



QUE POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS ENCONTRAMOS QUANDO NOS PERDEMOS NA IGNORÂNCIA?

WHAT EDUCATIONAL POSSIBILITIES DO WE FIND WHEN WE LOSE OURSELVES IN IGNORANCE?

ARTIGO

Cleber Abreu da Silva¹

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

E-mail: clebera3@gmail.com

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

RESUMO:

Este artigo tem o interesse em se perder pela seguinte questão: Quais aulas surgem com a escola quando a fronteira que a separa da vida é quebrada por acontecimentos históricos e eventualidades geográficas? A inspiração ocorre com autores diversos que propõem fluxos de pensamentos em composição com a Diferença, se destacando a proposta de uma outra ignorância como uma possibilitadora de aberturas que compõem forças que permitem aproximações heterotópicas com o espaço geográfico. Nesse acontecimento eventual o não humano se alia aos personagens humanos, colaborando para que as afetações surjam de encontros ocorridos com a escola, sempre desejando extrapolar seus muros, fraturando as fronteiras e trazendo as zonas de indeterminação.

Palavras-Chave: Ignorância; Acontecimento; Lugar escolar

ABSTRACT:

This article is interested in getting lost in the following question: What classes emerge with the school when the border that separates it from life is broken by historical events and geographic eventualities? The inspiration comes from diverse authors who propose streams of thought in composition with Difference, highlighting the proposal of another ignorance as an enabler of openings that compose forces that allow heterotopic approximations with geographic space. In this eventual event, the non-human allies itself with the human characters, collaborating so that the affects arise from encounters that occur with the school, always wanting to extrapolate its walls, fracturing the borders and bringing zones of indeterminacy.

Keywords: Ignorance; Event; School place.

1 ENTRANDO/SAINDO/NO MEIO DE POSSIBILIDADES QUE A IGNORÂNCIA TRAZ

A busca pelos traçados da vida, partindo da escola, é uma importante linha de entrada para esta escrita. Vida, essa é uma bela palavra que me acompanha por toda uma trajetória de estudos, em boa parte voltada à educação. E pensar em educação é, numa perspectiva mais imediata, me relacionar com a escola, com o que nela tem, com o que foi criada para ser, com determinações que às vezes apenas nela existem, felizmente, com um amplo universo de possibilidades que pode existir, a depender dos caminhos que pudermos seguir.

A escola estará em todo este artigo, talvez não mais da maneira que em parte da minha vida imaginei, mas estará. Por muito tempo, já influenciado por processos de formação e atuação como professor de geografia, idealizei uma escola como lugar de futuro, quase um santuário da oportunidade, da construção de país, de progresso, enfim, nela era para se aprender, evoluir, tornar as pessoas mais próximas de uma igualdade (Larrosa, 2019; Rancière, 2019).

Porém, essa mesma escola não se limita a um único caminho que nos apresenta uma verdade inquestionável de sua finalidade, e apesar da força de muitas das promessas universais ser ainda fortemente presente pelos corredores, além de toda uma política afirmativa que atravessa o significado escolar, existem vidas que estão em relação nela, e estas são imprevisíveis em muito do que trazem ao território moderno da educação.

Não limitarei a escrita à escola, à educação, ou ao próprio ensino de geografia, mas a mistura desses componentes também faz parte do que virá, até porque dois temas de destaque, que são algumas das relações entre tempo e espaço, serão de histórias que surgirão da escola, potencializando uma importante área de interesse da geografia, que é o espaço em sua vertente geográfica (Massey, 2013).

Os regimes de subjetivação são tão fortes em um lugar escolar que, quando nele estamos, sobra um limite muito pequeno para que algo diferente dos valores pedagógicos tradicionais seja pensado (Larrosa, 1994; Foucault, 2010). E aqui, nessa fronteira, no limiar do estabelecido, é que quero começar a me relacionar com agenciamentos, tentando inverter o significante mais clássico geográfico de fronteira, que deixaria de ser uma marcação territorial e vigiada, como pensada na geopolítica, para se apresentar como uma espécie de zona de indeterminação de circulação de vidas que até então poderia se imaginar não existir (Haesbaert, 2019; Deleuze & Guattari, 2012d).

Mas como vidas podem não existir? Tanto os estudos em educação quanto os da geografia, ambos influenciados por suas vertentes críticas, e que foram muito marcantes em períodos de minha formação e atuação docente, apresentavam fronteiras bem delimitadas sobre como se relacionavam com as vidas. Tinham uma negligência com histórias e lugares não hegemônicos, além de limitar as trajetórias temporais às linearidades estabelecidas, com uma sucessão de realidades já pensadas e organizadas coerentemente. Nesta perspectiva, o sujeito já é concebido de maneira assujeitada por fatos estruturais que impedem alguma existência relacional, inviabilizando que vejamos o corpo fora de uma classe social, o indivíduo fora de uma consciência universal, o aluno fora da escola, ou o lugar submetido ao espaço geográfico (Foucault, 2021; Gil, 2020; Larrosa, 1994).

