



Refletindo sobre experimentação audiovisual colaborativa escolar a partir do “comum” em tempos de pandemia

Reflexionando sobre la experimentación audiovisual colaborativa escolar desde el “común” en tiempos de pandemia

Reflecting on school collaborative audiovisual experimentation from “commons” in pandemic times

Katharine Rafaela Diniz Nunes

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

katharinediniz07@gmail.com

Recibido: 26/09/2020

Aceptado: 18/12/2020

Resumo. A partir do pensamento de Deleuze, este artigo mobiliza questões sobre experimentação artística e tecnológica propiciada por um comum partilhado, refletindo sobre duas experiências de cineclube que envolvem também produção audiovisual colaborativa: uma realizada presencialmente, no contexto de formação de professores de escolas públicas de uma mesma cidade, e outra, através de encontros não presenciais síncronos, com educadores, pesquisadores e artistas de várias partes do Brasil. Pensando na potencialidade que movimentos colaborativos têm de proporcionar encontros, tensões, processos de subjetivação, devires... pretende-se também problematizar políticas educacionais - intensificadas atualmente em resposta à pandemia da COVID-19 - que têm afetado diretamente a produção de cultura e arte mediada por tecnologias em escolas públicas, podendo ameaçar a construção comunitária e democrática de suas relações em ambientes digitais.

Palavras-chave. Audiovisual na educação, Experimentação, Comum.

Katharine Rafaela Diniz Nunes / Refletindo sobre experimentação audiovisual colaborativa escolar...

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 5 N° 2 (2020) / Sección Dossier

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

Resumen. Basándose en el pensamiento de Deleuze, este artículo moviliza preguntas en torno a la experimentación artística y tecnológica proporcionada por un común compartido, reflexionando sobre dos experiencias de cineclub que también implican producción audiovisual colaborativa: una realizada presencialmente, en el contexto de la formación de profesores de escuelas públicas de una misma ciudad, y la otra, a través de reuniones sincrónicas no presenciales, con educadores, investigadores y artistas de diversas partes de Brasil. Pensando en el potencial que movimientos colaborativos tienen para proporcionar encuentros, tensiones, procesos de subjetivación y devenires... también se pretende problematizar las políticas educativas – intensificadas actualmente en respuesta a la pandemia de la COVID-19 – que han afectado directamente la producción de cultura y arte mediada por tecnologías en escuelas públicas, que puede amenazar la construcción comunitaria y democrática de sus relaciones en entornos digitales.

Palabras clave. Audiovisual en la educación, Experimentación, Común.

Abstract. Drawing on Deleuze's writings, this article mobilizes questions about artistic and technological experimentation provided by a shared common, reflecting on two film club experiences that also involve collaborative audiovisual production: one performed in person, in the context of training public school teachers in the same city, and another, carried out through synchronous non-face-to-face meetings, with educators, researchers and artists from different places in Brazil. Thinking about the potential that collaborative movements have to provide encounters, tensions, processes of subjectification, becoming... it is also intended to problematize educational policies – currently intensified in response to the COVID-19 pandemic – that have directly affected technology-mediated art and culture production in public schools, what can threaten the community and democratic construction of their relationships in digital environments.

Keywords. Audiovisual in education, Experimentación, Commons.

1. Introdução

Venho provocar algumas reflexões sobre experimentações audiovisuais realizadas em escolas públicas brasileiras e como elas podem ser potencializadas ao reverberar através de tecnologias (considerados aqui não só como ferramentas, mas, principalmente, como ambientes) de código aberto e livre. Além disso, gostaria de evidenciar a importância do “comum”: seja ele relacionado às experiências de exposição de si e de contato com o outro (o dissenso, a alteridade, a diferença e...) envolvidas no tecer de uma rede/comunidade de cinema, seja na possibilidade de seus integrantes poderem conhecer, intervir e gerenciar suas tecnologias educacionais de forma colaborativa, coletiva e adaptada às suas necessidades, ou seja, concebendo-as como um comum a ser compartilhado e cuidado.

Apresentarei alguns diálogos e indagações a partir de conceitos de Gilles Deleuze ao observar duas experiências que me atravessam atualmente: realizar a pesquisa de doutorado (em andamento) “experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação” no Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Brasil) e participar do coletivo de experimentação audiovisual “Xilofone com Ossos - Cinema de Grupo e Práticas de

Cuidado”, fundado durante a pandemia da COVID-19 (2020) por professores pesquisadores do Laboratório Kumã da Universidade Federal Fluminense (Brasil) e dedicado às possíveis dimensões pedagógicas e clínicas que processos de produção de subjetividades coletivas possam provocar.

Através do método da cartografia, a mencionada pesquisa-intervenção tem acompanhado encontros entre cinema e escola pública, ao tentar gestar cineclubes escolares que não só assistem e conversam, mas que também produzem imagens e sons. Tal produção tem sido agenciada por uma maneira “outra” (através de “dispositivos”¹) do cinema operar num lugar(-escola), a partir de experimentações estéticas não roteirizadas (e que não priorizam a reprodução de uma narrativa, mensagem ou sentido preconcebidos), amplamente abertas ao acaso e às formações do presente: forças, materialidades, ritmos e fluxos que atravessem esse lugar.

Os participantes dessas experiências de cineclubes tem sido professores da rede pública, para os quais tenho oferecido formações – cada uma com duração de 3 a 5 meses, em encontros semanais - através do Programa “Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica municipal”, da Secretaria de Educação do Município de Campinas (Brasil). Nelas, assistimos fragmentos de filmes de um conjunto de obras brasileiras (pernambucanas) e chinesas (do cineasta Jia ZhangKe) sensíveis às transformações urbanas e sociais sentidas no cotidiano de pessoas/personagens cujos aspectos locais, comunitários e/ou públicos de seus modos de vida estão constantemente sendo ameaçados por interesses de grandes corporações privadas com apoio do Estado. Das maneiras de filmar/montar presentes nesses fragmentos, elaboramos desafios de experimentação (dispositivos) - envolvendo gravação/edição de vídeo e computação gráfica – que propiciam a produção de outros filmes.

