

MEDIAÇÕES DO EDUCAR: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS – SENSORIAIS ENTRE UM MUNDO ANTES E PÓS-PANDEMIA

■ ANA CLARA DE REBOUÇAS CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0002-3976-1857>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Tato, olfato, visão, paladar, audição: os recortes biográficos que compõem este artigo transitam entre as cinco dimensões sensoriais, e objetivam problematizar sentidos e contrassentidos da noção de “mediação” em processos educacionais situados antes e após a pandemia do século XXI. Para tanto, este artigo, de natureza ensaística, desvela experiências de mediações no educar e no educar-se a partir de duas perspectivas: a da Teoria Ator-Rede, especialmente, em diálogo com as produções de Bruno Latour, e da revisão crítica sobre as noções de “materialidade” e de “cultura material” de Tim Ingold. Os dois principais eixos argumentativos deste texto giram, por um lado, em torno do papel da memória biográfica enquanto mediação no bojo das práticas educativas, por outro, em torno das possibilidades de ampliação e de aprofundamento do próprio senso de mediação, então inspirados pelas provocações daqueles dois autores. A partir de tais movimentos, este texto busca contribuir com o debate no campo educacional, sobretudo, no que toca os crescentes imperativos das interações essencialmente virtuais, e em face aos desafios éticos e tecnológicos adensados pela conjuntura pós-pandêmica.

Palavras-chave: Educação. Biografia. Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

MEDIATIONS IN EDUCATING: AUTOBIOGRAPHICAL AND SENSORY REFLECTIONS BETWEEN A WORLD BEFORE AND AFTER THE PANDEMIC

Touch, smell, sight, taste, hearing: the memories that make up this article move between these five sensory dimensions, and these transits aim to problematize senses and contradictions about the notion of mediation in educational processes developed before and after the 21st century pandemic. In this perspective, this essay reports mediation experiences in the educational context from two approaches:

the Actor Network Theory, especially, Bruno Latour's productions and the critical review of the notions of materiality and material culture proposed by Tim Ingold. The two main arguments of this text. The two main arguments of this text refer to the mediating role of biographical memory in the educational context and, on the other hand, the possibilities of expanding and deepening the notion of mediation through the propositions of those two authors. This article aims to contribute to the debate in the educational field, especially, considering the ethical and technological challenges intensified by the pandemic situation.

Key words: Education. Biography. Actor Network Theory.

RESUMEN

MEDIACIONES EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES AUTOBIOGRÁFICAS Y SENSORIALES ENTRE UN MUNDO ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Tacto, olfato, vista, gusto, oído: los cortes biográficos que componen este artículo se mueven entre las cinco dimensiones sensoriales y tienen como objetivo problematizar los sentidos y los contra-sentidos de la noción de "mediación" en los procesos educativos ubicados antes y después de la pandemia del siglo XXI. Con este fin, este ensayo, de naturaleza ensayística, revela experiencias de mediaciones en la educación y la educación de uno mismo desde dos perspectivas: la Teoría Actor Red, especialmente, en diálogo con las producciones de Bruno Latour, y la crítica crítica de nociones de "materialidad" y "cultura material" por Tim Ingold. Los dos argumentos principales de este texto giran, por un lado, en torno al papel de la memoria biográfica como mediación en medio de las prácticas educativas, por otro, en torno a las posibilidades de ampliar y profundizar el sentido de la mediación, de una manera inspirada por aquellos dos autores. Este artículo busca contribuir al debate en el campo educativo, especialmente con respecto a los imperativos crecientes de las interacciones esencialmente virtuales, y en vista de los desafíos éticos y tecnológicos planteados por la situación de pandemia.

Palabras claves: Educación. Biografía. Teoría Actor-Red.

Notas introdutórias ou brevíssimo diário de uma pandemia

Setembro/outubro de 2019. Os primeiros sinais vitais do que, meses depois, veio a se converter em uma pandemia causada pelo então apelidado COVID-19, ocorreram em Wuhan, localizada na populosa China, e que logo tornou-se uma espécie de símbolo e de marco zero para todas as demais cidades onde o vírus se espalhou mundo afora. À época, os cientistas mais insaciáveis buscaram – e, de certo, ainda buscam – aquele indivíduo que propriamente teria sido o caso zero; já outros estudiosos se contentaram em concentrar seus esforços sobre as dinâmicas da transmissão, e consideraram mais importante do que a origem individual da emergência da doença, o percurso coletivo que a mesma tomou, bem como as suas providências preventivas e curativas.

