bordo” ao longo do texto para não confundir o leitor.

Entrevista cartográfica

A entrevista de manejo cartográfico não segue um roteiro pré-estabelecido. O objetivo do pesquisador é acompanhar os momentos de ruptura identificados nas falas e se manter atrelado ao *ethos* da cartografia. Esse olhar atento contribui para a ampliação de sua escuta e permite que, ao acompanhar os processos, vá “além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista”, incluindo “seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013, p. 300).

Para esses autores, a entrevista de manejo cartográfico também se caracteriza como um método de intervenção, pois pode provocar mudanças e catalisar instantes de passagem, sendo esses acontecimentos disruptivos que se quer conhecer. Há inúmeros fatores que podem determinar o sentido presente naquilo que é dito e eles podem permitir que o pesquisador tenha acesso ao conteúdo e à experiência que está se efetivando.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O DESAFIO DA REFLEXÃO E CONVERSAÇÃO

Vivemos em uma cultura marcada pelas tecnologias digitais, fruto dos avanços na microinformática e das telecomunicações. Os

avanços tecnológicos levaram à introdução de recursos digitais na educação brasileira, em geral, na perspectiva de gerar mudanças pedagógicas. Valente e Almeida (1997) apontaram que, desde a década de 1980, o desafio foi contrapor as práticas focadas no ensino e na transmissão de informações, promovendo o uso do computador na perspectiva da aprendizagem e da construção do saber pelo próprio estudante. Embora já se tenham passado mais de três décadas esse desafio permanece, ainda há muitas propostas focadas no conteudismo e na transmissão de informação. Além disso, a transformação das práticas depende de vários fatores, dentre eles, da concepção de aprendizagem, da mobilização e engajamento da equipe diretiva da escola e de atividades de formação e qualificação continuadas.

Segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2014), apenas 44% das instituições de ensino públicas brasileiras possuem Laboratório de Informática, e 66% tem acesso à internet. O uso das tecnologias digitais ainda é restrito, seja pela falta de equipamentos ou pelo desinteresse em utilizar o que está disponível.

Com a popularização da internet sem fio e do uso de dispositivos portáteis, como *laptops*, *smartphones* e *tablets*, percebemos a transformação na forma de consumir, produzir e distribuir informação. Atualmente, os artefatos disponíveis, junto com a conectividade, têm possibilitado a produção coletiva, colaborativa e

distributiva da informação, sendo esses alguns dos aspectos que caracterizam a cultura digital. Uma característica que marca nossa cultura é a conexão generalizada, que gerou uma nova configuração comunicacional, interligando não apenas equipamentos, mas, principalmente, as pessoas.

Nessa perspectiva, surgiram novos projetos na área da Informática na Educação no Brasil, envolvendo tecnologias móveis. Uma das propostas inaugurou a modalidade 1:1 (um por um), isto é, um dispositivo móvel para cada aluno, o que oportunizou outras formas de acesso às tecnologias digitais e modificou os tempos e espaços escolares.

O estudo de Valentini, Pescador e Soares (2013) buscou compreender o papel do professor como uma forma de desencadear reflexões para provocar a ressignificação de sua prática e apontar algumas possibilidades de transformação, diante da presença dos dispositivos móveis em sala de aula. Entende-se que tanto os professores como os estudantes podem ir além do uso operacional das tecnologias, isto é, em direção ao letramento digital. Nessa perspectiva o letramento digital configura-se como o uso crítico e consciente das tecnologias digitais, compreendendo as possibilidades e limitações de seu uso no contexto de práticas sociais e educacionais digitais. Diante das múltiplas possibilidades e do caráter não linear que está presente nessas tecnologias, coloca-se o desafio para todos os envolvidos de

encontrar novos significados, em que ler e escrever se tornam uma ação de compartilhar conhecimento e opiniões e não apenas uma tarefa a ser entregue para o professor. Ainda segundo as autoras, para a efetivação de mudanças e inovação é necessário uma visão de aprendizagem baseada na interação e na cooperação, sendo fundamental a reflexão e discussão sobre as práticas.

O modo com que esse fluxo se organiza é determinado por ações recorrentes por parte de professores e estudantes, além dos gestores escolares, que se renovam e se transformam juntos. Este fluxo é a fonte de energia que, ao circular nas interações, pode gerar e regenerar o sistema em si, através de ideias e perguntas que vão surgindo (VALENTINI, PESCADOR e SOARES, 2013, p. 163).

Na perspectiva da reflexão e conversação com a comunidade escolar envolvida ocorreram as produções dos dados nas duas investigações que geraram esse artigo.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: UCA E PRONACAMPO

Este trabalho não pretende discorrer exaustivamente sobre o histórico das políticas públicas de inclusão digital. O foco está nos movimentos cartografados em duas escolas, uma delas contemplada pelo Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA) e a outra pelo Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo). Nossa

cartografia leva em consideração, entre outras coisas, alguns movimentos provocados pelos contrastes que essas políticas apresentam com relação ao início do movimento de inclusão digital no Brasil, com o surgimento do Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo (BRASIL, 2003). Esse contraste se torna evidente quando se pensa na proposta do Proinfo voltada para a implantação de laboratórios de informática em educação (LIE) em todas as escolas públicas, na modalidade um para todos e os movimentos contemporâneos, e as ações previstas por essas duas políticas públicas na distribuição ou aquisição de dispositivos móveis como *laptops* e *tablets* na modalidade 1:1 – atualmente pelo Programa UCA (BRASIL, 2007a, 2009) e o Pronacampo (BRASIL, 2010, 2013(a), 2013(b)).

De acordo com Lopes e Schlemmer (2012), políticas públicas voltadas não apenas para a inclusão digital, mas para a inclusão da escola na cultura digital, poderiam legitimar o acesso da comunidade escolar a essa cultura. Para os autores, é preciso promover a apropriação das TD para evitar-se uma nova via de exclusão social, tendo em vista “um uso cada vez mais intensivo das TD na construção e na disseminação do conhecimento” (p. 157).

Sob essa perspectiva é possível pensar que os processos de formação docente e as políticas públicas de educação levassem em consideração, em seu planejamento, as características da cultura digital com vistas à construção de um novo modelo educacional, em que as

instituições de ensino superior pudessem propiciar e ativar condições para o desenvolvimento da fluência digital dos professores.

No entanto, por mais que se reconheça a necessidade de formação de um profissional em educação que pense pedagogicamente o uso das TD, o que se observa são políticas públicas centradas na mera aquisição e distribuição de equipamentos e dispositivos que proporcionam o acesso às TD nas escolas básicas. E mesmo que a “alfabetização digital” ou a “inclusão digital” apareça nos textos das políticas públicas como elemento-chave, com vistas a acelerar e expandir o acesso à internet a toda a população brasileira, esses

equipamentos chegam às escolas, sem nenhuma infraestrutura para atender alunos e professores, [...] o ensinar ainda se limita à transmissão mecânica de conteúdos desvinculados da realidade de vida de educandos e educadores. (ALVES,1998, p. 15).

Lamentavelmente, poucas políticas públicas parecem ser planejadas com estratégias que possam garantir um apoio pedagógico e ações de formação reflexiva do professor. Pescador e Becker (2013) destacam como um dos grandes diferenciais da fase piloto do Projeto UCA, o planejamento e logística para prover tanto a gestão quanto o corpo docente de todas as escolas participando dessa fase com um curso de formação e capacitação voltado para as possibilidades pedagógicas com os *laptops*. Entretanto, apontam os autores, a fase seguinte, chamada de Programa UCA prevê e descreve apenas o processo de licitação para a aquisição dos equipamentos, deixando a

questão de capacitação e formação dos professores sob a responsabilidade das mantenedoras, as quais muitas vezes precisam lidar com orçamentos apertados e terminam tendo que optar apenas pela aquisição dos equipamentos deixando o pensar pedagógico por conta da iniciativa pessoal dos professores.

Outro aspecto relevante é o papel da gestão escolar, responsável pela implantação do Projeto UCA na unidade escolar. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), as instituições envolvidas tinham liberdade para realizar as adaptações necessárias, considerando sua organização curricular, as características e as especificidades dos sujeitos envolvidos. Para Lück (2000), cabe à equipe que compõe a gestão estabelecer uma rede entre os elementos administrativos e pedagógicos da escola, garantindo a efetivação dos processos socioeducacionais. Assim, o papel do gestor não pode se resumir a prover condições para o uso dos recursos tecnológicos dentro da sala de aula, mas desenvolver ações mais abrangentes, incorporando e articulando as TD às práticas técnico-administrativas e pedagógicas.

Por sua vez, o Pronacampo surge no cenário brasileiro como uma proposta de valorizar o universo cultural das populações do campo, favorecer o acesso e a permanência na escola, ampliar a oferta de educação básica no campo, promover melhoria na qualidade da oferta de educação para todos os estudantes, favorecer o acesso e a

permanência na escola e a aprendizagem e a inclusão digital para escolas da área rural (BRASIL, 2013). O programa prevê a disponibilização de *laptops* na modalidade 1:1 em escolas com até 20 matrículas, sem infraestrutura para o laboratório, visando ampliar o acesso à informática com fins pedagógicos nas escolas do campo. Para tal, consideram-se escolas do campo: a) escolas localizadas em área considerada rural de acordo com o IBGE e b) escolas localizadas em área urbana e que atendem uma população vinculada à produção econômica, cultural e social do campo.

Vale lembrar que até bem pouco tempo, o rural era considerado um espaço atrasado e sem infraestrutura, opondo-se ao urbano, que era um espaço que representava o progresso e o desenvolvimento (PORCIÚNCULA, 2009). O modelo didático pedagógico das escolas urbanas era transferido para as escolas da zona rural, ignorando eventuais necessidades que a população dessa zona pudesse ter. De acordo com Brasil (2007), a falta de equidade promovida por inúmeras políticas públicas urbanocêntricas resultou em uma clara desvantagem nos indicadores educacionais para as populações da área rural.

Com vistas a provocar a desconstrução de uma visão majoritária e preconceituosa que considera a cidade como o único caminho natural do progresso e do desenvolvimento, em oposição ao meio rural como lugar inferior e atrasado (ARROYO *et al*, 2011) e

reconhecer o campo como um espaço que também produz pedagogia, estudos recentes têm utilizado o termo “escola do campo” em detrimento de “escola rural”. Nessa perspectiva, Cunha (2009) argumenta que, nas escolas do campo, planeja-se com base nas necessidades locais e na realidade em que aqueles estudantes estão inseridos.

Em se tratando da promoção da inclusão digital das escolas do campo, as ações que possibilitarão isso, de acordo com o documento orientador que institui o Pronacampo (BRASIL, 2013a, p. 15), consistem na

disponibilização de equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores nos processos de formação e planejamento das aulas.

Contudo, a exemplo da fase atual do Programa UCA, a provisão de cursos de capacitação e formação dos professores das escolas do campo não foi prevista e depende da disponibilidade dos órgãos locais de gestão com o apoio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM), por exemplo. Isso contraria o que havia sido preconizado por Brasil (2007) com relação à necessidade de “garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação do professor e de organização curricular que seja do campo, para o campo e no campo” (p. 26). O documento também descreve a necessidade de criação de cursos

específicos para a formação inicial e continuada de profissionais para atuarem nas escolas do campo (Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo), com o objetivo de atender às demandas específicas e à diversidade do contexto dessas escolas.

PESQUISAS CARTOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO: UCA E PRONACAMPO

Como já foi mencionado anteriormente, as reflexões e análises apresentadas neste trabalho consistem em alguns recortes de duas pesquisas em nível de pós-graduação: uma dissertação de mestrado¹⁰ e uma tese de doutorado¹¹. Optou-se por apresentar esses recortes na ordem cronológica não apenas relacionado ao período em que esses estudos foram realizados(2012-2015 e 2013-2016), mas também as datas de implantação das políticas públicas em que os estudos estão contextualizados.

Movimentos da Gestão Escolar diante dos Laptops na Sala de Aula UCA

O estudo foi realizado numa escola pública urbana da Serra Gaúcha, selecionada em 2007 para integrar a fase 2 do projeto piloto

10 Dissertação de mestrado “Tecnologias móveis na escola: movimentos da gestão escolar”, defendida por Sintian Schmidt, PPGEDU/UCS, 2015.

11 Tese qualificada por Cristina M. Pescador – “Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo”, PGIE/UFRGS, 2015.

UCA. Ela foi sorteada por possuir condições físicas para receber os equipamentos, energia elétrica e ter até quinhentos alunos e professores, critérios definidos pelo MEC (BRASIL, 2009). A escola conta com dez salas de aula que, atualmente, dispõem de armários providos de tomadas para carregamento das baterias dos *laptops* e seu armazenamento. Nesse cenário, foram observados os processos de inserção da tecnologia móvel no ambiente escolar e os movimentos provocados, especificamente, na gestão escolar.

A partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), foi produzido um mapeamento durante a pesquisa para representar os movimentos da gestão escolar. Numa atitude cartográfica, apresentamos alguns recortes de uma experiência que expôs a multiplicidade de movimentos possíveis a partir da inserção de *laptops* educacionais na escola. “A proposta não é apresentar um mapa definitivo, mas o desenho de um trajeto percorrido dentro de uma estrutura rizomática, que será parcialmente apresentada nesse texto” (SCHMIDT, 2015).

Os dados da pesquisa foram construídos a partir dos registros gerados durante o projeto “Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital¹²”, do diário da

12 Projeto aprovado pelo CNPq numa parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a Universidade de Caxias do Sul e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, do qual as autoras fizeram parte.

pesquisadora e da transcrição de cinco entrevistas cartográficas feitas com os gestores escolares.

Ao eleger a atenção como a principal pista, a pesquisa aconteceu no ritmo do movimento das quatro variedades apontadas por Kastrup (2007). O processo foi marcado por muitas “voltas”: cada rastreio, levou a alguns toques que provocaram perturbações que apontaram para alguns pousos e que exigiram um reconhecimento atento. Schmidt (2015, p. 106), descreve o processo:

Ao mapear as perturbações, rastreei pistas enquanto compunha meu quadro teórico, resgatava a história do projeto UCA na escola e entrevistava os gestores escolares. Fui tocada em diversos momentos e tive minha atenção levada para alguns pousos, abrindo novos campos de observação. Esse movimento foi constante, exigindo muita paciência na construção dos dados, pois nem sempre os toques aconteceram no momento que eu gostaria. Foi necessário manter a atenção aberta e flutuante, para reconhecer as perturbações nos avanços e paradas necessários. A experiência cartográfica me levou por caminhos que não havia imaginado. E assim organizei esse trabalho em dois grandes movimentos: a construção do quadro teórico com quatro pousos que me ajudaram a compreender o cenário da pesquisa; e a análise do percurso, onde pretendi compreender os movimentos da gestão escolar através de três pousos.

O destaque está nas entrevistas, quando os gestores compartilharam suas experiências de forma aberta e honesta e, segundo Schmidt (2015, p. 64):

permitiram o acesso às suas experiências pessoais, aos processos vivenciados, externando seus sentimentos, expectativas e frustrações. O coengendramento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa possibilitou o acompanhamento dos movimentos, rupturas e mudanças que foram acontecendo desde a implantação do projeto UCA na escola.