Por conta das medidas de quarentena/isolamento social decorrentes da pandemia da COVID-19, não pude ministrar novas formações² no primeiro semestre de 2020, por elas serem pensadas para ocorrer presencialmente (necessariamente em espaço escolar). Mas, na mesma época, comecei a participar do coletivo Xilofone com Ossos que, curiosamente, tem pulsado justamente através de encontros não presenciais (embora síncronos, por videoconferências na internet), conectando pessoas de várias partes do Brasil.

O interessante é que o Xilofone... tem uma dinâmica de cineclubes, de criação/gestão em comum e de experimentação a partir de “dispositivos” (daí também sua forte relação com o acaso) que dialoga bastante com o que tenho proposto e observado nas escolas através da pesquisa. Assim como nas formações, nos encontros do coletivo assistimos e comentamos juntos uma lista de reprodução de imagens e sons produzidos por integrantes do próprio grupo em resposta a um desafio (dispositivo) proposto ao final do encontro da semana anterior. A partir daí, vamos acumulando um conjunto de material audiovisual (bem como de conversas/ideias/repertório) compartilhado em comum, cuja recombinação de seus elementos na produção de próximas obras - a partir de novos desafios semanais - é muito bem-vinda.

Com o propósito de articular essas duas experiências em torno do que lhes é comum, apresentarei alguns dos conceitos filosóficos mobilizados na pesquisa e mostrarei uma das obras surgidas a partir de um dispositivo proposto no coletivo Xilofone com Ossos. Ao final, problematizarei como o comum tem sido tensionado por políticas públicas atuais -

¹ Este conceito será abordado no item 2.1.

² Realizei três até agora, em escolas diferentes, em 2018 e 2019.

intensificadas como resposta à pandemia da COVID-19 - que atingem diretamente a produção de cultura e arte mediada por tecnologias nas escolas.

2. Duas apostas metodológicas

2.1. Introdução à noção de dispositivo

A partir da experiência com o projeto “Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos”, Cezar Migliorin (2014; 2015) diz que um dispositivo pode ser:

introduzir **linhas ativadoras** em um universo escolhido ... uma de **extremo controle**, regras, limites, recortes; e outra de **absoluta abertura**, dependente da ação dos atores e de suas interconexões. Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente... O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. (Migliorin, 2015, p. 78 - grifo nosso)

Tanto nesta pesquisa de doutorado quanto de mestrado (Nunes, 2018) que a precedeu, temos proposto exercícios inspirados nesse conceito de dispositivo acrescido de uma especificidade: as linhas de extremo controle propostas são extraídas de maneiras de filmar/montar presentes na filmografia do cineclube. No mestrado, assistimos com estudantes fragmentos do filme “A Paixão de JL”, de Carlos Nader, cuja banda sonora foi toda feita a partir da edição de áudio de um diário gravado (em fitas cassete) nos anos 90 pelo artista Leonilson, enquanto a montagem das imagens articularam material de arquivo (notícias e filmes comentados pelo artista, bem como de registros de sua obra). Baseados nessa estrutura de composição, nosso desafio propôs submeter-se às seguintes regras (linhas de extremo controle): Cada estudante precisa gravar um áudio falado (como fez Leonilson, no caso do diário gravado) como se fosse uma carta para Leonilson; após isso, devemos ouvir juntos todo material gravado, e cada participante deve escolher um dos áudios (salvo o que ele próprio gravou) e editá-lo, para fazer a banda sonora de um vídeo que articulará – através de computação gráfica - imagens feitas por outros autores. Embora tenha sido difícil para os estudantes criar sob essas condições, surgiu bastante coisa, tudo que as linhas de absoluta abertura “trouxeram”.

Uma das coisas que nos chamou atenção foi que, num dos áudios (que acabou sendo usado na maioria dos trabalhos dos estudantes), uma voz diz que Leonilson é bem “transante”³. A intensidade dessa palavra não se deu só por seu conteúdo ser ambíguo ao vir de uma criança, mas pelo tom, a oscilação que aponta para tropeços, tateios, resistências e aproximações cuidadosas com o que precisava ser dito. Como se esse “transante” desestabilizasse as interpretações existentes, criando uma linha de (sem-)sentidos que permitiria muitas dobras na frase, tentando abrir caminho para algo que ainda não tivesse suporte dentro da linguagem. Um “gaguejar” que acabou estremecendo todo um sistema (linguístico); como uma linha de fuga, que, segundo Deleuze y Parnet (1998):

... é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem o que é isso. É claro que eles fogem como

³ <https://www.youtube.com/watch?v=KxNyZ6JSKyA&t=804s> [a partir de 00:12:13].

todo mundo, mas eles pensam que fugir é sair do mundo, místico ou arte, ou então alguma coisa covarde, porque se escapa dos engajamentos e das responsabilidades. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, **fazer um sistema vazar*** como se fura um cano... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada. (Deleuze y Parnet, 1998, p. 30 – grifo nosso)

O autor do áudio disse que o “transante” saiu “sem querer”, como (b)ônus da tentativa de lidar com o Leonilson, como que tentando sobreviver da enrascada proposta pelo dispositivo. Acabar expressando algo imprevisto “por necessidade”, lembra a definição de estilo por Deleuze y Parnet (1998):

Não é uma estrutura significativa, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga. (Deleuze y Parnet, 1998, p. 4)

Esses acontecimentos têm nos dado pistas da importância de se trabalhar com dispositivos na escola, justamente pelas potências estéticas (inusitadas) que podem trazer para o cinema.

2.2. Metodologia da Cartografia

Por atuarem como intervenções que fazem emergir linhas de intensidade diversas (no cinema e na escola), consideramos os dispositivos como parte de uma cartografia. Esta se refere a um método de pesquisa - baseado nos pensamentos de Deleuze y Guattari (1995) e de Fernand Deligny (1971; 2009; 2015) - que acompanha processos inventivos e de produção de subjetividade, em forte relação com o contexto espacial onde eles se dão. Para observar a reverberação dessas linhas, utilizamos diversas ferramentas que possam apresentar o trabalho de campo através de paisagens e sensações - como relatos, anotações e desenhos feitos em caderno de campo, presença em intervenção semanal, filmagem das atividades com os participantes das oficinas, reflexão sobre o material criado por eles, articulação de conversas nos momentos de cineclube e o que mais surja de intensidade desses encontros - ao traçar um mapa (aberto) que se configura não como a representação do que aconteceu, mas como uma invenção da própria pesquisa, como um traço a mais na vida comum que emergiu desse contato.