Mas, por quais caminhos metodológicos seguirei se não quero trilhar os mais previsíveis, até saturados? Talvez esteja naquela que foi, diria que ainda é, uma questão bastante desafiante deste trabalho, a de como me relacionar com procedimentos de pesquisa que quebrem o fetiche do espaço geográfico, característico do humanismo, encontrando histórias que numa escola passem com as vidas e que por fim façam o tempo se perder em suas linhas, as embaralhando em momentos de quase apagamentos.

O fato de escolher continuar com a escola, tentando driblar o binômio externo/interno, não foi suficiente para perceber que tudo estaria resolvido. Não adiantava sair da escola se não consigo, não adiantava me relacionar com fatos externos se não sei como atravessam o interior da mesma, e, aparentemente, não seria muito frutífero aproximar duas realidades que são, ainda na minha forma de pensá-las, ambivalentes.

Passo a me encontrar com influências e toda uma literatura que coloca em xeque a ideia de método, destacando que estabelecer caminho à priori para a pesquisa é inviabilizar que o potencial das relações humanas surja, abdicando assim do encontro com a diferença. A vida é indeterminada, e por isso me sinto rapidamente convencido de que alguns dos modos de fazer pesquisa, e que consagraram uma forma do que seria científico, não são aplicáveis, realmente, em qualquer lugar que se queira descobrir os meandros mais improváveis das rela-

ções humanas e, um pouco mais tarde, as não humanas. “Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo [...] É preciso fazer o múltiplo, [...] sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele. [...]) Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma” (Deleuze & Guattari, 2011, p. 21).

Como fiz a opção por acompanhar a pesquisa a partir da escola, seguindo com atravessamentos que passam por seu território, que procedimento recorro para me relacionar com fatos que extrapolam as fronteiras da instituição? Se quero fazer com que essa zona, até então com fortes determinações, deixe de ser tão vigiada e passe a ser uma área comum, onde indiscriminadamente todos, todas, circulam, reforço o desejo de seguir e fugir com as histórias, com o devido cuidado para não ser mais afetado por qualquer ideia de limite (Rolnik, 2016; Larrosa, 2004).

Uma outra questão me pressiona também, e ela é sobre quais histórias podem ser escolhidas? Será que há uma espécie de objeto que serve de partida ou critério para que o acompanhamento ocorra? Ou, até por escolhas procedimentais, sigo pistas? Quanto a essas perguntas, houve modificações importantes no acompanhamento das relações, mas admito que o espaço geográfico foi um importante catalisador das potenciais histórias.

Quebrar as representações da maior parte das palavras em suas significações imediatas, e desconfiar da ideia que inicialmente temos sobre alguma história vivida, foram dois dos mais relevantes exercícios que fiz nesse desafiante momento, não apenas nas histórias acompanhadas, mas também em como passariam a ser escritas e combinadas. É fazer “[...]o (im)possível ser aquilo a que se chega não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se encontra quando se é forçado a criar um ato linguagem para dizer algo que escapa às palavras e significados já existentes” (Oliveira Jr., 2017, p. 1162).

Hoje tenho a clareza de que a pesquisa pode ser vivida pelas histórias que estão na escola, nem sempre sendo assim. Essa elevação das intensidades despertou o envolvimento com uma multiplicidade de passagens, passando a dar diversos sentidos às próprias vivências, e também sobre como as histórias poderiam ser contadas e escritas. É igualmente importante destacar que muitas delas tiveram que ser pensadas para que, em distintos momentos, alguma materialidade fosse apresentada, e que por isso o que é produzido corre o risco de ganhar um caráter acumulativo e de ser aprisionada pela própria temporalidade em seu sentido linear, condição procedimental que, sempre que possível, tento fugir, principalmente nas relações com as histórias. Portanto, o que fazer quando o que foi contado já se configura como uma existência, viva, da representação de uma pesquisa? Me desfaço? Realizo transformações para aproximá-la do atual instante, ou simplesmente a deixo, isso para que seja a materialidade escrita do encontro daquilo que aqui chamo de tempos simultâneos? Fortalecendo uma aliança com a cartografia, enquanto possibilidade de procedimento de pesquisa, a mesma nos diz que a história, “[...] nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos” (Rolnik, 2016, p. 23).

Esses últimos parágrafos trazem duas outras valiosas situações que se impõem como relevantes ao entendimento de algumas opções do trabalho. A primeira é onde o “Eu” estará nas relações com a investigação, mais especificamente no procedimento usado para a criação das histórias e sua respectiva apresentação escrita. Já a segunda questão passa pelo surgimento inesperado de uma espécie de geografia histórica que se configurou ao longo dos acontecimentos, isso na medida que as histórias começaram a sair de suas representações na escola, se encontrando com linhas além de suas fronteiras, possibilitado pelo entrelaçamento das relações entre humanos e natureza.

