

**SO[M]BRAS, PÉROLAS E PORCOS:
transgressão e experimentação na
docência em artes visuais**

**SHADOWS, PEARLS AND PIGS:
transgression and experimentation
in teaching visual arts**

**SO[M]BRAS, PERLAS Y CERDOS:
transgresión y experimentación en
la enseñanza de las artes visuales**

Resumo: Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado intitulada **O fotográfico e a professoralidade:** uma cartografia de aproximações e distanciamentos. Nele rastrea-se processos de criação na perspectiva de uma esquizoanálise de memórias, tensionando, entretanto, sem negar frontalmente a ideia de santidade impressa na laicidade da escola, num modo de estetização do espaço escolar e, alhures, produzir linhas de fuga singularizantes a partir do *fotográfico*, cartografando algumas passagens dessa trilha, embate entre santidade, pérolas e porcos em meio ao lamaçal sombrio e fecundo do processo de vir a ser professor, para alcançar um certo modo de ser metaestável. Adota como método a cartografia e toma a esquizoanálise como inspiração processual da análise. Aponta como resultados centrais emergentes: o percurso cartográfico desse jogo de sombras permite experimentar ser encharcado pelos acasos, pelas pequenas formas dos acontecimentos microfísicos, na educação básica como docente de arte, pela luz que chega, pelo peso do ferro que morre, pela leveza do ar, tudo isso retorna como uma energia potencial pelo fotográfico, que rearranja esses vetores de força e produz uma existência outra, uma existência artística, encarnada por inteiro no presente.

Palavras-chave: Docência em Artes. Cartografia. Esquizoanálise.

Recebido em: 31/10/2023

Aceito em: 24/11/2023

Publicação em: 19/12/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.68491

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

André Luiz de Araújo Lima

Mestre em Educação e Diversidade

Professor da Instituição Educacional
Claretiano, Brasil.

E-mail: andrelima743@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9054-4057>

Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado da
Bahia, Brasil.

E-mail: analucias12@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

Antenor Rita Gomes

Doutor em Educação

Professor da Universidade do Estado da
Bahia, Brasil.

E-mail: antenorritagomes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4386-0305>

Como citar este artigo:

LIMA, A. L. A.; SILVA, A. L. G.; GOMES, A. R. SO[M]BRAS, PÉROLAS E PORCOS: transgressão e experimentação na docência em artes visuais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023 ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.68491>.

Abstract: This article is the result of master's research entitled Photography and professoriality: a cartography of approaches and distances. It traces creation processes from the perspective of a schizoanalysis of memories, tensioning, however, without directly denying the idea of sanctity imprinted in the secularity of the school, in a way of aestheticizing the school space and, elsewhere, producing singularizing lines of escape from the photographic, mapping some passages of this trail, a clash between holiness, pearls and pigs amid the dark and fertile quagmire of the process of becoming a teacher, to achieving a certain metastable way of being. It adopts cartography as a method and takes schizoanalysis as the procedural inspiration for the analysis. It points out as emerging central results: the cartographic path of this game of shadows allows one to experience being drenched by chance, by the small forms of microphysical events, in basic education as an art teacher, by the light that arrives, by the weight of the iron that dies due to the lightness of the air, all of this returns as potential energy through the photograph, which rearranges these vectors of force and produces another existence, an artistic existence, embodied entirely in the present.

Keywords: Teaching in Arts. Cartography. Schizoanalysis.

Resumen: Este artículo es resultado de la investigación de maestría titulada Fotografía y profesoralidad: una cartografía de acercamientos y distancias. Traza los procesos de creación desde la perspectiva de un esquizoanálisis de las memorias, tensando, sin embargo, sin negar directamente la idea de santidad impresa en la laicidad de la escuela, en una forma de estetizar el espacio escolar y, en otros lugares, producir líneas singularizantes de escapar de lo fotográfico, mapeando algunos pasajes de este camino, un choque entre santidad, perlas y cerdos en medio del oscuro y fértil atoladero del proceso de convertirse en maestro, para alcanzar una cierta forma de ser metaestable. Adopta la cartografía como método y toma el esquizoanálisis como inspiración procesal para el análisis. Señala como resultados centrales emergentes: el recorrido cartográfico de este juego de sombras permite experimentar el estar empapado por el azar, por las pequeñas formas de los acontecimientos microfísicos, en la educación básica como profesor de arte, por la luz que llega, por el peso del hierro que muere por la ligereza del aire, todo ello regresa como energía potencial a través de la fotografía, que reordena estos vectores de fuerza y produce otra existencia, una existencia artística, encarnada íntegramente en el presente.

Palabras clave: Enseñanza en Artes. Cartografía. Esquizoanálisis.

1 INTRODUÇÃO

A Cruz se inclina: de símbolo, volta a ser matéria...,
e entra de novo na ordem da decomposição
na qual perecem sem exceção as coisas indignas ou honoráveis.
(Cioran, Breviário de Decomposição, 2011).