Encaro cada espaço onde esta pesquisa se realiza como um “lugar-escola”, considerando a concepção de “lugar” abordada pela geógrafa Dorren Massey, isto é, como a “coexistência de uma multiplicidade de trajetórias” (Massey, 2008, p. 100) que envolve algum contato e negociação; noção que vai além de se ater somente a parâmetros de localização, de extensão, de origem ou de identidade. Segundo Massey (1991, p. 184) “o que dá a um lugar sua especificidade, não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações”.

Ao olhar para esses lugares-escola, estamos especialmente atentos às potencialidades de criação decorrentes do fato de serem espaços públicos. Isto é, características que lhe conferem um tanto de tempo livre - das obrigações impostas pelo mercado e pelo consumo - espacializado em um lugar público; em que laços familiares, sociais e comunitários preexistentes possam

entrar em suspensão (Masschelein y Simons, 2017), propiciando que o estudante interaja com direitos compatíveis aos de qualquer outro colega. Tal situação de suspensão é profícua para a circulação do heterogêneo e para o questionamento/profanação do saber instituído, potencializando relações pedagógicas com o que é trazidas do mundo para estudo na escola. Para além de conhecer uma escola através das imagens, buscamos acompanhar as variações/afetações que esta proposta experimental de operar com o cinema provoca, por atuar como nova trajetória na constelação que já compõe aquele lugar:

Uma das maneiras mais instigantes e produtivas desse cinema é fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraindo desse vivido não propriamente aquilo que ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar –, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar (“pelo” significa “em intenção de” e não “em nome de”), onde devires antes não sensíveis ali podem vir a tornar-se sensíveis. Esse cinema se imiscui no lugar e é atravessado por ele, pelas forças e materiais que compõem as trajetórias heterogêneas que ali se reúnem, se tensionam, se (des)articulam, produzindo sempre novos devires. Os filmes sendo, então, mais um desses devires dos lugares onde o cinema aporta e se mistura, se (re)inventa sem se distinguir do que nele se movimenta, seja o vídeo, sejam as nuvens, seja a escrita, sejam as pessoas, seja a narrativa ou os intervalos não narrativos, sejam os significados ou as linhas de fuga, fazendo-se rizoma que se avizinha em novas conexões e derivas e... (Oliveira Junior, 2016, p. 69)

3. Experimentação, Cineclube e Comum

Para Deleuze (Zourabichvili, 2004; Deleuze y Parnet, 1998), o conceito de experimentação é um movimento de deslocamento da representação:

O pensamento remete portanto à experimentação. Essa decisão comporta pelo menos três corolários: 1) pensar não é representar (não se busca uma adequação a uma suposta realidade objetiva, mas um efeito real que relance a vida e o pensamento, desloque o que está em jogo para eles, os relance mais longe e alhures); 2) não há começo real senão no meio, ali onde a palavra "gênese" readquire plenamente seu valor etimológico de "devir", sem relação com uma origem; 3) se todo encontro é "possível" no sentido em que não há razão para desqualificar a priori certos caminhos e não outros, todo encontro nem por isso é selecionado pela experiência (certas montagens, certos acoplamentos não produzem nem mudam nada). (Zourabichvili, 2004, p. 53)

Já os devires são:

... geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele... (Deleuze y Parnet, 1998, p. 2)

Apostamos no dispositivo como um exercício de experimentação - uma abertura para o devir – por ele inserir ações que podem ampliar a intensidade dos desvios, sem controlar os sentidos que resultarão dessa intervenção, de modo a fazer emergir alguma parcela do real que já afeta a escola mas que ainda não se fez sensível ao pensamento.

Considerando a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens têm em si mesmas (assim como qualquer objeto da cultura), no contato da arte com a escola observamos potencialidades de compor percursos educativos não habituais, como outras estéticas, para além

da ilustração/comunicação/informação. Segundo Migliorin (2015), arte não se ensina, experimenta-se:

Experimental nos interstícios entre o mundo que existe e a liberdade de criarmos outros. Experimental no lugar de interpretar, como tanto insistiu Gilles Deleuze. Podemos então dizer que o cinema é uma experiência na transformação da realidade, em que o que está dado para se ensinar com o cinema é um não-sei-o-quê de possibilidades. (Migliorin, 2015, p. 37)

A importância de assistir e produzir imagens juntos na escola tem menos a ver com registrar/documentar eventos dela (como datas comemorativas, por exemplo) ou “ilustrar melhor” conteúdos já conhecidos, e mais com permitir que o cinema atravesse a escola com potência de arte. Ou seja, de atuação no sensível, propiciando encontros inusitados entre signos... abertos, inclusive, à produção de conhecimentos locais, do cotidiano daquela comunidade escolar (extrapolando seu território, envolvendo suas famílias, coisas/eventos de seu bairro, etc), até então não percebidos. Como assistir um plano filmado na escola e só assim notar algo que, de alguma forma, “sempre esteve lá” e/ou tecer relações “outras” de (sem) sentido com esses elementos (supostamente) já conhecidos. Sobre a potência desses encontros imprevistos, Migliorin (2015) destaca a relação entre espectador e um “regime estético das artes”:

É nesse sentido que a dimensão estética do cinema instaura uma descontinuidade entre obra e fruição. Seu poder reside justamente em um buraco, em uma fenda entre os filmes e seus efeitos. Não há passagem ideal entre o que um filme quer dizer e a experiência que se faz com esse filme. Tal descontinuidade é própria a um certo regime de imagens que o filósofo francês Jacques Rancière chamou de *regime estético* das artes. Este regime insere o espectador em um processo em que a fruição passa por uma recepção de signos heterogêneos, elementos que se negam, somam, dialogam, mas que não organizam o mundo a partir de um conhecimento que antecede a própria aparição das imagens. Uma tensão entre signos que esvazia a própria centralidade do autor como aquele que domina os sentidos e efeitos da obra. Ou seja, a experiência que podemos ter com o cinema é da descoberta do mundo e da invenção deste, uma vez que o cinema nunca é o mundo e nunca deixa de sê-lo. (Migliorin, 2015, p.37, grifo do autor)

Desta forma, apostamos numa relação com as imagens em que não dominamos seus efeitos, onde a representação e criação de mundos estão num mesmo gesto, como “blocos de sensações” (Deleuze, 2007) que vibram e ressoam antes, durante e depois das projeções; através dessa experiência de cineclubes que pode ser encarada tanto como um devir para o cinema quanto para a escola. Ao nos expor a tais “blocos”, estamos menos interessados nas formas em que as imagens se apresentam do que nas forças que emergem como atuantes em suas composições singulares. Forças que sentimos como efeito sobre nossos corpos (talvez não visíveis na imagem, mas sensíveis através dela).