O fato de a pesquisadora integrar o campo de pesquisa e acompanhar os sujeitos permitiu ver de perto movimentos que, de outra forma, não seriam percebidos. Os movimentos da gestão escolar se espalharam em diversas dimensões, apresentados aqui em três pousos. E foi a subjetivação que definiu alguns caminhos, partindo das perturbações que se evidenciaram com as entrevistas. O olhar atento, a escuta sensível e a forma cuidadosa com que os dados construídos foram analisados contribuíram para que aspectos sutis emergissem, evidenciando movimentos que não haviam sido percebidos em pesquisas anteriores. Cabe esclarecer que os toques e pousos não aconteceram de forma linear ou hierarquizada, mas em uma rede que foi se constituindo a partir das relações que os sujeitos foram estabelecendo com os *laptops* educacionais.

No primeiro pouso, Gestão Escolar: percepções da gestão, foram apresentadas as percepções dos gestores, contribuindo na compreensão de como eles entendem seu lugar na escola e de como as concepções afetam suas ações no projeto UCA. Segundo Schmidt (2015), foram evidenciadas perturbações cognitivas e manifestações de sofrimento psíquico, podendo ter sido influenciadas por: a) a

experiência docente superior a vinte anos que pode levar à consolidação de expectativas e conceitos ligados à organização e manutenção da estrutura escolar; b) a falta de formação específica para ser gestor escolar.

No segundo pouso, Gestão de Pessoas: articulando desejos e inquietações, foram realizados três *zooms*, isto é, foram abertas janelas atencionais para ampliar a perspectiva e explicar os três movimentos mapeados nesse pouso: a chegada dos *laptops* na escola; a saída de alguns professores; a chegada de novos profissionais. Entre os fatores apontados pelos gestores, que podem ter provocado tais fenômenos na escola, estão o medo do novo e a indisponibilidade para o estudo. A chegada de novos profissionais na escola foi avaliada de forma positiva pelos gestores, pois favoreceu o surgimento de novas formas de se apropriar das tecnologias disponíveis e aumentou a interação com os estudantes. Segundo Schmidt (2015, p. 100), “os gestores assumiram um papel importante nesse processo, incentivando os professores a descobrir as potencialidades dos laptops e a estabelecer uma relação de parceria com os alunos.”

No terceiro pouso, Gestão Pedagógica: *laptops* e aprendizagem, foi analisado o que aconteceu a partir da presença cotidiana de uma tecnologia móvel na escola. Esse olhar abriu três janelas que levaram a reflexões, práticas pedagógicas e as concepções dos professores, assim como às novas configurações de aprendizagem. O que ficou evidente

para Schmidt (2015) foi a dicotomia entre o técnico e o pedagógico, o instrucionismo e o interacionismo, expressos nas concepções de gestores e professores. Destaca-se aqui as alternativas de superação dos problemas: a organização do planejamento dos projetos e o início da utilização dos equipamentos por meio do laboratório móvel com um professor de apoio técnico na sala de aula. O que fica claro é que “por uma contingência física e técnica, a escola se abriu para novas práticas pedagógicas.” (SCHMIDT, 2015, p. 111).

Retomando os três pousos apresentados, fica evidenciada nas ações dos gestores e professores a dicotomia entre o desejo e a rejeição ao projeto, assim como a ênfase no técnico distanciado do pedagógico. Entendemos que o novo costuma provocar movimentos de resistência, e isso poderia ser considerado na elaboração de políticas públicas, especialmente, em se tratando de tecnologias na educação. Facilitar o acesso aos equipamentos, sem considerar os desdobramentos da sua inclusão na escola, pode gerar mais problemas do que soluções. O projeto UCA, em sua origem, previu a formação continuada de professores e gestores, na perspectiva de acompanhar e apoiar sua implantação (BRASIL, 2009). O fato de ser um projeto novo no país permitiu que cada região construísse soluções para as dificuldades apresentadas. Na pesquisa realizada, foi possível observar alguns desses movimentos. Mas será que aprendemos com essa experiência pioneira?

Cartografia com Crianças em uma Escola do Campo

Esse estudo foi realizado em uma escola pública municipal multiseriada de ensino fundamental - educação infantil a 5º ano - e considerada “escola do campo” por sua localização em uma região rural no interior da Serra Gaúcha, a aproximadamente 25 km da sede da Secretaria Municipal da Educação a que está vinculada. A escola foi selecionada pelo Pronacampo e, em meados de 2013, recebeu 15 *laptops* na modalidade 1:1. Durante dois anos, o número de estudantes variou de 11 a 19, na faixa de 6 a 15 anos. Observando-se certa rotatividade em função de famílias cuja atividade principal não estava relacionada à vida rural e cuja permanência na região provou-se sazonal. Os dados dessa pesquisa foram produzidos com base em quatro pistas: atenção flutuante, cartografar é acompanhar processos, diário de bordo e entrevistas cartográficas.

O estudo teve início com um convite para participar do processo de inserção dos *laptops* em uma escola do campo acompanhando a equipe do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) como voluntária e observadora do processo e se propôs a responder à pergunta: “Que movimentos em direção ao letramento e emancipação digital podem ser observados/identificados/verificados em uma comunidade rural a partir da inserção de dispositivos móveis na modalidade 1:1 em uma escola do campo?”.

A pesquisa cartográfica foi a opção metodológica escolhida em função das características processuais que se apontavam com possíveis mudanças na comunidade escolar com a chegada dos *laptops* bem como a perspectiva de movimentos iniciais de inserção da escola na cultura digital. Considerou-se também a importância de cartografar o processo como um registro histórico dos movimentos iniciais do Pronacampo na região, podendo, quiçá, servir de inspiração para futuros estudos sobre a educação em escolas do campo, uma área tão pouco pesquisada conforme levantamento junto ao banco de teses e dissertações da CAPES e à plataforma Scielo.

Para a construção, produção e análise dos dados, a pesquisa utilizou a atenção flutuante como uma de suas pistas principais durante as observações realizadas nas salas de aula, bem como das pistas de registros em um diário de bordo da pesquisadora, do acompanhamento do processo de inclusão digital e de entrevistas cartográficas com membros dessa comunidade escolar – estudantes, professores, gestores e familiares. Os registros diaristas incluíram não somente uma descrição dos fatos observados, mas também as percepções despertadas na pesquisadora e como foi afetada em diferentes momentos da investigação.

A atenção flutuante, associada aos princípios teóricos que subsidiam a pesquisa, é utilizada não somente no momento em que a pesquisadora está presente na escola, mas também nos momentos

dedicados à escrita e nos momentos em que retorna ao diário para analisar os dados produzidos. Assim, nesse movimento de ir e vir, é que um mapa de relevos encontrados foi constantemente montado e desmontado, enquanto eram cartografados os caminhos trilhados acompanhando a comunidade escolar e como ela incorporou e se adaptou à inserção dos *laptops* à sua rotina.

Dessa forma, tendo em mente que é preciso mais do que se adaptar às novas tecnologias, no sentido de que os sujeitos envolvidos também sejam protagonistas dessa nova realidade (SCHLEMMER, 2013), é que destacamos alguns movimentos em que foi possível perceber o protagonismo desses professores e estudantes protagonizando essa adaptação, incorporando o uso das TD em suas práticas e planejando conjuntamente algumas atividades.

Um levantamento socioeconômico realizado junto às famílias mostrou que das 12 famílias, apenas duas possuíam computadores pessoais (modelo *netbook*) em suas residências e nenhuma possuía acesso à internet¹³. Da mesma forma, em um primeiro contato com as professoras, inicialmente uma professora em sala de aula¹⁴ e uma professora como coordenadora¹⁵, revezando entre si as funções de merendeira, constatou-se que elas também tinham pouca ou nenhuma

¹³Características topográficas da região – um vale rodeado de elevações montanhosas – dificultavam a viabilidade técnica de acesso à internet via banda larga, 3G, 4G ou rádio.

¹⁴Mencionada neste trabalho como ProfA.

¹⁵Coordenadora em 2013, mencionada neste trabalho como C1.

experiência com TD, limitando-se a coordenadora ao acesso à internet em sua residência e alegando utilizar o computador principalmente para “trocar *emails* com a sede da SMED” [sic].

Essa situação inicial vem ao encontro do que Alves (1998) afirma quanto ao fato de professores nem sempre terem acesso às TD nem disponibilidade de tempo para ler a respeito do assunto. Entretanto, o que se pôde perceber é que as professoras da escola em que se realizou o estudo, mesmo sem acesso à internet e sem familiaridade com as tecnologias, mostraram-se abertas a aprender a “lidar com os computadores junto com os alunos” [sic], conforme depoimento da professora em exercício na sala de aula multisseriada com 12 crianças de 1º a 5º ano. Essa mesma professora, quando da distribuição dos *laptops* aos estudantes, circulava pela sala apresentando palavras de incentivo para que as crianças explorassem os equipamentos e mostrando-se interessada nas descobertas que eles compartilhavam com ela. Ao aproximar-se do final do período, ela instruiu as crianças a guardar seus materiais e lhes disse “No fim de semana, vocês continuem explorando os *laptops*, tá? Porque vocês são muitos e eu sou uma só, então vocês com certeza vão descobrir mais coisas que eu. Aí na segunda-feira, vocês me ensinam o que aprenderam” [sic].

Essa situação, com a professora valorizando e acolhendo as descobertas e sugestões dos estudantes, dentro e fora da sala de aula,

parece ilustrar bem o que Papert (1988) recomenda aos adultos, quando diz que não fiquem constrangidos com a possibilidade de uma criança lhe ajudar a lidar com os computadores. De acordo com o autor (1988), é preciso que pais e professores compreendam como se aprende e que os adultos, ao permitir que as crianças os ajudem a usar os recursos dos computadores, também estão ajudando essas crianças em seu próprio processo de aprendizagem.

No dia da distribuição dos *laptops*, a atenção da pesquisadora também foi despertada, tendo seu campo de observação modificado em um *zoom*, ou pouso. Na exploração dos *laptops* e dos recursos disponíveis, um menino do 4º ano encontra o *media player* e, logo, há três crianças ouvindo música de arquivos em seus *pendrives*. A professora vem até eles e pergunta qual a sensação que têm com várias músicas tocando ao mesmo tempo. Uma menina do 2º ano responde rindo “é uma bagunça de música!” [sic]. Organiza-se, então, uma discussão buscando uma maneira de “organizar a bagunça” [sic ProfA]. Os estudantes sugerem que apenas um de cada vez deveria reproduzir música em seu *laptop* e propõem que haja um rodízio entre eles. A ProfA intervém novamente e lhes pergunta se eles acham que podem ouvir música o tempo todo e eles decidem juntos qual é o melhor horário para fazê-lo.

Esses primeiros relevos apontam para uma sala de aula que, quando confrontada com alguns desafios provocados pela presença

dos *laptops*, oferece condições para que os estudantes desenvolvam ações de cooperação e autonomia, ensaiando sua capacidade de tomar decisões e escolher caminhos para a solução dos problemas que surgiram, baseados na capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber como ele se sente. Registros posteriores no diário de bordo da pesquisadora indicam que essa é uma prática comum na sala da ProfA¹⁶, sempre buscando proporcionar situações que os estudantes possam aprender juntos e que ela também possa aprender com eles, baseando suas interações em respeito mútuo e no desejo de aprender a aprender (PIAGET, 1998, 1994), os quais consistem em alguns dos conceitos teóricos que embasam a pesquisa.

Isso também pôde ser observado nas atitudes das professoras da turma B. Um exemplo pode ser destacado em uma situação em que um estudante do 4º ano encontra-se às voltas com uma apresentação de slides que fez em seu *laptop* e que não reproduz a música que inseriu na apresentação quando seu *pendrive* é utilizado no projetor de multimídia. Aquilo que ele considera um erro – “Não sei o que estou fazendo de errado. Não sei o que houve, mas vou descobrir!” [sic] – é tratado com naturalidade pela ProfB1, que ao mesmo tempo lhe

16 No segundo semestre de 2013, com a chegada de alguns estudantes novos, a escola ganhou nova configuração, sendo as crianças divididas em duas turmas: turma A, educação infantil, primeiro e segundo anos e turma B, terceiro, quarto e quinto anos. Essa configuração se manteve até o final de 2015, havendo várias trocas de professoras atendendo à turma B; portanto, mencionadas como ProfB1, ProfB2, ProfB3 e ProfB4.

oferece apoio e desafio “É isso aí. A gente vai tentar descobrir juntos, mas eu acho que tu vai descobrir antes que eu.” [sic]. Novamente, vemos uma atitude de humildade e disposição para aprender com seu estudante, ratificando aquilo que Becker (2011) descreve como situação de educação problematizadora, invertendo-se a posição de quem ensina e de quem aprende.

O apoio pedagógico às professoras é percebido desde o primeiro ano da chegada dos *laptops*, as professoras são convidadas a participar de um curso de informática educativa sendo oferecido para professores da rede pública municipal. Para isso, elas precisam se deslocar até à sede da SMED no turno da noite, uma vez por semana e a professora que participa do curso é a C1. E esse apoio se prolonga, com visitas periódicas da equipe do NTM à escola (três ou quatro vezes ao ano), proporcionando situações de formação e capacitação das professoras para o planejamento de suas aulas e uso dos *laptops*. Essas visitas foram acompanhadas pela pesquisadora que atuou como observadora participante dos encontros.

Esse relevo ou uma das linhas do rizoma que se encontra em construção nessa escola encontra respaldo em Nóvoa (2011), pois a visita de apoio pedagógico, oferecida dentro da escola, está de acordo com o que o autor sugere no sentido de que a formação de professores esteja voltada para situações e problemas apontados por eles e que aconteça próxima à sua realidade escolar. Assim, pode-se afirmar que

há um movimento de capacitação e aperfeiçoamento dos professores dessa pequena escola multisseriada localizada em área rural, contrariando a descrição de Brasil (2007), em que escolas multisseriadas são criticadas por sua baixa qualidade e por serem deficitárias.

Um dos principais obstáculos vivenciados pela escola para uma inclusão digital plena, com acesso à internet, é contornado de forma curiosa. Durante uma das observações das práticas em sala de aula, a pesquisadora percebeu que a maioria das crianças possuía um *pendrive* e que nele tinham arquivos de músicas e imagens obtidas via internet. Questionando os estudantes, descobriu que dois meninos haviam convencido seus pais a buscar uma alternativa de acesso à internet em suas casas. Assim, esses meninos tornaram-se “provedores” de conteúdo para suas professoras e colegas, levando os *pendrives* para casa e atendendo às encomendas de seus donos, cuidadosamente escritas em papéis nos quais os *pendrives* eram enrolados.

Essa solução de “acesso remoto” à internet reconfigura a sala de aula, pois são os estudantes – por meio de seus *pendrives* e de suas encomendas – que assumem o papel de emissor de conteúdos, selecionando materiais para sugerir que sejam ou não utilizados nas suas atividades em aula. Isso contraria o que é descrito por Lopes e Schlemmer (2012), que em seus estudos observaram que a decisão de conteúdos estava centrada no professor, atrelado a um planejamento

original que não havia incluído o uso dos *laptops*. Com a saída desses estudantes da escola, tendo eles sido aprovados no 5º ano e passando a estudar em outra escola, outras famílias buscam alguma forma de acesso à internet em suas residências e mantêm a prática de atender às “encomendas” de arquivos de imagens, textos e arquivos de áudio.