Março de 2020, e enquanto a tão sonhada vacina ou, ao menos, o remédio mais específico ainda não despontava em um horizonte próximo, as autoridades sanitárias do planeta eram enfáticas em indicar o chamado “isolamento social” como a principal recomendação para efeitos de redução da transmissão viral. Além disso, reiteravam a todo momento que de falta ou da inadequação dos serviços de saúde também se agrava ou se morre: ou seja, o adoecimento em massa inviabilizaria qualquer sistema de saúde e, por melhor e mais preparado que este venha a ser, os recursos humanos e materiais seriam sempre limitados face a um crescimento vertiginoso da demanda ou, como preferiam, diante da comprovada progressão geométrica de novos casos, tal como diversos países em diferentes continentes, desgraçadamente, puderam atestar em coisa de poucas semanas do surto da doença.

Mai de 2020, e a pandemia seguia em ritmo alucinante, sobretudo, em países econômica e socialmente mais frágeis: onde os mais

desoladores indicadores de desenvolvimento humano, em sinergia à violenta pandemia, tendem a empurrar mais aceleradamente aos riscos de adoecimento ou à morte os mesmos de sempre. Sim, como em toda doença ou agravos à saúde, o retrato pandêmico final estampará feições, mais ou menos, esperadas dos mais vulneráveis: as vítimas fatais terão mais marcadamente uma cor, um gênero, uma geração, uma classe, uma pertença étnica e, sobretudo, uma história de perdas progressivas de direitos e de proteção social.

As páginas de um diário de quarentena de qualquer cidadão deste globo que enfrenta uma pandemia podem rapidamente se avolumar tanto quanto a capacidade da multiplicação viral: desde as experiências mais singulares a desafios de toda ordem que um coletivo de pessoas poderia facilmente se identificar. Este texto e, provavelmente, nenhum, daria conta de representar a densidade e diversidade de processos e fenômenos que afloram transversalmente uma pandemia: a pretensão de ser um diário de quarentena fica apenas para efeitos de um título sugestivo.

Este artigo salta as páginas destes incontáveis detalhes que configuram uma densa e complexa conjuntura como esta, e por ora se fixa à declaração de uma professora da área da saúde, em uma destas aulas virtuais. Disse ela sobre os novos protocolos de atendimento odontológico pós-pandemia: “jamais perdemos a cortesia, mas daqui para frente teremos um mundo sem toques”. O desvelar da sua fala esclarece o sentido mais imediato disso: em se tratando da assistência, isto é, de corpo a corpo, necessariamente, toques apenas aqueles essenciais; e ainda estes seguem suspeitosamente revisados. Foi exatamente isso que a professora quis dizer, e foram os possíveis

sentidos para além daquele que me instigaram a revisitar momentos das minhas experiências enquanto educanda e como educadora.

Trata-se, portanto, de um texto autobiográfico que percorre e busca articular reflexões acerca de significativos momentos de formação situados nas minhas quatro décadas de vida, todas elas, em variadas intensidades, dentro do universo escolar. A justaposição ali utilizada não foi por um acaso, como se apenas um hífen figurativo, mas pretende dar pistas da abordagem teórica que mais à frente se apresenta, e nos acolhe o olhar, a Teoria Ator-Rede (ANT), do inglês Actor–Network Theory, em especial, a partir das contribuições de Bruno Latour, um dos seus nomes fundantes. Ao lado dele, confluente inflexões sobre o pensar de Tim Ingold acompanham este texto oportunamente.