O título deste artigo é inspirado na obra de Émile Cioran (2011), *Breviário de Decomposição* e também na famosa frase de Jesus, citada em São Mateus: "não deem o que é sagrado aos cães, nem atirem suas pérolas aos porcos; caso contrário, estes as pisarão e, aqueles, voltando-se contra vocês, os despedaçarão. (MATEUS 7: 6.). A busca aqui não se ofusca por contabilizar erros, mas em lançar uma âncora para desacelerar, antever e tecer outras velocidades de pensamento e de escrita e encontrar as ramas atrofiadas nos processos de subjetivação do professor de artes, um devir menor, subterrâneo, por isso não tão iluminado, talvez um reencontro antiplatônico com a caverna. Será que alguma vez saímos de lá? Permanecemos na caverna de forma impenitente, como disse Susan Sontag (2020) em *Sobre fotografia?* Particularmente a caverna como metáfora, ou mesmo como o nosso mundo, apagada até mesmo de suas sombras, o que está lá, esquecido em seus resquícios fúnebres é o que pretendo agarrar e umedecer para, quem sabe, voltar menos propício a molarizar-me.

Irei dialogar com esse quadro do passado, tentando romper com suas molduras, num impulso de fazer uma esquizoanálise imerso em minha formação, trazendo também a possibilidade de ressignificar a prática da docência como um exercício social, político, ético e estético numa direção radical de desformatação, dessacralização e insurgência, problematizando o ensino da arte no espaço da escola e, ao mesmo tempo, como estas abordagens afetam e marcam minha professorialidade. Não recorro a

sombra como um jogo dual com a luz, algo familiar ao platonismo, minha pretensão é aproximar-me da vida e de suas possibilidades de criação pelo *fotográfico*, por um lado, por outro, investigar as potencialidades das imagens instauradas neste campo de forças figuradas pelo inconsciente, em diálogo com os processos de professoralização. Também não se trata de ir ao encontro de uma transfiguração ou transcendência ou alguma metamorfose kafkiana pré-concebida como metáfora. Cioran define bem este dilema do habitante da caverna:

Saído das cavernas, guardou delas a superstição; era seu prisioneiro, tornou-se seu arquiteto. Perpetua sua condição primitiva com maior invenção e sutileza; mas, no fundo, aumentando ou diminuindo sua caricatura, plagia-se descaradamente. Charlatão movido por barbantes, suas contorções, suas caretas, ainda enganam... (CIORAN, 2011, p. 175).

Este é um relato envolto em sombras e sobras, a descida do pedestal (que forças colocaram o professor nesse pedestal?), uma tentativa anti-heroica de esquizoanálise pelas brechas, antessala do campo do professor, em conflito, em choque pelos estratos, na iminência do corte, ou o quase abate na transfiguração maquínica do sujeito em bloco¹ (SANTOS, 2021). Nele, registro de modo particular os ruídos, as pulsões de desejo que atravessam a formação caótica do meu trajeto como docente, cujos registros mentais desconstruídos, são aflorados por novas leituras/tessituras emaranhadas, percepções da minha trilha/jogo nesse momento que me percebo em formação no Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, no Campus IV.

Entre o jogo de transparências e opacidades destes acontecimentos, será a escrita uma ação orgânica? Pergunto-me por que me encontro como um forasteiro neste campo que agora exploro com mais vagar, vagando sem me fincar, delimitando, percorrendo pistas, colocando avisos. Algo do conceito de corpo sem órgãos, um dos conceitos da filosofia da diferença de Deleuze;

O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos dos corpos. O corpo sem órgãos se opõe menos aos órgãos que a esta organização dos órgãos a que chamamos organismo. É um corpo intenso, intensivo [...]. O corpo é inteiramente vivo, e, portanto, não orgânico. Assim a sensação, quando atinge o corpo através do organismo, toma um movimento excessivo e espasmódico, rompe os limites da atividade orgânica. Em plena carne ela é diretamente levada pela onda nervosa ou emoção vital (DELEUZE, 2007, p.24).

Ficarei satisfeito se, nesse jogo de sombras, encontrar pontos de conflito que me permitam perceber possibilidades de ressignificar minha trajetória docente em caminhos polissêmicos, de alguma forma a catarse de certos conflitos, sem apagar esta sombra, pelo contrário, pronunciá-la, torná-la poética, um trabalho artístico. Pretendo pensar sobre formas de decomposição e de produção de outros devires diante do relato que vem a seguir, processos de criação na perspectiva de uma esquizoanálise de memórias, tensionando, entretanto, sem negar frontalmente a ideia de santidade impressa na laicidade da escola, num modo de estetização do espaço escolar e, alhures, produzir linhas de fuga singularizantes a partir do *fotográfico*, cartografando algumas passagens dessa trilha, embate entre santidade, pérolas e porcos em meio ao lamaçal sombrio e fecundo do processo de vir a ser professor, para alcançar um certo modo de ser metaestável.

Além de fazer emergir uma velocidade de observação mais lenta de uma experiência-experimento, este artigo é também uma tentativa de problematizar meu olhar como artista e professor, como produzo questões, como crio associações e como estas atravessam minha práxis em sala de aula, como podem ter um efeito de superfície significativo para além do mero conteúdo, como atuo diante dos temas citados, como me coloco, onde me coloco e como agencio outros olhares a partir desses afetamentos. O que realmente importa ver? O que realmente importa trazer como imagem para a sala de aula? Mais ainda: como o professor de arte pode potencializar seus e outros modos de existir pelos modos operativos da fotografia?

