

Um Convite para Encontros com Escolas Outras

An Invitation for Meetings with Another Schools

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2554>

Bruna Letícia Nunes Viana

<https://orcid.org/0000-0002-8169-5638>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

brunanunes.v@gmail.com

João Ricardo Viola dos Santos

<https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

jr.violasantos@gmail.com

Resumo

Neste texto, tomamos como cenário uma dissertação de mestrado intitulada “O que só você vê na escola? Encontros, alunxs, cenas, e...”. Nesta dissertação, duas escolas: a escola rural quilombola Zumbi dos Palmares (Jaraguari-MS) e a escola urbana Padre José Valentim (Campo Grande-MS). A partir desse cenário, e também para a produção desse texto, colocamos em marcha um exercício de *produzir com* as e os estudantes dessas duas escolas, apostando na força inventiva imagética e fílmica, criando algumas atividades-dispositivos que possibilitaram a invenção de lugares-escolas. Ainda sobre o cenário, também foi proposto para essas e esses estudantes que trocassem suas produções, para que pudessem conhecer os lugares-escolas uns dos outros. Esse exercício de *produção com*, que fora feito na dissertação, mas permeia este texto, foi feito na direção de pensares-saberes-fazeres decoloniais, que nos ajudaram a estar com essas e esses estudantes para além de uma lógica branca, cristã, masculina, eurocêntrica, etc.; e nos permitiu pensar em algumas possibilidades, como essa escrita. Com isso, trazemos aqui algumas linhas coloniais que habitam e abrigam escolas, que dão cores, cheiros e sons, que excluem, que potencializam, e que foram produzidas como contornos-convites de invenções outras, em escolas outras, em pesquisas em educações matemáticas outras.

Palavras-chave: Lugares-Escolas. Decolonialidade. Linhas Abissais. Quilombola. Imagem.

Abstract

For the production of this essay, a master’s dissertation called “What do you only see at school? Meetings, students, scenes, and ... ” constitutes a scenario. In this dissertation, two secondary schools of the State of Mato Grosso do Sul, Brazil: the quilombola [communities of descendants African slaves] rural school Zumbi dos Palmares, in Jaraguari-MS, and the urban school Padre José Valentim, in Campo Grande-MS. We started an exercise of producing with the students of these two schools and we bet on the inventive imagetic and filmic force. We elaborate some activities-devices that would make it possible to invent spaces-schools. The students of two

schools exchanged their productions in order to know the school places of each other. This *writing exercise with*, which is also a research exercise, was done in the direction of decolonial think-know-how, which helped us to be with these students beyond to a white, Christian, male, Eurocentric logic and narrative. This writing exercise offer to us other possibilities. Colonial lines, which inhabit and house the school, which give colors, smells and sounds, which exclude, which enhance, were produced as contour-invitations of other inventions, in other schools, in others mathematics educations researches.

Keywords: Spaces-schools. Decoloniality. Abissal Lines. Communities of descendants African slaves. Image.

1. Escolas Outras

É, será preciso conversar com desconhecidos.

Conversar com desconhecidos significa não conhecer o mundo de antemão, não conhecê-lo jamais, sentir-se parte de uma peça irremediavelmente descomposta, olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância. [...]

Os encontros com outros proporcionam uma sensação mais de interrupção que de acaso. Quer dizer: atravessar o mundo supõe - dissimulando ou não, encarnando-o ou resistindo a fazê-lo - um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos. (Skliar, 2014, pp. 149)

O quanto de conversa com o Outro cabe na escola? O quanto de escola cabe em alguns lugares? O quanto de lugares-escolas¹ cabe em um olhar? O quanto de olhar cabe em algumas fotografias e vídeos? O quanto de fotografias e vídeos cabem em encontros com lugares-escolas?

Guiados por essas e algumas outras perguntas, produzimos uma dissertação de mestrado intitulada *O QUE SÓ VOCÊ VÊ NA SUA ESCOLA? Encontros, alunxs, cenas, e...*, a qual possuiu como cenário de pesquisa duas escolas do estado de Mato Grosso do Sul: a escola estadual rural quilombola Zumbi dos Palmares (Jaraguari-MS) e a escola municipal urbana Padre José Valentim (Campo Grande-MS). Convidamos as e os estudantes dessas escolas para fazerem conosco produções imagéticas e fílmicas como uma possibilidade de desacostumar o olhar para aquilo que compõe a nossa rotina, neste caso suas escolas, mas também como possibilidade de conversar com desconhecidas e desconhecidos. (Viana, 2020).

Com isso, pretendemos neste texto inventar uma escrita-convite que permita a você(s), leitor, leitora e/ou leitor, *produzir com* alguns atravessamentos que aconteceram nos caminhos traçados na dissertação mencionada. Esse exercício de *produção com*, que procuramos fazer na dissertação, é um exercício também de *pensar com, estar com, sentir com, inventar com, ...*, que não necessariamente significa fazer algo junto, mas agir a partir de uma relação. Cuidar da relação, em que a experiência se

¹Em nossa dissertação, optamos por utilizar o termo lugares-escolas para falar de espaços que estão muito além de uma instituição que foca em ensino e aprendizagem que comumente chamamos de escola. Lugares-escolas são espaços em que cenas são produzidas escapando dos muros que cercam a escola, das paredes, das salas. Cenas que me parecem fugidias demais para a palavra escola (talvez por todas as cercas que eu construí em torno dessa palavra ao longo da vida), e que, por inaugurar um lugar único, em que todas elas, e muitas outras, existem, constituem um lugar-escola. Para mais detalhes desta noção, ver Viana (2020).

constitui enquanto uma forma de criar pensamento, em um *permanente encontro e desencontro com desconhecidos*.