O debate a respeito de como o sujeito, na figura desse “Eu”, aparece em investigações que compreendem relações entre pesquisadores e pesquisados, têm envolvido posições bastante divergentes nos estudos sobre procedimentos metodológicos presentes, por exemplo, na área da educação. São recorrentes os questionamentos, tais como o de ter a dúvida se podemos nos colocar em uma narrativa de primeira pessoa do singular, ou se, para ter a imparcialidade demandada pelos valores científicos, deve-se impessoalizar a inserção e apresentação, nos colocando em uma escrita voltada às características de um verbo infinitivo impessoal. A escolha para esta escrita é a de que eu esteja nas histórias, seja as compondo nos acontecimentos, assim como, conseqüentemente, nesse decisivo momento da escrita, chegando “[...] ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU” (Deleuze & Guattari, 2011a, p. 17).

Essa experiência a respeito do EU é longa e a entrada em discussões sobre a subjetivação bastante intensa (Foucault, 2010; Larrosa, 1994). E isso, inclusive, ficará bem explícito na escrita do trabalho, pois muitos desses distintos momentos estão presentes nela. A primeira recusa foi a ideia de um sujeito produzido por valores universais, força que cria e quase determina um roteiro de como a pesquisa tem que se desenvolver e que sujeito deve ser construído. É um indivíduo gestado por uma conjunção de valores que marca identidades, concepção de pensamento, ideias, ideais, todos tendo um telos moral do que seria correto, positivo, progressista, ou seja, normas e formas a serem percorridas (Nietzsche, 2009). Esses ingredientes, numa pesquisa, modelam o sujeito em qualquer lugar, produzindo funções, desde a criança que queremos que seja, passando pelo professor esperado, às formas aguardadas de como falar, educar, trabalhar, enfim, de como ser numa escola, conseqüentemente na vida. Ao estabelecer esse sujeito, repleto de valores universais, vindos deste modelo que o fabrica, tudo isso já se apresenta integrado ao formato da escrita, às relações que serão esperadas, e confirmadas ou não, à escola que se deseja existir, características que produzirão um sujeito da pesquisa e uma pesquisa que forma um sujeito (Larrosa, 1994).

A inserção na zona de indeterminação do comum me abre a uma realidade de subjetivação que é atualizada constantemente por ações que surgem de muitos lados, criando deslocamentos, que se tornam cada vez mais regulares, do que se apresentava como verdades estabelecidas. Muitos dos exemplos que representam esse regime de certezas começam a ser rejeitados, o que abre campos de relações até então impensados. E como já escrito em um outro instante, é com essa experiência imaginativa (Bachelard, 2018; Dardel, 2015) e em fuga das ideias e pensamentos já estabelecidas que começo a compor (Deleuze & Guattari, 2012b).

As barreiras espaciais, tão usadas na análise geográfica, as invenções humanas (Lator, 2017) que fortalecem essas hierarquias, as certezas que circulam pela escola e que tentam idealizar sujeitos com determinações universais em suas posturas e valores, começam a ter o lugar igualmente ocupado por outras linhas, cavando buracos. Esse lugar, até então aprisionado pela escala geográfica convencional, que o colocava em condição de submissão ao espaço, ou até isolamento deste, passa a ser considerado em suas eventualidades (Massey, 2013), por isso o que era natureza invade a escola, o que surgiu na escola se misturou ao não humano, o que seria fruto da fantasia, pois está fora da materialidade concreta, como a água, a nuvem, o manancial, é incorporado às histórias.

Disposto a atravessar permanentemente as fronteiras, me precarizo na ignorância, pois esse é o sentimento que carrego quando do caminho percorrido em algumas das histórias. A ampla transformação e, conseqüente, abdicação do sentido moderno de seu significado, me levou a fazer dela o percurso escolhido para a aula que partilho. Foi o movimento, condição permanente deste período, que me abriu o “*Espaço da Ignorância*”, ao me colocar em desconforto, inclusive me fazendo perder a sensação de que o que sentia era desconforto.

2 A AULA DA IGNORÂNCIA

A abordagem de partida para que a “ignorância” apareça nesta aula tem inspiração em Rancière, especificamente em seu livro “*O mestre ignorante; cinco lições sobre a emancipação intelectual*”. Em resumo, a ideia principal da obra é nos chamar a atenção para as relações estabelecidas entre um professor francês na Holanda, Jacotot, e sua classe holandesa que não sabia nada de francês. “Não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los” (Rancière, 2019, p. 18). Apesar desse enclave, Jacotot quis responder às expectativas dos estudantes, interessados nas atividades propostas.

Jacotot se vê na curiosa condição de constatar, cogitar pelo menos, que “nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava” (Rancière, 2019, p. 33). Ele passou a sonhar com outra coisa, uma espécie de relação mútua em que “cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre, [...] e que seu problema não era a instrução do povo” (Rancière, 2019, p. 37), pois este é instruído como recruta, em geral subalternizado. Neste caso, o problema encarado como desafio era o da “emancipação, além de buscar a construção de uma condição em que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, [...] segundo a hierarquia das *capacidades*” (Rancière, 2019, p. 37).