Já aquele percurso autorreflexivo, toma os cinco sentidos sensoriais como mote, e brinca com a miríade semântica que parte daí para propor um repensar que está muito longe de se esgotar aqui, mas que serve como um fio condutor para este caminhar: a propósito, qual o lugar das mediações sensoriais no universo educacional naquele mundo antes e neste depois? Iniciaremos, pois, vasculhando possibilidades analíticas desde aquela abordagem teórica, e seguiremos tateando algumas memórias da minha forma-ação, e o que delas podem ser fecundo a essas linhas. A escuta, o gosto e o cheiro deste texto emergirão, por sua vez, ao longo e ao sabor das interações que o partilhar escritas de vida tende a nos permitir.

Visão: um breve olhar sobre a Teoria Ator-Rede e um parêntese em Tim Ingold

Há um grande desafio em situar uma teoria, ainda que em termos gerais e, sobretudo, quando se trata de uma abordagem relativa-

mente pouco usual no campo da educação. Isso posto, este breve sobrevoo sobre a ANT fixa o olhar em uma das “fontes de incertezas” que embasa tal perspectiva, por mais contraditório que esta proposição possa parecer *a priori*. Segue então apenas pincelando os pressupostos centrais, e toma como principal referência o notável esforço de síntese de Bruno Latour contido na obra *Reassembling the Social – an introduction to Actor–Network Theory* (2005), sendo a publicação traduzida, em 2012, como *Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*.

Para início de conversa, é seguro afirmar que a desconstrução de um certo senso do “social” é uma das principais fontes daquelas incertezas, processo este que atravessa a quase totalidade do corpo argumentativo desta abordagem. No entanto, o foco desta seção se esquia um pouco disso, e estará na dimensão da ação a partir de uma leitura dessa teoria. É bem verdade que vasculhar o que venha mesmo a ser o “social” ou a “ação” não tem sido nenhuma novidade para as várias abordagens das ciências sociais e humanas, de modo que o leitor mais apressado, a esta altura, já deve ter se interrogado: “mas qual novidade tal perspectiva poderia inaugurar neste insistente debate?”.

A indagação é absolutamente legítima e, embora não seja o escopo deste texto, as tentativas de resposta serão aqui, e como já advertido antes, bastante sumárias. Assim sendo, em ANT, temos algo do tipo: “nenhuma explicação social é necessária”¹, ou ainda, “o número de atores em jogo deve ser aumentado” (LATOUR, 2012, p. 99; 147). Neste último, e de maior interesse aos objetivos deste artigo, para esse autor, bem como para os seus “seguidores”,

¹ Para a Teoria Ator-Rede, a noção de “social”, e em linhas muito gerais, refere-se mais ao movimento de associação e de formação de grupos do que a admisão da existência, *a priori*, de grupamentos já previamente estabelecidos.

talvez, em menor número do que seus “detra- tores”, como suspeitaram Souza e Sales Júnior (2012, p. 13), “os objetos também agem”. Eis aqui, portanto, uma possível “novidade” em relação às demais vertentes sociológicas: uma intensa crítica ao antropocentrismo que marca fortemente as ciências sociais e humanas e, por conseguinte, uma maior abertura ao que a ANT passa a admitir enquanto agentes deste mundo, inclusive, de modo bastante inspirado na sociologia filosófica, ou na filosofia socioló- gica, de Gabriel Tarde (1843-1904), como bem pontuou Vargas (2007).

É, portanto, deste, e neste mundo mais vasto e ampliado de agentes que pretendo partir para pensar a mediação dos sentidos senso- riais no contexto das interações formativas de pessoas. Antes disso, são necessárias algumas demarcações, digamos, deste agir delibera- do das coisas “não humanas”², ou melhor, da mediação delas no curso das ações humanas, já para usar dos pressupostos da abordagem aqui em foco. Na primeira delas, advoga Latour (2012, p. 106), há a necessidade de se “fazer com que objetos participem do curso da ação”, e explica:

À primeira vista, repor objetos no curso normal de ação pode parecer inócuo. Afinal de contas, nem se duvida que panelas ‘fervam’ água, que facas ‘cortem’ carne, que cestos ‘guardem’ co- mida, que martelos ‘preguem’ pregos [...]. Estes verbos não designam ações? O que a introdução dessas atividades humildes, prosaicas e corri- queiras trata de novo para um cientista social? No entanto, traz. [...] Se insistirmos na decisão de partir das **controvérsias sobre atores e atos**, qualquer coisa que modifique uma situação fa- zendo diferença é um ator – ou, caso ainda não tenha **figuração**, um **actante**. Portanto, nossas