Uma proposta é de que você se encontre com os vídeos, imagens, palavras, vídeos-imagens-palavras, vídeos-imagens, palavras-vídeos, ..., e quantas combinações possíveis conseguir fazer com o que trouxemos para esse ensaio. Para isso, não há uma ordem, não há um certo modo de ver as figuras, não há um modo correto de assistir aos vídeos, há apenas um convite para relacionar-se (pode também ser brincar, se divertir, contemplar...) com nossas produções, e por isso suprimimos os nomes das figuras, e convidamos você a nomeá-las de acordo com esses afetos. Quem sabe, nesse movimento, você consiga pensar *conosco* a possibilidade de criarmos mundos outros *com escolas, com pesquisas, com Educações Matemáticas*.

A seguir, propomos dois primeiros encontros (ou quantos primeiros encontros você conseguir contar) com as produções imagéticas e fílmicas de estudantes das duas escolas mencionadas.

Encontro 1



Fonte: Viana (2020)

Encontro 2



Fonte: Viana (2020)

2. Encontros com a filmagem e a fotografia

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros

A arte não se ensina, experimenta-se.
Experimentar nos interstícios entre o mundo que existe
e a liberdade de criarmos outros.
Cezar Migliorin

Como conseguir enxergar com o lado de dentro dos olhos? Como desacostumar o olhar, em um exercício de tentar desacostumar-se com aquilo que nos é comum, com aquilo que de tanto ver, já não vemos mais? Como transver escolas, produzindo assim encontros com Outros?

Ao pensar em que tipo de atividades proporíamos para estudantes das duas escolas mencionadas, do nono ano da Escola Municipal Padre José Valentim, e do oitavo e nono ano da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, criamos algumas atividades-dispositivos a fim de que pudessem *produzir escolas com a fotografia e a filmagem*, ao invés de “capturar” ou representar escolas por meio da fotografia e da filmagem. Nosso movimento foi de

² Este é um QR CODE. Para acessar este, e os demais QR CODES, basta instalar em seu celular ou tablete um leitor de QR CODES, caso seu celular ou tablete não estejam habilitados com esse recurso. O mesmo vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/eIMyjjja2HV5>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

³ Esse vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/6Zs89lql8Vvk>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

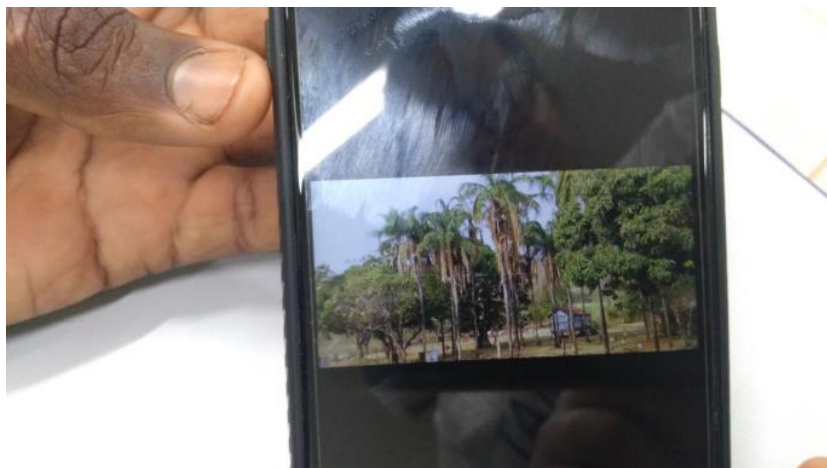
Apostar na pulsação vibrátil das imagens fotográficas [e vídeos], na sua força inventiva e ficcional que se dá entre a finitude e a infinitude do tempo, “[...] escorregar por entre-lugares, por um entre indefinido que gera o acontecimento como quase, como força indizível – o sentido último que nunca se alcança – e no padecer da impossibilidade, quem sabe, gerar palavras outras, sentidos outros” (Romaguera e Wunder, 2016, pp. 126).

Em cada uma das escolas, separadamente, realizamos uma *primeira etapa de produções*, quais sejam, atividades de produções de escolas, que foram divididas em três momentos: *sensibilização*, *explicação da proposta* e *experimentação*. A sensibilização se fez necessária já que queríamos que as e os estudantes se sentissem menos desconfortáveis com a nossa presença na escola, ou, nas palavras de Barbosa (2017), se fez necessária para

[...] fazer com que esses exercícios abrissem brechas nos corpos e entre eles para construir uma abertura e uma sensibilização nas relações que precisavam ser gestadas diante das negociações que um estar com exige. (Barbosa, 2017, pp. 135).

Para a *sensibilização* pensamos em duas atividades, sendo que a primeira, “É possível ver de olhos vendados?”⁴, tinha como proposta que as e os estudantes se dividissem em duplas e uma pessoa da dupla começaria de olhos vendados sendo guiada pela outra, enquanto tentava usar os demais sentidos para ver a escola. Ao final, essa pessoa deveria escolher um momento em que gostaria de fotografar ainda com a venda nos olhos, contando com a ajuda de quem estivesse guiando. O objetivo dessa atividade era tornar o olhar fraco pela ausência da luz, para fazê-lo funcionar de modo a permitir enxergar outras imagens, assim como discutir sobre a (im)possibilidade de conseguirmos representar algumas coisas, como os cheiros e sensações, por meio da fotografia.