Investigo, neste experimento, como o *fotográfico* pode provocar linhas de fuga ativas na

¹ Indivíduo envolvido pelos afetos tristes, reativo e colonizado em sua pulsão de vida.

professoralidade, que rompem com a noção de indivíduo como resultado de uma produção em massa de uma sociedade capitalista, gestado pelo que Guattari e Rolnik (2011) chama de equipamentos coletivos; a escola, a igreja, a família, partidos políticos etc., para ir em direção a uma invenção de si, uma arte da existência, tentando abrir mão de noções de humanismos preestabelecidos e de uma pedagogização das experiências e dos acontecimentos.

Questiono, inspirado em Giorgio Agamben, que tipo de experiência ainda nos resta para viver? "Ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência" (AGAMBEN, 2005, p. 21). Será que estamos na zona de obscuridade da experiência? A experiência é da ordem da singularidade, não replicável como o experimento. É um estado de mudança, "lugar da infância no homem" (AGAMBEN, 2005). É acontecimento, um *não-saber* em potencial que marca um certo quem em nós. Exercício de transformação de nós mesmos. Jorge Larrosa (2002) propõe que a experiência é um expor-se, colocar-se em acontecimento. Mas quem em nós se expõe? Quem em nós vive a experiência?

A experiência talvez aqui seja compreendida como formação para uma (re)invenção de si e do outro para nos movimentar na busca da produção de diferenças. A experiência pode então ser compreendida como a produção de um acontecimento em seu ato como uma interrelação que promove a consciência do ato em si, ao mesmo tempo em que esta produção torna-se real/virtual por si mesma. Para Larrosa (2002), o experimento é genérico, produz consensos e homogeneidades, reprodutibilidades mesmo em contextos diversos. Para a efetuação do experimento é necessária uma certa dose de previsibilidade, um plano previamente demarcado com resultados esperados. De um plano previsível e metodologicamente já conhecido, o experimento apresenta um fechamento conclusivo e homogêneo, sendo possível interpretá-los. Larrosa ainda ressalta que há uma confusão no uso dos termos experiência e experimento, em que experimento ganha o status da experiência.

A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (LARROSA, 2002, p. 7).

É importante observar que a dimensão do experimento não necessariamente reduz o campo da experiência para fora dele, ao contrário, o experimento pode converter-se em experiência quando a intencionalidade do experimento deixa margens de imprevisibilidade ou mesmo quando se trata de não estabelecer verdades já conhecidas, impassíveis de erros, nesse caso, abraçando o erro mesmo como condição do experimento, para que este gere o acontecimento da experiência, mesmo na repetição, como condição do experimento, haveria então a produção da diferença. Portanto, a noção tradicional de experimento é aqui subvertida por um processo de desterritorialização, deformando o uso corrente do método científico para rasurar seu limite, fazendo emergir novos experimentos abertos à experiência. Experiência-experimento.

1.1 O Fotográfico como potência desformatadora

Como tentativa de buscar imergir nesse conceito arriscado e escorregadio sobre o *fotográfico*, invoco uma passagem de Philippe Dubois (1998), importante autor que se debruça sobre uma compreensão teórica da fotografia, em *O fotográfico e outros ensaios*, nos traz logo em sua introdução uma síntese sobre o termo título do seu livro, que considero relevante abordar, apesar de longo, sua definição reúne um conjunto de termos e conceitos que serão recorrentes no corpo deste estudo e que serão esmiuçados mais adiante:

A foto não é apenas uma imagem (produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), e também, em primeiro lugar, um verdadeiro *ato* icônico, uma imagem, se quisermos, mas em *trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem *comprová-la* literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse "ato"

não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem (o gesto da "tomada"), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. (DUBOIS, 1998, p.15).

Portanto, este trabalho se debruça sobre os modos operativos da fotografia, plasmados na gênese da construção/reconstrução da professoralidade², a fotografia como um objeto teórico que evoca marcas da ação do professor, como ato produtor de diferenças, de subjetivação e de individuação. Desse modo, a intenção não será narrar as imagens nem descrevê-las ou utilizá-las como uma espécie artefato a ser lido e analisado, mas propor uma experimentação através de metáforas que operam como formas de pensar que proliferam novas significações a partir dos relatos sobre os processos de professoralização. Somando a definição de Dubois, encontro em Signorini (2014) outra dimensão teórica acerca do termo o *fotográfico*. Para o autor italiano o termo designa

Uma lógica de funcionamento da imagem e sua relação com a realidade, com o autor e com os fruidores, típica da fotografia e simultaneamente comum a muitas outras expressões da arte contemporânea. Portanto, hoje se fala difusamente do “fotográfico” para aludir a um vasto e unitário (embora multifacetado) âmbito de experiência que talvez não seja despropositado chamar de arte do fotográfico, no qual parecem faltar os limites tradicionais entre fotografia e arte ou, ainda melhor, que parece constituir ele próprio um novo campo de atividade e de teoria. (SIGNORINI, 2014, p.9).