A ignorância proposta por Rancière (2019) me alertou para vidas que na escola, ou externa a ela, simplesmente desejam fazer o que não se espera delas, chegando à recusa da alfabetização e letramento sugerida pelos moldes escolares. Essa abertura leva a aula para

contextos de relações em que estes alunos, alunas, são vistos em suas possibilidades de se afirmarem. Quando a Ana Carolina, aluna que participa de uma das histórias que trago para contar, pergunta: *“Meu lugar é o corpo da minha melhor amiga?!”*, a sua questão despertou um desconforto na maior parte dos seus colegas, e eu sigo ao encontro de algumas das ressonâncias trazidas por esse incômodo.

A Ana Carolina, autora da frase, é uma aluna do 6º ano com onze anos e que possui uma interessante habilidade de trazer questões que são, em geral, deslocadas das discussões que temos com seu grupo, e essa foi mais uma delas. Até então conversávamos sobre o lugar, suas características, na maioria já representadas por abordagens social, econômica e estrutural, quando outra aluna pediu para que fizéssemos uma distinção entre espaço e lugar. Em um dos comentários surgiu a diferenciação geográfica que parte da escala, colocando o espaço como uma instância de caráter e influência macro, e o lugar, como um recorte deste espaço, sendo o resultado dos desdobramentos das relações já ocorridas. Como consequência surge uma outra pergunta: *“O lugar era um espaço em miniatura?”* De uma certa maneira, não houve muito a discordar dessa última problematização, com poucas palavras a mais sendo proferidas a partir daí. Alguns segundos se passam e as especulações persistem, pois um menino ergue seu braço e já dispara uma colocação: *“É no lugar que eu vivo, aqui que a vida acontece, é aqui que eu vou embora, se não gostar, e é aqui que eu cuido, se gostar.”* O último trecho dessa frase levou a uma associação por parte de alguns deles entre o lugar e o gostar, desencadeando uma nova intervenção: *“Lugar é onde temos afeto, onde temos carinho pelo que acontece, por isso tenho vontade de ficar, não mais largar?”* Foi após essa sequência de diálogos que surgiu a Ana Carolina com sua afirmação/questionamento.

O que pode ser uma frase como essa no interior de uma escola ainda atravessada por linhas de um conhecimento hegemônico? Considera-se esse modelo de conhecimento aquele que obedece a regramentos universais de validade, ancorados em instituições como o Estado, e braços deste, como a ciência, filosofia e religiosidade. A frase dita pela Ana Carolina em que destaca que *“[...]seu lugar é o corpo da minha melhor amiga.”*, quando confrontada por essas linhas hegemônicas que circulam nos regimes curriculares escolares, além de práticas docentes, provavelmente é ignorada, no máximo, pouco problematizada. Mas, para os (des)caminhos dessa aula, foi uma importante entrada na relação com o espaço da ignorância. Com a pergunta que fez a Ana Carolina fratura esse conhecimento universalmente acordado, pois ele, como um modelo que também é reproduzido na escola, não tem resposta. E parece que ela não a desejava, verbalizando apenas o que seu pensamento trouxe, me empurrando ao seu encontro, não atrás dos desdobramentos de fala que trouxessem lógica à sua afirmação, mas de pistas sobre onde essa associação tão imprevisível me levaria.

Uma questão que ganha relevo nessa caminhada é a de que ela gosta de escrever e que, naquele momento em particular, sentia um desejo de não parar, sendo muitas as ideias, sensações e emoções que pairavam por sua cabeça. Estando em contato permanente com ela me envolvia com seu interesse pela escrita, geralmente confirmado no número de linhas que suas produções tinham, isso quando fazia uma rápida comparação com a média de seus companheiros de sala. Mas não queria me aproveitar do que recebia enquanto professor, e sim ter o que ela quisesse oferecer, respeitando e tentando criar uma espontaneidade nas conversações, o que me fez segui-la em seus momentos de circulação pela escola, ou até fora dela.

Um importante aspecto presente na experiência pedagógica em torno da ignorância proposta por Jacotot e discutida por Rancière (2019) está associado à possibilidade da quebra das hierarquias entre professor e aluno no que diz respeito à relação com o conhecimento, condição criada pelo desconhecimento dos idiomas respectivos por parte do mestre e dos estudantes. Este acontecimento inspira a colocar a hipótese de que se o ponto de partida da ação pedagógica for o princípio da igualdade, a relação poderia ser estabelecida noutros termos, eliminando a ideia de que ela requereria um mestre explicador. Não se partiria de um conhecimento transcendental, muito menos aquele detido pelo explicador, e sim de um estudo e uma consequente abertura de possibilidade aos acontecimentos em sua imanência.

Estando com a Ana Carolina, andando pelos intervalos, passando também a acompanhá-la no curto trajeto que fazia da escola até à sua casa, uma boa caminhada de cerca de 500 metros, a vejo pensativa, observadora, contemplativa, e também ficando com a cabeça baixa. Em uma das conversas a questiono se dorme nesses momentos, e ela diz que *“Não durmo, mas que só acontece quando tô muito cansada”*. Indago sobre o que a deixa tão cansada, pois essa condição do seu corpo tem sido recorrente, e ela afirma que *“São muitos pensamentos, e que não consigo entender todos, não consigo conversar sobre eles, porque muita gente não*

entende sobre eles. E que, além disso, tenho também uma dificuldade pra processar, eu própria entender, o que penso. Me sinto estranha, pois [...] não entendo o que penso”.