Primeiramente, acredita-se que esse movimento do acesso remoto e indireto ao conteúdo digital disponível na internet pode ser entendido como o empoderamento desses estudantes, que conseguem mostrar para si e para os outros seu potencial. Mas essa não é a única mudança percebida na realidade em que vive essa comunidade. Parece-nos possível que esses colegas provedores iniciam um movimento em direção à inclusão e ao letramento digital, pois, como propõem Valentini, Pescador e Soares (2013), é possível perceber que a compreensão dos limites de uso dos *laptops* e sua falta de conectividade desencadeou tentativas de modificar a realidade e superar a condição limitadora.

Entretanto, nessa mesma época, a escola teve uma mudança na coordenação e o uso dos *laptops* passa a ocorrer apenas uma vez por semana, em datas pré-estabelecidas. A percepção que se tem dessa nova configuração é de que há um descompasso entre a nova professora da turma B (ProfB2) e a nova coordenadora (C2) com a ProfA, considerando-se os tempos e trajetórias de adaptação à presença das TD em sala de aula. Isso é compreendido à luz de Prado, Borges e

França (2011). Para os autores, o processo de integração dos recursos computacionais aos conteúdos curriculares não é algo simples de acontecer, pois requer um processo de reconstrução de um conhecimento que vai além da apropriação das tecnologias (p. 60).

Esse processo de reconstrução encontra sua manifestação com o PNAIC¹⁷ (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o qual de acordo com C2 “forçou a gente a repensar o uso do *laptop*, buscando formas de integrá-lo às práticas pedagógicas planejadas para o curso” [sic]. Nesse momento, duas políticas públicas – PNAIC e Pronacampo – pensadas e concebidas de forma completamente isolada se cruzam e provocam um impacto no processo de inclusão digital dessa escola que não estava previsto nos textos originais dessas políticas.

A conscientização da equipe gestora quanto ao uso das TD nas práticas pedagógicas desencadeou um engajamento mais efetivo de toda a equipe da escola, que se viu às voltas com um projeto incluindo atividades vinculadas ao PNAIC no planejamento de práticas voltadas para a aprendizagem de conteúdos curriculares e à alfabetização. Assim, a escola buscou uma parceria na comunidade e, em conjunto com a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE) e com a guarda municipal, projetos desenvolvidos e

17 Política pública criada em 2012 cujo objetivo é garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade. Detalhes disponíveis em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 15 dez 2014.

propostos pelas professoras e pela comunidade ultrapassam os limites da escola. O projeto visava o desenvolvimento da consciência para a proteção e preservação do patrimônio público, conciliando o uso dos *laptops* com outros materiais disponibilizados pela escola para utilização dos estudantes durante o período letivo. Com os *laptops*, os estudantes desenvolveram desenhos, histórias, gráficos e textos para a campanha.

Nesse movimento de reintegração dos *laptops* na sala de aula percebe-se que o apoio e o engajamento da coordenação, das professoras, dos estudantes e da comunidade possibilitaram “que o uso do *laptop* na sala de aula contemplasse o caráter inovador dos recursos das tecnologias e mídias digitais de modo integrado aos conteúdos curriculares” (PRADO, BORGES e FRANÇA, 2011, p. 70).

Perspectivas de novas mudanças se fazem perceber no horizonte, com a chegada, no final de 2015, de equipamento (antena externa para satélite e roteador) para tornar possível o acesso à internet na escola. No entanto, até o final do ano letivo, esse acesso ainda não havia ocorrido, por problemas de captação do sinal de satélite disponibilizado pelo governo federal. Novas práticas poderão surgir e impulsionar a inclusão e o letramento digital dessa comunidade escolar quando esse equipamento estiver em pleno funcionamento.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS OBSERVADOS

Ao retomar os movimentos cartografados nas duas pesquisas, observamos que a experiência do projeto UCA não serviu de embasamento para outras políticas públicas na área da inclusão digital. Era intenção do MEC (BRASIL, 2009) construir uma proposta de informatização das escolas públicas usando dispositivos móveis, tendo como ponto de partida as pesquisas realizadas durante o projeto piloto. Porém, ao acompanharmos o Pronacampo percebemos perdas, como a formação continuada em serviço de professores e gestores. Nem sempre o trajeto percorrido significa avanço!

Não podemos deixar de refletir sobre a forma com que as políticas públicas de educação são pensadas e colocadas em prática. Observa-se, por exemplo, que não foi prevista a possibilidade de atender à formação e capacitação dos professores nas escolas contempladas pelo Pronacampo. Mesmo assim, vemos o grupo de professoras disposto a experimentar, a buscar alternativas de capacitação (como foi o caso do curso de informática oferecido pelo NTM) e, principalmente, disposto a aprender junto com seu estudante. Isso nos leva a pensar que o sucesso ou insucesso da implantação de um programa não depende somente da política pública de acordo com a qual foi planejado. O sucesso da implantação de um programa de educação que, ao ser projetado, não pensou na

necessidade de formação continuada e capacitação dos professores depende, na verdade, desses mesmos professores. O que significa isso? Talvez isso indique que sejam exatamente aqueles professores que ousam levar o projeto adiante os que se sentem desafiados pela implantação de um programa que não pensou neles, levando-os a buscar, por conta própria, recursos que os capacitem a enfrentar o desafio.

Essa possibilidade de olhar para os professores, para as realidades complexas, fugidias, múltiplas e heterogêneas nos é dada por uma visão de ciência que a cartografia se ancora. Podemos sim, como pesquisadoras em educação buscar outras possibilidades de entendimento e de significado que ultrapassam os modos de intervir e pesquisar do realismo euro-americano que compreende a realidade como definida e delimitada. Ao assumirmos essa possibilidade, buscamos acompanhar os movimentos, as linhas segmentares e as linhas de fuga (DELEUZE e GUATARI, 1995), as desterritorializações e reterritorializações que se evidenciam nas trajetórias, no processo, no rompimento de certezas e na configuração de novas conexões. Ao nos transversalizar nesse rizoma, sabemos que não há um único olhar para percorrer o mundo. Então poderemos crer que as mudanças educativas podem ultrapassar nossa egocêntrica mesmidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.R.G. **Novas cartografias cognitivas:** uma análise do uso de tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia. Salvador, 1998. 158 p.+ Il. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 1998.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Apresentação. p.7-19 In:ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011.p.7-19

BARROS, L. P.; KASTRUP, V.Cartografar é acompanhar processos.p. 52-75. In:PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, 2013(a). Documento orientador disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 12. abr. 2014.

BRASIL. Portaria nº 86, Diário Oficial da União; 01 de fevereiro de 2013. 2013 (b). Disponível em <
<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-86-2013-02-01.pdf>> Acesso em 18 ago 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Pronacampo). Brasília, 2010. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 12. abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Um Computador por Aluno** – UCA. Brasília, 2007(a). Disponível em
<<http://www.uca.gov.br/institucional/>> Acesso em 12 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos SECAD. HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; e CHAMUSCA, A. (Orgs.)

Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília (DF): SECAD/MEC, 2007(b). <Disponível em <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>> Acesso em 19 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2013**. Brasília, 2014. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>>> Acesso em: 14 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Um Computador por Aluno – UCA:** Formação Brasil. Brasília, 2009.

CUNHA, M. A. de A. A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. p. 213-234. In AGUIAR, M.S.; SISS, A.; OLIVEIRA, I.; AZEVEDO, J.M.L.; ALVARENGA, M.S.; SILVA, P.B.G. e; OLIVEIRA, R. (orgs.). **Educação e Diversidade:** estudos e pesquisas. Volume 1. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/index.html> . Acesso em 15/06/2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34 Letras, 1995.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007. Abrapso/UFMG: Belo Horizonte (MG) Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>> Acesso em 07 abril 2013.

LOPES, D.Q. e SCHLEMMER, E. A cultura digital nas escolas: para além da questão do acesso às tecnologias digitais. In: SEGATA, J.;

MÁXIMO, M.E. e BALDESSAR, M.J. **Olhares sobre a cibercultura**. Florianópolis: CCE/UFSC, p. 155-168, 2012.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília: INEP, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

PESCADOR, C.M.; FLORES, J.B. O Laptop Educacional na Escola: uma reflexão sobre inclusão digital. In: **Revista Novas Tecnologias em Educação**. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, V. 11 Nº 1, julho, 2013.

PESCADOR, C.M. VALENTINI, C.B. FAGUNDES, L.C. Reflexos do projeto uca: a inclusão digital de comunidades rurais. (Comunicação oral) In: **II Seminário Aulas Conectadas: inovação curricular e aprendizagem colaborativa no ensino básico** / UDESC, Florianópolis, 2013.

PIAGET, J. Sobre a pedagogia. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

PORCIÚNCULA, M. M. da. **A construção do conhecimento, as intervenções metodológicas e os novos saberes e fazeres na cultura digital rural**. Porto Alegre, 2009. 167 f. + anexos. Tese (Doutorado Informática em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

SCHMIDT, S. **Tecnologias móveis na escola: movimentos da gestão escolar**. Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, BR-RS, 2015.

TAKAHASHI, T. (org). **Sociedade da Informação no Brasil** - Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Setembro 2000. 195p.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, F.J. Por que o computador na educação? *In: Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. 2 ed. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1998. p. 29 - 54 Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=node/193/done&sid=6183>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

VALENTINI, C.B.; PESCADOR, C.M.; e SOARES, E.M.S. O *laptop* educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. *In: Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 151-164, jan./abr. 2013.

VALENTINI, C. B. *et al.* **Relatório do projeto Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital**. Caxias do Sul: UCS, 2012. [não publicado]

IMERSÕES PERCEPTIVAS CARTOGRÁFICAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE¹⁸

Rejane Conceição Silveira da Silva
Débora Pereira Laurino

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a formação docente tem sido uma das discussões recorrentes no cenário da educação, apontando desafios e novas possibilidades para repensar os modelos vigentes nesta área e a profissionalização da docência.

Em busca de pensar a educação como um processo que se atualiza pela cultura e que produz uma cultura, propomos a observação implicada em ações que articulam os níveis e modalidades que integram o Sistema Nacional da Educação Brasileira. Conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) a educação escolar brasileira é composta pelos níveis: Educação Básica e Superior.

Temos procurado estabelecer parcerias compostas por professores da Educação Básica, professores da Universidade e Licenciandos visando proporcionar a interação entre estes níveis de ensino no âmbito da formação de professores (inicial e continuada), a

18 Esse artigo é uma adaptação do artigo “Reflexões acerca de uma rede de conversação hipermediática na formação de professores”, publicado na Revista Prisma.com (28) 2015, p.53-64.

aproximação de profissionais e licenciandos, a troca de experiências e o compartilhamento dos saberes que transitam nas instituições educativas.

Refletindo sobre os desafios e potencialidades da integração entre o Ensino Superior e o Básico, focalizamos neste estudo um curso de formação docente na área da Matemática, cartografando a experiência vivenciada neste espaço, em busca dos significados e compreensões de como o grupo percebe e se move nesse espaço constituído pela universidade e escola.

O curso denominado “Quartas com a Geometria” foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG de forma semipresencial e envolveu professores e alunos da Pós-Graduação em Educação em Ciências, professores de Matemática da rede pública de Educação Básica e estudantes licenciandos do curso de Matemática da FURG, numa ação conjunta desses níveis de ensino.

O tema abordado no curso foi a Geometria e este teve duração de quarenta horas ofertadas de forma semipresencial, com cinco encontros presenciais de quatro horas e as demais horas em atividades práticas realizadas nas escolas de Educação Básica com compartilhamento, reflexão e conversação em uma rede social. Para Maturana (2014) o que na vida cotidiana conotamos com a palavra conversar é o fluir entrelaçado de linguajar e emocionar. “A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: cum, que quer dizer “com”, e “versare” que quer dizer “dar voltas com o outro” (p. 200). E

é nesse sentido que utilizaremos essa palavra.

Procurando potencializar a formação e contribuir com a interação dos participantes foi constituído um grupo fechado numa rede social, para discutir dúvidas e questionamentos, trocar ideias e suscitar novas reflexões. Segundo Rocha (2005, p.1):

A palavra rede (originária da latina rete), em língua portuguesa, remete a noção de junção de nós - individuais ou coletivos - que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede - social, cultural, econômica, política - é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos.

Para acompanhar esse processo de formação escolhemos a cartografia como estratégia metodológica. De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p.10) “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hodos em hódos-meta”. Segundo os autores esta reversão se faz a partir da experimentação do pensamento. Logo é “um método não para ser aplicado, mas experimentado e assumido como atitude” (Ibidem, p.10 - 11).

Na cartografia, o pesquisador se mantém no campo, em contato com as pessoas e seu território existencial, numa espécie de atenção concentrada e aberta, permanecendo disponível e sensível aos encontros, sem uma procura pré-definida. Desse modo para a produção da cartografia habitamos o território da formação desde o

seu planejamento, compondo um portfólio da experiência vivenciada, constituído pelo diário das cartógrafas, gravações e fotografias dos encontros presenciais, registros oriundos das conversações estabelecidas no grupo fechado em uma rede social e de questões que buscam compreender como o grupo percebe a relação da universidade com a escola

A seguir apresentamos o imbricamento entre a cartografia e o cartógrafo, discutimos as percepções e subjetividades implicadas no experienciar dessa formação docente e por último tecemos algumas considerações.

A CARTOGRAFIA E O CARTÓGRAFO

A cartografia é um conceito oriundo do campo da Geografia e que se refere à prática que estuda as representações dos mapas, sendo estes definidos por um desenho que propõe demarcar um território, facilitando nosso entendimento perante determinado espaço. Segundo o dicionário português Houaiss a cartografia significa: “arte ou ciência de produzir mapas; descrição ou tratado sobre mapas” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 140).

Para além do significado no campo da Geografia, do reconfigurar de forma representativa um espaço, a cartografia pode ser utilizada como método para acompanhar processos, conduzindo toda a caminhada investigativa do pesquisador.

Nesse sentido a cartografia é uma prática singular que sugere

uma outra forma ou modo de pesquisar, pois ao invés de buscar um resultado, uma conclusão, procura acompanhar o processo, dando visibilidade aos percursos que se construíram ao longo da investigação. “A pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (BARROS; KASTRUP, 2012, p.53).

A cartografia entendida desta forma foi formulada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri e se propõe conhecer a realidade acompanhando seu processo de constituição, o que torna necessário um mergulho do cartógrafo no plano da experiência¹⁹. Cartografar é primordialmente estar implicado no próprio movimento de pesquisa, percebendo-a não como um ponto final, mas como algo em aberto, multiplicando as possibilidades de entrada e saída.

Dessa maneira, para constituir esta cartografia, foi necessária uma imersão das cartógrafas em todo o processo da formação, desde o seu planejamento até o final de sua execução, acompanhando o replanejamento, conversas e intervenções. Sobre isto, Alvarez e Passos (2012, p. 131) alegam: “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção”.

O processo de cartografar supõe a composição de um território existencial e coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, construindo o conhecimento “com” e não “sobre” o campo

19 Assim como no capítulo 1 deste livro estamos imersas em nossas experiências, em nossos fazer, em nossas reflexões e é a partir delas que cartografamos.

pesquisado, permitindo-lhe dessa forma ser encontrado pelo acontecimento. Para que tal encontro aconteça o cartógrafo precisa estar disponível, estar à espreita, desprovido de regras metodológicas para serem aplicadas, mas, sobretudo como afirma Kastrup (2012) orientado de uma “atenção sensível” para encontrar o desconhecido, embora este já estivesse ali, como virtualidade.