Imagem 1



Fonte: Viana (2020)

Na segunda atividade, intitulada “É possível desacostumar o olhar?”, de caráter imaginativo, pedimos para que as e os estudantes fechassem os olhos e imaginassem aquilo que viam todos os dias em sua escola, como o caminho que percorriam até a sala, a própria sala de aula com todas as suas aulas, conteúdos, professoras e professores, dentre outros aspectos que faziam parte de seu cotidiano. Por fim, pedimos para que imaginassem aquilo que era particular para cada uma e cada um na escola, aquilo que

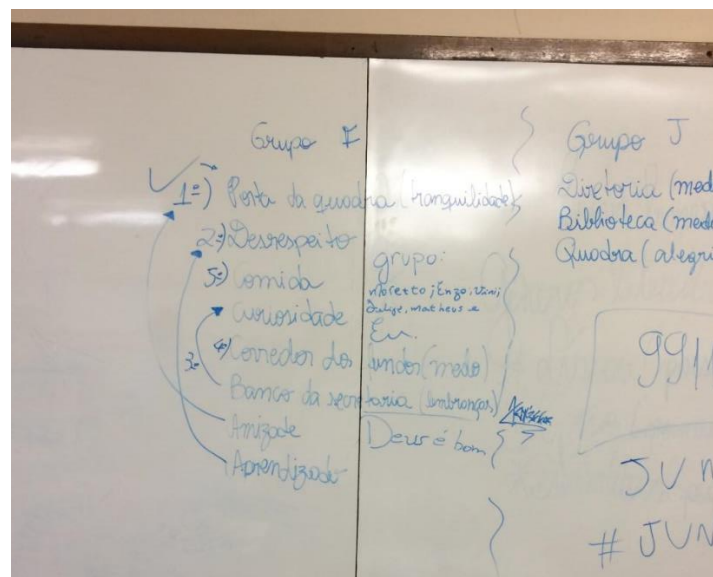
⁴ Atividade adaptada a partir das atividades desenvolvidas por Belezza (2014), em sua dissertação.

acreditavam que ninguém mais conseguia enxergar e que tornava única a escola de cada um e cada uma. Ainda nessa atividade, foi feita a leitura do poema “O fotógrafo”, de Manoel de Barros, e a exibição de um trecho do filme “Só dez por cento é mentira”, dirigido por Pedro Cezar, para que outras sensibilidades, por meio do cinema e da poesia, pudessem ser acionadas.

Ao final das duas atividades, fizemos uma discussão com a turma a fim de pontuar algumas impressões, sensações e sentimentos que atravessaram as turmas durante a execução da atividade, antes de passarmos para a *explicação da proposta*. Nessa etapa, propusemos para as e os estudantes que filmassem e fotografassem a partir das seguintes perguntas disparadoras: qual seu cantinho preferido da escola? O que você não gosta tanto da escola? Quais são os cheiros que você mais gosta da escola? O que só você sente na escola? Tem algum espaço na escola que você sente medo? Tem algum espaço na escola que te traga alegrias ou boas memórias ou tristezas? Quando falamos a palavra escola o que você sente, que imagem/cena você vê?

Algumas condições de filmagem e de fotografia foram pensadas levando em consideração tanto o tempo da pesquisa, quanto o tempo que havia disponível para que trabalhássemos nas escolas. Para filmagem, a ideia era que a turma se dividisse em grupos de no máximo 5 pessoas, e fizessem um plano sequência, que é um plano feito sem cortes de cena, a partir das perguntas disparadoras. Acreditamos que criando essa condição as e os estudantes precisariam pensar e se articular sobre o que cada uma e cada um gostariam de filmar, mas também conversar entre si a fim de tomar decisões conjuntas sobre como fazer a gravação final, como, por exemplo, qual seria a ordem de gravação das cenas escolhidas por elas e eles, já que não teriam a opção de parar a gravação e iniciar as filmagens a partir de um novo ponto.

Imagem 2



Fonte: Viana (2020)

Já para a fotografia, delimitamos um número máximo de 3 fotos por estudante, sendo que as fotos poderiam ser feitas da forma que achassem melhor, com algumas sugestões de experimentações que propusemos, como fazer pausas para observar a partir de outras perspectivas: de ponta-cabeça, de barriga para cima, de ouvido, de lupa, em pé numa cadeira, etambém tentar fotografar estranhamentos, movimento, cheiros, silêncio, se permitindo ridículos. Apesar de atribuímos um máximo de fotos por estudante, essa atividade também deveria ser feita em duplas ou trios, para que essas e esses estudantes se ajudassem nas produções, compartilhassem afetos, dificuldades, dentre outros.

Imagem 3



Fonte: Viana (2020)

Por fim, passamos para a *experimentAÇÃO*, em que dividimos a turma em dois grupos maiores, um grupo que iria fotografar e o outro grupo que iria fazer as filmagens propostas na etapa anterior. Dentro desses grupos, formaram-se subgrupos, e todas as atividades contaram com a participação de colaboradoras e colaboradores da pesquisa, que estiveram ali menos com intuito de dizer como essas atividades deveriam ser feitas, e mais com intuito de potencializar as produções dessas e desses estudantes, assim como auxiliar aquelas e aqueles que precisassem de ajuda.

Imagem 4



Fonte: Viana (2020)

Foi preciso fazer algumas adaptações nessa dinâmica apresentada em ambas as escolas, visto que haviam materiais, espaços e tempos diferentes em cada uma delas, assim como a possibilidade de sair ou não da escola, a possibilidade de fotografar e filmar ou não certos lugares, dentre outros aspectos que foram surgindo quando começamos a nossa proposta. Por conta do tempo diferente que nos fora disponibilizado pelas escolas, as atividades de produções de escolas tiveram duração de dois tempos e meio de aula na Escola Municipal Padre José Valentim (120 minutos) e a duração de uma manhã de aula na Escola Estadual Zumbi dos Palmares (200 minutos).

Em todo o processo de construção dessas atividades de produções de escolas, pensamos os encontros como experimentações, ensaios, de caráter inacabado, descontínuo, sabendo que, por mais e apesar de toda construção feita das atividades propostas, ou seja, nossas sistematizações sobre essas experimentações, alguma coisa daria errado. Aliás, dos encontros pouca coisa sabíamos, mas o erro era um delas. De fato, nossas preocupações eram apenas acontecer: acontecer em movimentos e afetos e olhares e sorrisos e desconfianças e alegrias e...