Com o passar dos diálogos percebo que ela se sente mais à vontade quando estamos fora da escola, fazendo o trajeto até à sua casa. Em algumas vezes está acompanhada de colegas, o que torna a conversa mais difícil. Percebendo esse contexto como um potencial fator de limitação, acima de tudo vendo que colegas inibem a própria Ana Carolina, lhe faço uma sugestão, propondo que escreva sobre o que tem dificuldade de explicar, ou que igualmente escreva sobre o que a motiva, tentando refletir trilhas destes pensamentos que a estão fazendo processar tantas coisas. Talvez a escrita seja um campo a se abrir às suas questões. Ela se entusiasma, mas pergunta se alguém teria interesse em ler o que escreve. Eu disse que, caso ela permitisse, gostaria de ler.

Passa-se um período sem que a Ana Carolina me procure, e eu a respeito no distanciamento que sugere, e, claro, continuamos a nos encontrar nas relações de sala de aula que temos. Mas, como já fiz questão de demonstrar, não é essa que mais diretamente tenho interesse, e sim no que nos coloca em uma igualdade no partilhamento da ignorância.

A Ana Carolina insiste em surpreender e em uma tarde onde a turma estava na biblioteca da escola ela pediu a palavra para ler uma produção a respeito do tempo. Ficamos todos um pouco surpresos com sua retomada da fala, pois havia semanas que não se manifestava, nem em sala e nem fora dela. De início, diz que não aprecia muito o tempo, que, de uma certa maneira, “[...] *tem medo do tempo*”. Todos ficam mais curiosos, especialmente com esse quase título sugestivo que nos deu. O engraçado é que sua fala já despertava muitos movimentos pela sala, e não eram deslocamentos comuns, e sim de uma modificação rápida nos rostos das pessoas, com os corpos também se posicionando de outra maneira, inclinados numa direção que os aproximava dela, produzindo uma melhor visibilidade da colega que iria se pronunciar.

Não preciso pedir silêncio, muito menos que ninguém interrompa quando da leitura da Ana Carolina, pois essas demandas já eram espontaneamente praticadas por todos, o que era fascinante. Só nos restava ser levados pelo tempo, com ela dizendo que “*O tempo pode fazer os lugares melhorarem, e também piorar. O tempo trouxe a gente até aqui, e não sei muito bem pra onde levará. [...] Não conseguimos enxergar o tempo, eu gostaria, até pra pegar ele, isso porque eu gostaria, em muitas das vezes, que ele não passasse tão rápido. [...] Eu tenho medo do tempo, porque eu não queria que ele corresse em uma só direção. [...] ele leva quem eu gosto, ele me faz deixar de ser criança, e eu não sei se eu quero deixar de ser [...]. Acho que deveria [...] controlar o tempo. É, se eu pudesse eu voltaria no tempo pra voltar a ser criança, pois tudo que eu não quero ser é adulta. Eu queria viajar no tempo, até pra salvar as árvores destruídas, os animais [...] mortos, o desmatamento que não pára de acontecer, dos rios que não param de poluir, sujar. E você, se pudesse fazer alguma coisa com o tempo, [...] o que faria?”*

A aula que vivenciamos nos deslocou da escola, assim como do tempo imposto a ela. Passeamos por tempos que fomos descobrindo, criando, levados por uma imaginação que pensava quando quisesse, escrevesse o que as linhas de vida dos envolvidos nos trouxessem. O descobrir não estava mais na intenção e na hierarquia de algum ensinar e aprender, muito menos em formas de conhecer previamente estabelecidas e hegemonicamente constituídas. Descobrimos o ritmo do tempo de cada um que ali estava, com as interferências que o lugar nos dava, sem ter a preocupação de alguma sequência ou ordem do que conversar. Seguimos com a ignorância pelos espaços lisos atravessados por estrias (DELEUZE & GUATTARI, 2012).

2.1 A ignorância invade a escrita e o que imaginamos como aula, em meio à eventualidade de um lugar

O que pode acontecer com cada um de nós se o espaço geográfico que habitamos não for mais composto apenas de explicações que dão sentido ao mesmo? É possível uma espacialidade da ausência de um conhecimento universalmente estabelecido? O espaço geográfico em minha formação por vezes foi limitado às dicotomias humanizantes, um depósito de fatos, um receptáculo que servia de uma espécie de superfície passiva das relações que sobre ele ocorria, tendo como culminância sua absolutização enquanto existência. Quando tive oportunidades de associá-lo à pedagogia seu aparecimento já era repleto de informações, prontas a serem produzidas e colocadas como definidoras de algo vivido por nós, humanos.

Assim como os acontecimentos são feitos por simultaneidades temporais, o espaço geográfico, não sendo absoluto, muito menos reflexo de uma linearidade coerente, pode ser visto através de uma composição de paisagens que apresenta o que Massey (2013) chama de eventualidades, que é a visualização de acontecimentos por meio das materialidades enxergadas, sendo que essas são, além de artificiais, aquelas produzidas pelo ser humano, também desdobramentos das metamorfoses de elementos da própria natureza. Ou seja, a eventualidade é uma possibilidade de viver o espaço de uma maneira muito distinta da que a geografia, em geral, ainda propicia.