A discussão teórica em torno do *fotográfico* ganha relevo diante do clima pós-estruturalista, em meados de 1980. Signorini demarca alguns pontos importantes que merecem destaque. O autor italiano em *A arte do fotográfico: os limites da fotografia e a reflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990*, traça eixos de discussão sobre o tema: o enfoque semiótico do *fotográfico*, em seguida, “a afirmação da autonomia do signo em relação à intenção comunicativa do sujeito como emissor.” (SIGNORINI, 2014, p.133), e o terceiro eixo é a autonomia da obra em relação à intenção criativa do sujeito como autor. Nesse caminho, me interessa investigar como estes eixos podem fazer proliferar a criação de novas formas de fissurar o modelo e o olhar estratificados sobre minha professoralidade. Meu esforço vai na intenção de me aproximar de um experimento teórico que se apropria do *fotográfico* e sua relação com a arte e com os processos de subjetivação do professor de arte. É importante também observar as possíveis relações da constituição da professoralidade com as peculiaridades do *ato fotográfico*, assim como a fotografia consoante ao signo de recepção.

Diante dessa complexa rede de possibilidades de abordagem do *fotográfico*, sinto-me impelido a cartografar as linhas da minha formação e dos devires do professor de arte por intensidades que *a priori* não se estabelecem por esta sistematização, que de fato é uma importante estrutura que contribui para a compreensão deste objeto teórico da fotografia. Nesse ponto, é razoável discernir entre a metodologia desenvolvida diante do escopo teórico sobre o *fotográfico* e o método cartográfico da pesquisa, em que, no primeiro, apresento alguns destes conceitos para, em seguida, interrogar de que forma os mesmos se aliam ao constructo onto-epistêmico desta investigação. Meu caminho metodológico, nesse sentido, é encontrar um escopo teórico sobre o *fotográfico* a partir dos achados de como constituo a minha professoralidade, observando e cartografando as zonas de diferenciação do professor de arte, marcado pelos modos operativos da fotografia.

Outro ponto que merece destaque no contexto das discussões sobre o *fotográfico*, é quando Signorini sublinha uma distinção importante ao perceber como a noção de índice na fotografia é tratada

² O conceito de professoralidade é definido por Marcos Villela Pereira (2016) em seu livro *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. O autor entende a professoralidade como: [...] uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere. (cf. ROLNIK, 1993). (PEREIRA, 2016, p. 53).

por diferentes autores dedicados ao tema: Charles Pierce, Roland Barthes, Rosalind Krauss, Philippe Dubois, Van Lier e Schaeffer. Krauss e Dubois lançam mão da noção de índice como um tipo de signo, ou seja, como uma entidade em si mesma (SIGNORINI, 2014). Signorini revela que essa definição de índice se contrapõe à ideia de Pierce, muito utilizada como interpretação da imagem visual nos processos educacionais, na qual o índice é um aspecto de um processo interpretativo (Signorini, 2014).

Estas definições e diferentes abordagens teóricas mostram-se relevantes quando tratam-se de pensar sobre o campo filosófico do pós-estruturalismo e também da filosofia da diferença, pois interrogam, a partir da noção de signo, no contexto da modernidade niilista, a questão da verdade e do sujeito. Tento apontar a crítica ao momento em que se configura o neoliberalismo como modelo hegemônico no contexto global ao mesmo tempo em que a fotografia se consolida no contexto da história da arte. Tal coincidência assume um ponto crítico nesta pesquisa, pois a mesma está presente na formação do professor de arte, naquilo que é por ele ensinado³ e como é ensinado, como é visto e aprendido e o que se põe ao olhar, de como se configuram certas forças na compreensão do ensino da arte que invisibilizam outras perspectivas.

1.2 Sombras esquizo-desenquadrantes

Talvez um ponto nodal para cunhar a relação entre o *fotográfico* e a professoralidade seja a partir de uma esquizoanálise dos modos de subjetivação desse professor de arte. No mundo contemporâneo, atravessado pelo avanço tecnológico, representado pelas veias eletrônicas e os desertos produzidos pelo silício, onde parece haver “uma acentuada aceleração da transfiguração do sujeito” (ROLNIK, 1995) que se encontra em crise, numa constante queda para a morte. Como produzir linhas de fuga singularizantes de uma vida mais potente a partir da esquizoanálise nesse deserto? O *fotográfico*, dessa forma, seria um elemento de agenciamento que poderia subverter a ordem instituída pelos modelos educacionais tradicionais, especialmente aqueles ligados ao ensino das artes visuais, e assim promover um movimento insurgente anticapitalista e anti-neoliberal?

Penso na esquizoanálise para detonar algumas potencialidades pela escrita, e me utilizar das metodologias da arte para pôr em questão o *fotográfico* e as fissuras que marcam a professoralidade de modo a não impor algum tipo de postura predeterminada ou mesmo disparar interpretações unívocas sobre a fotografia e suas potencialidades como objeto teórico rico de implicações, diálogos e representações. Se a pesquisa é um movimento ético em direção a uma vida plena, como construir dados sem deixar de considerar a dimensão política, estética, suas diferenças e evitar ou mesmo desviar dos caminhos que apontam para modelos preestabelecidos?