Foi e é parte constituinte dessa pesquisa: o erro enquanto aquilo que fugiu das nossas sistematizações, que escapou, escorregadiço, pelas tantas mãos que fizeram parte dessa pesquisa, pelas lentes das câmeras que utilizamos, pelas luzes, pelos sons, pelos cheiros, pelos olhares. O erro enquanto presença do tão desejado e temido imprevisível, acaso, contingência notraçar de um novo caminho. O erro que (des)nor-teia o acerto, ao escolher ir para o Sul. O erro enquanto um erro da própria palavra erro.

Imagem 5



Fonte: Acervo da autora e do autor.

Concordamos com Carlos Skliar (2014) quando, com nossas experimentações, nos expomos ao erro, ao desconhecido, percebendo que

O valor do ensaio não radicaria, então, na sua proximidade com a verdade, mas na potência de sua *experimentação*. Desse modo, o ensaio não se submeteria às regras metodológicas em torno do que pudesse ou devesse ser uma definição sobre o certo/errado, o verdadeiro/falso, o científico/não científico, o real/irreal, etc. [...]. Dessa perspectiva, o ensaio não trabalha a partir de categorias, mas da experiência. Assume um impulso antissistemático e sua estética se torna anticerimonial. Por isso, não pode obedecer nem se submeter às regras de jogo da ciência e da teoria organizada, segundo as quais as ordens das coisas é a mesma que a das ideias. É por isso que o ensaio suspende o conceito tradicional de método. [...] E não culmina num veredito final, mas sim sente que chegou o final, seu final, o final da experiência que estava em jogo no ato de ensaiar. (Skliar, 2014, pp. 103-104, grifos nossos).

Como foi possível perceber, nos expor ao erro não quis dizer ausência de uma sistematização. Ao invés disso, significa como, a partir dela, criaríamos espaços em que o erro, o imprevisto, o inesperado, ..., seria possível. Talvez centrar-nos na interação foi o primeiro passo para isso. Quando se imagina respostas às perguntas, somos tentados a direcionarmos nossos sentidos para aquilo que imaginamos que seria, ao invés daquilo que estava sendo. E aquilo que estava sendo, sempre *erúndio*, é da ordem dos sentidos e não da essência.

Durante toda as experimentações nos colocamos no já mencionado *movimento do com* (não apenas a autora e o autor da pesquisa, mas também todas as colaboradoras e colaboradores que concordaram em participar de nossa pesquisa), e produzimos junto com as e os estudantes das duas escolas mencionadas. No final, nós também produzimos escolas junto as e os estudantes, compartilhando sugestões, vivenciando, experimentando com elas e eles. Produzir *com* tenta escapar da ideia de que existe um “objeto de pesquisa” que possa ser delimitado/constituído/aprisionado/instituído/engessado. O que acontece em nossas produções inventivas são movimentos-fluxos-intensidades-significados-... produzidos. Estar *com* estas e “outras coisas” que afetam nossos corpos e muitas vezes passam

despercebidas, produz uma direção de pensar e realizar uma pesquisa como *com*. Uma pesquisa *com-junto*. Uma pesquisa *com-vivência*.

Imagem 6



Fonte: Acervo da autora e do autor.

3. Encontros (com) Outros

Ser invisível quando não se quer ser é ser mágico nato. Não se ensina, não se pratica, mas se aprende. No primeiro dia de aula aprende-se que é uma ciência exata. O invisível exercita o ser “zero à esquerda”, o invisível não exercita cidadania as aulas de emprego, casa e comida são excluídas do currículo da vida. Ser invisível quando não se quer ser é ser um fantasma que não assusta ninguém. Quando se é invisível sem querer ninguém conta até dez, ninguém tapa ou fecha os olhos, a brincadeira agora é outra. Os outros brincam de não nos ver. Saiba que nos tornamos invisíveis truques, sem mágicas, ser invisível é uma ciência exata. Mas o invisível é visto no mundo financeiro, é visto para apanhar da polícia, é visto na época das eleições, é visto para acertar as contas com o leão, para pagar prestações e mais prestações. É tanto zero à esquerda que o invisível na levada da vida soma-sea outros tantos zeros à esquerda para assim construir-se humano.

Esmeralda Ribeiro

Como um outro que não eu? Existem apenas outros que estão perto? Há possibilidades de outros mais longe? Como produzir com o outro que é muito diferente e distante? O outro? Que isso?

Antes de seguirmos na direção de *produzir lugares-escolas com* as e os estudantes das duas escolas mencionadas, é importante destacar que a proposta da dissertação foi pensada como uma pesquisa que fosse na contramão das perspectivas dos estudos comparativos, tendo em vista algumas limitações (em nossa leitura) desse tipo de estudos, mas também sabendo que os estudos comparativos constituem uma das linhas tradicionais tanto das pesquisas em Educação, quanto das pesquisas em Educação Matemática, como aponta o excerto abaixo:

Tem sido longa a história dos estudos comparativos internacionais em educação (Alexander 2000). Especialmente nas últimas décadas, foram realizados muitos estudos comparativos internacionais em matemática, para

examinar as diferenças de proficiência e organização matemática entre estudantes de vários países, ou para entender a possível influência nas diferenças observadas de vários fatores, como currículo, preparação de professores, qualidade do ensino em sala de aula e envolvimento parental.⁵(Cai et al, 2016, pp. 01, tradução nossa)

Nesse mesmo livro, *Estudos Comparativos Internacionais em Matemática* (International Comparative Studies in Mathematics), referência de estudos comparativos em vários países do mundo, é relatado que os estudos comparativos internacionais em matemática são entendidos

[...] como estudos que compreendem desde observações informais até análises de diferenças de desempenho, assim como análise de fatores contribuintes para diferenças de desempenho para a criação de teorias, ações e políticas baseadas em estudos comparativos internacionais. Em termos de escala, os estudos comparativos internacionais vão desde estudos de pequena escala, envolvendo algumas classes de dois países, até estudos de larga escala como TEDS (M), TIMSS e PISA, com mais de meio milhão de participantes.⁶ (Cai et al, 2016, pp. 04, tradução nossa).