Ao ver-conversar-produzir junto, temos tecido uma comunidade de cinema (Guimarães, 2015) que dá a ver as muitas fraturas do comum, uma aprendizagem das vizinhanças que acolhe ao mesmo tempo que não tem a intenção de fundir, onde se constituem frágeis aproximações entre trajetórias heterogêneas. Não seria apenas tolerar ou aceitar o outro, mas, habitar na invenção de um mundo em que algo se faça junto, mesmo que mantendo outras coisas inconciliáveis.

O maior propósito de uma comunidade de cinema é apostar na potência da arte de partilhar de outro modo o comum de uma comunidade, na medida em que pode desestabilizar a distribuição dos lugares e das identidades (p. 46). Assim, o que configura as (des) aproximações

de ideias e sensações entre as pessoas que participam desta situação de cineclube, são os afetos que surgem da exposição a o que se assiste junto e ao acontecimento de suas falas se fazerem presentes, circulando e sendo colocadas à prova dos demais; e não (só) por participarem de uma mesma classe/função social, religião, bairro ou qualquer outro tipo de comunidade/identificação preexistente à essa experiência. Desta forma, uma comunidade de cinema está sempre porvir, não tem um “povo” previsto/suposto.

Nesse contexto, mais importante do que preparar o grupo sobre a imagem que será vista ou mesmo explicá-la, apostamos na experiência direta com ela, como se fosse uma travessia: a partir da qual a realidade emerge como impureza, como mistura, povoada de múltiplas vozes que precisarão lidar com diversos mundos e alteridades através do cinema. Pois quando um estudante e/ou professor atravessa um filme, sai de lá com uma inteligência dele, uma maneira pela qual foi tocada por ele; e nessa experiência há saber.

Temos também pensado a experimentação audiovisual na escola como um movimento não só artístico como também tecnológico, principalmente encarando as tecnologias como ambientes, em vez de meras ferramentas. Ambiente por elas não serem “só usadas” por nós, já que também produzem em nós processos de subjetivação que se propagam em rede, provocando (des)encontros de afetos onde podem ser tecidas alianças que (re)inventam modos de vida, com vias a pautar outros caminhos, bifurcações, rizomas, fugas e desterritorializações dos bloqueios já sensíveis.

Para potencializar experimentações tecnológicas não hegemônicas, Fernandez-Savater defende um devir-hacker coletivo, de massas, sem engenheiro-chefe, a partir de princípios da Ética Hacker⁴. Em “A revolução como problema técnico” (Fernandez-Savater, 2016), aponta que estamos rodeados de “caixas negras”, que são infraestruturas fechadas e pouco transparentes que reduzem as nossas possibilidades e gestos a uma forma preestabelecida. E afirma que o capitalismo não triunfa diariamente por ter um discurso convincente, mas por nos enredar materialmente em suas caixas negras. Por isso a importância de:

... tornar comum os saberes que não são opiniões sobre o mundo, mas sim possibilidades muito concretas de fazê-lo e desfazê-lo. Saberes que são poderes. Poder de construir e de interromper, poder de criar e de sabotar. Um devir-hacker colectivo são milhares de pessoas que bloqueiam num certo ponto nevrálgico um megaprojecto de infra-estruturas que ameaça um determinado território e as suas formas de vida. Um devir-hacker de massas são milhares de pessoas que constroem pequenas cidades, capazes de reproduzir a vida inteira (alimentação, saúde, estudo, comunicação, sonho, etc.) durante semanas, mesmo no coração das grandes cidades. (Fernandez-Savater, 2016, para. 13)

Esse “espírito hacker” - que defende a liberdade do conhecimento, ou seja, que os códigos que constroem softwares e quaisquer outro tipo de cultura sejam abertos, compartilhados⁵ e sem propriedade - romperia com os sistemas estabelecidos e normalizados, revelando o seu funcionamento, encontrando fissuras, inventando novos usos, etc. Segundo o texto, um hacker é:

⁴ O jornalista Steven Levy (1984/2010) publicou um conjunto de princípios (p. 27) do que seria uma Ética Hacker. Ainda sobre esses princípios, uma de nossas referências é o livro “A ética dos hackers e o espírito da era da informação”, de Pekka Himanen, de 2001. Já sobre a definição de “hacker”, acompanhamos Rafael Evangelista em “Para além das máquinas de adorável graça: Cultura hacker, cibernética e democracia”, de 2018, por apresentar a complexidade das diversas concepções que a atravessam.

⁵ Contanto que não se ameace a privacidade de dados pessoais dos usuários, como senhas, documentos, etc.

alguém que tem a curiosidade de criar algo novo ou resolver um problema, um apaixonado pelo saber-fazer, um bricoleur. Podemos pensá-lo também fora do mundo dos bytes, num sentido social mais amplo, como todo aquele que se questiona (sempre perante o fazer) como funciona isto, como se pode interferir no seu funcionamento, como poderia funcionar de outro modo. *E preocupa-se em partilhar os seus conhecimentos.* (Fernandez-Savater, 2016, para. 11)

Diversos movimentos sociais⁶ dedicados a tecnologias de código aberto⁷ e/ou livre têm trabalhado a partir de princípios da Ética Hacker, agregando contribuições de pessoas de vários países para criar sistemas, ambientes, ferramentas, etc., que permitam abarcar cada vez mais maneiras de se existir e de se atuar no mundo. Continuamente experimentando novos usos e compartilhando essas criações desde seu projeto de origem, para uso e desenvolvimento em comum⁸. Independentemente de ser comercializado ou não, para ser considerado como “livre”, um software deve usar uma licença - como a General Public License, por exemplo - que garanta direitos fundamentais a seus usuários, como os de executar, estudar e alterar seu código-fonte e redistribuir o programa; assegurando, além disso, que suas versões derivadas também sejam livres.