O cartógrafo inicia sua jornada sem conhecer os alvos a serem perseguidos, seu olhar não é definido a priori sobre o que se debruçará até que seja estimulado por uma rugosidade. Por isso, a pesquisa torna-se uma espécie de mapa, um terreno onde é possível transitar de diferentes formas.

As cartógrafas iniciaram o seu processo de habitação do território, participando e contribuindo nas reuniões de planejamento do curso, e posteriormente, tomando parte nos encontros presenciais e compartilhando o espaço virtual criado para as interações do grupo. Uma vez receptivas à experiência do encontro com o objeto de pesquisa, foram produzindo dados, oriundos dos registros realizados no diário das cartógrafas durante as reuniões de planejamento e encontros presenciais, da transcrição das gravações realizadas ao longo do curso, da observação e reflexão das interações dos envolvidos, estabelecidas na rede de conversação no espaço virtual e das questões feitas aos participantes e ministrantes do curso.

Neste movimento das cartógrafas, sem saber de antemão aquilo que iria lhes atravessar, afetando e sendo afetadas pelos encontros que

tiveram ao longo de todo o percurso, a cartografia foi sendo traçada. Este é o desafio do cartógrafo: estar atento a todas as forças que produzem sentido e que afetam o corpo, em outras palavras, é descobrir “que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 2014, p.66).

A cartografia que se segue traz marcas dos encontros que as foram constituindo, a partir das experiências vivenciadas, das conversas construídas, das sensações experimentadas e das subjetividades e deslocamentos produzidos. Trata-se de uma autoria do corpo, de traçados do corpo no encontro com a pesquisa.

PERCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES NO EXPERIENCIAR A FORMAÇÃO DOCENTE

A cartografia está sempre em movimento, se constituindo, a partir do que nos acontece e nos mobiliza a produzir novos sentidos. Desse modo, expandindo nossos afetos e navegando com o movimento da experiência vivenciada no curso de formação docente “Quartas com a Geometria” trazemos as marcas dos encontros, refletindo sobre as percepções capturadas e subjetividades produzidas.

No domínio de ações em que o fenômeno está implicado, ou seja, nas redes de conversações estabelecidas no espaço da formação, seus interlocutores são identificados pelo nome de sólidos geométricos

para garantir o sigilo e anonimato dos envolvidos na pesquisa. Para Maturana (2006), redes de conversação são diferentes domínios de ações dos seres humanos. Segundo o autor, nós, seres humanos vivemos em conversações e tudo o que fazemos surge nas redes de conversação das quais participamos.

Assim, foi no conversar, problematizando o ensino da Geometria na Educação Básica, que planejamos o curso, buscando propiciar momentos de trocas de experiências, discutir estratégias de ensino e experienciar ferramentas diferenciadas para auxiliar a aprendizagem dos estudantes. Desde seu planejamento e no decorrer do mesmo, tivemos a preocupação em organizar um espaço pedagógico voltado para a realidade do professor atuante na Educação Básica, a partir dos desejos, angústias e experiências vivenciadas nas práticas dos próprios formadores, também estes, professores em exercício neste nível de ensino. A vivência dos formadores atuantes nas escolas de Ensino Básico permitiu pensar o curso a partir das necessidades e frequentes dificuldades enfrentadas pelo profissional para ensinar conteúdos matemáticos.

É pelo conhecimento mútuo adquirido pelo trabalho cooperativo e coparticipativo da Universidade e da Escola que poderemos produzir ações de formação e desse modo também contribuir para a profissionalização da docência. O diálogo e a colaboração entre os profissionais das diferentes instituições, bem como dos licenciandos provoca o (re)pensar e a criação de ações que

atendam os anseios desses sujeitos e também das instituições das quais eles fazem parte.

A consideração do professor Cone reafirma esse posicionamento “*a universidade tem que conhecer melhor a realidade das redes públicas, pois é desse modo que poderá contribuir de forma relevante para a formação docente*”. Corroborando com a fala acima Lüdke (2009, p. 104) ressalta que “embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois locais principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços”.

Os participantes do curso também percebem a universidade e a escola ainda afastadas. Nesse sentido a professora Pirâmide aponta que “*a grande maioria dos professores mantêm-se distantes da universidade por achar que a mesma desconhece a realidade da escola, mas também entende que “a aproximação da universidade por parte dos docentes é necessária para que ela tome conhecimento da real situação educacional e possa contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento de novas propostas*”. Na mesma direção o professor Paralelepípedo comenta que “*a escola vê a universidade com pouca formação no que tange o ensino em sala de aula e a universidade vê a escola fraca, desmotivada, com poucos recursos*”. Para a professora Esfera “*a universidade vê a escola como um campo de experimentação e a escola muitas vezes também não se mostra disponível a participação da universidade*”.

Ainda é pouca a interlocução entre os profissionais dessas duas instituições, ficando, muitas vezes, restrita a situações de estágios e

práticas das licenciaturas. Construir espaços de interlocução a partir da efetivação de ações que fomentem diálogos permanentes e não apenas para atender um determinado momento e atingir metas ou objetivos, ainda é uma conquista para nós profissionais da educação, pois como argumenta Nóvoa (2007, p.05) “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade de professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

A construção de redes de conversação que promovam a interação entre os cursos, instituições e a reciprocidade de seus profissionais pode nos levar a concretização de propostas para a formação docente com uma maior participação dos profissionais das escolas nesse processo. Maturana, Verden-Zoller (2004) sustentam que os humanos existem na linguagem e que todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem no conversar “que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar” (p.10).

Construir e dar sustentabilidade a laços de cooperação, ancorados por atitudes de respeito, de partilha que valorizem os sujeitos de ambos níveis da educação- Universidade e Escola é uma prática a ser aprendida que implica no aprender temporal e institucional, na significação e valorização dessa sustentabilidade. É compreender o processo de cooperação não como uma forma diferenciada de fazer, como um método, mas com uma ação internalizada nos sujeitos pela compreensão de sua importância na

aceitação do outro, na potência social e humana da ação cooperativa.

No curso “Quartas com a Geometria” buscamos em um grupo fechado, no espaço das redes sociais compartilhar as práticas realizadas nas escolas, bem como as estratégias e ferramentas discutidas e planejadas. Nos encontros presenciais as práticas eram socializadas, criando-se um espaço de conversa em que emergiam as dificuldades encontradas tanto pelos alunos da Educação Básica, como dos próprios professores, gerando nesta troca de experiências novas discussões, considerações e sugestões que enriqueceram a formação de todos.

Desse modo, percebemos nesta relação, um deslocamento de perspectiva, que conforme Maturana (2014) nos permite enxergar e validar as ideias e os conhecimentos do outro e portanto aceitar o mundo que este produziu tão válido quanto o nosso. Isso torna-se possível quando vivenciamos um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar.

Ao longo da formação também observamos uma preocupação em estabelecer um diálogo permanente entre todos os envolvidos e uma concepção de formação, que ao invés de estar centrada na transmissão de informações, métodos e técnicas, abre espaço para compartilhar saberes e experiências.

A formação levou em consideração os conhecimentos prévios dos participantes, visto que, muitos deles por já serem professores, possuíam a experiência da prática em sala de aula, enquanto outros eram licenciandos que conheciam os conceitos teóricos, mas estavam

iniciando sua prática na docência. Desse modo, ouvir, expor experiências e ideias, dialogar, ter espaços e tempos para discussão e a reflexão individual e conjunta foi enriquecedor.

Na rede de conversação virtual alguns participantes postaram ideias sobre o ensinar Geometria e sugestões de sites, de forma a ampliar a formação em curso e compartilhar suas descobertas. Percebemos nesta iniciativa, uma motivação por parte destes integrantes do grupo em contribuir na formação, não apenas reproduzindo com seus alunos aquilo que foi discutido e problematizado no curso, mas também na busca do novo, que pudesse potencializar o trabalho de todos.

Desse modo, quando o profissional está motivado para participar de uma formação é visível e sensível seu desejo de estar ali naquele espaço, trocando experiências, compartilhando ideias e saberes. Isso passa pelo seu querer, pela sua emoção e não pela obrigação do cumprimento de horas para uma certificação ou pela imposição dos gestores. Para Maturana (2014) nossos argumentos racionais se fundamentam na emoção que ele define como disposição corporal para o agir.

(...) todo sistema racional se baseia em certas premissas aceitas a priori, premissas que o constituem, que definem as coerências desse construto que é o sistema racional E tudo que é aceito a priori é aceito num espaço de preferências, um espaço não racional. É aceito a partir de um espaço emocional, dos querereres que as pessoas têm, dos desejos (MATURANA, 2014, p.59)

Portanto, a decisão de participarmos ou não de uma formação é uma decisão emocional e não racional, por isso, nenhuma imposição ou argumentos racionais nos convencerão que uma determinada formação é necessária ou significativa, senão for de nosso desejo.

A rede virtual pode interconectar as pessoas, possibilitando trocas de informações, gerando conhecimento e aprendizado, através das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela internet, os sujeitos podem produzir saberes, compartilhar experiências e contribuir com o aprendizado de um coletivo, desde que estejam motivados a interagirem, pois como afirma Primo (2007, p.5) “... uma rede social on-line não se forma pela simples conexão de terminais. Trata-se de um processo emergente que mantém sua existência através da interação entre os envolvidos”. Logo é preciso ter clareza que uma rede é fruto de nossa capacidade de (inter)ação nela e suas potencialidades implicam em nos percebermos, enquanto sujeitos ativos e responsáveis pelo que nela transita.

Nesse sentido, a interação do grupo promoveu um espaço de aprendizagem, facilitando a comunicação. Alguns sentiram-se motivados a contribuir com ideias, sugestões, leituras e trabalhos de seus alunos. Determinadas sugestões também foram partilhadas por professores nas escolas de Educação Básica onde atuam, conforme verificamos na fala de um dos participantes do grupo: *“já mandei email com esta sugestão para as colegas de matemática da escola. Valeu!”* (professora Pirâmide). A rede estabelecida no espaço virtual

proporcionou um canal que se ampliou, propiciando a disseminação de ideias e uma relação de igualdade, sem hierarquias entre seus interlocutores.

Pensar as redes sociais, na internet, como espaços de aprendizagem conduz a construir ambientes colaborativos e cooperativos, que não apenas proporcionem as conexões, mas que favoreçam a reflexão e fomentem atitudes de respeito à diversidade de opiniões.

No ambiente virtual, também foram postadas várias fotos, registrando os momentos das atividades realizadas com os alunos das escolas de Educação Básica, suscitando dos colegas mensagens de congratulações e incentivo ao professor e seus alunos. *“Adorei o trabalho com teus estudantes. É ‘visível’ a dedicação deles mesmo com as dificuldades que eles possuem. Parabéns colega.”* (professor Esfera), *“Está ótima. Parabéns a todos que se envolveram na atividade.”* (professor Cone). Nota-se a interação do grupo com as atividades desenvolvidas pelo colega e o entusiasmo de todos. Nesse momento o educador não está só, suas ações se tornaram aparentes e sua prática é valorizada, estimulando sua auto-estima.

Também dificuldades encontradas pelos estudantes, na execução das atividades propostas foram compartilhadas. *“Já pude perceber que eles possuem dificuldades em utilizar régua. Amanhã já vou começar a explorar esses instrumentos para que na maquete da planta baixa eles tenham mais facilidade.”* (professor Paralelepípedo).

A discussão dessas dificuldades, permitiu dar-se conta, que

algumas delas eram comuns a alunos de diferentes escolas, tais como o uso da régua e o conceito de proporcionalidade. Logo o que parecia já ser um conhecimento adquirido ou uma habilidade desenvolvida, revelou-se algo ainda desconhecido para muitos estudantes. Nesta perspectiva, conforme Vaniel (2012, p. 141) afirma é “na rede de conversação, através da reflexão singular, em um fluir sistêmico-recursivo que é possível nos darmos conta para alterar os padrões habituais de sentire e fazeres”.

A partir destas discussões e as reflexões dos participantes trazidas para a conversa no grupo, surgem estratégias para facilitar o ensino e a aprendizagem destas dificuldades. Assim, todos aprendem juntos e percebem a importância do acompanhamento das atividades pelo professor e a necessidade do aluno construir o seu próprio conhecimento alicerçado nos conhecimentos já adquiridos anteriormente, como ressalta a professora Esfera: *“com certeza que devemos buscar os conhecimentos prévios para construir os novos.”*

Num dos relatos, postados no ambiente virtual, a professora narra os imprevistos ocorridos, que impediram a realização das atividades no laboratório de informática, compartilhando assim a realidade do dia-a-dia da escola e suas dificuldades. *“A intenção da aula era que os alunos usassem o software Sweet Home para construir em 3D a maquete que eles já haviam construído em aulas anteriores. Porém, houve vários imprevistosLogo, outra alternativa foi proposta.”* (professor Cubo).

Essa interlocução permitiu aos participantes do grupo, em

especial os licenciandos, enxergarem o espaço escolar com suas potencialidades e limitações. Desse modo, a escola deixa de ser aquele campo imaginário ideal, em que tudo que é planejado é executado, e passa a ser um campo real de possibilidades, nem sempre realizáveis no tempo desejado. Nesse momento a escola real se torna visível para todos e o profissionalismo do professor é ressaltado. *“Professor ‘se vira nos 30’²⁰ e tem vários planos B,C,D.... heheheh o que importa é a criatividade, cooperação e claro a aprendizagem dos alunos.”*(professora Esfera). Para Azzi (2012) é no cotidiano da ação docente que se manifesta evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar-se como uma praxis em seus diversos níveis. Repensar a prática na formação inicial e continuada tem se revelado uma das demandas importantes da pesquisa educacional na atualidade, ressignificando os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência.

O relato anterior expõe que num grupo que respeita e legitima os saberes de seus integrantes, não apenas os sucessos são compartilhados, as desventuras, frustrações e dificuldades, também fazem parte do conversar. Para que as relações sejam sociais e todos no grupo se sintam reconhecidos e valorizados, é preciso abrir um espaço de presença do outro junto a si, pois conforme afirma Maturana (2002, p. 24) “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o

20 Expressão coloquial usada num programa da mídia brasileira

que constitui uma conduta de respeito”.

Dentre as mensagens postadas do grupo, encontramos a socialização de uma atividade feita fora do âmbito do curso, porém dentro do tema tratado. A referida atividade estava inserida num projeto da escola, envolvendo professores de outras áreas do conhecimento.

Olha aí pessoal, algumas das maquetes feitas pelos meus alunos Conforme falei, estas maquetes são dos principais estádios de alguns dos países participantes da Copa do mundo. Cada turma ficou responsável por abordar o país destinado a eles dentro das diferentes disciplinas. As atividades estavam organizadas em um projeto interdisciplinar que foi desenvolvido em nossa escola durante o primeiro trimestre. O fechamento e apresentação destes trabalhos foi feito em uma manhã de sábado em uma mostra organizada na escola, onde cada sala foi transformada em um ambiente onde estavam todos os trabalhos desenvolvidos referentes àquele país. Ainda, em paralelo a esta mostra, aconteceu o encerramento do campeonato de futsal "interpaíses" e que já vinha acontecendo em outros encontros. (professor Cubo).