Irei me remeter, como referência primordial ao me focar na esquizoanálise, aos trabalhos desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente nos livros *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (2010a), em *Mil Platôs* (1996) e *O que é a filosofia?* (2010b). Não se trata de fazer uma interpretação ou exumação sobre os conceitos em tais livros, mas sim, em como encontrar um modo de deslizar por estes conceitos e fazer produzir efeitos em nossa potência de nos diferenciar. Sem procurar por rotulações ou verdades fixas, a esquizoanálise se propõe a tatear as linhas do desejo, pois como análise do desejo, ela é “imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois antes do ser, há a política.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77). A esquizoanálise não busca respostas, ela se propõe a criar outras zonas de intensidades.

³ A discussão da relação do signo e o aprendizado, trazida por Silvio Gallo em seu artigo *As múltiplas dimensões do aprender*, citando Deleuze e a interrogação de como se aprende, trazem pistas a mais para pensar sobre os modos operativos da fotografia na formação da subjetividade do professor e suas implicações do ensino da arte. Para o filósofo francês, aprender é da ordem da criação, e não questão de reconhecimento como o mesmo ressalta em Platão, Deleuze evidencia que através do pensamento, que se impõe ao indivíduo de forma não natural, estabelece uma relação problemática com o pensamento, desenvolve a ideia de que aprender é um acontecimento. Para Gallo, “entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções.” (GALLO, 2012, p. 6). Essa compreensão acerca do processo de aprendizagem pode ser um ponto de discussão importante para entender como pode se dar na contemporaneidade os processos de ensino da arte e de como a subjetividade destes professores e estudantes são atravessadas por agenciamentos imprevistos a partir de uma relação criadora com os signos.

É necessário, portanto, potencializar o desejo e destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição do inconsciente. (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 411). Quando o desejo perde a relação com o devir da existência e se alia a uma identidade, a um *Eu*, o desejo capturado ou sabotado, é nesse momento que a esquizoanálise pode intervir em reconectar o desejo com aquilo que ele pode. Mas como analisar o desejo? Antes disso, o que é o desejo? Para Deleuze e Guattari, o desejo é da ordem da produção, é máquina, agenciamento desejante. A experimentação do *esquizo* vai na direção do desejo, por elevações e quedas, sem um princípio unitário ou totalizante. No livro 5 na *Ética* de Spinoza, o filósofo define o desejo como uma força ativa que não carece de um objeto, ou seja, “ao desejo nada falta”. (FUGANTI, 2022). Portanto, de que forma analisar essa força ativa? Como acompanhar os movimentos moleculares do desejo?

Novamente, para os filósofos da diferença, a esquizoanálise opera na participação ativa no estudo do traçado das linhas de força que constituem o desejo. Não se trata de interpretar conceitos filosóficos, trata-se de produzir experiências de sentidos que nos atravessam. Aqui não há metáfora, a esquizoanálise atua na fabricação do real e do inconsciente sem qualquer distinção entre ambos, entre fluxos e cortes, ondas e partículas do desejo. Sua matéria é, portanto, o real em sua forma bruta. Para compreender o modo operativo da esquizoanálise, Deleuze e Guattari (1996), definem categorias de linhas de força que incorporam características de segmentaridade singulares: *linhas de segmentaridade dura*, produzidas por acoplamentos de máquinas binárias; homem-mulher, público-privado, corpo-espírito. São linhas que estratificam, identificam e operam pelo poder autoritário, pela efetivação de um plano de realidade unidimensional.

Já as *Linhas de segmentaridade molecular* são os fluxos de intensidades, os devires, rizomas, promovem processos de diferenciação, são forças intensivas que diferem continuamente. Por último, as *linhas de fuga*, processo de desterritorialização e concomitante reterritorialização, desterritorialização como uma linha de declive, desconhecida e imprevisível, a reterritorialização é um plano metaestável, o conceito elaborado. Portanto, é necessário o mergulho numa análise profunda destas linhas de intensidades que nos atravessam, em que a intenção primária é por uma desformatação do desejo e por um prejuízo da garantia e controle das identidades. Este aspecto por si só já se coloca como um grande desafio para quem se arrisca a pesquisar a partir da esquizoanálise.

Assim, em primeiro lugar, é preciso abandonar qualquer tentativa de pressupor um plano já determinado do real, imaginar o real é cair na armadilha do transcendente. Estudar estas linhas impelem a observar aquilo que nos despotencializa, que nos capturam, e as forças intensivas que nos potencializam, que vivificam o desejo. Nas palavras de Deleuze e Guattari:

Quais suas máquinas desejantes pulsionais? O que fazer com elas? A esquizoanálise procura desfazer o inconsciente expressivo edipiano, sempre artificial, repressivo e reprimido, mediatizado pela família para atingir o inconsciente produtivo imediato. (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 135-136).

Por não se colocar como estratégia de interpretação, a esquizoanálise atua como uma intervenção, em que tento operá-la como um dispositivo, através da escrita e do pensamento, para a criação de dados desta pesquisa a tal ponto que, por seu potencial de deslocamento, torna-se um modo de vida. Como dispositivo de escrita, que assume a esquizoanálise como uma experimentação, utilizei o Diário de Bordo *online* para disparar as primeiras experimentações da escrita desta pesquisa.