No contexto de criação escolar a partir de softwares e equipamentos tecnológicos, para que tais conhecimentos sejam cada vez mais evidenciados e aplicados na transformação, criação e suporte direto de realidades diversas, é preciso estimular movimentos de abertura de códigos e de sistemas, o que tem sido cada vez mais difícil diante das atuais políticas públicas de inclusão digital que são dedicadas à formação de (meros) usuários-consumidores de programas proprietários (não livres e de propriedade privada). Os atuais sistemas informáticos de escolas da rede pública situadas em Campinas, por exemplo, têm sido cada vez mais voltados à formação de consumidores de produtos como Google Suite for Education, Microsoft Office 365 para Educação, entre outros.

Nas escolas municipais, o sistema proprietário Windows tem sido cada vez mais escolhido como infraestrutura, embora seus laboratórios de informática já tenham sido atravessados por políticas públicas de implementação do sistema livre GNU/Linux. Além disso, não é permitido que um oficinheiro (ou um professor, funcionário ou estudante) instale qualquer software em algum dos computadores, pois só os técnicos da empresa IMA - Informática de Municípios Associados S/A (de economia mista, cuja maior acionista é a Prefeitura de Campinas) são autorizados para tal, através de agendamento prévio, que é mediado pela gestão da escola. Já no caso de escolas estaduais localizadas em Campinas, para poder usar computadores da sala de informática (o que seria um direito), os alunos precisam efetuar login em um dos sistemas comerciais mencionados, usando uma conta da Microsoft que foi pré-cadastrada pela Secretaria Escolar Digital do Estado e já vinculada a seu RA (Registro do Aluno) e que é o mesmo número de seu RG (Registro Geral de Identidade). Através desse pré-cadastro, a empresa já acessa os dados de desempenho escolar do estudante, além de dados pessoais seus e de seus pais (como

⁶ Dois deles são o Movimento Software Livre <<https://www.gnu.org/home.pt-br.html>> e a Open Source Initiative <https://opensource.org/>

⁷ Um software de “código aberto”, embora mantenha a possibilidade de acesso a seu código-fonte, não necessariamente contempla os direitos de usuário exigidos para ser considerado “livre”.

⁸ Além da concepção de “comum” mencionada aqui a partir de Rancière e de César Guimarães, nos interessam as discussões mobilizadas por pesquisadores da cibercultura que relacionam Cultura Hacker com democracia e cidadania. Algumas de nossas principais referências são dois livros (Savazoni, 2018; Savazoni y Silveira, 2018) e as coletâneas de textos da página “Laboratórios do Comum” <https://pt.wikiversity.org/wiki/Laborat%C3%B3rios_do_Comum> e “Biblioteca do Comum” <<http://bibliotecadocomum.org/sobre>>.

endereço, data de nascimento, cadastro de pessoa física, etc). Uma espécie de slogan desse tipo de parceria entre Microsoft e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é oferecer “reforço tecnológico a custo zero” (a frase aparece em várias matérias publicadas no site da Secretaria⁹). Já a nível federal, o IFSP Campinas também é uma escola que fez parcerias com Google e Microsoft para que todos os e-mails institucionais de seus alunos (@aluno.ifsp.edu.br), bem como a edição e o armazenamento na nuvem de seus documentos e imagens – através de ferramentas do “Pacote Office 365” – sejam oferecidos por essas empresas¹⁰; acordo semelhante ao da Universidade Estadual de Campinas para com seus e-mails institucionais (@dac.unicamp.br) e aplicativos¹¹. Além de capacitar e incentivar estudantes a usar softwares proprietários, o governo brasileiro permite que essas empresas controlem o acesso (que deveria ser público, um direito) dos alunos nos sistemas informáticos, gerenciando seus dados pessoais, de desempenho acadêmico e de quaisquer rastros digitais decorrentes de sua existência nesses ambientes. Isso dá suporte à possibilidade de manipulação de informação e de censura corporativa, tendo induzido estudantes e professores a criar conteúdo artístico para “propaganda voluntária”¹² de aplicativos privados (bem como competir entre si, em concursos de download¹³ desses programas). Esse movimento também modula modos de vida e processos de subjetivação (Deleuze, 2006), constringendo formas outras (para além do que for esperado da condição de usuário-consumidor) de transitar/intervir nesses sistemas e conteúdos digitais que atravessam obrigatoriamente – por circularem através de políticas públicas – contextos escolares. Assim, não só o acesso a espaços tecnológicos, como também as criações elaboradas a partir deles, ficam “adestradas” a existir através de vias limitadas, que não necessariamente estão comprometidas com (e abertas a) o interesse público. Temos nos dedicado ao uso de softwares livres por considerarmos as tecnologias envolvidas nos exercícios de criação como espaços sociais em si (Pretto, 2017, p. 41), que envolvem muito debate em seu desenvolvimento e uso. Essa contínua transformação e reinvenção, potencializa relações de igualdade de inteligências (Rancière, 2015) que possam vir a negociar múltiplos comuns. A igualdade, aqui, está sendo pensada como reconhecer a plena capacidade dos envolvidos inventarem com o mundo em que vivem: conhecendo, comparando, agindo e usufruindo dos sentidos humanos e das potências de suas comunidades, seja fazendo diferença dentro delas, seja sendo afetados por suas soluções e problemas. Assim, é possível gerar um reparticionamento de evidências sensíveis (Rancière, 2009), que revele, ao mesmo tempo, a existência de um comum e de como ele se presta à participação: que lugares, quem e como os ocupa.

Desta forma, através desta pesquisa, estudantes e professores têm entrado em contato com diversos fóruns e canais de vídeos onde milhares de usuários conversam sobre como estão usando softwares para resolver alguma questão estética para a qual ele não foi desenhado (ainda), ensinam como realizar esses novos usos, bem como discutem como modificarão o programa para fazê-lo virar outra coisa. Também participam de plataformas como a *Blendswap*¹⁴ e a

⁹ <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/pacote-office-365-pode-ser-baixado-gratuitamente-por-alunos-e-professores>

¹⁰ <https://ti.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/498-e-mail-academico-e-office-365>

¹¹ <https://www.ccuec.unicamp.br/ccuec/sobre/projetos-iniciativas-e-parcerias/parcerias-microsoft-e-google>

¹² Ver matéria “Escolas na mira das corporações da internet”, de Fabiana Oliveira: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/escolas-na-mira-das-corporacoes-da-internet/>

¹³ Divulgação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre premiar escola que somar mais downloads do software Office 365 ProPlus: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/vai-ter-festa-da-microsoft-na-sua-escola-participe/>

¹⁴ A *Blend Swap* < <https://www.blendswap.com/> > é uma das plataforma suportada por uma comunidade de artistas que

*OpenClipArt*¹⁵, que compartilham projetos através de licenças *Creative Commons*¹⁶. Politicamente, tais licenças possibilitam que autores abram - na relação do público para com sua obra - um espaço que não existia antes (não era garantido pelas opções jurídicas anteriores), permitindo que seu trabalho possa ser executado, estudado, copiado e redistribuído após alterado por outros autores.