Na rede de conversação estabelecida, os participantes do grupo interagem e contribuem com ideias para ampliar a atividade do colega e do projeto como um todo, como verificamos na intervenção da professora Esfera “... lembrei olhando as fotos que podes trabalhar também além do estádio, o estacionamento porque em duas eu vejo que eles se preocuparam em representar o estacionamento”. Desse modo, percebemos que não só a atividade, como o projeto e a própria proposta pedagógica ganharam visibilidade e ultrapassaram os muros da escola, tornando-se acessível a todos os integrantes da rede.

Observamos que a rede de conversação estabelecida no ambiente virtual durante o curso aproximou os interlocutores, serviu como motivação, socializou práticas interessantes, despertou curiosidades, mexeu com as emoções e contribuiu com a formação individual e coletiva do grupo, entretanto com o término do curso presencial esta foi se extinguindo, sem haver mais interações. Por que isso aconteceu? Faltaram estímulos, novas provocações, novas propostas de ações? Quem deveria provocá-las? Pela proposta do curso e a forma participativa como os interlocutores vinham interagindo todos teriam legitimidade para desempenhar este papel, contudo a conversa acabou, por quê? Seria falta de tempo, dificuldades com a tecnologia, constrangimento dos participantes? Será que ela deveria continuar?

Em nossa cultura educacional, tradicionalmente baseada na racionalidade técnica, participamos de cursos de atualização, especialização, reciclagem, isto é cursos estruturados com início, meio e fim. Esta é a cultura que aprendemos e perpetuamos consciente e inconscientemente através de nossas ações e comportamentos. Embora hoje criticando esta concepção de formação, planejando e participando de propostas diferenciadas, utilizando estratégias e recursos novos de ensino, ainda temos dificuldade para mudarmos nossas ações, nossos hábitos e condutas, porque para tal mudança, precisamos recursivamente agir de outra forma da que estamos acostumados. Segundo Maturana; Verden-Zoller (2004, p.12):

uma cultura é uma rede fechada de conversações. (...) as mudanças culturais acontecem como modificações das conversações nas redes coloquiais em que vivem as comunidades que se modificam. Tais mudanças comunitárias surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocional dos membros da comunidade, a qual também se modifica.

Desse modo, a cultura só é rompida com uma modificação no emocional que especifica o espaço básico de ações em que se dão nossas relações com o outro e com nós mesmos, por isso a construção de uma nova cultura depende do querer, dos nossos desejos. Portanto se quisermos constituir uma cultura diferente devemos mudar nossos desejos, pois a mudança emocional mudará nossas ações que permitirão surgir uma outra cultura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da imersão no espaço de formação denominado “Quartas com a Geometria” acompanhando e interagindo com seus participantes na busca dos significados e compreensões de como o grupo percebe e se move nesse espaço constituído pela universidade e escola, percebemos que a construção de ações formativas baseadas no conversar entre seus participantes e no trabalho cooperativo e coparticipativo da Universidade e Escola potencializam a interlocução entre a Educação Básica e Superior contribuindo desse modo com a profissionalização da docência. Além disso, observamos que nos espaços formativos em que

construímos redes de conversação baseadas no respeito, na confiança e cooperação entre seus profissionais não são apenas informações que transitam, são saberes que afetam àqueles que os efetuam frente a si mesmo e aos outros. Pelas redes de conversação construídas de forma colaborativa são compartilhados muito mais do que conhecimentos, nela transcorrem realidades, sentimentos e emoções. Ainda percebemos que o avanço das tecnologias digitais potencializa as ações interativas, fazendo com que a distância não se constitua mais como um obstáculo ao diálogo e as relações sociais, todavia o espaço virtual por si só não garante interações significativas, tudo depende de como estas são conduzidas e como o diálogo é estabelecido na rede de conversação. Desse modo precisamos encontrar-nos numa concordância emocional que nos permita fazer certas conversações, pois o outro só tem presença se o aceitarmos como legítimo outro.

Neste coletivo também notamos uma aproximação entre os participantes, ditos formadores e em formação, ambos com um saberlegitimado dentro do grupo, compartilhando ideias, conhecimentos e vivências, de modo a não ser possível distinguir neste espaço quem são os sujeitos formadores ou em formação. Igualmente não houve distinção entre os estudantes da Licenciatura de Matemática (formação inicial) e os professores das escolas de Educação Básica (formação continuada). Portanto, nesta dinâmica permeada pela aceitação do outro em sua

legitimação, aproximando os saberes numa relação não hierárquica, compreendemos a formação docente, como uma formação conjunta, envolvendo a Educação Superior e a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J. ; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. (p. 131-149).

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, S. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, SP: Cortez, 2012. (8ª ed., p. 39-69).

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. (p. 52-75).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, p. 95-108, ago./dez.2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 15 julho 2015.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. (pp. 32-51).

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Tradução C. Magro & V. Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2006.

_____. **A ontologia da realidade.** 2ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução Humberto Mariotti & Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores.** Lisboa: Educa, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós** (Brasília), v. 9, p.1-21, 2007. Disponível em <http://www.moodle.Ufbabr/mod/resource/view.php?id=18900> Acesso em: 2 agosto 2015.

ROCHA, C. As redes em saúde: entre limites e possibilidades. In: Fórum Nacional de Redes em Saúde. **Organização Pan Americana da Saúde**, Belo Horizonte, MG., 2005.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental:** Transformações contemporâneas do desejo (2a ed.). Porto Alegre, RS: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

VANIEL, V. V. **(Co)educar em rede de conversação:** formação de professores em educação a distância. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, RS, 2012.

SKATISTAS PELAS RUAS: PROCESSOS DE OCUPAÇÃO DA CIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Juliana Cotting Teixeira
Mérid Rosane Santos da Silva

(DES)CAMINHOS

Skatistas pelas ruas, deslizando sobre bancos de praças, manobrando sobre as calçadas, pulando arquiteturas urbanas diversas, transportando-se, organizando-se, profissionalizando-se... são inúmeras as possibilidades de experimentar os territórios existenciais²¹ sobre rodinhas do *skateboard* na atualidade. Segundo pesquisa do Instituto DataFolha (2009), os skatistas já são “quase 4 milhões espalhados em todo território nacional, 20% de aumento com relação ao último levantamento, de 2006”. Aqui, destaco alguns olhares e análises sobre a prática do skate *street*²² em Rio Grande/RS, especialmente, no que se

21 O território existencial é como um *ethos* de morada e estilo, composto por personagens rítmicos e paisagens melódicas. Diferentemente de território geográfico, fixo, bem delimitado, o território existencial apresenta uma expressividade. “As paisagens vão sendo povoadas por personagens e estes vão pertencendo a paisagem. Assim, se está em constante processo de produção. O território é antes de tudo um lugar de passagem” (ALVAREZ, PASSOS, 2010, p. 134).

22 Segundo a Confederação Brasileira de Skate (CBSK), fundada em 1999, o skate *street* é uma das onze modalidades institucionalizadas do skate, as quais são (Banks, Bowl, Downhill speed, Downhill slide, Freestyle, Megarampa, Mini ramp, PushRace, Slalom, Vertical). Ele consiste em praticar o Skate em obstáculos que são encontrados nas ruas das cidades como: monumentos, praças, bancos, corrimãos, muretas, escadas, rampas de entrada de garagens, palcos, buracos, barrancos, guard-rails, paredes com inclinação entre 30° e 80°, entre outros. Também é praticado em Skateparks (pistas de Skate) onde existem rampas que simulam a arquitetura urbana

refere aos processos de ocupação da cidade e a produção de subjetividades skatísticas em curso.

A cartografia foi utilizada, nesse estudo, como perspectiva teórico-metodológica, isto é, não somente como método à produção e análise de dados, mas, sobretudo, como atitude teórico-política. Logo, procurarei apresentá-la como possibilidade às pesquisas em educação menos como bloco metodológico descritivo, inserido num capítulo específico, e mais em seu potencial operatório junto ao tema, na medida em que algumas de suas contribuições iam afetando e interpelando os caminhos investigativos dessa empreitada²³. Afinal, a própria concepção positivista de método científico, marcada por uma pretensão de neutralidade, universalidade e verdade absoluta, acaba por ser, de certa forma, dissolvida pela cartografia. “Falamos em praticar, experimentar, exercitar a cartografia e não aplicá-la, ela não é um método pronto” (KASTRUP, BARROS, 2012, p. 76).

Foi o encontro com uma série de signos do presente e interpelada por uma curiosidade-inquietude (FOUCAULT, 2008, p. 304), que passo a problematizar a ocupação da cidade pelos skatistas

de um modo adaptado ao Skate. Existem no nosso país mais de 300 competidores profissionais e mais de 10 mil competidores amadores, bem como é a modalidade com o maior número de adeptos, cerca de 95% dos praticantes. Disponível em: <http://www.cbsk.com.br/modalidades/street>. Acessado em 20 de fevereiro de 2016.

23 As escritas que seguem constituem um recorte de dissertação de mestrado intitulada “Cenas Urbanas: skatistas, ocupação da cidade e produção de subjetividades”, defendida em Março de 2016, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC/FURG), na linha de pesquisa “Implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos”.

de rua e iniciar um empreendimento de pesquisa de caráter cartográfico. Refiro-me a um conjunto de registros diversos na forma de palpitações nas redes sociais, matérias de jornal, audiências públicas, projetos de lei, protestos, acontecimentos relatados, anunciando a ocupação da rua por esses sujeitos como indevida, insegura, desviante, isto é, problematizando os usos que os skatistas *street* de Rio Grande fazem da cidade, e, como um de seus efeitos, solucionando tais ocupações-problema através da implementação das pistas de skate²⁴.

No campo da produção acadêmica, os estudos de Brandão (2008), no âmbito da história cultural, já relacionaram a figura identitária do skatista de rua “rebelde”, emergente nos anos 60, com episódios de conflito com o poder policial e com a cidade enquanto organismo funcional. Soares e Brandão (2012) discorrem que, na atualidade, a prática vive um deslocamento na direção de uma “voga esportiva”, em que na cidade de São Paulo, a implementação de pistas de skate e a concessão de bolsas a skatistas, através do programa Bolsa

24 As pistas de skate são construções de concreto, madeira ou metal, contendo obstáculos, rampas, transições, corrimãos, escadas, entre outros, cujo desenho busca imitar os encontrados nas ruas. Sua implementação e conservação, nos últimos anos, tem sido de responsabilidade do poder público. Em Rio Grande/RS, há atualmente duas pistas públicas de skate prontas e uma em construção, concedidas, especialmente, via reivindicação dos skatistas e sob orientação da Secretaria de Esporte, turismo e lazer (SMTEL). Para mais, acessar estudo intitulado “Memórias da prática do skate em Rio Grande/RS: geopolíticas, arquiteturas e skatistas (TEIXEIRA, FREITAS, 2014)

Atleta²⁵, tem se constituído como as suas principais soluções das ocupações-problema das ruas pelos skatistas. Outro estudo realizado na mesma região, de Giancarlo Machado (2012), demonstra uma série de investidas do poder público visando disciplinar os corpos dos skatistas de rua em pistas de skate. Articulada a essas construções, organizou-se uma política pública de skate para a cidade, contendo ações como circuitos anuais de competição, criação do cargo de “gerente do espaço público” e implementação de escolinhas de skate nessas pistas.

Esse conjunto de signos funcionou como intercessores à criação do problema²⁶ à pesquisa, e me possibilitaram a entrada numa composição marcada por uma *vontade de falar e prescrever* sobre esses sujeitos, problematizando suas condutas e apontando soluções em prol da segurança e da ordem, especialmente. Diante dessa trama, passo a questionar: Como é possível que a ocupação da rua pelos skatistas constitua-se um problema à atualidade e as pistas de skate a principal solução? Inspirada em Foucault (2006), passo a exercitar um “movimento de análise crítica através do qual se busca verificar como foram construídas as diferentes soluções de um problema, mas

25Para mais informações sobre o programa Bolsa Atleta do Ministério do Esporte, consultar: <http://www2.esporte.gov.br/snear/bolsaAtleta/default.jsp>

26 “O esforço da cartografia consiste em suscitar problemas; em criar os termos nos quais eles se colocam, dar ao ser o que não era, em mexer, revolver, tirar o pensamento do lugar (...) o problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto numa ilha perdida, mas seu objeto de criação” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 166).

também, como tais diferentes soluções dependem de uma forma específica de problematização” (p. 233).

Paul Veyne (2011) se utiliza da metáfora do aquário para falar do único a priori que Foucault reconhecia em suas pesquisas históricas: o a priori histórico. Suas paredes seriam esse momento histórico em que vivemos, que nos possibilita ver, dizer e saber determinadas coisas e não outras. Estamos sempre submetidos a esse a priori histórico, ou seja, não somos sujeitos fora do discurso ou de nosso tempo, o máximo que alcançamos é, talvez, saber da existência dessas paredes de vidro e alçar tentativas de borrá-las, para torná-las mais visíveis. Logo, debruçando-me sobre os signos desse portfólio de registros, passo a suspeitar que a ocupação das ruas pelos skatistas possa se constituir um problema à atualidade por estar conectada à contingência histórica na qual estamos inseridos, em que a cidade se institui como espaço de segurança e alvo de mecanismos de poder (FOUCAULT, 2008).

A lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde - anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Passo a vislumbrar a possibilidade de que tais linhas de forças²⁷, assentadas numa voga não só do esporte, mas do controle da segurança e da circulação urbanas, típicas de uma sociedade de normalização, atuem sobre os skatistas hoje de modo a torná-los problema e regulá-los. Foucault (2008) vai nos demonstrar dois mecanismos de poder normalizadores que se desenvolveram na Modernidade: o mecanismo disciplinar – que decompõe o espaço, o tempo, os gestos, os indivíduos; classifica os elementos em função de objetivos pré-determinados, estabelece sequências; faz adestramento progressivo e controle permanente e realiza demarcação objetiva dos normais e anormais - normação. Nos mecanismos de segurança, o exercício do poder se dá sobre a população e seu meio, através de um caráter generalizável, um suporte matemático e articulação com outros dispositivos de poder, dando destaque às práticas reguladoras contemporâneas em torno das noções de caso, risco, perigo, crise. Seu processo de normalização vai se dar pelo trabalho das normalidades diferenciais, isto é, em jogar e fazer jogar em relação as outras essas diferentes distribuições de normalidade. Logo, a “análise desses mecanismos não é uma teoria do poder, mas uma forma de saber por onde isso passa, como se passa, entre quem e quem, entre que ponto e

27 A cartografia não reconhece pontos, somente linhas de forças, em constante movimento e transformação. As linhas existenciais de uma cartografia podem ser de territorialização, ou linhas duras, que tentam definir e dar uma rota segura ao território, bem como de desterritorialização ou de fuga, pelas quais um pensamento foge sem parar, um vazamento numa tubulação, uma rachadura numa estrutura (OLIVEIRA, PARAISO, 2012)

que ponto, segundo quais procedimentos e com quais efeitos” (FOUCAULT, 2008, p. 05).

Nesse sentido, Deleuze (2005) vai anunciar as análises de Foucault sobre o poder como uma operação em mapa, em diagrama. “O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, co-extensiva a todo campo social” (p.44). O poder está por toda parte – discursos, arquiteturas, programas, mecanismos - e pode se conectar a qualquer ponto, formar todo tipo de ligação. O diagrama é a exposição das relações de força que constituem o poder. Assim, foi atenta a essas linhas de forças e signos do presente, enquanto possibilidades de potência de vida, de criação e de análise, que pude vislumbrá-las num processo de investigação.