Como mencionado acima, o Programme for International Student Assessment (PISA) e o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), dois exemplos renomados de avaliações comparativas em larga escala, vêm influenciando sistemas educacionais de matemática do mundo todo, segundo o que consta em suas propostas e pareceres.

O que nos perguntamos para criação de nossa proposta, também como uma resposta epistêmica para esse tipo de estudos, foi: em qual lugar desses estudos estão as especificidades das vivências, dos humanos, dos não humanos? Em qual lugar desses estudos estão as especificidades dos lugares, do modo de fazer chá, café e qualquer outra bebida típica de um vilarejo qualquer em alguma parte do mundo,..., desses estudos? Como é possível atribuímos juízo de valor, por exemplo através do binômio melhor/pior, para contextos culturais diferentes? O que acontece quando uma pesquisa se propõe a estar “junto com” ao invés de comparar? Em nossas leituras, no final das contas, quando alguém se propõe a comparar, mesmo buscando entender especificidades, faz isso na direção de um projeto do que deve ser feito e um ideal que deve ser buscado. Em nossas leituras este é o estreitamento central desses estudos. Apenas para exemplificar, no PISA há um ranqueamento. Para que? Com que sentido? Afirmamos: com o ideal de criar uma política de desejo em alunos, alunas, professores, professoras e comunidade em geral de que é preciso buscar os primeiros lugares, com o pressuposto de que estar nessas posições é o melhor.

⁵ There has been a long history of international comparative studies in education (Alexander 2000). Especially in the past several decades, many international comparative studies of mathematics have been conducted, either to examine differences in mathematical proficiency and dispositions among students from various countries or to understand the possible influence on the observed differences of various factors such as curriculum, teacher preparation, quality of classroom instruction, and parental involvement.

⁶ [...] we see international comparative studies in mathematics evolving from informal observations to the examination of performance differences, and from the examination of contributing factors to performance differences to the generation of theories, actions, and policies based on international comparative studies. In terms of scale, international comparative studies range from small-scale studies involving a few classes from two countries to the large-scale studies like TEDS (M), TIMSS, and PISA, with upwards of half a million participants.

Essas perguntas ganharam força quando nos deparamos com os pensares-saberes-fazerescoloniais. A comparação entre as duas escolas era um caminho possível, no entanto se tratava de um caminho perigoso na medida em que nós, pesquisadora, pesquisador, e quem mais colaborou com a pesquisa, não participávamos do cotidiano das escolas mencionadas, não vivíamos seus problemas, enfrentamentos, realizações, alegrias, dentre outros, e portanto pouca coisa poderíamos falar sobre esses lugares sem cairmos na armadilha de uma leitura superficial e dualística, que nos colocaria *a priori* em lugar de superioridade aos contextos a serem comparados.

Acreditamos que esse caminho de comparação vai na direção do que Boaventura Souza Santos denominou de pensamento moderno ocidental, do qual faz parte o *pensamento abissal*, que

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] O pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. (Santos, 2007, pp. 71-72)

Desta maneira, nosso cuidado foi de produzir com as e os estudantes, que muitas vezes são deixadas de lado nos processos de escolarização, em detrimento de figuras autoritárias de professores e professoras(Pereira, 2014). Com isso, tentamos não falar por aquelas e aqueles que habitavam os lugares-escolas escolhidos, e nem fazer qualquer valoração sobre esses lugares, abrindo brechas para que as produções imagéticas e fílmicas desses e dessas estudantes pudessem ser inventadas.

Imagem 7



Fonte: Acervo da autora e do autor

Acreditamos, com isso, ir na direção daquilo que Santos (2019) chama de *epistemologias do sul*. De acordo com o autor,

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (Santos, 2019, pp. 17)

Sendo assim, as epistemologias do Sul têm como tarefa (recon)figurar o conceito de epistemologia, dizendo quem pode e não pode figurar nas telas do conhecimento verdadeiro ou válido, nos termos das epistemologias do Norte. Portanto, têm também como tarefa uma (recon)figuração ontológica, uma vez que quem está do lado da linha das epistemologias do Sul é apagada ou apagado por não produzir aquilo que as epistemologias do Norte vêm chamando de conhecimento, ou por serem considerados menos do que seres humanos, logo incapazes de produzir qualquer epistemologia.

As epistemologias do Sul

Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana. [...]. As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras [...]. (Santos, 2019, pp. 19)

Imagem 8



Fonte: Viana (2020)

Essas separações epistêmico-ontológicas constituem linhas abissais que separam, na modernidade ocidentalocêntrica, o que Boaventura Souza Santos chamou de “sociabilidades metropolitanas” das “sociabilidades coloniais”, linhas abissais estas que

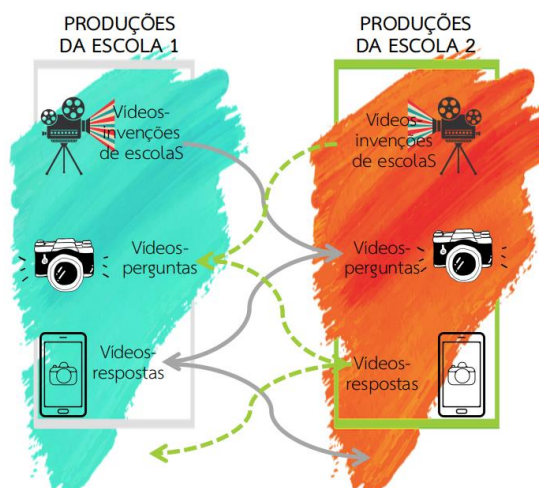
constituem e são constituídas pelas epistemologias do Norte, e que usam suas próprias concepções do que é “válido, normal ou ético” para fazer essas separações.

O fato de essa linha ser tão básica quanto *invisível* permite a existência de falsos universalismos que se baseiam na experiência social das sociedades metropolitanas e que se destinam a reproduzir e a justificar o dualismo normativo metrópole/colônia. Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelos conhecimentos dominantes de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. Nisso reside o papel crucial das epistemologias do Norte de contribuir para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o Sul, ou seja, aquilo que fica do “outro” lado da linha é entendido como sendo o reino da ignorância. O Sul é o problema; o Norte é a solução. Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental. (Santos, 2019, pp. 24-25 – grifos nossos)

Levando em consideração essa invisibilidade das linhas abissais que excluem violentamente todos aqueles e aquelas que estão do outro lado, pensamos que as fotos e vídeos produzidos pelas e pelos estudantes das duas escolas mencionadas, poderiam se constituir enquanto uma forma de disparar encontros com Outros, em que talvez algumas dessas linhas pudessem ser explicitadas, esticadas, balançadas e/ou empurradas para um outro lugar no movimento de conversar com desconhecidas e desconhecidos.

Essa *segunda etapa de produções, Encontros (com) Outros*, foi pensada da seguinte maneira: pediríamos aos alunos e alunas a autorização para exibir as escolas produzidas por elas e eles na outra escola participante da pesquisa, para que as e os estudantes dessa outra escola fizessem perguntas, por meio de vídeo-perguntas, a partir daquilo que fora assistido, e vice-versa. Esses vídeo-perguntas voltariam para a escola que fez as produções que dispararam as perguntas, e as e os estudantes gravariam vídeos-respostas, em um esquema como abaixo.

Figura 1 – Esquema proposto para Encontros (com) Outros



Fonte: Viana (2020)

A possibilidade de conhecer escolas Outras, assim como de poder mostrar sua própria escola para outra pessoa, foi recebida com entusiasmo pelas e pelos estudantes, que se mostraram curiosas e curiosos para conhecer um outro contexto diferente do que estavam habituadas e habituados. Tão logo foi feita a proposta, que vários

questionamentos começaram a surgir nas salas: será que eles têm tantas provas como a gente? Qual será que foi o local que deu medo na escola deles? Quais esportes eles praticam na escola?

A seguir propomos mais dois outros encontros, que foram feitos por nós a partir da troca de vídeos-produções de escolas, perguntas e respostas das e dos estudantes das escolas participantes de nossa pesquisa.

Encontros 3



Fonte: Viana (2020)

Encontros 4



Fonte: Viana (2020)

4. Linhas que habitam e abrigam escolas

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
Boaventura de Souza Santos

Que aprender com esses dois lugares-escola que nos permitem decolonizar a escola? Como a gente evidencia as linhas que perpassam as escolas, enquanto sujeitos da educação, já que esses corpos que estão aí vivem os preconceitos? Como escrevemos *com* essa linha?

Em um primeiro momento após os Encontros (com) Outros, e todas as questões que apareceram, fazia sentido pensar nas linhas abissais que trouxemos aqui anteriormente, também habitando e abrigando os lugares-escola, especialmente porque em um desses encontros, nos deparamos com uma forte questão de preconceito racial entre os e as estudantes.

No entanto, antes de explicitarmos essa e outras questões que nos atravessaram, vale a pena uma ressalva. Para Santos (2019), existe uma diferenciação entre linhas abissais e linhas não abissais, ambas sustentadas pelo já mencionado pensamento moderno ocidental. Suas diferenças residem no fato de que as linhas abissais separam o mundo metropolitano do mundo colonial, e as linhas não abissais marcam exclusões e separações que acontecem dentro do próprio mundo metropolitano.

O mundo metropolitano é o mundo da equivalência e da reciprocidade entre “nós”, aqueles que são, tal como “nós”, integralmente humanos. Existem iniquidades sociais e de poder entre “nós” que são suscetíveis de criar tensões e exclusões; contudo, em caso algum põem em questão a “nossa” equivalência e a reciprocidade básicas. Por essa razão, tais exclusões são não abissais. [...] o mundo colonial, o mundo da sociabilidade colonial, é o mundo do “eles”, aqueles relativamente aos quais é inimaginável a existência

⁷Esse vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/pf-HVO2qJZ0>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

⁸Esse vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/oOAI-RqdYUs>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos. Paradoxalmente, a exclusão é ao mesmo tempo abissal e inexistente, já que é inimaginável que possam alguma vez vir a ser incluídos. Estão do outro lado da linha abissal. As relações entre “nós” e “eles” não podem ser geridas pela tensão entre regulação social e emancipação social, como acontece desse lado da linha [...]. Do outro lado da linha as exclusões são abissais e a sua gestão ocorre através da dinâmica de apropriação e violência; a apropriação das vidas e dos recursos é quase sempre violenta, a violência visa, direta ou indiretamente, à apropriação. (Santos, 2019, pp. 43)

Nesta escrita é prudente trazer essa diferenciação, uma vez que para esse autor a distinção entre essas linhas é fundamental tanto pela emergência que as linhas abissais requerem no seu desvelamento, quanto por um posicionamento político do autor, já que, segundo ele, as exclusões não-abissais possuem maior visibilidade, e também “já foram objeto de muito investimento cognitivo” (Santos, 2019, pp. 44), o que por um lado atenuou algumas exclusões não-abissais, mas também agravou algumas exclusões abissais.