Pensando nessa relação (entre autor, público e obra) como um comum, o autor poderá organizar de outra maneira quem e como outros autores tomarão parte dele. Isso assegura, inclusive, que uma obra que o autor deseje que seja “livre”¹⁷ para sempre, não possa ser apropriada por qualquer interesse particular (coisa que a condição de “domínio público”, por exemplo - que é parecida com a de “código aberto”, no caso dos softwares - não garantiria). Ele a protege em nome da liberdade e não da propriedade.

Além disso, ao abordarmos os softwares *Blender 3D* e *Kdenlive*¹⁸, apontamos somente um panorama de botões - para não induzir que se siga convenções da cultura cinematográfica, como “princípios da montagem clássica”, por exemplo - cujo uso possa chegar a ser diverso do programado, principalmente ao ser atravessado por experimentações estéticas.

4. Dispositivo, Acaso e Cuidado

Gostaria de compartilhar uma das recentes experiências de cineclube articulado à experimentação com dispositivos. Mas, como este movimento de realizar oficinas presenciais nas escolas foi interrompido em 2020 pelas medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia da COVID-19, opto por uma parada inusitada aqui no texto também: em vez de mostrar um dispositivo de cineclube que aconteceu na escola, abordarei um que emergiu da minha participação no Coletivo Xilofone com Ossos, justamente durante a quarentena da pandemia. É um relato que escrevi ao próprio Coletivo, refletindo - a partir da dinâmica colaborativa que atravessa seu criar, assistir, conversar e se (auto)gestionar junto - sobre um dos exercícios¹⁹ realizados.

Vale dizer que, inicialmente, alguns integrantes do Laboratório Kumã se reuniam na mesma sala virtual onde seria a sessão de cineclube. Mas uma hora antes dela começar, para cuidar da gestão do grupo e para elaborar o dispositivo que seria proposto ao final da sessão, ou seja, o desafio que provocaria a produção audiovisual a ser exibida na semana seguinte. Já a experiência de criar, assistir e conversar no cineclube era aberta a qualquer interessado, mesmo quem não fosse do Laboratório Kumã ou não tivesse participado das reuniões pré-sessão. Após algumas semanas, essa “gestão/manutenção do grupo e do dispositivo” passou a ser aberta também, assim, qualquer pessoa que quiser participar dessa discussão, só precisa aparecer na sala virtual

compartilha projetos em formato de edição (.blend) do software livre *Blender 3D*.

¹⁵ < <https://openclipart.org/> >. Projeto internacional que compartilha desenhos vetoriais livres publicados através da licença CC0 1.0 (domínio público), da Creative Commons: <<https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/>>.

¹⁶ Organização não governamental sem fins lucrativos dedicada à flexibilização do compartilhamento de obras criativas, através de licenças reconhecidas juridicamente. Nem todas as licenças Creative Commons são consideradas livres, como as que contém em sua descrição as restrições “SemDerivados” (ND) e “NãoComercial” (NC).

¹⁷ O termo “cultura livre” foi originalmente usado em 2003, durante a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, para apresentar a primeira licença livre para criações artísticas. Baseia-se nas “quatro liberdades” do Movimento Software Livre.

¹⁸ O *Blender* é dedicado à computação gráfica e o *Kdenlive* à edição de vídeo.

¹⁹ < <https://youtu.be/4rwzPQjBSc0> >.

(que é sempre a mesma) uma hora antes do cineclubes começar.

Já as obras audiovisuais elaboradas pelos participantes durante a semana -respondendo ao dispositivo da vez - são agrupadas de forma anônima, numa lista de reprodução que é assistida por todos durante o encontro atual. Não há qualquer critério que defina a ordem que essas obras terão na lista de reprodução, por isso dizemos que sua curadoria é feita pelo acaso.

O vídeo comentado a seguir surgiu da seguinte proposta: fazer uma montagem de até 1min30s, composta por sons, textos e imagens, sendo que a banda sonora precisa ter elementos da lista de reprodução do encontro (anterior) dedicado a produzir sons a partir da ideia "Entre a virgília e o sono"²⁰. As palavras, também viriam de um material já produzido: um conjunto de textos descritivos (em 3ª pessoa e sem a utilização de adjetivo) de até cinco linhas, que os participantes escreveram - simultânea e anonimamente, durante cinco minutos - após ouvirmos cada bloco de 3 áudios seguidos da lista "Entre a virgília e o sono". Já as imagens teriam que ser "novas", isto é, captadas para o exercício, articulando-se com esse material de sons e textos de "arquivo".

Experiências que me atravessam (cuidam) num grupo cuja Cura-doria é feita pelo acaso

Tem sido terapêutico participar, tanto pela experiência de anonimato, quanto pela dissolução das produções individuais no coletivo, já que minhas criações se juntam às de outras pessoas e, quando assistimos em grupo, não dá para (e, de certa forma, não importa) saber quem fez o quê. Além disso, cada uma dessas contribuições se transforma, logo que passa a integrar a "montagem inesperada" da exibição do conjunto.

Inesperada não só porque os autores das partes ainda não as assistiram como integrantes de um todo (que é ver/ouvir a lista de reprodução inteira, sem interrupções). Mas porque, em alguma medida, nos interessa não ter absoluto controle de decisão sobre a posição de exibição desses arquivos... então, geralmente, essa ordem acaba sendo a mesma de chegada de cada contribuição no e-mail de quem fará a lista. Será que o acaso é o Cura-dor dessas mostras (listas de reprodução)?