A partir daí, como realmente contar histórias, me deixar afetar por partes de um acontecimento, me encontrar com metamorfoses presentes na eventualidade, sem que estivesse com uma ideia de coerência da produção pré-fabricada? Seguindo os desdobramentos dessa problematização, também influenciado por Latour (2011; 2017), Rancière (2017; 2019) e Massey (2013), penso em outra pergunta: Como fabricar uma nova realidade tendo a ignorância como partida para o encontro com uma eventualidade? Cartografando essa eventualidade, partindo de acontecimentos que ainda são escolares, qual escrita posso imaginar que ocupe a fronteira, uma zona de indeterminação, entre paisagens que colocam fim à distinção entre humano e não humano?

O que pode ser um acontecimento se associando a uma eventualidade? Escrever tendo a ignorância das relações e das palavras como desejo é, em parte, o que acontecerá nas linhas que se seguem. Afirmando a necessidade da ignorância na elaboração de alguma imaginação, sabendo que tenho como superfície algumas realidades/virtualidades escolares, paisagens que escancaram eventualidades. Parto dessa composição, dessa espécie de acontecimento eventual, para um encontro, talvez até desencontro, com um espaço geográfico afetado por forças pedagógicas que tentam se manter, mas que a partir de agora jogo à experimentação.

2.2 A ignorância nos empurra à eventualidade de um lugar

Retorno a Ana Carolina e, de imediato, me chama a atenção a maneira como leva as discussões, até então muitas limitadas às atividades humanas, para um entrelaçamento com movimentos realizados por ações da natureza. Problematizando a relação que temos com a água, ela diz que esse bem natural vem de todos os lugares da atmosfera, inclusive de uma parte da terra que afirma ter “[...] *uma água das profundezas [...]*”. Inquieto com essa afirmação vou ao encontro dela pedindo que tentasse especificar, ou falar mais a respeito, e que expusesse algumas das ideias que a levaram à formulação dessa colocação. Na conversa, ela traz a informação de que já ouviu falar na existência dos “*aquíferos*” e que estes impedem que países como o Brasil fiquem “*sem água*”.

A expressão “[...] *uma água das profundezas [...]*” me levou a uma outra história de um trabalho de campo que fiz com turmas ao longo dos anos de 2018 e 2019. Nessas atividades, um dos temas que investigamos era a respeito do acesso à água e da estrutura sanitária disponibilizada à população do lugar. Em andanças guiadas por alunos e alunas, na sua maioria residentes de uma localidade conhecida como “*Chatuba*”, vimos que parte das construções é cercada por poços artesianos, muitos servindo aos moradores, além de um brejo onde a água acumulada se mistura à vegetação, e, por fim e um pouco mais adiante, uma elevada concentração de esgoto que se espalhava por diversos terrenos com casas construídas. Nos surpreendemos com essa constatação, por isso perguntamos a respeito de redes de coleta de esgoto e onde elas estavam, ou se apresentavam algum problema, e se seria daí que resultava o acúmulo visto. Muitos dos alunos não sabiam, mas passaram a indicar que conversássemos com moradores mais antigos, sendo que alguns eram seus parentes. Sou apresentado a um deles que prontamente inicia os esclarecimentos a respeito da paisagem descrita em linhas anteriores. Diz que aquela “[...] *foi a última comunidade a se formar no bairro, tinha cerca de sete anos, e que tudo foi construído muito às pressas. [...] isso aqui já foi muito pior do que o senhor vê, as casa já foi muito pior, tão melhorando naquilo que a gente investe, cada um correndo atrás do seu, mas, naquilo que precisamos da prefeitura, nem água, só poço, aberto pela prefeitura, nem esgoto. No último ano que passaram a pegar o lixo daqui, pois nem isso tinha*”. Outros diálogos aconteceram nesse dia e saímos com a impressão de que muita coisa seria levada para a escola, para a sala de aula, e que por isso teríamos bastante material para a produção de discussões, ampliando o entendimento de uma infinidade de carências do lugar.

Passa-se um tempo e, em sala de aula, nos vimos cercados de questões que seriam desdobramentos de pensamentos obtidos com o trabalho de campo. Respostas surgem, com alguns enfatizando a ausência de infra-estrutura, outros trazendo à tona os perigos da mistura da água que se bebe e da existência do esgoto acumulado no fundo do solo. Enfim, as falas e constatações reforçam um debate esperado, um amontoado de ideias associadas ao que já sabemos e que confirmam a existência das precariedades sociais, deficiências econômicas, fortalecendo representações às abordagens pedagógicas e geográficas com parte do lugar em que estamos.