Aquilo que uma sociedade exclui, joga para as margens, é o que constitui seus limites, as suas fronteiras, e é justamente o que a define, o que dá seus contornos e seus desenhos. As experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras seriam as experiências que permitiriam cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade, para uma nova geografia de possibilidades de vida” (ALBUQUERQUE, VEIGA-NETO, FILHO, 2011, p. 9)

Esboçada uma trama de linhas de normalização sobre esses sujeitos, passo a problematizar o próprio pensamento questionando: “Como os skatistas se relacionam com esse desejo de pistas? Em meio a uma rede poder-saber²⁸ exercida nesses registros capturados, oriundos

28 O poder produz saber – e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil – que poder e saber estão diretamente implicados; que não

de diferentes vozes, especialistas e lugares, conduzindo suas ocupações na direção das pistas de skate ou de medidas regulatórias de suas espacialidades, como é possível resistir? Como é possível não desocupar as ruas?

Num segundo momento, deixo de lado as linhas rígidas esboçadas e passo a habitar os territórios existenciais vividos no presente pelos skatistas almejando possibilidades de linhas de fuga e subjetivação em curso. Tratou-se de acompanhar processos de produção de subjetividades (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2012), em constante movimento e devir, ou ainda, de ensaiar o exercício de procurar “extrair devires contra a história” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 162).

Subjetivação é aqui entendida como os processos pelos quais se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, uma subjetividade. Logo, subjetivação é tanto a forma como os seres humanos são transformados em sujeitos através do saber, do poder e das formas de governo, assim como, as relações estabelecidas para consigo, tornando-se sujeito da própria existência (REVEL, 2005, p. 82)

Nesse movimento, passo a exercitar a construção de um Diário de Rua, contendo registros e agenciamentos diversos produzidos por um período de pouco mais de seis meses (primeiro semestre de 2015)

há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 30)

junto as práticas dos skatistas *street* do município. Naquele momento, inspirei-me em elementos de uma antropofagia à produção de dados, postura que anuncia a tarefa do cartógrafo como a ação de “dar língua para afetos que pedem passagem, e que atenta às linguagens que encontra, devora as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 2012, p. 23).

Logo, passei a acompanhar ditos, acontecimentos, publicações, cenários, músicas, imagens, diversas linguagens que vinham a produzir sentidos à composição dos territórios existenciais do skate, interessada menos em sua forma e mais em suas forças, isto é, “o que pode um corpo?” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 165). Nesse processo, encontro-me com indícios de uma vontade de normalização pelos próprios skatistas, uma relação de assujeitamento produzida não somente por linhas duras no que tange a cidade como espaço de segurança e ao desejo instituído de pistas de skate por eles mesmos, mas à um mapa amplo que vinham conectar os skatistas a diversos componentes das subjetivações dominantes na atualidade, como a relação com o consumo, a aparência, a identidade, o esporte, as relações com outros públicos, etc. Bem como, pude deparar-me com algumas possibilidades de linhas de fuga na medida que as práticas dos skatistas articulavam-se de modo estratégico com as normas e com as morais que os interpelava. A norma é entendida não apenas como

código jurídico, mas sim, como norma social, como arte de julgar. Para Fonseca (2010), “cabem, na abrangência de seu significado, as normas de comportamento, as normas sociais, as normas de conduta, as normas que regulam os saberes, as normas que prescrevem ações”.

Diante desse mapa aberto, móvel e de múltiplas conexões²⁹, pude exercitar um movimento de decalque a determinadas linhas de normalização e de fuga sobre os skatistas, as quais pude intitular de Cenas Urbanas. Essas consistiram em composições de registros e linguagens diversas capturadas em Diário de Rua junto a intercessores teóricos, especialmente, Michel Foucault, Félix Guattari, Deleuze, Sueli Rolnik, Kastrup e colaboradores, e também agenciamentos do campo do cinema, da música, da literatura. Elas foram intituladas: Skatistas pelas ruas: modos de conduzir-se no espaço; Skatistas pelas ruas: modos de conduzir-se com o esporte e Skatistas pelas ruas: modos de “correr pelo certo”. A escolha por esses três nós existenciais se deu em virtude da produtividade de signos e intensidades³⁰ que se apresentavam à cartógrafa pesquisadora. Para essa escrita, apresentarei as análises produzidas na primeira Cena, em que pude esboçar um

29 “O mapa não reproduz um inconsciente fechado em si mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, sua abertura máxima. Por isso, é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa e não o seu inverso” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 30)

30 “Intensidades são os graus das sensações conforme elas se relacionam com estruturas atuais: como elas são significativas diferentemente para cada indivíduo. Diferentes eventos são intensos de diferentes maneiras para cada um de nós” (GALLO, 2013, p. 105), produzindo cartografias singulares.

mapeamento existencial dos modos pelos quais os skatistas *street* vem se constituindo no presente nas suas relações com os espaços de prática ocupados.

SKATISTAS PELAS RUAS: MODOS DE CONDUZIR-SE NO ESPAÇO

Skatistas embalando rápido pelo corredor de ônibus da Rua 24 de maio; skatistas manobrando sobre as calçadas perpendiculares à Avenida Presidente Vargas; skatistas postando fotos nas redes sociais, pulando o palco da Avenida Cassino, num final da tarde de domingo; vídeos publicados de sessões de rua, nos mais variados pontos da cidade; skatistas ocupando as ruas aos domingos, à luz da lua, ou, ainda, à luz das câmeras profissionais que registram seus rolês, skatistas em passagem, em deslocamento, em movimento, passam como cometas pelas ruas da cidade, notáveis ruídos do deslizar das rodinhas no asfalto que não cessam de deslocar-se...

Diante de uma gama ampla de possibilidades de habitar o território, decido, inicialmente, entrar em contato com alguns skatistas que observara manobrando pela cidade, para produzir um panorama dos locais de onde suas rodinhas partiam e para onde iam, ou seja, vislumbrar uma grafia dessas andanças de skatistas pelas ruas. Logo,

em conversas informais registradas e via redes sociais, apresenta-se o seguinte esboço de picos³¹ de skate.

“Meus picos são, principalmente, a pista pública do Marinha e as ruas da cidade, nenhuma em especial, curto a viagem de embalar pela city fazendo um rolê” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

“Atualmente, o pico em que ando com mais frequência é a cancha da praça Didio Duhá. Mas ando também na ASK-RG, quando abre, no pico do rato, que é uma cancha na Cohab, perto do Colégio Getúlio Varga, e na pista do Parque Marinha, agora que foi reformada” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

“Guigs Plaza e Marinha. Na ASK não deu pra frequentar muito” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

“Eu gosto mais de andar na rua, pra ser sincero. Filmar, tirar foto. Em volta da praça Xavier, tem alguns lugares interessantes para andar, que dão bons registros. Vou na canchinha do Cassino, onde tem uns obstáculos e sempre encontro os camaradas” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

“Ando por todos os lados da cidade, os lugares que eu mais gosto de andar é na ASK-RG, no Pico do Rato, na Cohab2, na pista pública do Parque Marinha, na Praça Didio Duhá, vulgo Guig's Plaza, no Cassino, e nas ruas do centro” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

“Meus picos são praças Xavier, ASK e Cancha no Cassino” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)

31 Picos são os espaços de prática ocupados pelos skatistas, tanto cotidianamente como em dias e horários estratégicos. Podem ser desde ruas, demolições, calçadas, quadras ou pistas de skate.

“A prainha ta sendo revitalizada e estão fazendo quadrinhas, estamos um caixote, barra, e jump. Fica na Rua Senador Roberto Kenedy. É fácil de localizar: pela Valporto, passando a Churrascaria Rios, depois do semáforo, tem a Ferragem Fossaty. Na esquina da Ferragem, tem a Rua Lazaro Zamenhoff, a única que é asfaltada (a rua que faço videos), pega o asfaltinho e desce toda rua até chegar na Prainha Skate Crew. Pode chegar lá que é tranquilo e a vizinhança é super de boa! Além dessa quadrinha, tem calçada também para dar umas manobras. É um pico massa pra filmar, com o Saco da Mangueira de paisagem. Só colar gurizada”(GPSRG, Diário de Rua, julho de 2014)

“Pico do rato, localizado na rua Av. Cidade de Pelotas esquina Casemiro de Abreu” (GPSRG, Diário de Rua, julho de 2014)

“O canto dos Skatistas AERO, localizado no bairro Jardim Humaitá, pra chegar é só pegar a Rua Alameda Uruguai e seguir reto, logo, você vai estar no aeroporto de Rio Grande. Andamos basicamente todos os dias, sempre levamos nossos obstáculos, que fica na casa de um amigo, pra não estragar com a chuva! Todos que quiser chegar são bem vindos (GPSRG, Diário de Rua, julho de 2014)

“Praça Xavier Ferreira. Esse é o pico mais famoso da cidade. Os bancos de madeira e as bordas dos monumentos são perfeitos. O monumento em frente à Rua Duque de Caxias é o mais tranquilo de andar. Agora o que fica em frente à prefeitura é muito embaçado, os guardinhas ficam em cima! O chafariz no meio da praça, quando está seco, dá pra pular, mas tem que ter pop! Fica na Rua Marechal Floriano Peixoto, esquina com Rua General Neto – Centro” (GPSRG, Diário de Rua, julho de 2014)

“Escadaria do Banco do Brasil. Pico bastante conhecido pela maioria dos skatistas. Domingos e feriados são os dias ideais pra andar por conta do movimento, Rua Benjamin Constant, esquina com R. Mal. Floriano Peixoto – Centro” (GPSRG, Diário de Rua, julho de 2014)

Em virtude das minhas experiências sobre o skate, especialmente, como habitante do território existencial em questão, intervindo e sendo interpelada por esse³², passo a compor uma espécie de croqui dos espaços mais propícios ao encontro com os skatistas de rua na cidade. Ademais, a intenção não era a de fixar tal mapa geográfico dos picos como referência última, mas sim, tomá-lo como ponto de partida num processo de andanças que aspirava ampliar suas rotas, aspirava perder-se.

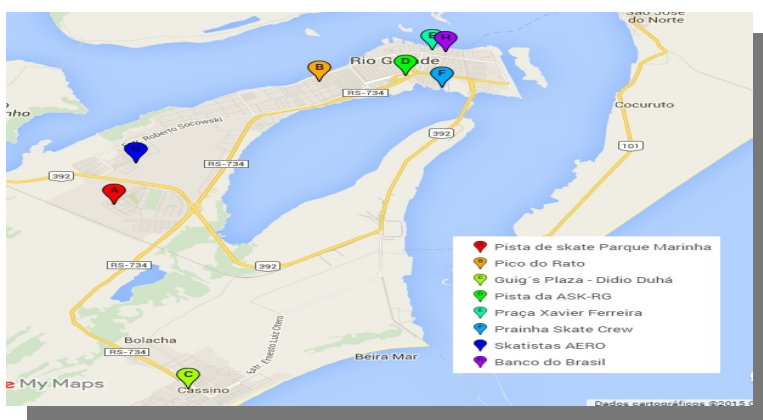


Figura 1: Mapa dos picos de skate de Rio Grande/RS, segundo falas registradas.
Fonte: Diário de Rua, agosto de 2015.

32 Para a cartografia, toda pesquisa é intervenção. “Lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão a neutralidade (...) conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção” (PASSO, BARROS, 2012, p. 31)

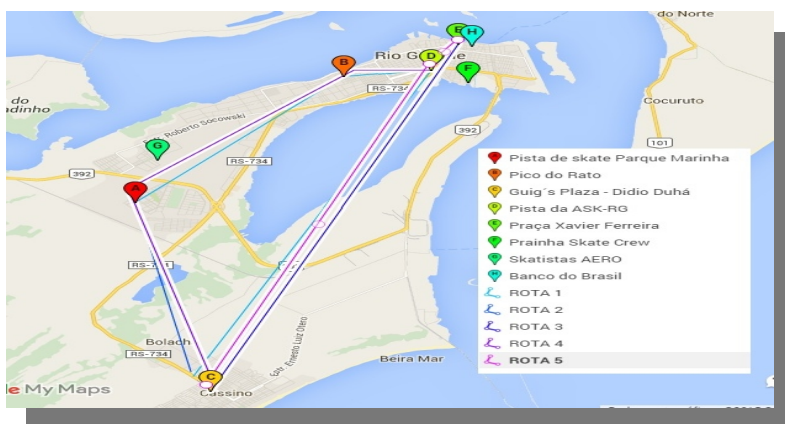


Figura 2: Mapa das rotas entre os picos, segundo falas registradas. Fonte: Diário de Rua, agosto de 2015.³³

Diante de tais mapas construídos, composto por um panorama de oito picos de skate e cinco rotas de itinerância entre os picos, pude vislumbrar algumas intensidades no que se refere às andanças dos skatistas pela cidade. Quando perguntados sobre os seus outros espaços de prática, para além dos picos mais ocupados cotidianamente, os skatistas indicavam um retorno ao mapa, numa sedimentação de um polígono de itinerários. Ao invés de perder-me, fui incitada, pelos skatistas, a retornar a uma grafia já conhecida. O que podia então tornar esses espaços de prática tão comuns e sedimentados entre os skatistas hoje? O que, no presente, produzia-se como condição de possibilidade a essa grafia de picos na cidade?

Logo, me vejo numa encruzilhada de possibilidades de investigar. O que fazer? Seguir as linhas desenhadas pelas falas dos

³³ Essas rotas referem-se às itinerâncias entre picos, relatadas pelos skatistas, as quais, na sua maioria, se estabelecem entre os mesmos picos, com pouca abertura para exploração de outros espaços de prática.

skatistas sobre seus espaços de prática ou perder-se pela cidade na busca de picos e skatistas outros? Nesse entremeio, me deparo com escritas de Deleuze (1997) sobre a produção de *espaços estriados* e *lisos* ao viver, a partir dos modelos tecnológicos, musical, marítimo, matemático, físico e estético. Aqui, meintonizo com essa potência ambígua e híbrida presente na constituição das espacialidades, em que:

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 sereias. O que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis que derivam dele (p. 204).

Nesse sentido, passo a afetar-me pela possibilidade de experimentar nesse mapeamento de espaços estriados, sedimentados – um céu como medida – um exercício de retorno, vislumbrando não sua aparente homogeneidade, mas sim, suas possíveis intempestividades, já que “mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos. Às vezes bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso” (DELEUZE, 1997, p. 214). Logo, decido habitar esse panorama de picos, apostando nas suas potências de alisamento e nos seus devires nômades sobre itinerários tão bem conhecidos.

Num movimento de lentidão e retorno ao mapa, passo a retomar meus registros sobre a ocupação da cidade pelos skatistas.

Dessa vez, trata-se de falas sobre como os skatistas escolhem determinados picos às suas andanças.