É liber(t)ador ser atravessada por diversos processos de criação e poder colocar na mesa de trabalho coletiva um material "sem filtro", que eu não tenho vergonha/trava em mostrar porque sei que ele não aparecerá ligado à minha (suposta) identidade. O potencial de cuidado dessa experiência é genuíno, porque ela pode chegar a acolher "loucurinhas" que não teriam lugar (ou não da mesma forma) mesmo no contato com meus terapeutas e/ou com pessoas que me amam, simplesmente pelo anonimato não estar também instaurado nessas relações.

É precioso ter a escuta/atenção de várias pessoas sobre essa "massa de sons/imagens/textos" e acompanhar - curiosíssima - como ela reverbera/vibra esteticamente. Isso vale para quando me disponho a essa escuta também: nesse ambiente me entrego ao outro (e a mim) sem julgamento, me deixo ser penetrada por seja lá o que for produzido pelo grupo.

É um gesto de abertura que permite tecer uma rede de referências entre nós, em que os

²⁰ < <https://soundcloud.com/laboratorio-kuma/sets/cinema-e-praticas-de-cuidado-8-entre-a-vigilia-e-o-sono> >.

próximos trabalhos podem chegar a evocar elementos presentes em exercícios passados, propiciando que alguém do grupo lembre/vibre/seja afetado por ter vivenciado tais experiências já compartilhadas em comum. Essas conexões podem chegar a ter uma “camada a mais” de intensidade de significação/profundidade, certo gosto de piada interna, sabe? É como se os corpos de cada um de nós fossem cruzados por um mesmo conjunto de linhas-experiências de cineclube, e a cada novo exercício pudéssemos “dedilhar”/estremecer tais linhas, como quem toca cordas de um instrumento musical.

É curativo não ficar discriminando se tais sons/imagens/palavras são bons ou maus, bem como seus autores... é como uma meditação. Como se a dinâmica do grupo fosse uma espécie de liquidificador, onde coloco coisas sem fazer ideia de com o quê (e como) elas se misturarão com outras doações/entregas. Eu mesma não sei bem como contribuirei, pois o grupo me faz virar liquidificador também, como um efeito-dispositivo: é que não controlo o resultado da “minha obra”, sou parte do conjunto de acasos disponíveis ali-naquele-momento, no processo que a materializou em bits.

Num dispositivo, o roteiro perde a centralidade, bem como a necessidade de se chegar num lugar esperado (como quando temos o objetivo de representar algo e/ou reproduzir uma mensagem específica, sobre o que já sabemos/queremos, por exemplo). Passei a vida achando que tudo que eu fazia tinha que “dar certo”, sendo essa certeza uma imagem/horizonte de existência já conhecida previamente. E que, necessariamente, dependeria desses acertos para continuar viva. Ora, mas perseguir algo já conhecido é repetir certa estagnação, que é, também, uma espécie de morte, não?

Em alguma medida, achava que tudo dependeria só de mim, do meu controle, tudo que eu criasse deveria ter absoluta elaboração e cálculo, assim, meus filmes (textos e/ou qualquer outra coisa) teriam esse esforço descomunal de “enfrentar os fluxos da natureza” para submetê-la ao meu desejo (seria ele o centro das criações?).

Só que, falando em vida, tal controle inibe as possibilidades de encontro - já percebeu? - por tentar esterilizar o ambiente das chances de mistura. No dispositivo, as “linhas de extremo controle” existem justamente para que meu desejo não possa controlar o que será do filme, transformando-o numa aventura (tenho algumas pistas sobre de onde parte, mas não sei onde/como chegará).

Participar da produção desse filme-processo-aventura envolve atenção e abertura para fazer conexões com o que existe... é cocriar com o vento que trouxe imprevistos para frente da câmera e com o vizinho que, de repente, apareceu no “meu” filme sem termos combinado nada previamente, aliás, sem nunca termos nos visto antes. É o acoplamento [meu corpo + câmera] estremecendo de assombro (e descontroladamente riscando o filme dessa tensão) quando morri de medo desse vizinho perceber e se zangar com a filmagem. Me assustou notar que foi como se eu tivesse me tornado invasora num encontro que eu não fazia ideia que existiria.

“Ter que fazer toda a banda sonora do filme necessariamente a partir dos sons existentes já gravados pelo grupo” é uma limitação que me “libera” profundamente, porque é como se esse limite circunscrevesse uma “piscina” já preenchida de sons, em que meu dever é “só” nadar: dar uns pulos para ver como a água-som vibra e o que acontece quando seus pedaços se chocam entre si e/ou com outro tipo de materialidade.

Meu corpo ao filmar/editar não é algo descolado da obra que está sendo produzida, como se fosse uma entidade imune aos contágios provocados por ela enquanto a “controla”. Ele é só mais

um dos elementos que participam dessa rede descentralizada de fenômenos que se cruzam por acaso, como qualquer outro sangue, carne, pixel, bit, som, imagem, palavra que está nessa bebida coletiva batida no liquidificador-dispositivo-dinâmica do grupo...

Meu corpo passa a ser também imprevisto, acontecimento, dispositivo (cheio de limitações e aberturas), “emprestado” pela obra que emerge; e que só pode ser um emaranhado de coincidências que acabou tropeçando - dentre tantas forças que se cruzam - como filme-processo-até-aqui-agora: um acidente.

Desta forma, criar não seria tentar impor minha vontade apesar (como quem sinaliza a escassez) dos recursos/circunstâncias disponíveis não serem os que eu gostaria. Seria contrário: o interessante é justamente dançar/improvisar com seja-lá-o-que-estiver-presente (seria, então, como celebrar certa abundância?) dentro dos limites de matéria, tempo e espaço.

5. Considerações (finais?!) para continuar mobilizando pensamento: quanto pode nos custar o supostamente gratuito?

Além de pensar em questões que processos audiovisuais experimentais e colaborativos possam provocar em contexto escolar, uma educação filosófica pode problematizar sistemas digitais privados que estão mediando a produção e o compartilhamento de conhecimento em instituições públicas brasileiras (mas não só) atualmente. A ocupação do espaço público escolar por parte de tais infraestruturas já vinha aumentando de uns anos para cá e, nesta situação de quarentena mundial (acarretada pela pandemia da COVID-19), se intensificou, sendo apresentada por várias políticas educacionais como se fosse a única opção.