2 Latour (2012, p. 109) antecipa a prováveis críticas e re- sistências ao que chama de “não humanos” no con- texto da ação, sublinhando que se trata mais da “falta de termo melhor”, uma vez que a ANT “não alega, sem base, que os objetos fazem coisas ‘no lugar’ dos ato- res humanos: diz apenas que nenhuma ciência social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início explorada”.

perguntas em relação a um agente são simples- mente estas: **ele faz diferença no curso da ação ou não?** Haverá alguma prova mediante a qual possamos detectar essa diferença? (LATOUR, 2012, p. 107 – 8; nossos e do autor)

Antes de explorar mais um pouco as per- guntas que esse autor nos propõe, é oportuna uma breve contextualização: quando Latour (2012) tece tais considerações, o faz em um crescente de argumentos em direção à noção do social que a ANT então se dedica a sedi- mentar. Aqui, no entanto, o ancoradouro não é exatamente este, mas sim onde nele, porven- tura, esteja inscrito o ato do educar. Assim, se isto que chamamos amplamente de “educa- ção”, e o próprio ato de educar, situam-se em algum lugar deste vasto e polissêmico campo do “social”, a ANT pode informar algo àque- les – substantivo e verbo – de maior interesse aqui. Nesse sentido, e de volta àquelas últimas indagações da citação anterior, a abordagem teórica em tela é taxativa em respondê-las afirmativamente, e assim se expressa:

[...] Se você puder, com a maior tranquilidade, sustentar que pregar um prego com ou sem um martelo, ferver água com ou sem panela, transportar comida com ou sem um cesto, an- dar na rua com ou sem roupas [...] que a in- trodução desses implementos comuns não muda nada ‘de importante’ na realização de tarefas, então você está pronto para visitar a Terra Longínqua do Social e desaparecer daqui. Para todos os membros da sociedade esses implementos fazem muita diferença e são, pois, segundo a nossa definição, atores – ou, mais exatamente, partícipes no curso da ação que aguarda figuração. Isso, é claro, não significa que os partícipes ‘determinem’ a ação, que os cestos ‘provoquem’ o transpor- te de comida ou que martelos ‘imponham’ a inserção do prego. Essa inversão no rumo da influência funcionaria apenas como o meio de transformar os objetos nas causas cujos efei- tos seriam conduzidos pela ação humana ago- ra limitada ao papel de mero intermediário. Ao contrário, significa que existem inúmeros

matizes metafísicos entre a causalidade plena e a inexistência absoluta. [...] A ANT não alega, sem base, que os objetos fazem coisas ‘no lugar’ dos atores humanos: diz apenas que nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada. (LATOURE, 2012, p. 108 – 9; grifos nossos)

Isso posto, miremos com mais atenção os grifos acima, pois, o “novo desta abordagem”, diz Latour (2012, p. 109), não estaria exatamente nessa “multiplicidade de objetos mobilizados por um curso de ação”, uma vez que “ninguém jamais negou que eles existem aos milhares”. A novidade estaria no “fato de os objetos surgirem de súbito não apenas como atores completos, mas também como aquilo que explica a paisagem variegada pela qual começamos os poderes supremos da sociedade, as notórias assimetrias, o rude exercício do poder” (LATOURE, 2012, p. 109).

Ao dizer isso, tanto este autor, como qualquer outro que parta dessa abordagem, além de apontar o que creditam ser alguma inovação dessa perspectiva, estão reafirmando que outras noções, tão caras às ciências humanas e sociais, não foram simplesmente tiradas de cena, a exemplo de “poder”, “disputa”, “desigualdades”, entre outras. Mas justo o contrário: a multiplicidade de processos de natureza “tipicamente” humana segue do mesmo modo, exceto, considerada a *mediação*, e não apenas a intermediação, dos demais atores, no caso, “não humanos”. Em outras palavras, temos:

É dessa surpresa que os **sociólogos de associações** preferem partir, em vez de considerar, como muitos dos seus colegas, que a questão obviamente está encerrada, que **os objetos não fazem coisa alguma sequer comparável ou mesmo conectável à ação social humana** e que, se às vezes ‘expressam’ relações de poder, ‘simbolizam’ hierarquias sociais, ‘agravam’ desigualdades sociais, ‘transportam’ o poder social, ‘objetivam’ a igualdade e ‘materializam’ relações de gênero, não podem estar na origem

da atividade social. (LATOURE, 2012, p. 109-110; destaque do autor, grifos nossos)

Por “sociólogos de associações”, daí os grifos acima, Latour (2012) entende todos aqueles que partilham da abordagem em questão, uma vez que, em ANT, e de modo muito sintético aqui, a noção do que venha a ser o “social” perpassa essencialmente pelo movimento do associar-se a grupos, e não da existência plenamente estabelecida de grupos *a priori*. Os últimos grifos, e já encerrando este breve passeio sobre a ANT, nos dão condições de falar de outro conceito-chave em ANT, e que é fecundo para as reflexões que busco tecer mais adiante: o da mediação.

Em contraposição ao “mero papel de intermediários” tanto de humanos quanto não humanos, a ANT os compreende de outra forma, e “achata” certas hierarquias deste mundo no sentido de melhor vislumbrar, não tão somente assimetrias, mas a “diferença” que atores e objetos fazem em uma dada cena, ou seja, a mediação que exercem em um dado fluxo de ação e interação. Em um breve contraste, para Latour (2012, p. 65), um intermediário é uma espécie de “caixa preta, mas uma caixa preta que funciona como uma unidade, embora internamente feita de várias partes”; já mediadores “não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhum, por várias ou uma infinidade”. E mais importante do que isso, pelo menos, para este texto: “os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURE, 2012, p. 65). Isto é, a participação de mediadores em uma dada interação faz diferença no curso da ação e seus desdobramentos ou, do contrário, a ausência deles pode, a depender do caso, inviabilizar ou comprometer sobremaneira uma determinada interação.

Eis, portanto, alguns dos pressupostos, ou como prefere este último, algumas das fontes

de incertezas sobre a qual a ANT vem se debruçando há pouco mais de quatro décadas. Mas, por ora, paremos por aqui e, em outro giro, miremos o seguinte cenário: enquanto um grupo de pesquisadores, do que apenas mais recentemente configurou-se então como ANT, tateava suas primeiras inquietações lá nos idos dos anos 1980, o antropólogo inglês Tim Ingold, nesta mesma década, mais precisamente, “na primavera de 1982”, esboçava o “primeiro capítulo de um livro projetado sobre as condições materiais da vida social” (INGOLD, 2019, p. 21).

A partir daí, as produções desse autor seguiam em um crescente que, progressivamente, passaram a abarcar, revisar e mesmo a questionar conceitos e noções dos mais diversos, a exemplo de evolução, cultura, movimento, produção, materialidade, entre outros. Dentre tal diversidade, é justo esta última dimensão que mais interessa a este texto, isto é, das reflexões e críticas que este antropólogo traz aos debates em torno da chamada “cultura material”.

Nesse bojo, um dos aspectos cruciais do seu posicionamento crítico é aquele que aponta um curioso e instigante distanciamento, ou mesmo, um descolamento entre o que correntemente tendem a se conceber enquanto “materialidade” e tudo aquilo que é “material” propriamente dito, ou, em sua origem latina, toda a *mater*. Nesse esteio argumentativo, Ingold (2015), mobilizando a perspectiva do autor Henry Hodges, então expressa no livro intitulado *Artefacts* (Artefatos), assim discorre:

Este volume pé no chão está repleto de informações sobre todos os tipos de materiais que os povos pré-históricos têm usado para fazer coisas. No entanto, nunca o vi referido na literatura sobre materialidade. Procurando pelas minhas prateleiras encontrei títulos como: *The Mental and the Material* (O mental e o material), de Maurice Godelier (1986); *Mind, Materiality and History* (Mente, materialidade e história), de Christina Toren (1999); *Matter, Materiality*

and Modern Culture (Matéria, materialidade e cultura moderna), editado por Paul Graves-Brown (2000) [...]. Em estilo e abordagem, esses livros estão a um milhão de milhas da obra de Hodges. Seus compromissos, na sua maior parte, não são com as coisas tangíveis de profissionais e manufatureiros, mas com as reflexões abstratas de filósofos e teóricos. Eles discorrem, muitas vezes, em uma linguagem de impenetrabilidade grotesca, acerca das relações entre materialidade e uma série de outras qualidades igualmente insondáveis, que incluem agência, intencionalidade, funcionalidade, espacialidade, semiose, espiritualidade, encarnação. Procura-se em vão, no entanto, qualquer explicação compreensível do que ‘materialidade’ realmente significa, ou qualquer explicação dos materiais e suas propriedades. Para entender a materialidade, ao que parece, precisamos ficar longe quanto possível de materiais. (INGOLD, 2015, p. 50)

Sobre este distanciamento dos materiais na literatura acima apontada, Ingold (2015) vai ainda mais longe, falando em um suposto “desaparecimento” dos materiais das concepções mais correntes acerca da materialidade, tal como ilustra: “um carpinteiro é alguém que trabalha com madeira, mas como Stephanie Bunn observou, a maioria dos antropólogos se contentaria em considerar o trabalho em termos da identidade social do trabalhador” ou, ainda, “das ferramentas que ele ou ela usa, da disposição da oficina, das técnicas empregadas, dos objetos produzidos e seus significados – tudo menos a madeira mesma” (INGOLD, 2015, p. 51).

Isso posto, aqui já se apresentam as pontas dos fios para alguns alinhavos entre a noção de mediação mobilizada pela ATN e as contribuições daquele último autor. Tais alinhavos podem expressar confluências entre admitir uma materialidade encharcada de matéria e um mundo social compreendido por inteiro, isto é, feito de atores múltiplos que buscam ultrapassar o viés antropocêntrico fortemente encarnado pelas ciências sociais e humanas. Dito de

outro modo, a mediação entre seres e coisas – mediação esta que faz diferença nos processos de inter-ação vida afora – está, pois, prenhe de matéria e não apenas de “materialidades” ou mesmo de “imaterialidades”. Ou algo como melhor exprimem as palavras de Ingold (2015):

Insistindo em que demos um passo para trás, da materialidade dos objetos para as propriedades dos materiais, proponho que levantemos o tapete para revelar sob a sua superfície um emaranhado de meândrica complexidade, no qual – entre uma miríade de outras coisas – a secreção de vespas do bugalho apanhadas com ferro-velho, seiva de acácias, penas de ganso e peles de bezerro, e o resíduo de calcário aquecido se mistura com as emissões de suínos, bovinos, galinhas e abelhas. Pois materiais como estes não se apresentam como símbolos de alguma essência comum – materialidade – que dota cada entidade mundana com a sua inerente ‘objetividade’, ao contrário, eles participam dos processos mesmos de geração e regeneração contínua do mundo, do qual as coisas como manuscritos ou fachadas são subprodutos impermanentes. Portanto, escolhendo mais um exemplo ao acaso, *ossos de peixe ferventes produzem um material adesivo, uma cola, e não uma materialidade típica de peixes nas coisas coladas.* (INGOLD, 2015, p. 52, grifos nossos)

Além dessa, pois as críticas daquele antropólogo não param por aí, é cabível ainda se questionar o que os debates sobre materialidade têm admitido enquanto matéria quando esta, e tal como visto até aqui, aparecem coadjuvante ou timidamente entre as espessas camadas dos vernizes da “materialidade” ou da “imaterialidade”, então tendencialmente revestidos por dadas abordagens, tal como apontou aquele autor. Em outra perspectiva, Ingold (2015), ao revisar uma literatura dedicada aos esforços de classificações das matérias passíveis ao *status* de membros efetivos de uma dada “cultura material”, assim pondera:

Será que a chuva pertence ao mundo material, ou apenas as poças que ela deixa nas valas e

buracos? Será que a neve que cai participa do mundo material somente quanto pousa sobre o chão? Como engenheiros e construtores sabem todos muito bem, chuva e geada podem romper estradas e edifícios. Como então afirmar que estradas e edifícios sejam parte do mundo material, se a chuva e a geada não o são? (INGOLD, 2015, p. 52).