Como estávamos em uma turma de 6º ano, em que uma parte havia acabado de completar onze anos, alguns não expressavam suas manifestações de maneira escrita, mas por meio de desenhos. Um certo fetiche que temos por conversações escritas muitas das vezes impede que haja uma maior atenção e interação com maneiras outras de comunicação e espalhamento de novas imaginações. Porém, nesse dia uma aluna da turma me deslocou para a necessidade de interagir com desenhos que colegas haviam feito a respeito do que entenderam sobre a saída a campo pela Chatuba.

Uma aluna com o nome de Gabriela tinha sua residência numa localidade mais elevada do bairro, e desta parte conseguia ter uma visão integral da Chatuba, parte do lugar em que fizemos o trabalho. Sua paisagem desenhada apresentava as construções com bastante verde cercando as casas, além de um céu em consonância com nuvens, culminando em uma marca regular na pintura que sempre era subitamente interrompida quando passava por moradias. Essa marca constante me provocou a querer saber o motivo que fazia com que ela sofresse interrupções, sempre subitamente, às formas de algumas das casas, também das áreas verdes. Pedi que a Gabriela se manifestasse a respeito caso tivesse interesse, mas sua voz, muito baixa, relutava em falar, comigo sugerindo que tentasse elevá-la, movimento que ela continuou a resistir. Como não queria pressionar, desloco as atenções da turma, e dela, para um outro desenho, ainda com a expectativa de que um pouco adiante a Gabriela nos falasse o que são as interrupções, manchadas por borrões.

Parte do desenho da Gabriela entra na produção do David. Este já havia me provocado em algumas aulas, pois muito comumente materializa suas explicações com ilustrações no quadro. Sua perspectiva da paisagem dividia a abordagem em dois lugares, com a ilustração à esquerda tendo as pontas das casas aparecendo, e isso ficava claro pela presença das antenas em todas as construções. Era o que aparecia, pois o restante havia sido tomado pela água, pintada com uma variação do azul com o marrom. Essa mistura foi meticulosamente preenchida por toda a superfície do desenho. A outra parte da paisagem, à direita, foi tomada por montanhas, bastante verde, construções espalhadas e pessoas, tanto no interior quanto externamente às casas. Além das pessoas, se via especialmente alguns cachorros.

Quando o David terminou de expor seu desenho, a Yasmin se sentiu encorajada a entregar o seu, sem querer comentá-lo. Houve uma expectativa do grupo que ela também falasse algo, mas isso não aconteceu. Antes que eu visualize o que a Yasmin desenhou, a Gabriela pede a palavra, condição que conquista instantaneamente, dizendo que os borrões que atrapalham que se veja com nitidez as casas é “[...] o nevoeiro que é forte [...]”, principalmente no inverno. Como sua casa fica na área mais alta e a Chatuba fica no fundo do vale, a névoa é forte naquela parte.

A paisagem da Yasmin, que era vizinha da Gabriela, tinha as margens preenchidas por montanhas, com esses lugares compreendidos por muitas árvores e algumas construções, e, entre essas duas áreas mais altas, no meio, a Chatuba com cores mais escuras, com um resquício de água saindo da superfície, culminando com construções bastante diferentes das casas que estavam sobre as montanhas. Neste fundo do vale a água tomava cada vez mais moradias e, numa das encostas, a da direita, uma cachoeira também foi esboçada, terminando na parte do lugar que fizemos o trabalho de visitação.

Seguindo com os efeitos da nebulosidade, condição atmosférica que já invadiu a casa, além dos pensamentos a respeito do conhecimento, encontramos um deslocamento para o desenho do Davi que, igualmente à Gabriela, estabelece uma intensa composição na paisagem, propondo uma zona de indiscernibilidade entre o fundo do vale, especialmente com as casas, e a elevação do volume de água sobre as construções. Importante atentar para uma delicada diferenciação na coloração da água que, em determinado momento, se divide em uma parte mais escura e uma outra mais azulada. Por várias linhas da paisagem ele sugere uma indistinção entre as cores, fazendo com que a água ganhe uma terceira tendência, um marrom com maior predileção ao escuro.

Em conversas com o Davi o mesmo foi provocado por um outro colega que afirmou que o desenho dele “[...] estava muito irreal, e que na escola não era um local mais para fantasiar a realidade.” O autor da irrealidade retoma a palavra e diz que “*Aquilo dali podia ser fantasia ali, no bairro que a gente mora, mas que vi na televisão que as água do mar tá invadindo, cada vez mais, as praia, com risco de começar a destruir as casa mais próxima da praia [...]. É que na Chatuba, ele viu esgoto muito próximo do poço, onde todo mundo pega água, [...] e que a mistura acontece, quem me disse foi um colega, [...] quando chove forte. Ou seja, não é tão fantasia assim*”.

Esse diálogo entre os dois colegas traz uma comum preocupação das pessoas sobre o que enxergam e escrevem que é a de geralmente buscarem a verdade, tentando fugir da fantasia. Também quero chamar a atenção para o fato de um dos alunos afirmar que a escola não é lugar de fantasias, mas de buscar a realidade. O que seria dessa discussão se não fossem as imaginações do Davi e Gabriela, e seus colegas?