*“Eu escolho um pico com base em dois fatores, os frequentadores e a qualidade dos obstáculos. Eu gosto de estar em um lugar onde eu **me sinta bem com as pessoas** e o pessoal local da canchinha no Cassino são muito **acessíveis e camaradas**, aliado a isso, tem o chão liso que é fundamental” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)*

*“O que me influencia muito são **as pessoas**, esse **tipo de contato** é essencial para minha evolução. Outro fator importante é a qualidade do chão, das bordas e corrimões, já que curto um pico mais street” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)*

*“Gosto do centro, porque tem um contexto histórico nas intervenções que o skate proporciona. Mas onde estão os **camaradas** eu vou, é divertido andar nas pistas também” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)*

*“Escolho por proximidade e pela qualidade do chão e dos obstáculos pra executar as manobras, e também pelos **amigos que freqüentam** os lugares” (Transcrição de fala, Diário de Rua, agosto de 2015)*

Assim, passo a notar que o “chão liso” ocupado pelos skatistas possa se constituir como possibilidades de produzir alisamentos territoriais³⁴ ao mapa. O que faz escorregar o chão liso que paira sobre as rodinhas desses sujeitos? Logo, a atenção a tais falas me levam a demorar-me numa intensidade percebida: para além do chão liso e de

34 “O espaço liso dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao estriado” (DELEUZE, 1997, p. 187)

outros aspectos arquitetônicos levantados pelos skatistas à escolha de um pico, é notável a recorrência a uma disposição em grupos, uma afinidade identitária entre os skatistas do pico: “um tipo de contato”, “um sentir-se bem”, “uma camaradagem local”. Logo, esboço linhas de formação de grupos de skatistas na cidade, reunidos não só pelos obstáculos dispostos no local e chão liso, mas, também, pelos habitantes do pico, por modos de ser skatista.

Seriam tais intensidades – a organização em grupos e uma inclinação às afinidades identitárias – elementos que vêm sustentando a sedimentação desse mapa geográfico de picos? Talvez, atravessados por uma vontade de pistas que não se contemplam³⁵, produzem-se efeitos de sedimentação e permanência em outros espaços específicos, como quadras poliesportivas, praças e ruas de pouca circulação de carros, culminando em modos estriados de ocupar a rua pelos skatistas, mesmo com todo seu potencial de alisamento, de nomadismo e itinerância.

Logo, tal grafia de picos passa a me afetar como uma espécie de centros gravitacionais de skate (OLLIC, 2008), em que a possibilidade de ocupá-los como pista e o encontro com determinados skatistas

35 Em setembro de 2012, pude participar de uma Audiência Pública realizada na Câmara de Vereadores de Rio Grande, para discutir a situação da prática na cidade. Nessa oportunidade, noto uma abundância de falas pedindo por pistas de skate. Onde havia skatistas, deveria haver pistas. Não bastaria uma pista na região central, outra na periferia e outra no balneário. Skatistas e legisladores invocavam a construção de pistas e mais pistas, de melhoramento e reforma, nas mais diversas localidades do município. “Pista vai ser que nem mato”, disse um skatista em sua fala durante a Audiência.

“amigos” e “camaradas” torna-se tão importante quanto à qualidade do solo e dos obstáculos a disposição. Do slogan tão escutado e registrado em Diário de Rua “a pista é minha casa”, faz-se “o pico é minha casa”, arquiteturas distintas ocupadas de modos semelhantes. Assim, mesmo que a variedade de picos produza um circuito possível de intercâmbios e rotas entre esses, é a relação de conexão existencial – uma marca grupal e uma afinidade identitária - que age como dispositivo de ocupação de determinado lugar. Assim, os espaços skatáveis, tão existenciais e abstratos quanto físicos, constituem-se no ponto de articulação entre arquiteturas e modos de viver a experiência do skate de rua.

Assim, observar os skatistas nas suas ocupações das ruas demonstra não se tratar apenas de uma tribo urbana que comunga dos mesmos signos, comportamentos e lugares, de uma afinidade universal entre “o grande grupo dos skatistas”, mas sim, de processos diferenciais que vão dos critérios à escolha de um bom pico a modos preferenciais de ser skatista. As incompatibilidades identitárias produzidas entre eles, entre modos de ser skatista, acionam vetores de diferença e desmontagem do sujeito universal skatista e de uma suposta tribo representacional de suas condutas. Não há “o skatista”, ou “o grupo” dos skatistas, mas há vários, plurais skatistas e grupos³⁶.

36 Para Deleuze e Guattari (1995), na cartografia não há representação, nem interpretação, nem sujeito e objeto, significado ou significante. Ela não tem a pretensão de fixar sentidos, ao contrário, trata-se de complexificar as significações dominantes sobre o mundo (do skatista rebelde, do sujeito identitário bem alinhado

No entanto, ao mesmo tempo em que produzem tais linhas de variação, sedimentam-se num enraizamento de dissidências entre grupos, no fortalecimento de subconjuntos de skatistas, atrelados aos seus picos específicos e identidades diversas. Do slogan “skate é união”, deriva-se outro, “skate é divisão”.

Vs é Vs e Guigs é Guigs

Já pelo final do evento³⁷, observando as manobras finais, um skatista passa pelo público observador, distribuindo adesivos e alguns zines de três páginas, em impressão PB, de título “Guigs Plaza Skateboard Zine”, um dos grupos de skate da cidade, localizado na quadra poliesportiva da Praça Didio Duhá, no balneário Cassino. Nisso, aproveito para perguntar a ele como foi a ideia de confeccionar zines. Logo, ele me fala que foi uma ideia do Guilherme, o organizador da equipe Guigs Plaza, com o objetivo de “divulgar o corre aí da gurizada”. Me contou ainda que a distribuição é gratuita, e fica disponível nas lojas Olimpia (loja patrocinadora desse skatista) e Aloha (patrocinadora do evento) e que, além disso, eles vêm confeccionando adesivos e camisetas com o logo do grupo. “A camiseta é 35 reais, fica ali no meu carro (aponta para um carro estacionado na outra extremidade da área de competição, inversa a área das tendas), mas os adesivos e os zines a gente distribui nos eventos de graça pra divulgar. Aí, se quiserem mais, depois a gente pede uma colaboração em dinheiro de qualquer quantia”. Logo, me lembro do lançamento de uma

com sua tribo e seus ideais transgressores). A cartografia é, antes de tudo, um traçado da experiência, uma experimentação ancorada no real.

37 Tratava-se do *Skate Summer*, um evento tradicionalmente realizado no verão na cidade de Bagé, mas que, nesse ano (2015) estabeleceu uma parceria com grupos de skate de Rio Grande para a sua realização no balneário Cassino. A interlocução com os skatistas de Bagé vem se dando, principalmente, pelas relações e vínculos estabelecidos nas idas ao Circuito Bageense de Skate e pela vinda do skatista e vereador Lelinho Lopes à cidade, com vistas a auxiliar os skatistas na reivindicação de pistas à administração local.

coleção de camisetas por outra equipe, a Vs Family, sigla de Vagabonds Street Family, ou, ainda, Valporto Street Family, rua do centro da cidade em que os skatistas fundadores do grupo costumavam andar. Assim, pergunto a ele se as duas compartilham a confecção das camisetas, se funcionam do mesmo modo ou juntas. Logo, ele me responde com um balançar de cabeça: “Não, não é nada junto, é totalmente diferente, Guigs é Guigs e Vs é Vs, um é uma coisa e outro é outra coisa, (risos), não dá pra misturar, o Guilherme e o Franco pensam muito diferente as coisas em função do skate” (Relato, Diário de Rua, fevereiro de 2015)

Aqui, passo a perceber que tal diversidade de grupos de skate distribuídos em picos da cidade, mesmo que produza variações em modos de ser skatista e organizar-se “em função do skate”, mantêm a necessidade de delimitação e diferenciação. “Toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo, estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação do processo de singularização” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 87). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se diferenciam entre si, identificam-se na afirmação de suas diferenças, subjugadas a territórios vividos em grupos de skate específicos.

Quando assumimos uma identidade, sujeitamos o desenvolvimento de nossa potência de vida aos desejos, as idéias e as formas de vida próprias dessa identidade que se incorpora em nós. Aprisionamos a vida. O devir começa quando rompemos as linhas rígidas do ser. Todos os devires (singularidades) são minoritários e não estão mais guiados pelas identidades. (MAITE, 2009, p. 57).

A pista pública, o skate à luz de churras e a logomarca

Numa ida até a pista pública do Parque Marinha em reforma pela prefeitura há quase um ano, após um período de mais de dez anos de existência, já no cair da noite, deparei-me com uma situação um tanto inusitada, mas igualmente animadora. Um churrasco estava sendo preparado numa churrasqueira improvisada ao lado de um dos obstáculos ainda em reforma. Pensei: “os caras estão fazendo um churras na pista em obra, e, ainda por cima, aproveitando a luz do fogo pra iluminar o role!”. Fiquei bastante entusiasmada com aquilo, especialmente, com o modo pelo qual esses skatistas estavam se relacionando com esse espaço ainda sem iluminação formal e não finalizado, conferindo outros usos a ele, como a sessão de skate a luz de churrasqueira! Logo, ao me aproximar mais, sou recebida com uma sorridente expressão em voz alta: “Bah, olha lá quem vem ali, aí tá certo, aí tá certo, pode crer!”. Esse era um dos meus colegas de sessão de skate e de bairro que estava ali, numa composição de outros mais skatistas “dinossauros”. Logo, um dos compensados de madeira que servem de tapume da obra se abre como uma porta residencial, e um skatista desconhecido por mim me recebe na obra-pista com um sorriso mais que aberto no rosto e um aperto de mão. Eram em média 15 deles na pista, todos homens, entre manobras, materiais de construção e salsichões assando. Um dos skatistas construtores³⁸ logo me apresenta o andamento da obra. “Viu, a pista tá da hora! Já está praticamente pronta, só falta mais uma passada da lixadeira nas rampas e uma selagem final para impermeabilizar o chão, porque a água infiltra aqui e se deixar assim estraga logo. Estamos só pela empresa agora disponibilizar os materiais, nossa parte já tá feita”. Sem precisar perguntar, ele logo anuncia que nada das modificações realizadas estavam previstas no projeto, e que, como ele e outros skatistas fecharam esse contrato de trabalho com a empreiteira, eles conseguiram negociar algumas mudanças e acréscimo de materiais. “Tivemos que chorar um pouco pro mestre de obras, mas conseguimos uma coisinha daqui, outra dali, e mudamos muita coisa na real. Se não fosse nosso envolvimento, mano, isso aqui não ia ficar nem aos pés do que tá. Fomos nós que inventamos esses obstáculos novos e transições!”. Depois de quase uma hora de conversas e

38 Alguns skatistas que estavam no local estavam trabalhando na obra da pista, sob contrato com a empreiteira responsável, e, por isso, se diziam “skatistas construtores”.

petiscar do churras, ele também mencionou que, acima de uma das novas rampas, ele e os demais skatistas construtores da pista pretendem construir um mosaico de cerâmica, ilustrando a logomarca do grupo local, o “Skate pra frente Vida sem Crack”, que, atualmente, consta em um grafite já desbotado na parede central da pista. (Relato, Diário de Rua, fevereiro de 2015)

Passo a afetar-me, aqui, por esses modos de ser skatista em grupos e picos, percebendo algumas particularidades de suas práticas e relações com o lugar. Nesse caso, o envolvimento dos skatistas locais com a própria reforma da pista – enquanto construtores – tornou possível uma articulação maior de pertencimento com o pico e de autonomia na gestão do equipamento, ao ponto de permitirem-se estampar, num espaço público financiado pelo município, suas (logo) marcas. Dessa ocasião, que se tratava da reforma pela prefeitura da pista pública do Parque Marinha, pude agenciar outras falas que registrei em diário nesse período de pesquisas, tratando-se, dessa vez, da construção da terceira pista pública da cidade, no balneário Cassino.

Foi num ônibus do transporte coletivo, que se deslocava do sentido Centro - Parque Marinha, que encontro-me com um dos skatistas membros do grupo em questão, e, no vai e vêm das freadas, por mais de meia hora, puderam conversar sobre esses movimentos de reformas e construção de pistas. Chegando em casa, registro algumas falas que escutei em diário:

Quero ver!

A pista do Marinha ficou massa, o cara (skatista) fazendo é outra coisa, né? A gente, mesmo sem ser engenheiro e tal, o cara sabe como tem que ser a transição...E a galera quer andar logo, também, a gente fica ansioso com aquilo. Agora quero ver aquela galera do Cassino colocar a mão na massa como a gente colocou, se sujar de cimento, fazer com as próprias mãos, meter a cara, eu duvido, eu duvido. Isso é que é se envolver com o skate de verdade. Quero ver se vai ter skatista construtor que nem a gente naquele Cassino...
(Transcrição de fala, Diário de Rua, setembro de 2015)

No caso da pista do Parque Marinha, a reforma passou por atrasos e com frequência não havia trabalhadores no lugar. Duas empreiteiras diferentes estiveram envolvidas com a obra, num período de escassez de mão-de-obra na construção civil, em virtude de um *boom* empregatício no Polo Naval. Após alguns meses de atraso, processos contratuais na obra e num momento em que algumas demissões em massa já se mostravam nos setor portuário da cidade, alguns skatistas locais, membros do grupo “Skate pra frente Vida sem Crack”, situado no Parque Marinha, encontravam-se desempregados e sedentos pela pista. Uma de suas atitudes foi a de pedir emprego à empreiteira envolvida e, com isso, colocar a mão na massa, num projeto que se anunciava “digno de sonho”. Dava-se, assi, a realização – via financiamento do Estado – de um “sonho de reforma’ da pista que já datava mais de dez anos de sua construção.

No caso da pista do Cassino, ainda em construção, as próprias características dos skatistas locais, suas marcas grupais e identitárias, colocam em dúvida uma relação do tipo da ocorrida no Parque

Marinha – “um sujar as mãos de cimento” – empregando-se como construtor da obra. No primeiro caso, os skatistas responsáveis pelas atividades locais, sob o nome de “Skate pra frente”, encontravam-se também desempregados do setor operacional do Polo Naval. Sua posição de skatista desejante de pista, morador da periferia e peão desempregado, torna possível uma relação de articulação mais próxima e autônoma com a obra. No segundo caso, outras relações se estabelecem, uma vez que grande parte dos skatistas do Cassino é adolescente de classe média, e, quando adultos, tornam-se administradores, advogados, funcionários públicos, estudantes de curso superior, já empregados em suas áreas de saber, mantenedoras de determinadas condições de possibilidades diferenciadas às suas relações com a obra da pista.

Dois modos de relacionar-se com o Estado e as incessantes obras de pistas se estabelecem. Uma marcada pelas mãos sujas de cimento e a outra pelas relações de poder exercidas pelas posições de sujeito ocupadas por determinados skatistas, em que *“agilizar a obra da pista do Cassino deveria ser interesse maior ainda da prefeitura, já que sua planta arquitetônica atende os critérios estabelecidos pela Federação gaúcha e brasileira para sediar etapas profissionais no local, o que iria promover o potencial turístico do Cassino durante os eventos, através do uso de hotéis, restaurantes e reconhecimento da própria paisagem local pelos de fora”* ³⁹

39 Transcrição de fala de skatista envolvido com a pista do Cassino, durante uma das reuniões da comissão de skate formada após a audiência pública. No momento

Logo, passo a notar que nesses desejos de pista pelos skatistas, desde aqueles em que se torna skatista construtor a outros em suas posições de sujeito exercidas no território são utilizadas como máquina de guerra⁴⁰, engendram-se algumas possibilidades de fissura na relação estrutural entre skatistas, pistas e Estado. Há, nessas criações, nessas investidas de auto-organização, esboços de processos de singularização das suas espacialidades, que, buscando alcançar a figura consagrada da pista de skate financiada pelo Estado, acabam por produzir devires de rua na pista, ou, ainda, alisamentos à tendência de estriagem desse *pico maior* que tanto desejam.