1.3 Santidade, alteridade e diferenças entre luzes e sombras

Em 2009 ministrei aulas de fotografia e ainda pensava que a precarização programada da educação pública era um fetiche apenas de empresários. Estava preocupado em montar uma estrutura dentro da escola que desse conta dos anseios de estudantes durante as aulas de um curso técnico em Artes Visuais. Solicitei à direção na época um laboratório de fotografia, câmeras, computadores, livros da área. Minha tarefa estava posta, levantar uma longa lista de materiais para estruturar melhor um curso recém-criado que nem mesmo tinha mesas para os estudantes – tive que produzi-las – bem como realizar a compra da madeira, o projeto e a carpintaria.

Entendia por que os meus colegas de curso não aceitavam fazer este serviço. Quando apresentei

a lista de materiais para o referido curso à direção da escola, ouvi um sonoro “vamos dar pérolas aos porcos?”. Câmeras seriam essa substância sacra a ser oferecida a um bando de porcos? A referência ao versículo bíblico ressoava entre as paredes da escola, matando aos poucos todas as possibilidades daquilo que Paulo Freire, tão citado, mas pouco vivenciado, pensava sobre a educação. Que tipo de educação seria esta que aniquila o estudante em sua potência à semelhança do abate dos suínos? Das metáforas de São Mateus, passo à palavra para Marilyn Strathern:

As pessoas olham o tamanho e a quantidade de gordura branca dos porcos quando eles são mortos e comidos. Elas comem e olham quanto há de gordura. Nas conchas, elas olham o brilho, o reflexo nas conchas. O dinheiro é apenas contado. O dinheiro é apenas número, dinheiro não é nada além de número. No entanto, isso é algo que eu poderia dizer a respeito de gênero, mas seguirei por outro caminho. Essas qualidades são, especificamente, das coisas que brilham, coisas que reluzem, que cintilam, no sentido de que esses objetos irradiam uma presença que faz com que as pessoas sejam afetadas e atraídas. Toda a questão da revelação está em atrair o público a quem você mostra o objeto e, particularmente, as pessoas presenteadas deveriam ficar tomadas pelo esplendor do que estão vendo. (STRATHERN, 2010, p. 5).

Enquanto eu tinha meu trabalho como docente ridicularizado pela frase, diversos equipamentos e instrumentos musicais chegavam ao prédio da escola, todos da área de formação da direção da escola. Nesse cenário, os estudantes de Artes Visuais já começavam a abandonar o curso. Culpa dos professores? Era essa a narrativa que se desenhava. Caí na armadilha, fui levado a acreditar que o problema tinha mais relação ao meu comprometimento com o curso do que a forma como a administração do mesmo, junto a Secretaria de Educação, se articulavam.

Na ocasião, eu lecionava nos cursos técnicos de *Artes Visuais e Produção Cultural*. Passei a levar meu próprio equipamento para a escola. Na época usava uma câmera Fuji 9600⁴, um equipamento versátil o suficiente para apresentar aos estudantes uma série de possibilidades da fotografia. Eram estas as pérolas que estava entregando aos porcos? A direção estava mais preocupada em demarcar o espaço escolar com símbolos católicos pelos corredores. Percebo, visitando a história da educação do Brasil, o eco que essa frase ainda possui. Havia no século XVIII a crença no imaginário cultural trazido no bojo da cultura portuguesa, influenciado pelo catolicismo hegemônico, a ideia de que os professores eram porta-vozes da palavra de Deus. Não precisamos voltar muito no tempo para perceber a pertinência desse hábito e sua influência no trabalho pedagógico.

Onde há produção da diferença numa escola que institui que os professores lançam pérolas aos porcos? Ainda pelo olhar da história da educação, tem-se a presença marcante da Escola Normal na formação dos professores. O termo “normal” tem sua origem na França, organizando por regras o pensamento dos docentes para levar o conhecimento adiante. Dirigidas por padres no século XVIII, havia inspeções, controles e punições contra os professores que não se moldavam a certas regras. Há uma certa ideia de santidade na frase de *São Mateus*. Alguém está fora do chiqueiro, acima da lama e mais valioso que as pérolas. Uma santidade mitificada pela influência da religiosidade católica representada pela *Virgem Maria* no ambiente da escola. Uma imagem de encenação representada pela direção da escola onde eu lecionava, que sobrepunha a compreensão do espaço escolar como um território de negação da diversidade. Para Foucault, realizar a história dos espaços é desvelar a história dos poderes.

⁴ A Fujifilm FinePix S9600 possui uma lente de superzoom que aproxima 10,7 vezes os assuntos e, como grande angular, favorece fotos de amplas paisagens e grupos de pessoas (28-300 mm equiv.). Fonte: https://www.cameraversuscamera.com.br/cameras/fs9600/ck_fs9600.htm#:~:text=Tamb%C3%A9m%20conhecida%20como%20Fujifilm,%2D300%20mm%20equiv.