Faço à turma uma sugestão de que nos imaginemos atravessando um lugar coberto de névoa e um deles imediatamente ergue o braço, afirmando que “*No último fim de semana fui à praia, no Rio, e quando voltei, à noite, uma parte do caminho tava toda coberta de nevoeiro, e que o período que passamos por ele deve ter durado umas meia hora*”. Perguntei o que sentiu quando percorreu esse trecho, com ele dizendo que “*Achei estranho, porque não dava pra ver nada, [...] por isso pareceu que todo mundo tava com um pouco de medo [...]. Como não via nada, fiquei com um pouco de medo também*”.

Sugiro ao grupo que paremos no meio da serra e que tentemos imaginar entrar na paisagem. Como nos alerta Deleuze & Guattari, “A paisagem vê. [...] O percepto é a paisagem anterior ao homem, na ausência do homem” (2010, p. 199), e “muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma “impressão” que une todos os elementos” (Dardel, 2015, p. 30).

O que pode nos trazer mais ignorância à experiência de imaginar pararmos no meio da serra? Parece que ao aceitar, nos colocamos numa abdicção de alguma forma de condução que na maior parte das vezes ainda é um guia/desejo neste movimento. Quando somos orientados, temos uma finalidade, tudo já está definido, ou seja, a origem e o destino, mas o que pode ocorrer se, no meio do caminho, rompermos com esse trajeto previsível? Deleuze & Guattari dizem que “um platô está sempre no meio”, e que “Um rizoma é feito de platôs” (2011, p. 44). Ainda com eles, afirmam que a “palavra platô [...] designa algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...], é toda multiplicidade conectável com outras hastes [...]” (2011, p. 44). Portanto, esburacando as estrias do espaço com os autores, pelo meio, estamos nos perdendo numa experiência que persiste nos levar às precariedades dos encontros que uma deliciosa aula, com suas imaginações menores, pode nos dar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gabriela nos trouxe a névoa, o David, com sua insistência em desenhar ao invés de falar, divide a paisagem entre a fuga e a reprodução, ocorrendo com a Yasmin a convocação à continuidade por caminhos que não sei onde levarão, ofertando um meio, empurrados pela água após sua descida pelo morro.

Em meio às travessias pelas montanhas do David, experimento a água em suas diferentes composições atmosféricas trazida pela Gabriela e a Yasmin, por isso começo a perguntar se tudo isso é a imaginação de novas misturas espaciais propostas por Massey (2013), ou apenas uma realidade que persiste em ser dura, resistente a outras verdades? Com todos esses circulando pela escrita, parto de um conhecimento já estabelecido ou me abro aos navegantes, tripulantes ou passageiros para que nos misturemos até o momento em que não saberemos o que é real, virtual, o que é humano, não humano, o que é aluno e o que seria o professor, o que é conhecimento, ou o que é uma imaginação fabricada? Sigo as pistas dadas pelas paisagens desenhadas.

No meio da serra acordo com a Gabriela com seu borrão me despertando para outras visões a partir do nevoeiro, essa espécie de apresentação à profanação realizada quando Larrosa (2019) diz que podemos contribuir para um conhecimento fazendo uma escrita que nos

livre das oposições, fugindo dos universais, me levando a uma aproximação entre fatos vindos do humano, mas que não excluem mais os não humanos.

Quando do pedido, à época, à Gabriela para falar um pouco mais a respeito do borrão que compreendia algumas das casas também desenhadas e integradas à paisagem, ela disse que apesar de morar próxima à Chatuba não se lembra de ter conhecido pessoalmente aquela parte do lugar e que a única imagem que tinha era a que via a partir de um barranco que compreendia a parte externa de onde morava. De lá, a lembrança mais forte era a do nevoeiro, por isso também não tinha muita ideia do que imaginar para o desenho. “*Como não sabia muito o que fazer, não tinha muita ideia do que colocar, [...] não conhecia o lugar, só quando fizemo o trabalho, mas foi muito rápido, [...] e aí não deu pra pegar muita coisa, professor [...]*”. O que posso pensar de uma frase em que a névoa foi um recurso utilizado pela Gabriela para fugir do (des)conhecimento? Mais uma vez sigo as pistas...

4 COM QUEM CONVERSAMOS, E NOS PERDEMOS/ACHAMOS...

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. 4ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

BERGSON, H. **A ideia de tempo**: Curso no Collège de France (1901-1902). São Paulo: Editora Unesp, 2022.

DARDEL, E. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2, vol 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação**: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 19-40.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, JR. W. Em busca do lá: educação, espaço e linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1161-1182, jul./set., 2017.

_____. Geografias menores: potências de expressão entre imagens, pesquisa e educação. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan/jun., 2019.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *O mestre ignorante*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

i Sobre o autor:

Cleber Abreu da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-6162-1888>)

Professor da rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, com graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Humano, também pela UFJF. Mestrado em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Como citar:

SILVA, Cleber Abreu da. Que possibilidades educacionais encontramos quando nos perdemos na ignorância? *Revista Educação Cultura e Sociedade*. vol. 14, n. 3, p. 36-46, 31ª Edição, 2024. - <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR