

DUAS IMAGENS SOBRE A MESA: VIOLÊNCIAS E COLONIALIDADES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Geangles Barbosa de Moraes¹

Anna Paula Soares Lemos²

Resumo: Ao usar duas imagens de épocas diversas, esse texto propõe um pensamento sobre permanências das formas de violência provindas da Colonização e modos de invisibilidade operados a partir dessa temporalidade até os dias atuais, dentro de contextos escolares.

Palavras- chave: Estudos da Imagem. Violência. Colonialidade. Contexto Educacional.

TWO IMAGES ON THE TABLE: VIOLENCE AND COLONIALITIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Abstract: By using two images from different periods, this text proposes a thought about the permanence of forms of violence arising from Colonization and modes of invisibility operated from this temporality to the present day, within school contexts.

Keywords: Image Studies. Violence. Coloniality. Educational Context.

¹ Possui graduação em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Especialização em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER. Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO. Atualmente, é professor na rede Municipal de Educação - Duque de Caxias, RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Dinâmica de Leituras. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Arte, Letras e Humanidades

² Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras - UFRJ. Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, PPGHCA/UNIGRANRIO. Ministra principalmente a disciplina Pensamento Social Brasileiro no Campo Interdisciplinar. É JCNE - FAPERJ (2022) com a pesquisa "Sala de Ensaio: A Produção Teatral Brasileira em Tempos e Isolamento Social". É líder do grupo de pesquisa IMAGEMNO - Núcleo de Estudos em Imagens, Memórias, Narrativas e Oralidades. Estuda a cena contemporânea em diálogo com as tecnologias, via narrativas audiovisuais, o teatro, os coletivos artísticos e a sociedade. É Bolsista Produtividade FUNADESP. É membro do GT Teatro e Dramaturgia da ANPOLL.

Introdução

Este artigo é parte de uma reflexão prévia sobre as formas de um olhar que se volta para a figuração, enquanto possibilidade de articular um pensamento e, sobretudo, uma imaginação, tendo como suporte duas imagens: uma imagem fotográfica do século XXI ao lado de uma pintura do século XIX.³ Ele é o desejo de instaurar um acontecimento dialético, enquanto proposição, inspirado em uma pergunta, ousa-se dizer, destituída de engenho, mas que fundamenta a reflexão porvir: “O que você vê?” (MONDZAIN, 2012).

Com essa pergunta, retirada de um livro infanto-juvenil de Marie-José Mondzain, busca-se sugerir possíveis lampejos que direcionem os sujeitos para a simultaneidade entre práticas de visibilidade e práticas de enunciação. Dito isso, cabe agora apresentar as imagens, a começar pela fotografia situada no século XXI; sendo ela, uma imagem que retrata um contexto escolar.

1. Fotografia da Turma 101:

Um registro, em imagem, de uma rotina da Turma 101, primeiro ano do ciclo de alfabetização, em uma sala de aula de um CIEP em Saracuruna, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

³ Este artigo deriva da dissertação “Imagerias da violência em contextos educacionais”, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Trata-se de um estudo que versa sobre os processos de visibilidades e permanências das formas de violência em contextos educacionais, ao longo da história. Ao colocar, lado a lado, imagens tidas como inconciliáveis, (uma fotografia da rotina escolar em um CIEP, no Rio de Janeiro, 2013) e a aquarela “Loja de Sapateiro”, de Jean-Baptiste Debret 1820/30) a pesquisa buscou indagar sobre as possibilidades de se abordar o tema violência e subalternidade através de um pensamento feito por imagens.



Acervo: Arquivo do CIEP em Saracuruna, Duque de Caxias, RJ

Faz-se necessário atentar para alguns detalhes da imagem acima:

- São 12 alunos. Todos estão sentados, certos da captura feita pela câmera. Cada um se dispõe ao seu modo. Estão todos uniformizados. O que reitera esse dado, já descrito, é, na verdade, a exceção. Há uma menina que está sem o azul dos uniformes e da prateleira. Ela veste algo de outra ordem. Ao lado dela, um homem, que aparenta ser o professor, tem um violão nas mãos. Parece compor algum fã sustenido. Ele também não está uniformizado. Há também o professor (o pesquisador principal deste trabalho), com o violão.
- No centro do grupo formado para ser imagem fotográfica, tem um par de bongôs. Eles estão em frente a uma criança, com as mãos postas sobre cada um deles, como se fosse sua dona. No segundo plano, à esquerda, próximo ao professor, um menino exhibe suas mãos. Não há nada nelas, além de um aceno inquietante. Possivelmente, são duas letras que aludem às iniciais de uma facção criminosa.
- Por motivo de síntese, não se fará, nesse texto, a contextualização de como a imagem foi feita. Mas, mesmo sem esse dado, é possível afirmar que as mãos que se dirigem para fora do enquadramento, devem ser compreendidas

também como uma dialética do visual, enquanto criação de uma imagem que é objeto ausente e presente ao mesmo tempo. (Didi-Huberman, 2018). Podem ser entendidas enquanto imagem que aponta para uma atualidade e para algo do passado que ainda resta.

Em se tratando da atualidade, ela pode ser medida com os seguintes dados, sendo eles considerados como o lugar e o tempo do gesto feito pelas mãos do menino, na Turma 101:

O primeiro contexto a ser descrito é o das mãos impedidas de serem vistas. A fotografia da turma 101 fora feita para compor o mural da escola. No entanto, em função do gesto já descrito, a equipe diretiva considera inapropriado fazer ver o indício que as mãos do menino sinalizam, ao comporem duas letras no ar. Esses sinais podem ser considerados conforme as seguintes circunstâncias, oportunamente interpretadas, de acordo com pesquisadores de diferentes áreas, descritas a seguir.

Dentre os muitos documentos que podem situar essa fotografia está o Mapa da Violência 2013, do Centro Brasileiro de Estudos Latinos-Americanos, coordenado por Julio Jacobo Waiselfisz. Nele, Duque de Caxias está caracterizado como um dos municípios mais violentos do Brasil. No Relatório “Um Brasil dentro do Brasil pede socorro”⁴, realizado pelo Fórum Grita Baixada, supervisionado pelo professor Dr. José Cláudio Souza Alves e comunicado, no dia 15 de setembro de 2016, à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, há a contextualização da migração dos crimes em direção à Baixada, em função do surgimento das Unidades de Polícia Pacificadora na capital do Rio de Janeiro em 2008 e a união entre tráfico e milícia (Alves, 2016). O relatório enumera alguns casos, como a Chacina do Parque Paulista, em Duque de Caxias, o caso do Bairro São Bento e os que acontecem no complexo de favelas Mangueirinha e afetam o Colégio Estadual Guadalajara. Vemos abaixo, importantes detalhes deste relatório:

Localizando-se ao lado e na parte baixa de uma das faces do complexo da Mangueirinha, um conjunto de morros habitados por comunidades pobres, a escola passou a ser incluída na estratégia de confrontos. A polícia inicia uma prática rotineira de se posicionar ao lado da escola e atirar nos traficantes localizados na parte superior do morro. A resposta

⁴ Trata-se de um relatório-denúncia sobre o descaso estatal para com a vida humana na Baixada Fluminense e possíveis soluções urgentes.

dos traficantes, como não poderia deixar de ser, atingia a escola com tiros. Professores com síndrome do pânico passam a procurar outra escola para trabalhar. Alunos começaram a evadir. A escola passou a distribuir para alunos e servidores um prospecto indicando o que fazer quando se iniciam os tiroteios: “identificar de onde vêm os tiros, jogar-se no chão e rastejar até os corredores”, na parte interna do prédio. [...] A partir do deslocamento maciço de traficantes do Comando Vermelho (as facções do tráfico de drogas e suas siglas correspondentes são: Comando Vermelho – CV; Terceiro Comando Puro – TCP; e Amigo dos Amigos – ADA) para o complexo da Mangueirinha, no contexto da ocupação do Complexo do Alemão pela polícia, no final de 2010, as operações da polícia passaram a se intensificar, dentro da própria Mangueirinha. As trocas de tiros iniciadas por policiais, que transformavam a escola Guadalajara em escudo, dão lugar a incursões da polícia na comunidade favelizada, provocando a morte crescente de jovens (ALVES, 2016, p.49).

Ainda neste relato, o Fórum descreve um acontecimento que expõe, de modo patente, a questão de uma violência que não apenas atravessa o espaço escolar, mas o aniquila; desfaz suas formas de mobilidade, seu vir a ser.

A chegada de traficantes equivale à intensificação de ganho pela polícia nas negociações com o tráfico. Inicia-se um processo de fechamento da escola, sob a alegação da falta de segurança, que era criada pela estratégia de confronto através de agentes do próprio Estado, que agora fechava a escola. Rapidamente, dos 2.000 alunos restaram 800, sendo os demais distribuídos por outras escolas. Alguns destes 47 alunos tiveram que retornar à escola Guadalajara, simplesmente porque as escolas para onde haviam sido distribuídos se localizavam em áreas controladas por facções criminosas inimigas da facção criminosa que controlava a área da escola Guadalajara.[...] Assim, ao mesmo tempo em que se fechava uma escola premiada por 16 anos, tendo à frente professores e alunos, que criou e deu sustentação a projetos culturais, ambientais, históricos e econômicos, envolvendo diretamente pessoas e famílias daquela localidade e os professores responsáveis por estes projetos eram punidos institucionalmente, uma Mini UPP era inaugurada na mesma área. (ALVES, 2016, p. 50).

O texto ainda analisa a condição dos jovens dos contextos periféricos da Baixada Fluminense, revelando a face dupla dessa violência: desqualificados pelo sistema público de educação e sem lugar no mercado de trabalho, em seus depoimentos, dizem ser seduzidos pelas “viagens de poder” que o crime lhes oferece e pela dimensão estética que os liga a objetos desse fenômeno, como por exemplo, as armas (ALVES, 2016). As “formações subjetivas em processo de desenvolvimento intra e extramuros da escola” (LEAL; ZALUAR, 2001, p. 147), nestes contextos, estão dadas. Segundo Alba Zaluar e

Maria Cristina Leal, trata-se de uma configuração que acontece por meio de uma violência específica, de dimensão plural e difusa:

a violência física perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança, e a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Esta última [...] seria operada sempre e necessariamente pelos mandatários do “Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima”, o que inclui o professor. (LEAL; ZALUAR, 2001, p. 148). no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. (LEAL; ZALUAR, 2001, p. 161)

As autoras advertem que a violência física é a que gera consenso, enquanto a violência simbólica – em uma alusão ao conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu – é o território dos dissensos; sendo necessário, inclusive, repensar o fenômeno, já que, ousa-se dizer, em se tratando dos contextos educacionais, há nele uma abertura para debates. Elas ainda consideram a necessidade de uma retomada dos debates sobre as atribuições da Educação “no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros” (LEAL; ZALUAR, 2001, p. 161).

Dito isto, uma das pautas do possível debate é a hipótese de se refletir sobre a questão da aprendizagem de conhecimentos sistematizados nestes contextos educacionais, atravessados pela violência armada.

É oportuno ter em mente, por exemplo, o Mapeamento da FGV/DAPP com dados do aplicativo Fogo Cruzado que aponta as escolas e creches públicas mais afetadas por tiroteios e disparos de armas de fogo, no Rio de Janeiro, entre julho de 2016 e junho de 2017. Nesses estudos e os realizados pela Fundação Oswaldo Cruz, desde 2010, há afirmação dos educadores e moradores que a violência armada influi sobre a aprendizagem e a educação escolar.

Dentre as prováveis interrogações que estes estudos podem suscitar, está a que se refere ao exercício de uma imaginação enquanto processo de apropriação dessas

experiências no tempo e no espaço e seu papel nos modos de obtenção de uma linguagem que ressignifique a realidade. Nessa cartografia existe, por exemplo, as palavras acrescentadas de prefixos. Em se tratando dos acontecimentos relacionados à percepção, entre os muitos termos, o **dis**, indicador de dualidade e dificuldade, está à frente de um número de expressões que se referem ao funcionamento do sujeito em circunstâncias de interação social e cognitiva, que geram significados sobre o mundo e sobre si. E é esse fragmento da pronúncia, o **dis**, que traz consigo algo do passado que ainda resta.

O discurso que reduz o sujeito a seu sintoma tem lugar, segundo Jonathan Crary (2004), no fim do século XIX, onde um status empírico e epistemológico da atenção é marcado por crises que geram um regime disciplinar constantemente atualizado até a contemporaneidade:

Mais recentemente, vemos sua persistência nos procedimentos interdisciplinares generalizados das ciências sociais e comportamentais, com a dúbia classificação de “desordem de déficit de atenção” como um rótulo para crianças indóceis e outros. (CRARY, 2004, p. 71)

É interessante o posicionamento de Inês Dussel quanto à crítica – baseada em Crary – da produção de corpos controláveis e úteis que o regime da atenção-desatenção se esforça em individualizar, separar e imobilizar, dentro de espaços de pressão, compressão e vigilância, incluindo a escola. Segundo a autora, essa crítica sublinha a porosidade e a precariedade do espaço escolar, atravessado pela desestima inscrita por discursos pedagógicos contemporâneos e por disputas e demandas presentificadas em dimensões culturais e populacionais que denunciam a necessidade de inovação e atualização das instituições escolares. Dussel ainda afirma que essas críticas e essas denúncias quando, apesar de tudo, têm ocasião de serem acatadas, em busca de resoluções, compõem, por vezes, o seguinte retrato: a escola deixa de ser um assunto público e torna-se uma negociação local fechada e submetida às relações de forças imediatas. (Dussel, 2017).

Em se tratando de forças imediatas, cabe perguntar se as mãos espontâneas do menino – como o sorriso do Gato de Cheshire, aparecendo e desaparecendo eternamente – trazem consigo alguma abertura para o estranhamento, capaz de reformular questões sobre a linguagem, sobre gestos, sobre imaginação e imagem, traçando assim caminhos

para a compreensão do modo como o sujeito significa para, dessa forma, poder atuar, junto com ele sobre essas forças.

2. Gesto e memória

Aby Warburg, historiador da arte e teórico cultural, busca investigar em seu *Atlas Mnemosyne* (2010) a sobrevivência dos gestos e motivos comuns na Antiguidade que continuaram presentes no visível, alçado, pelo autor, nos anos de 1920, à condição de imaginário social. O pesquisador Warburg utiliza, em seu Atlas (um painel com imagens fotográficas) reproduções de escultura, pintura e artes gráficas, além de cópias de artes aplicadas, tais como carpetes, painéis genealógicos, fotografias e anúncios publicitários para, através dessas aproximações seguir os vestígios de um “engrama fóbico” (WARBURG, 2015, p. 369) herdado através da imagem. Esse traço permanente que habita a imagem é feito de símbolos que

têm o poder de condensar o medo e a angústia em uma figura. E, como de um mesmo movimento, eles emergem das profundezas e se estruturam, sobrevivem nesse meio estranho que Warburg e outros chamaram de memória coletiva. (SAXL, 2003, p. 157 *apud* SIMÕES, 2010, p. 21).

Luís da Câmara Cascudo (2003) em sua prosa cinética sobre os gestos brasileiros, considera que todos eles são herdados. Afirma que uma reflexão sobre eles, sobretudo os das camadas populares, com sua dimensão errática e infixa, “daria partida para verificações sobre sobrevivências e permanências mímicas” (CASCUDO, 2003, p. 11). Os gestos, primeira linguagem humana, anteriores às interjeições, às onomatopeias e à palavra falada, “são indispensáveis para a complementação da imagem” (*ibidem*). Quanto ao aceno das mãos, o autor considera que ele exterioriza pensamentos pela imagem gesticulada, sendo “jogo de sombras provocado pelas mãos conjugadas, a simbologia das figuras evocadas pelos acenos, a força definitiva do pensamento pela atitude das mãos.” (2003, p. 12).

Cascudo ainda afirma que gestos feitos pelas mãos não devem ser entendidos apenas como complementação, mas uma provocação ao exercício da oralidade. Vale lembrar o que Jean Chevalier e Alain Gheerbrant comentam em relação ao significado das mãos no contexto do Ocidente. Dentre as múltiplas acepções que essa figura urde ao

longo do tempo está a noção de “ação diferenciadora” (Chevalier; Gheerbrant, 2019) referida como sendo uma síntese exclusivamente humana em comparação com os demais seres vivos, além de afirmação de poder que distingue funções e poderes, entre os seres humanos. Outro sentido a propósito é o que a psicanálise adota: “A mão é as vezes comparada com o olho: ela vê [...] a mão é equivalente ao olho.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 592).

Diante dessas informações, é possível dizer que as mãos que acenam, instauram uma “cisão do ver” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29) porque o abre em dois. Parafraseando essa concepção da imagem que parece dizer que o que vemos, também nos olha, talvez, seja oportuno afirmar que a mão fotografada olha também quem lhe observa, atravessa a grade e estabelece rede de afinidades. Uma mobilidade de relações entre espaços, temporalidades, imagens e identidades.

Um dos possíveis lampejos, dentro da concepção de montagem dialética é a que possibilita a consonância da imagem das mãos infantis, compondo no ar a sigla C.V, com uma postura que se aproprie dessa figura e componha experiências através de uma cartografia que “funcione como um método interpretativo centrado não em um modelo ideal, mas em dados marginais que servem de lugar privilegiado para a reflexão.” (BARADEL, 2010, p. 43).

Segundo Baradel, a busca por essa compreensão do modo como o sujeito significa, fundamenta-se nas abordagens da chamada epilinguística (Baradel, 2010) ou seja, a que se debruça sobre os modos como a pessoa explora recursos de sua linguagem e os reutiliza, produzindo novos objetos, efeitos e fatos linguísticos. Na pesquisa de Baradel, essa abordagem tem o interesse de :

contrapor a visão de que a linguagem é código, à medida que é um contrapor a visão de que a linguagem é código, à medida que é um lugar de atuação humana que constitui sujeitos e que permite que o homem atue sobre o mundo e estructure a realidade, “falando a outros que falam” (...) em diversas situações pragmáticas, com diversos propósitos e em vários registros vernaculares, todos legítimos. (BARADEL, 2010, p. 39)

A questão inquietante dessa abordagem que busca construir uma posição de sujeito, a partir de dados que estão à margem das definições patologizantes, é que diante da disposição do registro imagético da turma 101, – ao lado da conclusão de que a

linguagem não é exterior ao indivíduo e de que, por tanto, ela o constitui – é: de que modo abordar a aparição dessas mãos infantis?

Uma crítica assim à interpretação dos fenômenos do ensino-aprendizagem, talvez, permita reformular, quantas vezes forem necessárias, a pergunta que sonda como se deve compreender esse menino. Dito de outro modo, esse símbolo acenado, gesticulado pelo menino, o constitui?

Uma possível resposta, a partir de um conhecimento feito por imagens, deve levar em consideração o exercício de Bertolt Brecht como forma de pensar nas permanências e nas continuidades históricas, presentes em gestos, capturados pela imagem, vistos enquanto “cristais de memória histórica” (AGAMBEN, 2007, p.18) dotados de uma dupla dimensão: originalidade e repetição.

Bertolt Brecht, artista do século XX, preso às balizas do drama, fazia uso das colagens fotográficas em diários e livros, como por exemplo, a Bíblia Sagrada, para perguntar sobre a pedagogia das imagens e seu poder de legitimar formas de violência, bem como “sobre nossa própria capacidade de saber ver, hoje, os documentos de nossa sombria história.” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 38). Seu pensamento, feito por imagens, não está, necessariamente, vinculado à questão de uma repetição formalista do gesto, ao longo da história, mas sobre a hipótese de uma “posição da imagem” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 173) diante de um exilado e sua capacidade de ocasionar modos de intervir nas visualidades, devolvendo a elas a “dupla faculdade de observação e extrapolação” (DIDIHUBERMAN, 2017, p. 230), mais conhecida como imaginação. Uma imaginação que desmonta, remonta e dialetiza a história.

E de que modo a imagem do menino que acena o símbolo de uma facção criminosa, oportuniza esse exercício de crítica da história e das visualidades relacionadas ao percurso do saber, situado em contextos educacionais? Que constelações, que saltos ela sugere?

3. Gestos históricos e gestos de montagem

A mesa em que faremos essa montagem, interposta entre as coisas do mundo e os seres do mundo, como diria Hannah Arendt (2001), é um espaço de partilhas e disputas, cuja palavra revela consensos e dissensos, visto que “escritas acadêmicas produzidas em

educação dão-se em específicos campos discursivos, em relações de forças que disputam sentidos e produzem modos de pensar e existir.” (SCHULER, 2019, p. 41)

Assumindo que o próprio conhecimento é o *locus* do poder e não simplesmente um instrumento por meio do qual o poder se impõe, é oportuno situar nessa investigação a questão de como reformular, através de uma prática de montagem, o modo pelo qual o conhecimento em educação, é produzido.

Perguntar, por exemplo, por que quando se nota, na fotografia da turma 101, o menino no segundo plano, gesticulando o símbolo de uma das maiores organizações criminosas do Brasil, os que estão nessa mesa das partilhas e disputas, assumem uma postura ancípite de impasse e impossibilidade, negando a circulação da palavra e da imagem com a decisão tomada de ter que se fazer algo, sem de fato saber o que, para impedir a presença da fotografia no mural da escola.

No fim, fazer alguma coisa resume-se, então, em simplesmente rejeitar a imagem dessas mãos espontâneas, mãos sem o artificialismo desejado pelo enquadramento do mural escolar.

Supondo que Slavoj Žižek esteja nessa mesa, é possível que ele apresente uma posição diversa aos participantes; sendo ela a que está presente em *Violência – Seis Reflexões Laterais*. Dirá que “há um traço fundamentalmente antiteórico nessas injunções de urgência”. E que o “não há tempo para refletir: temos de agir agora”, é um “falso sentimento de urgência”. E contra o que chama de “pseudourgência”, o autor propõe o exercício de uma ““descrição sem lugar”, que é própria da arte” (ŽIZEK, 2007, n.p).

No lugar de decidir pelo sim ou pelo “não colocar a foto no mural da escola”, talvez seja possível assumir o que Žižek indica: Optar por uma “terceira via obscena”, sendo ela um modo de acessar aquilo que:

não é o signo de algo que reside fora da forma. Antes, extrai da confusa realidade a sua própria forma interior, da mesma maneira que Schönberg “extraiu” a forma interior do terror totalitário. Ele evocou o modo como esse terror afeta a subjetividade. (ŽIZEK, 2007, n.p)

A relação entre pensamento e linguagem que o autor propõe é marcada por uma dimensão paradoxal. Trata-se de uma ação que, de certo modo, se destitui. Ela é um “esperar e ver” por meio de uma análise crítica e paciente. Trata-se de resistir à tentação da ação imediata e retirar-se para um lugar isolado e estudar: “E é isso que devemos fazer

hoje, quando nos vemos bombardeados pelas imagens midiáticas da violência. Precisamos “estudar, estudar e estudar suas causas” (ZIZEK, 2007, n.p).

O estudo incessante sobre violências passa pelas suas visibilidades disponíveis e indisponíveis. Sobre a experiência de dilação com essas visibilidades, Zizek afirma que cabe perguntar se elas, tomadas enquanto “descrição artística”, significariam o perigo de regredir para uma atitude contemplativa que, de alguma maneira, trairia a urgência de se fazer algo.

Agora, supondo a presença de Didi-Huberman nessa mesa, é possível imaginá-lo dialogando com a pergunta lançada, com um comentário sobre a questão geral da imagem e como é preciso considerá-la nesse debate. Em *A imagem sobrevivente* (2013), o autor afirma que a pesquisa com imagens, enquanto relação estética com o mundo, se dá através de uma camada política da reconstituição de uma dada realidade e que isto está desobrigado do agenciamento feito pelas necessidades, tidas como da ordem do funcional e de uma deliberação otimizada, com um fim determinado:

Há outra maneira de formular a pergunta, de deslocar as coisas. Outro estilo, outro andamento. É perder, ou melhor, fingir que está perdendo tempo. É agir de forma oblíqua, por impulso. É bifurcar de repente. Não adiar mais nada. Ir direto ao encontro das diferenças. É partir para outro campo. (...) aceitar a experiência existencial das perguntas que alguém formula a si mesmo. Trata-se, na verdade, de experimentar em si um deslocamento do ponto de vista: deslocar a própria posição de sujeito, a fim de poder oferecer meios para deslocar a definição de objeto. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 37)

A resposta a Zizek é que esse “descolamento do ponto de vista” não pode ser compreendido enquanto “regressão” a uma suposta atitude contemplativa desleal. Desde que se compreenda que esse “estudar, estudar e estudar” é outra coisa, além da mera mobilização de “um arquivo a outro, de um campo de saber a outro” (DIDI-HUBERMAN, p. 38). Trata-se de compreender que a

consequência – ou o desafio – de um “alargamento metódico das fronteiras” não é outra senão uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade. Isso significa que o tempo da imagem não é o tempo da história (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 34).

Nesse sentido, é possível afirmar que Zizek e Didi-Huberman parecem concordar com o entendimento da chamada “descrição sem lugar”. Segundo Zizek, ela não deve ser compreendida como

uma descrição que localiza seu conteúdo em um espaço e tempo históricos, mas uma que cria, como pano de fundo dos fenômenos que descreve, um espaço inexistente (virtual) que lhe é próprio, de tal maneira que aquilo que aparece não é uma aparência sustentada pela profundidade da realidade subjacente, mas uma aparência descontextualizada, que coincide plenamente com o ser real. (ZIZEK, 2017, n.p)

Lidar com essa mobilização de imagens autorreferentes sobre a violência, que, neste caso, coincide com “o ser real” que está situado nos contextos educacionais, é um exercício de crítica do acontecimento, na medida em que compreende esse real, não como algo que “está por trás de um semblante, escondido pela máscara da aparência (...) o Real é o real das aparências, dos semblantes.” (IWASANA; SANTOS; MARIZ, 2017, pg. 47).

Segundo Zizek, indagar sobre esse real, e sua dimensão de violência, não deve ser compreendido como um exercício de destruição da aparência e exposição de suas possíveis causas ocultas, visto que essa implacável busca, pode ser, em verdade, um “estratagema definitivo para evitar o confronto com ele” (ZIZEK, 2007, n.p), ou seja, com esse real. Nesse sentido, pode-se dizer que estar diante da imagem do menino acenando um símbolo que remete às realidades atravessadas por múltiplas adversidades, requer uma postura que não adie ainda mais o confronto da violência consigo mesma.

Pensar, por exemplo, sobre as relações do estético com o político e situar a questão da violência nessas relações, talvez implique em considerar nas formas “que aparecem como portadoras de figuras de comunidade iguais a elas mesmas em contextos muito diferentes.” (RANCIÈRE, 2005, p. 24). O autor de *A Partilha do Sensível* (2005) lembra que essas figuras podem assumir, ao longo da história e em função dela, outros destinos, redefinindo assim sua existência política, como por exemplo, a notação de movimentos estudados e sistematizados por Rudolf Von Laban, cujo objetivo é o da vida consciente e espontaneidade e que mais tarde é “transformada em modelo das grandes demonstrações nazistas”. (RANCIÈRE, 2005, p. 25).

O jogo de remissões, oposições e assimilações presente naquilo que suporta uma imagem, pode ser definido como parte da estrutura de princípios formais de uma dada visibilidade e, ao mesmo tempo, ordenação, distribuição política da experiência comum.

A colagem de heterogêneos, segundo Rancière, é a maneira dialética de criar choques e, com eles, elaborar pequenos instrumentos capazes de “fazer aparecer uma potência de comunidade disruptiva” (RANCIÈRE, 2003 p. 66), sendo ela uma presença que põe em “cena uma estranheza do familiar, para fazer aparecer outra ordem de medida que só se descobre pela violência de um conflito [...] no qual a lei se impõe por trás das aparências anódinas ou gloriosas” (RANCIÈRE, 2003, p. 67).

Em se tratando do contexto educacional, Betina Schuler e Elisandro Rodrigues, no texto *Montagem do Pensamento e da Escrita Acadêmica em Educação* (2019), buscam situar o conceito de montagem das diferenças, burilado nas últimas obras de Didi-Huberman, dentro das reflexões sobre o ensino enquanto procedimento filosófico, gesto político e criação artística, de um modo que indague sobre “os efeitos de verdade e nossos modos de existência, para criar outras possibilidades. Desse modo, a escrita funcionaria como um gesto, um ato para ver se existe uma intensidade que produza alguns efeitos” (CORAZZA, 2006, pg. 26 *apud* RODRIGUES; SCHULLER, 2019, p. 41).

A postura do ver se, pode ser compreendida como, assumidamente, uma forma de suspensão nos modos correntes de compreensão pedagógica. Trata-se de tomar a montagem como gesto “político, artístico, filosófico e ético de desmontar, desnaturalizar o olhar, diagnosticar os sintomas do presente e produzir outras composições possíveis.” (RODRIGUES; SCHULLER, 2019, p. 24).

Essa postura sugerida pelos autores é uma alternativa para a construção de um pensamento sobre as formas de ensinar e aprender, compatíveis com a contemporaneidade e seus fenômenos de desterritorialização e de linhas de fuga. É Hugo Assmann (2004) que comenta sobre essa necessidade, afirmando que os novos fluxos na linguagem, presentes nas práticas de socialidade, demandam por criatividade, quando analisadas por um conjunto de saberes, sendo esta dimensão, ou seja, a criatividade, a que possibilita “circum-vivenciar” objeto e experiência, devolvendo-lhes uma explosão de novas formas. Ele ainda lembra que este modo de abordar “já é falar artisticamente”. (ASSMANN, 2004, p. 203)

Schuller e Rodrigues atentam para a perspectiva de que, em se tratando dos gestos da montagem e sua relação com o pensamento sobre Educação, a expectativa não está associada a algum propósito que negue a tradição acumulada até aqui, “mas produzir uma relação mais fabulativa e menos sagrada com ela.” (RODRIGUES; SCHULLER, 2019, p.40). Em se tratando dessa “relação mais fabulativa” dedicada ao destino das imagens, enquanto produção de um conhecimento, feito também e sobretudo por elas, vale considerar a hipótese da “montagem simbólica” (RANCIÈRE, 2003, p. 66), sendo esta, segundo Jacques Rancière, o modo como os heterogêneos fornecem uma medida comum. O poder de um conjunto de imagens “entrar diretamente em contato com a fotografia do gueto e as frases do professor. Potência de contato, não de tradução ou explicação, capacidade de exibir uma comunidade construída pela “fraternidade das metáforas” (RANCIÈRE, 2003, p. 65).

Segundo Rancière, fragmentação, intervalo, corte, colagem, montagem, são noções que habitam dois polos: o dos gestos para produzir o choque e o estranhamento; e o da ação que produz um contínuo, através de analogias. O autor reflete sobre a necessidade de se atentar para esta segunda dimensão de um pensamento feito por imagens, considerando sua diferença, em relação à maneira dialética:

a maneira simbolista relaciona heterogêneos e constrói pequenas máquinas por meio da montagem de elementos sem relação uns com os outros. Mas os reúne segundo uma lógica inversa. Entre os elementos estranhos, dedica-se a estabelecer uma familiaridade, uma analogia ocasional, atestando uma relação mais fundamental de co-pertencimento, um mundo comum em que os heterogêneos são capturados no mesmo tecido essencial, portanto, sempre sujeitos a se reunir segundo a fraternidade de uma nova metáfora. (RANCIÈRE, 2003, p. 67)

Articular essas noções, transitando com elas pelos dois polos e produzindo um pensamento – feito por imagens e com imagens – sobre o percurso do saber das camadas populares, atravessadas por formas de violência; tendo sobre a mesa de montagem a imagem do menino, dentro de uma sala de aula, acenando com as mãos o símbolo do Comando Vermelho, pode ser, ao mesmo tempo

organizar um choque e construir um contínuo. O espaço do choque e o do contínuo podem ter o mesmo nome, História. De fato, a História pode ser duas coisas contraditórias: a linha descontínua dos choques reveladores ou o contínuo da copresença. A ligação dos heterogêneos

constrói e reflete ao mesmo tempo um sentido de história que se desloca entre esses dois poios. (RANCIÈRE, 2003, p. 70)

A criação de documentos e cartografias para reorganizar a memória da colonização, é um exercício que afirma a necessidade de um anacronismo, do tipo que Didi-Huberman advoga quando fala da relação entre imagem e história, afirmando que o tempo da imagem pode ser múltiplo. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 30).

Como afirma Philippe Dubois em *O Ato Fotográfico* (1998), a imagem fotográfica pertence a categoria semiótica do índice, ou seja, registro de um determinado acontecimento em tempo e espaço específicos, rastro de uma realidade concreta, sendo esta dimensão física que possibilita estabelecer similitudes e equivalências que se ampliam à categoria de signos mentais e gerais, “separados” das coisas (DUBOIS, 1998, p. 64):

a imagem foto torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda. Sua realidade primordial nada diz além de uma afirmação de existência. A foto é em primeiro lugar índice. Só depois ela pode tornar-se parecida (ícone) e adquirir sentido (símbolo). (DUBOIS, 1998, p. 53).

Tendo como referência de imagem dialética, proponho uma atenção específica para o vídeo *Justiça e Barbárie* (2017), de Jaime Lauriano e, a partir dele, fazer as seguintes perguntas sobre a fotografia da turma 101:

- Onde encontrar, no passado do Brasil, uma imagem que testemunhe mãos gesticulando a ambivalência entrevista e pressuposta das mãos do menino expondo, dentro de uma sala de aula, um símbolo que remete à violência armada? E de que modo esse símbolo diz sobre as permanências históricas de um sistema de exploração, com suas formas de imposição de autoridade política, econômica e cultural sobre outras?
- É possível conceber as mãos desse aluno como se fosse um ícone, nos termos que Marie-José Mondzain elabora? Ou seja, um ícone que possui relação com seu referente, mesmo que ele não exista?

O ícone, segundo Mondzain (2013) por seu caráter de signo mental e geral, porque separado da existência real do objeto, pode ser também aquele que não pretende evocar seu referente, mas assumir uma perda, uma ausência; e nesse sentido, ele funciona

enquanto elo entre o visível e o invisível. Ainda assim, essa relação icônica parece carecer de outra referência que justifique a aproximação do gesto da criança livre do século XXI com outro gesto, feito em outro tempo.