Só haverá uma autonomia, uma reapropriação da vida, um processo de singularização na medida em que os indivíduos, as famílias, os grupos sociais, forem capazes de escolher por si próprios o que querem como equipamentos em seus bairros. Trata-se de assumir a gestão dessa problemática, sem ficar toda hora pedindo subvenção, pedindo atribuição, pedindo um equipamento padronizado que o Estado vem construir em tal ou qual lugar (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 173)

Dando continuidade as minhas andanças, me deparo com um signo que se mostra bastante potente à produção de sentidos sobre outros modos de anunciar-se skatista e relacionar-se com o espaço.

de sua fala, esse skatista, formado em administração, trabalhava na área de marketing da surf-skate shop *Aloha*, e, com frequência, anunciava seus argumentos e falas durante as reuniões, como aprendizagens obtidas na sua área de formação. Ademais, vale destacar que o número de reuniões as quais a comissão de skate fora convocada para discussão e cobrança à prefeitura tem sido significativamente maior na construção da pista do Cassino que no caso da reforma do Parque Marinha.

40 “Dispositivo para viabilizar a expressão das questões relativas as formações do desejo no campo social” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 200)

Trata-se, dessa vez, com trechos de uma letra de música de rap, produzida por um grupo de skate chamado “Selvagem Crew”, localizado no Pico do Rato (o apelido de um skatista que é referência no local), uma quadra poliesportiva nos arredores da Cidade Nova.

Selvagem Crew

***“Quebrando as calçadas com o skate nos pés
agarrado nas garrafa tremendo as mulher
selvagemcrew é vagau os rato de boné,
tocando os bueiro pra qualquer role”***

Asfalto ou cimento, ouvindo vários xingamento dos motoristas

Fácil chamar nós de vagabundo

Se tamo na rua é porque não tem pista

Tendo que ouvir esporro de policia

Porque eu tava andando lá no monumento

E o dinheiro investido pras pista, todo na conta do prefeito

Quebrando azulejo, pulando as calçadas dos bancos

Fazendo griteiro, os mais rueiros e parceiros

essa irmandade não tem nada a ver com dinheiro

A madrugada na rua é nós mesmos

Aproveitando enquanto há tempo

Pra no final nós lembrar que as loucura não foram só nos pensamentos

Limitações impostas foram ao vento igual fumaça

Skatistas neuróticos pra voltar as tricks antes dos guarda embaçar

Vamos dar risada com as garrafas vazias sem ter medo de perder o gás

Ponho os fones de ouvido com as panca mais altas que o carro buzina, me deixa em paz.

(Música de rap produzida pelos skatistas do grupo

Selvagem Crew, localizado no Pico do Rato, Cidade Nova.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i3j4HhhLn_c.

Diário de Rua, outubro de 2015)

Pude destacar a música autoral do grupo Selvagem Crew, como signo marcado pela ocupação da rua, habitação da periferia, e, sobretudo, pela oposição rua x pista, anunciada na expressão “se estamos na rua é porque não tem pista”. Esses signos registrados a levaram a esboçar não só vetores de normalização de suas práticas em grupos identitários e de subjetividades desejan⁴¹tes de pistas de skate, mas também, à possibilidade de tratar-se de efeitos produzidos por uma paisagem conflitual própria das cidades contemporâneas. Canevacci, antropólogo da comunicação urbana, vai dizer que:

a atual sociedade de comunicação exprime os próprios conteúdos conflituais também através da competição dos signos, do crescente processo de dessimbolização, das lutas dos códigos e do status, que envolvem todos os âmbitos numa sociedade contemporânea (CANEVACCI, 1993, p.23)

Assim, esses conflitos por modos mais verdadeiros de ser skatista, essas disputas pelos espaços existenciais *de verdade* do skate, segmentados por diversas particularidades criadas, desde o modo de organizar suas produções culturais (camisetas e zines), modos de relacionar-se com o desejo de pistas, a forma como se transita de skate pela cidade, articulam-se numa rede comunicacional urbana, que se

41 A produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo (nesse caso, o desejo de pistas e de uma elevação do skatista de verdade), não se cola absolutamente a uma representação de indivíduo – a uma interioridade psicológica de espera. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais e processos de produção maquínica, a mutação de universos de valor e de universos da história” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 40)

move pela disputa e conflito pelo signo, pela produção de sentidos, pela legitimidade e *verdade maior* de suas práticas.

Logo, experimento pensar se esse mapa de picos e grupos de skate sedimentados pela cidade estaria sendo sustentado não somente por uma composição de forças que atua sobre a cidade moderna, no que se refere às circulações e ocupações tomadas como perigosas à população, mas, também, por vetores de normalização típicos da contemporaneidade, que insere os sujeitos numa rede comunicacional urbana, ao mesmo tempo vasta, múltipla, conflitual e disputada. A música Selvagem Crew, dos skatistas do Pico do Rato, ao mesmo tempo em que se insere em mais um bloco grupal e identitário de skatistas, marcado pela figura noturna do Rato de periferia, macho e marginal, compõem junto a uma cartografia de signos e performatividades skatísticas que se comunicam e disputam entre si. Estéticas grupais de skatistas, em trânsito e em conflito, em busca da verdade maior de suas práticas, de uma representação de si mesmos.

aparências. Logo, entre os skatistas, “a fabricação da aparência é o resultado de uma performance da própria subjetividade” (SOARES, 2011, p. 81).

Sobretudo, como skatista cartógrafa, habitante do território existencial em questão, destaco o caráter desigual do acesso a determinadas estéticas skatísticas, em que uns, pela capacidade de consumo de determinados objetos e marcas, acessam posições privilegiadas nesse cenário. Num contexto contemporâneo de proliferação de públicos, signos e imagens ao consumo, em que o pão e arroz já deixaram de constituir-se o principal produto de colocar os que têm contra os que não têm, “os objetos que estabelecem o corte entre quem tem acesso e quem não tem acesso ao consumo são múltiplos e variados” (BAUMAN, 2013, p. 82).

Logo, consumir uma determinada indumentária importada do território de consumo do skate, bem como, produzir suas próprias marcas⁴³ e fazê-las circular no território, de modo mais privilegiado que

43 Um aspecto observado e registrado em Diário refere-se à recorrência em que os grupos de skate se organizam na confecção de materiais próprios, criação de nomes e logomarcas, divulgação e comercialização de produtos da marca e, algumas vezes, apoio financeiro a alguns skatistas no contexto das competições. No entanto, alguns desses grupos mantêm dificuldades de autofinanciamento e de patrocínio de suas produções, chegando a extinguir-se, e outros, ao contrário, acabam mantendo-se com o acesso privilegiado a determinados objetos como carros, parcerias com gráficas, dinheiro “do próprio bolso” e, inclusive, a própria posição social de status que assumem e facilitam a obtenção de apoios empresariais e alianças, como moradores de determinadas localidades da cidade, oriundos de determinadas famílias, consumidores de determinados objetos de desejo, como homens, jovens, de classe média, pele branca, etc.

outros, como a possibilidade de construir catálogos de camisetas, ter veículo próprio de divulgação, materiais de produção de melhor qualidade – objetos de maior custo financeiro – acabam por produzir efeitos conflituais num cenário de subjetividades performáticas, em que a cultura visual assume protagonismo.

O PRIMADO DAS LINHAS DE FUGA: MODOS DE BORRAR UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL

Com o objetivo de mapear os territórios existenciais dos skatistas na atualidade, pude perceber que os processos de ocupação das ruas por esses sujeitos, visando conferir novos usos aos seus construtos e aparelhos urbanos, produziram menos um devir de resistência e mais processos de assujeitamento⁴⁴, esboços de um certo jogo de entrega aos poderes e saberes normalizadores que incidem sobre os skatistas e as demais populações na contemporaneidade.

No entanto, mesmo que tais experimentações tenham indicado movimentos territoriais inclinados à um desejo de pistas e um certo uso regulado das ruas, pude notar a constituição de um certo caráter estratégico nas suas práticas, dando vida a formas criativas de relacionar-se com a cidade. Talvez, haveria como que *um tom deironia*

44 “Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). O autor ainda acrescenta que “na atualidade uma das mais importantes formas de lutas se tornou a luta contra as formas de sujeição e contra a submissão da subjetividade” (p. 236)

em suas práticas e falas, em seus desejos de pista e em suas disputas comunicacionais pelo skatista de verdade, uma vez que “o sujeito do discurso irônico sabe que o que diz não é propriamente o que a coisa é e sabe que a coisa nunca é aquilo de que dela se diz” (ALBUQUERQUE, 2013, p.100). Tais linhas de normalização viriam, talvez, desencadear não somente territórios fechados, mas, sobretudo, práticas de resistência, através de uma utilização das normas como tática⁴⁵ ao enfrentamento junto ao poder.

Assim, as subjetividades skatísticas, nas suas relações estratégicas com o poder, acionam componentes “que derivam do poder, mas não depende deles” (DELEUZE, 2005, p. 109) produzindo mutações constantes nos seus processos de subjetivação.

O ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia, é exatamente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar as suas armadilhas. Os centros difusos de poder não existem sem pontos de resistência que tem de alguma forma o primado, e que o poder ao tomar como objetivo a vida, revela, suscita uma vida que resiste ao poder (DELEUZE, 2005, p. 101)

Diante dos processos de constituição dos sujeitos esboçados há uma constante provisoriedade e capacidade de resistir. O sujeito skatista não se fabrica por uma interioridade psicológica de espera, ou,

45 A racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem – cinismo local do poder -, que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição, esboçam finalmente dispositivos de conjunto (FOUCAULT, 2014, p 103)

ainda, por práticas rebeldes que viriam a torná-lo um sujeito de estado livre, transgressor e “fora do sistema”, mas sim, por uma composição contingente e mutável de forças e formas, já que “toda forma é um conjunto de relações de forças” (DELEUZE, 2005, p. 132).

Logo, não se trata de skatistas objetivados e assujeitados na dicotomia pistas de skate=normalização e rua=resistência, mas de linhas de forças e relações de poder que colam de modo estratégico em cada momento, em cada circunstância, produzindo mutações constantes nas suas subjetividades. Assim, torna-se possível estabelecer relações de resistência ocupando as pistas, quando se opta por gerir a sua própria construção, bem como, assujeitar-se a uma conduta moral urbana instituída ocupando as ruas de modo regulado, com eventos institucionalizados, por exemplo. Talvez, para pensarmos nas subjetividades skatísticas cartografadas, na “forma-skatista” encontrada, possamos tirar proveito do slogan do grupo VS Family: “Não seguimos o sistema, criamos o nosso”, de modo a pensá-lo de modo invertido: “Seguimos o sistema para criarmos o nosso”.

“Como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca” (DELEUZE, GUATTARI, 1977, p.177), pude trilhar tais caminhos, olhares, afetos, escolhas - todo esse empreendimento cartográfico - que não pretendeu mais que compor quadros provisórios e específicos, inclinados mais à aventura dos caminhos (ou descaminhos) que ao destino final. Afinal, quando operamos nossas pesquisas com base na

processualidade e no devir, eu garanto, não há nada mais emocionante que a própria astúcia de fazê-las.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. Às margens de O Mediterrâneo: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: ALBUQUERQUE, D; VEIGANETO, A; FILHO, A. **Cartografias de Foucault**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.93-107.

ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2012, 110 p.

BRANDÃO, L. Entre a marginalização e a esportivização: Elementos para uma história da juventude skatista no Brasil. **Revista de História de Esporte**, volume 1, número 2, dezembro de 2008.

CANEVACCI, M. **A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Studio Nobel, 1993, 238 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka – por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G. **Foucault**. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005, 143 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**, São Paulo: 34, 1995.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: EWALD, François. **Foucault: a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993, p. 77-125.

FONSECA, Márcio. **A época da norma**. Disponível em: [HTTP://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/a-epoca-da-norma/](http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/a-epoca-da-norma/). Acesso em: 05 de maio de 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber** Vol. 1, 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, 174 p.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Aula de 11 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 03-38.

_____. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 73-116.

_____. 1980: O filósofo mascarado. In: **Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 299-306.

_____. 1984: Polêmica, Política e Problematizações. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 225-233.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 439 p.

MACHADO, G. De skate pela cidade: quando o importante é não competir. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 21, 2012, p. 171-188.

OLIC, M. "De quebrada para quebrada": por uma nova cartografia dos skatistas na metrópole. **Ponto Urbe**, vol. 3, 2008. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1802>. Acesso em 21 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, T; PARAÍSO, M. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-posições**, vol. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set/dez, 2012.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012, 207 p.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005, 96 p.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2014, 247 p.

SOARES, C. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE, D; VEIGA-NETO, A; FILHO, A. **Cartografias de Foucault**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 69-82.

SOARES, C. BRANDÃO, L. **Voga esportiva e artimanhas do corpo**. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 11-26, jul/set de 2012.

TEIXEIRA, J. **Memórias da prática do skate em Rio Grande/RS**: geopolíticas, arquiteturas e skatistas. Rio Grande: Monografia Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2014.

VEYNE, P. Só há a priori histórico. In: VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 43-65.

Sites

Pesquisa DataFolha, 2009. Disponível em:

[http://173.255.202.190/uploads/ckeditor/attachments/8/Pesquisa Datafolha 2009.pdf](http://173.255.202.190/uploads/ckeditor/attachments/8/Pesquisa_Datafolha_2009.pdf). Acessado em: 29 de fevereiro de 2016.

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pedagoga (UNOPAR), Mestre em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) e Doutora em Educação em Ciências (PPGEC/FURG).

anamoura@unipampa.edu.br

Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

Professor Assistente no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciado em Educação Física, doutorando do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (PPGEC/FURG). arissonvinicius@yahoo.com.br

Carla Beatris Valentini

Professora titular na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Filosofia (UCS), Mestre em Psicologia (UFRGS), Doutora em Informática na Educação (UFRGS). cbvalent@ucs.br

Cristina Maria Pescador

Bacharel em Psicologia (UCS), Mestre em Educação(UCS) e Doutoranda em Informática na Educação (PGIE/UFRGS).

cmpescad@ucs.br

Débora Pereira Laurino

Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciada em Matemática (FURG), Mestre em Ciências da Computação (UFRGS), Doutora em Informática na Educação (UFRGS). deboralaurino@vetorial.net

Jésica Hencke

Professora de Artes Visuais - rede estadual de educação/RS. Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Pelotas/RS. jesicahencke@gmail.com

Juliana Cotting Teixeira

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), doutoranda do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências (PPGEC/FURG). juliana.cotting.tx@gmail.com

Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer

Professor no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Licenciado em Educação Física (UFPEL), Mestre em Educação (UFRGS), Doutor em Educação em Ciências (FURG). felipao rg@hotmail.com

Méri Rosane Santos da Silva

Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciada em Educação Física, Coordenadora do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências (PPGEC/FURG). meri.rosane@hotmail.com

Rejane Conceição Silveira da Silva

Mestre em Educação em Ciências (FURG), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (PPGEC/FURG). rejanasilveira1@hotmail.com

Roselaine Machado Albernaz

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Pelotas. Doutora em Educação Ambiental (FURG), Mestre em Educação Ambiental (FURG), Graduada em Ciências (UCPel). rosealbernaz@gmail.com

Sintian Schmidt

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. sintians@gmail.com