Sendo assim, esse autor considera a identificação das linhas abissais um “primeiro passo no sentido de a ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político” (Santos, 2019, pp. 28). E ultrapassar não no sentido de substituir, o que acarretaria nas epistemologias do Sul sendo uma nova forma de epistemologia dominante, mas sim ultrapassar a própria construção dicotômica, e, portanto, hierárquica, entre Norte e Sul, dando a lugar pluriversalidade. “Trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potenciadora de pluralismos” (Santos, 2019, pp. 26).

Contudo, o autor considera importante a luta contra as duas formas de exclusões, abissais e não-abissais, reconhecendo que “[...] as exclusões abissais e não-abissais funcionam em articulação e que a luta pela libertação só será bem-sucedida se as várias lutas contra os vários tipos de exclusões forem devidamente articuladas” (Santos, 2019, pp. 44), uma vez que é possível que sejam ambos experienciados por grupos sociais na vida cotidiana.

Afim de exemplificar a percepção dessas duas linhas por aquelas e aqueles que sofrem por estar do outro lado da linha, mas também de demarcar as escolas, em especial as escolas públicas brasileiras, como ainda sendo espaços de possibilidades de igualdade, trazemos o excerto a seguir.

[...] numa sociedade predominantemente branca e com preconceito racial, um jovem negro que estuda numa escola secundária vive no mundo da sociabilidade metropolitana. Pode considerar-se excluído, quer porque os colegas por vezes o evitam ou porque o plano de estudo contém matérias que são insultuosas para a cultura ou a história dos povos afrodescendentes. No entanto, tais exclusões não são abissais, pois ele faz parte da mesma comunidade estudantil e, pelo menos em teoria, tem ao seu dispor mecanismos para argumentar contra tais discriminações. Entretanto, quando esse jovem, de regresso à casa, é interceptado pela polícia visivelmente apenas porque é negro (ethnic profiling) e é violentamente espancado, está cruzando, nesse momento, a linha abissal e passando do mundo da sociabilidade metropolitana para o mundo da sociabilidade colonial. A partir daí a exclusão é abissal e qualquer invocação de direitos não é mais que uma cruel fachada. (Santos, 2019, pp. 45)

Com isso, vemos que a principal diferença entre essas duas linhas reside no modo como quem habita o outro lado da linha, é vista ou visto por quem habita o lado

de cá da linha. Os habitantes do lado colonial das linhas abissais são considerados, por quem está do lado de cá da linha, seres que não sequer humanos, “um tipo de ser humano fatalmente degradado” (Santos, 2019, pp. 46).

Voltando-nos para as escolas, entendemos que a distinção dessas linhas se faz necessária e urgente, uma vez que a escola estabelece um duplo vínculo com a sociedade e pode duplamente abrigar e gerar essas linhas. Contudo, escolhemos adjetivá-las de acordo com as sensibilidades que emergem conforme elas nos tocam, nos esbarram, nos amarram, nos machucam, ... Podem ser linhas abissais ou não-abissais em lugares-escola, que muitas vezes se confundem e nos confundem por suas sutilezas.

Em um exercício de tentar percebê-las, o que para Santos (2019) é um primeiro passo para ultrapassá-las, a seguir encontram-se alguns excertos de falas das e dos estudantes, da pesquisadora e do pesquisador, das colaboradoras e dos colaboradores, que podem ser indicativos de algumas dessas linhas que esses lugares-escola habitam e abrigam.

Linhas coloniais adjetivadas que habitam e abrigam a escola e que dão cores, cheiros e sons, que excluem e que potencializam, que produzem alegrias e também sofrimentos, que operam em opressões e também em possibilidades. Estas linhas foram produzidas como contornos-convites de invenções outras, em escolas outras, em pesquisas em educações matemáticas outras.

E você, leitora, leitor ou leitor:quais linhas você habita e abriga?

Figura 2: Uma linha de contenção



"Qual foi o local da escola que deram medo em vocês?" - perguntou uma aluna.
 "Diretoria" - a sala respondeu, quase em um coro.
 "E a sala dos professores" - alguém lembrou.

"Então, a gente pode tentar pensar juntos, nas perguntas, uma por uma, pra gente traçar algumas coisas que vocês gostariam de filmar" - eu disse, quando xs alunxs pareciam não saber por onde começar

"O ?????? vai anotar" - disse um aluno, mencionando um nome que já não me recordo mais.

"Tem algum espaço da escola que você sente medo?" - Li então a pergunta, que estava no papel.

"A diretoria e a sala dos professores" - um aluno respondeu.

"Só vamos lá quando algo de ruim acontece" - outro aluno balbuciou.

"Eu não sei como vou fazer uma análise do que a gente produziu aqui." - Comentei com Paola, dentro do carro, no caminho de volta para Campo Grande.

"Tem muita coisa pra falar. Por exemplo, no grupo de filmagem que eu estava, quando eles foram entrar na sala da diretoria, o aluno que estava filmando fazia um movimento, com a mão que segurava a câmera, que parecia um leve tremor. Eu falaria sobre isso." - Apontou Paola.

Fonte: Viana (2020)

Figura 3: Uma linha espessa que quase nos escapou

"No mato tem bicho?" - Perguntou uma aluna.