Figura 1 - Operário 2



Fonte: acervo do autor (2011)

Fui absorvido por essa atmosfera rígida de controle, era então minha primeira experiência como professor na educação formal, na época trabalhando quarenta horas semanais como docente substituto. O grupo dominante na escola determinava quem deveria suportar e desistir de suas condições de trabalho e os que deveriam estar confortáveis em suas posições de poder. Como fugir dessas relações de poder? Lembro-me de aquela ter sido uma época de trabalho exaustivo, de percorrer quilômetros de casa até a escola para obter um resultado pouco satisfatório para a direção. Para mim, apesar do entusiasmo do trabalho como docente, a angústia da revolta só crescia e tomava o corpo, e tinha um peso insuportável. A fotografia da figura 1 traz uma materialização dessa angústia. O corpo ganha uma nova cabeça, oca e enferrujada, no entanto, é um peso demasiado para um corpo frágil que caminha por um corredor pouco iluminado. O enquadramento, um corte quase quadrado, revela um sutil movimento de ascensão. A câmera poussa seu foco no lugar de uma ausência. A cabeça.

De alguma forma o sufocamento que vivi nesse período foi se materializando numa série de fotografias, registros de uma ação performática diante da câmera. Apropriei-me de objetos e do espaço que utilizava como ateliê, no bairro de Nazaré, em Salvador, estado da Bahia. Havia naquele local chapas de aço enferrujadas, bolas de ferro, bastões pesados, enormes agulhas oxidadas que passavam o dia cheirando o ar das sombras do passado da cidade da Bahia, elementos materiais que se misturavam com uma sensação de insatisfação que rechicoteavam pelas paredes do antigo casarão, tudo isso se alinhava por um breve instante quando a câmera era acionada.

Figura 2 - Ao soldado desconhecido



Fonte: acervo do autor (2011)

A câmera nestas performances me oportunizava um certo agenciamento, não poderia fugir de uma determinada dimensão estética que pairava no ar, naquela casa, naquele bairro, rodeado de pulsações barrocas. Era preciso ser capturado por aquela atmosfera - como mostra a figura 2. Meu trabalho era tentar localizar um bom ponto de vista para o aparelho na sala que tinha se transformado

em ateliê. Tentei imaginar o que seria o resultado destas fotografias, fechar o diafragma para capturar um contraste mais denso entre luz e sombras, uma velocidade de acordo com os movimentos que buscava produzir com aquelas peças de ferro. O que eu desejava ver? O que pretendia capturar? De certa forma desejava destruir os julgamentos. Era uma guerra travada comigo mesmo. Os disparos eram programados e produziam uma sensação de corte a cada som produzido pelo obturador, sentia mesmo que estava me ferindo. Era um corte necessário do espaço, do tempo, do corpo para alterar o modo como o desejo vinha se rebaixando para começar a potencializá-lo.

Outro ponto focal se instala para uma nova transmutação do desejo, um novo desfoque ousa embaçar a nitidez das certezas desse professor. Uma certa teatralidade, algo de barroco ressoava na luz a iluminar vagamente a silhueta de figuras recém-nascidas, soldados, operários, doentes, seres miseráveis que eu tinha inventado para promover uma explosão de catarses para ativar o corpo, talvez de uma forma improvisada e desengonçada, mas era preciso fazê-lo vibrar intensamente. “Quando me sinto observado pela objetiva, tudo se transforma: eu passo a posar, fabrico instantaneamente outro corpo, me transformo a priori em imagem.” (BARTHES, 2017, p.18).

Nesse experimento, onde o *fotográfico* assume uma dimensão que se instala como registro da performatividade do corpo, que insinua movimentos e densidades materiais que pressentem a implosão de um estado estratificado do desejo do professor, agenciado pela organicidade dos buracos negros da escola. O artista quase morto, reinventa-se professor em novo deslocamento. O novo aprendizado é um jogo de forças entre o que despotencializa seu desejo como professor de arte de uma escola pública estadual e o modo operativo da fotografia experimentado como potência que faz o corpo entrar em acontecimento. Na caverna, ele mesmo criou para si um corpo sem órgãos.

Exaurido por todos os pulmões, o ar já não se renova. Cada dia vomita sua manhã e em vão esforço-me para imaginar o rosto de um só desejo. Tudo me é pesado: extenuado como uma besta de carga à qual se tivesse atrelado a Matéria, arrasto os planetas. (CIORAN, 2011, p.136).

Apesar de Cioran traduzir de modo esplêndido as intensidades que me moveram na produção destas fotografias (figuras 1 e 2), sinto que o deslocamento provocado no ato performático diante da câmera e o imenso esforço em articular os signos *fotográficos*, moveram certas linhas estratificadas de um corpo quase inerte rumo a produção de um corpo de potência. Que tipo de experiência pode produzir um corpo de potência para subverter uma educação que joga fora o devir? E o que pode este corpo desformatar, nos agenciamentos dos desejos instituídos no espaço escolar? Esqueço, relembro, reinvento. O percurso cartográfico desse jogo de sombras me permite experimentar ser encharcado pelos acasos, pelas pequenas formas dos acontecimentos microfísicos, pela luz que chega, pelo peso do ferro que morre pela leveza do ar, tudo isso retorna como uma energia potencial pelo *fotográfico*, que em vez de nadificar o acontecido em mim, razão da minha impotência, rearranja esses vetores de força e produz uma existência outra, uma existência artística, encarno-me por inteiro no presente.