Por exemplo, se essa aproximação for entre as mãos do aluno da turma 101, que gesticulam e as mãos açoitadas do escravo, figurado na aquarela Loja de Sapateiro (1820/30), de Jean-Baptiste Debret (ver imagem abaixo), a ideia de uma pós-vida, nos termos de Aby Warburg, talvez assuma uma tensão nunca resolvida entre continuidade e ruptura, semelhança e diferença.



Imagem 2: Debret - 1820/30 (Museu Imperial/Ibram/Minc)

Sendo assim, como já foi dito, o que resulta dessa aproximação é uma dicotomia entre o visível e o invisível que tem no horizonte princípios de ordem econômica, “em um universo que é o da imagem social” (GUNTHER, 2015, p. 99).

Essa pesquisa intenta uma montagem da ordem dialética e simbólica que, como na poética brechtiana, em seu Diário de Trabalho, “busca dispor as diferenças”, “desorganizar sua ordem de aparição” e “expor um argumento teórico”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 79). Trata-se de um argumento que se elabora a partir de uma “crítica artística” (DUSSEL, 2017, p. 79) sobre os sujeitos figurados, tornados imagens em contextos educacionais atravessados por violências ou contextos educacionais constituídos também por violências.

A reflexão sobre o percurso do saber engendrados nesse tipo de contexto, aproximando duas imagens diversas – a do aluno da turma 101 e a do escravizado, em

uma loja de sapateiro, no século XIX – pensa, sobretudo, na dimensão estética desse fenômeno, enquanto hipótese que toma proveito da ocasião do “espaço poroso e precário da escola” (DUSSEL, 2017, p. 94) para supor que a “arte fora do lugar estabelecido politicamente para circular, a arte associada e inscrita nas vidas marginais, mostra o que o poder ou a autoridade não fez, e pede e convoca novas autoridades” (2017, p. 90).

Sendo assim, esse trabalho é também a busca por uma escrita que se faz e situa-se em um espaço indeterminado, do sujeito que “funciona momentaneamente como uma espécie de historiador, mas sem sê-lo de todo” (NAVARRO, 2012, p. 33). Esse sujeito, como diz Hernandez Navarro, produz visões do passado, através de imagens que oportunizam perguntas e promovem formas alternativas de comunicação do passado, ou seja, da história de um dado objeto e suas pessoas.

4. Conclusão

Mas antes de responder à pergunta “para onde ir?”, é preciso saber de que lugar se parte, com quem e com o que. Duas imagens de “práticas portáteis” (BOURRIAUD, 2011, p. 31) que falam sobre violência estão, neste trabalho, não como unidades, mas dimensões que possibilitem trajetos múltiplos capazes de “conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetam às artes, às ciências, às lutas sociais.” (DELEUZE, 1996, p. 15).

O gesto associativo pretendido, entre a pintura Loja de Sapateiro, de Debret (1820/30) e a fotografia da turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização (2012), deve trazer consigo um estranhamento que se mobiliza em direção à esfera do político, se efetivando através de um ponto de vista paradoxal: a imagem contém um passado que nos lembra que ele foi esquecido.

6. Referências

ALVES, José Claudio Souza. Casos da Região. In: FÓRUM GRITA BAIXADA. **Um Brasil dentro do Brasil pede Socorro: relatório-denúncia sobre o descaso estatal com a vida humana na Baixada Fluminense e possíveis soluções urgentes**. Nova Iguaçu: Fórum Grita Baixada, 2016.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Unimep, 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante: por uma Estética da Globalização**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASCUDO, L. da Câmara. **História dos nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

CHEVALIER, Jean. e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Ângela Melim e Lúcia Melim. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens-Ocasões**. São Paulo: Fotô Editorial, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição. O olho da história, I**. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 2017.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Sobre o regime da visualidade racializado e a violência da imageria racista: notas para os estudos da imagem. Anos 90**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**, Campinas: Ed. Papirus, 1998.

DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da Escola**, Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GUNTHER, André. **Comment lisons-nous les images? Les imageries narratives**, 2015. Disponível em <https://imagesociale.fr/1484> , último acesso em 05/11/2019.

MONDZAIN, Marie-José. **O que você vê? – Uma conversa filosófica**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

NAVARRO, Hernández M.A. **Hacer visible el pasado. El artista como historiador (Benjaminiano)** En: Congreso Europeo de Estética, Sociedades en crisis. Europa y el concepto de estética. Murcia: Universidad de Murcia, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível - estética política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RODRIGUES, Elisandro. SCHULER, Betina. **Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em Educação: Conversações entre Deleuze e Didi-Huberman**. Campinas: ETD- Educação Temática Digital, 2019.

WASELFISZ, Julio Jacovo. **Mapa da Violência 2013, Mortes Matadas por Armas de Fogo**, Brasília: CEBELA - FLACSO, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Boitempo, São Paulo, 2007.