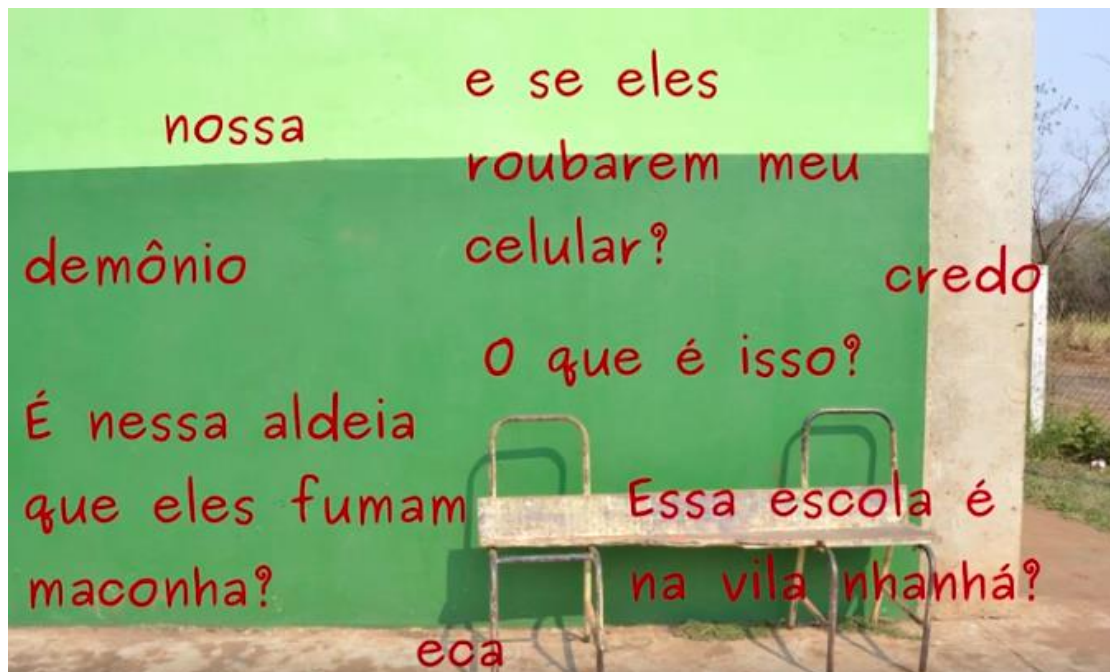
"Tem. Aqui tem onça, capivara, veado, lobo, capivaria, cotia, tem de tudo aqui. E principalmente, nois tem até um animal de estimação, que é um viado." - Respondeu uma aluna, com uma leve risada ao final, entregando rapidamente o celular para a colega ao lado.

"Verdade." - Complementou a colega.



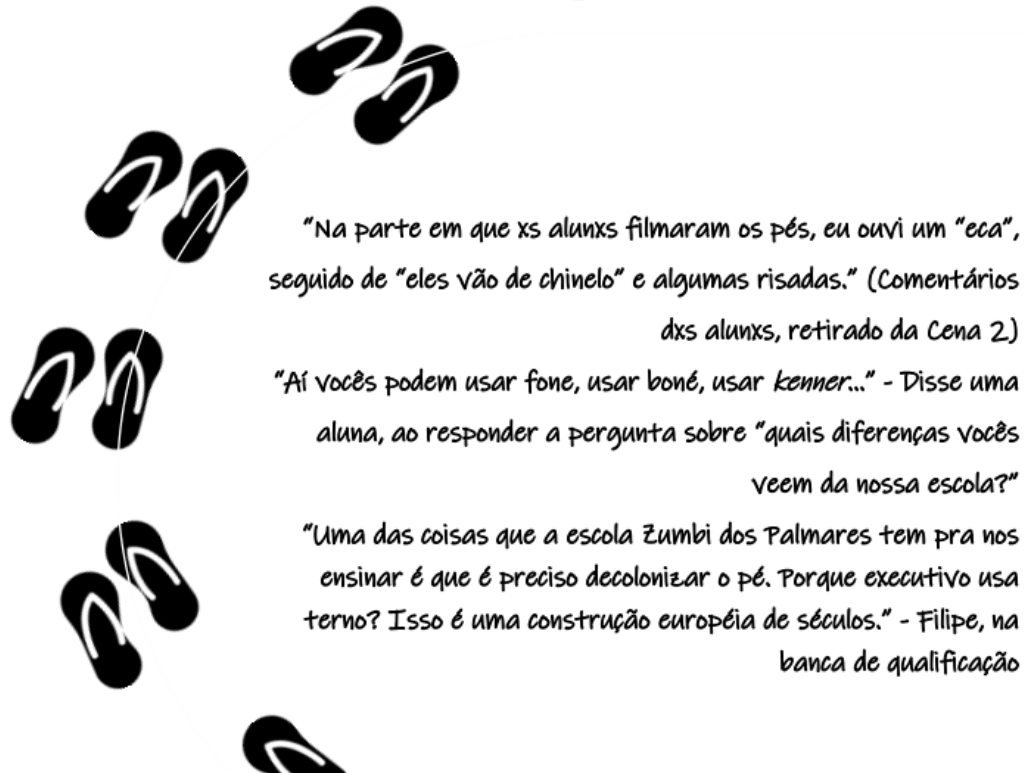
Fonte: Viana (2020)

Figura 4: Uma linha arame farpado



Fonte: Viana (2020)

Figura 4: Uma linha rastro



Fonte: Viana (2020)

5. Referências

- Barbosa, C. (2017). *O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola*. [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas.
- Beleza, E. O. (2014). *Desacostumar os olhos: experimentando (em) vídeos/espacos/poesias*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas.
- Cai, J., Mok, I. A., Reddy, V., & Stacey, K. (2016). *International comparative studies in mathematics: Lessons for improving students' learning*. Springer Nature.
- Pereira, E. A. (2014). *As relações de autoridade na escola e na família segundo os adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. São Paulo.
- Romaguera, A. R. T.; Wunder, A. (2016). Políticas e Poéticas do Acontecimento: do silêncio a um risco de voz. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(1), 124-146.

- Santos, B. D. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, (78), 3-46.
- Santos, B. D. S. (2019). *O fim do império cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul*. Autêntica Editora.
- Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: educar*. Autêntica Editora.
- Viana, B. L. N. (2020). *O que só você vê na escola? Encontros, alunxs, cenas, e...*[Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Campo Grande.