INCONCLUSÕES

O novo aprendizado a partir da estratégia experimental da esquizoanálise é um jogo de forças entre o que despotencializa o desejo do professor de arte de uma escola pública estadual e o modo operativo da fotografia, experimentado como potência que faz o corpo entrar em acontecimento. Na caverna, caixa-preta de sonhos e delírios, este professor criou para si um corpo sem órgãos. Ao vasculhar as sobras, restos de uma experiência na educação básica, revelaram-se aspectos íntimos, formas de ver e de como eu performava minha professoralidade num contexto em que desperdiçava a minha própria experiência. Este experimento me fez ver isso. Percebi que fui capturado pela máquina escolar sem ter percebido, envolto pela aparência de um tecnicismo que exaltava uma educação maior, um ideal inalcançável.

A série de fotografias do monólogo de uma sombra foi uma nova tentativa de potencializar o corpo, operando pela esquizoanálise como saída experimental, como distância para ver como o esmagamento da máquina escolar em outro tempo havia endurecido uma existência pela arte, mas também para tomar uma outra distância e outra aproximação, que toma o experimento de escrita como artifício esquizo-desenquadrante, criador de linhas de salubridade, produzindo intensidades ativas a

partir da revolta inscrita nas fotografias desta série. A escrita, nesse sentido, produz o efeito de decomposição não completamente realizado nas imagens, cabe a ela, a escrita, mais de 10 anos depois, desferir o golpe final.

Produzir a diferença num contexto escolar que deslegitima tanto a figura dos estudantes quanto a dos professores, no entendimento de que fornecer subsídios materiais para estes seria “jogar pérolas aos porcos”, me fez compreender que os mecanismos de controle e disciplina da escola podem marcar a professoralidade como uma espécie de corte que estanca a experiência num agenciamento produtor de impotência. O combate com a fotografia emerge nesse sentido como tentativa de diluição das linhas de segmentaridade enrijecidas não na escola, mas antes, neste professor de arte, afetado pelo modo de operar da fotografia, insurgindo-se diante da aniquilação do corpo, em combate ativo, performatizando um corpo intensivo, de movimentos moleculares. O enfrentamento, a luta, não é contra a escola, mas pelo desfazimento de uma figura egóica, individualizada e estratificada, para fazer surgir uma singularidade subjetivada como potência de acontecer.

Diante das rachaduras provocadas pela esquizoanálise no processo de subjetivação do professor de arte, interrogo: quais potencialidades o *fotográfico* pode oferecer aos percursos formativos do professor de arte que promovam uma pedagogia do experimento no ensino da arte na Educação Básica? Aqui, acredito que a principal potencialidade deflagrada nesta pesquisa sobre o *fotográfico* é notá-lo como uma processualidade que incorpora a fotografia em seus modos operativos para além de uma representação da imagem visual, esse âmbito da experiência da fotografia, como nomeia Signorini, incorporado sobretudo na multiplicidade dos usos da fotografia, não apenas na arte contemporânea, mas nas sociedades capitalistas, cada vez mais estetizadas, e também na educação, especialmente na educação básica, onde o uso da fotografia tem se popularizado, com debates cada vez mais aprofundados e amplificados a partir de variados temas.

Portanto, promover uma pedagogia da experiência pelas estratégias da esquizoanálise no âmbito da educação básica a partir desta potencialidade do *fotográfico*, pode revelar-se como um importante mecanismo de produção de diferenças, levando em conta a perspectiva da filosofia da imanência, na intenção de provocar processos de ruptura com o instituído e fazer vazar experiências de singularização a partir da desformatação da escola, reconectando professores e estudantes a devires minoritários e a processos de subjetivação que potencializem o desejo na invenção de si como obras de arte.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**, [Edição Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2017.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.
- CIORAN, Emile M. **Breviário de Decomposição**. 1ª Edição. Rocco Digital. 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Lógica da Sensação. Tradução Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?**. 3a ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010a.
- DUBOIS, Phillippe. **O Fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Editora Papyrus, 2ª Ed. 1998.
- FUGANTI, Luiz. **Curso de Introdução à Esquizoanálise** - Aula 1 - Eu como passagem e a demolição do sujeito, 19 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBVPjK3Wqcw>. Acesso em: 04 set. 2022.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**. Florianópolis. 2012.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, [1986] 2011.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

ROLNIK, Suely B. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-252, 1993.

SANTOS, Gilceley. **Suely Rolnik com "Do sujeito-em-bloco ao sujeito-em-obra. Ideias para adiantar o fim de um mundo"**. YouTube, 21 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fugzAPsfvM>. Acesso em: 19 out. 2021.

SIGNORINI, Roberto. **A arte do fotográfico: os limites da fotografia e a reflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990**. Tradução de Carlo Alberto Dastoli. Martins Fontes, São Paulo, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

STRATHERN, Marilyn. Porcos e celulares: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. Tradução de Guilherme Cardoso e Alessandra Simoni. **Revista Proa**, n. 2, v. 01, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa>. Acesso em: 26 dez. 2022.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).