Será mesmo que, como estudante, professor ou gestor de escola pública, ao ter que migrar minhas atividades de um ambiente presencial para um remoto/à distância (materializado digitalmente), preciso, necessariamente, transitar por “chão” e “muralhas” controladas pelas corporações privadas estrangeiras mais poderosas do mundo?

Esse tipo de controle pode rastrear, vigiar, limitar, induzir, enfim, modular não só formas e gestos do meu corpo (composto, também, por dados pessoais e civis) em ambiente digital e por onde/como ele pode circular; mas também do meu discurso, ou seja, o conteúdo/debate que mobilizo e produzo na escola. Será que nossa experiência com tecnologias digitais tem sido tão elaborada e gerenciada por serviços e produtos privados que nem conhecemos qualquer outra forma de conceber relações tecnológicas? Que consequências podem surgir das demandas de uma escola pública não serem contemplados pelos interesses corporativos de quem fornece esses espaços/ferramentas tecnológicos?

Quando uma escola usa uma tecnologia livre, ela pode elaborar e adaptar todos os sistemas digitais envolvidos em suas atividades a partir das necessidades de sua comunidade, inventando infinitas possibilidades de escuta que façam (r)existir manifestações de encontro, diversidade e diferença. Pode também reaproveitar aperfeiçoamentos desses sistemas feitos por outras escolas - podendo também estreitar seus laços/trocas como rede - e lidar com os dados que trafegam por essas vias de forma mais transparente e segundo os princípios éticos discutidos por sua(s) comunidade(s).

É importante enfatizar que o conceito de tecnologia livre não tem a ver com gratuidade, nem

com um tipo de técnica, e sim com um conjunto de posturas/práticas políticas. É sobre um licenciamento que respeita uma cultura de compartilhamento de conhecimentos, ao assegurar um conjunto de direitos a seus usuários. Neste contexto, considera-se importante que a autoria dos desenvolvedores envolvidos nessa produção seja reconhecida em sua documentação, e que todas as derivações do projeto continuem respeitando seus princípios; isso ocorre para fortalecer uma rede de colaboração que só se expande e que não poderá ser fechada por ninguém.

Vale salientar que usar um tipo de software que propicie a uma escola a autonomia de construir as realidades digitais que precisar (inclusive permitindo que seus estudantes contribuam diretamente na alteração do códigos-fonte desses programas), não é suficiente para uma gestão democrática desses fluxos de dados. Isto é, mesmo que tecnologias livres respeitem ao máximo a possibilidade de criar inúmeras camadas de comum numa instituição, interesses de controle e concentração de poder por parte de governos antidemocráticos, corporações privadas e/ou mesmo de integrantes da própria escola, podem fechar (terrivelmente!) essas portas de participação.

No caso das tecnologias proprietárias que têm sido oferecidas como solução infraestrutural para os sistemas educacionais em escala mundial, seu acesso é gratuito (por parte do usuário) por isso ser crucial para seu negócio, que é vender modelos de predição de comportamento - num mercado que os valorizam cada vez mais, seja por negócios que lucram ao manipular e induzir possibilidades e comportamentos de consumo, seja por governos interessados em controlar posturas sociais, políticas e econômicas - baseados nos rastros digitais das pessoas que transitam e se manifestam em suas plataformas. Neste caso, se o acesso fosse cobrado (modelo que já foi e ainda é muito usado na comercialização de software), o fluxo de coleta desses dados seria menor, seria restringido, acarretando menos lucro. Além disso, ao encararmos tecnologias como ambientes (infraestruturas) percebemos uma forte possibilidade de concentração de poder, pois é como ouvir: “Lhes ofereço gratuitamente a possibilidade de lhes controlar. Quando todos vocês estiverem sendo obrigados a transitar pela minha plataforma, poderei decidir sobre quem permito existir aqui, bem como gerenciarei como serão os fluxos de informação relacionados a essa existência”.

Desta forma, para que a escola pública possa construir e colocar em debate/participação os espaços digitais em que ela mesma se efetiva, é preciso contarmos com políticas públicas que financiem tecnologias comprometidas com interesses democráticos e coletivos. Mas será que isso nos importa de verdade? Será que qualquer gratuito já nos contempla ou queremos um gratuito que também possibilite inventar e afirmar diversas manifestações do comum?

6. Referências

- Deleuze, G. (2007). Francis Bacon: lógica da sensação. Jorge Zahar.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. Polis Revista Latinoamericana, (13). <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Deleuze, G y Guattari, F. (1995). Mil Platôs (vol. 1). Ed. 34. Deleuze, G y Parnet, C. (1998). Diálogos. Escuta.

- Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial Estela.
- Deligny, F. (2015). *O Aracniano e outros textos*. n-1 edições.
- Deligny, F. (2009). Permitir, Trazar, Ver. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Guimarães, CG. (2015). O que é uma comunidade de cinema? *Revista ECO-Pós*, 18(1), 45-56.
- Fernandez-Savater, A. (14 de fevereiro de 2016). A revolução como problema técnico: de Curzio Malaparte ao Comitê Invisível. *Revista Punkto*. <https://www.revistapunkto.com/2016/02/a-revolucao-como-problema-tecnico.html>
- Levy, S. (1984/2010). *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. O'Reilly Media.
- Masschelein, J y Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Massey, DB. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil.
- Massey, DB. Un sentido global del lugar. (1991) En A Albet y N Benach (Eds 2012). Doreen Massey – un sentido global del lugar. Icaria Editorial.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Beco do Azougue. Migliorin, C et al. (2014). *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Editora da UFF.
- Nunes, KRD. (2018). *Uma pesquisa-intervenção criando “animação 3D livre” numa escola pública: Educação, Cinema e Ética Hacker*. 251f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- Oliveira Junior, WM. (13 de julho de 2016). Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares? *Quaestio*, 18 (1), 67-84. Pretto, NDL. (2017). *Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões* Edufba. Rancière, J. (2009) *A partilha do sensível: estética e política*. Editora 34.
- Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante*. Autêntica Editora.
- Savazoni, R. (2018). *O comum entre nós*. Edições Sesc.
- Savazoni, R y Silveira, SA. (2018). O conceito do comum: apontamentos introdutórios. *Liinc em Revista*, 14(1).
- Zourabichvili, F (2004). *O Vocabulário de Deleuze*. Relume Dumará.