Tais ponderações, além de possibilitar a ampliação do repertório, quiçá, incomensurável de toda a matéria que faz a vida ser a vida, pode ainda acalmar, em certa medida, os espíritos mais resistentes à mediação dos inanimados, sobretudo, quando aquele autor questiona, onde, nas mais correntes divisões da materialidade, “poderíamos colocar todas as diversas formas de vida animal, vegetal, fúngica e bacteriana”, uma vez que “como artefatos, essas coisas podem ser atribuídas às propriedades formais de um projeto, no entanto, elas não foram produzidas, mas cresceram” (INGOLD, 2015, p. 53).

Nessa linha de raciocínio, indaga: se essas coisas fazem “parte do mundo material, então o mesmo deve ser verdade do meu próprio corpo”, e, assim sendo, “onde isso se encaixa?” (INGOLD, 2015, p. 53). Isso posto e, finalmente, trazendo a tão esperada dimensão humana ao inexorável rol das “materialidades”, distende ainda aquela questão: “se eu e meu corpo são uma e a mesma coisa, e se o meu corpo realmente participa do mundo material, então como pode o corpo-que-eu-sou se comprometer com esse mundo?” (INGOLD, 2015, p. 53).

Esta última pergunta nos oportuniza trazer novamente à baila a mediação dos sentidos sensoriais, agora reposicionada por um olhar sobre um mundo que “está aí”, porém ainda mais amplificado e saturado de tantas outras mediações, mediações estas que se adensam ainda mais quando considerada, não apenas a sua “materialidade”, mas também a sua constituição material. Constituição material esta que nos lembra que os “elementos últimos aos

quais chega toda a ciência, o indivíduo social, a célula viva, o átomo químico, só são últimos da perspectiva de sua ciência particular”, como já diria Tarde (2007, p. 57).

Isso posto, tanto a Teoria Ator-Rede, quanto as ponderações tecidas por Ingold (2015) parecem convidar ao reposicionamento do olhar das mediações e da “materialidade” que as compõem no esteio das interações neste mundo. Ademais, a compreensão ampliada e adensada das mediações cumpre também, e fundamentalmente, um papel ético, no sentido da responsabilidade necessária para lidar com elas em suas profundidades, desdobramentos e impactos dos mais variados e difusos, tal como o filósofo Hans Jonas irá nos sugerir mais adiante.

As linhas que se seguem são permeadas por retalhos de algumas poucas, mas significativas memórias biográficas, selecionadas dentre as quatro décadas vividas em processos educacionais diversos. Elas buscam entrelaçar-se com as reflexões sobre os desafios das mediações em um mundo de crescentes virtualidades e de interações educacionais contemporâneas tendencialmente mais fragmentadas.

Tato, con-tato e outros entrelaçamentos: educar é, pois, uma questão tátil

As lembranças mais remotas que tenho da minha vida escolar passam pelo tato, mais precisamente, pelo con-tato. Antes de discorrer por aí, cabe uma breve inflexão sobre esta, diria, fundante dimensão sensorial, pois, desde embrionariamente, somos tecidos formativos em formação e, vida afora, tecidos em contato e em movimento permanentes: do ser fetal, em seus constitutivos con-tatos ao nascer para as tecituras todas que compõem o viver. Evidente que as complexas nuances da ciência sensorial não são o foco deste artigo, mas tomar o

tato como ponto de partida não é aleatório, tal como não devem ser os processos de formação enquanto seres vivos desde quando somos tramas teciduais em intensos e permanentes con-tatos.

Iniciar pela dimensão tátil não é, portanto, fortuito, pois confunde-se com o próprio ato-fato de estar vivo e de relacionar-se, de interagir, sobretudo. Lido inversamente, equivale a dizer que, sabemos, é plenamente possível viver sem ou parcialmente desprovido dos demais sentidos sensoriais: da visão, do olfato, do paladar, da audição. Do tato, não. Tato está espalhado pele afora, pele adentro, pulsa ou está latente, espelha-se, tal como no fenômeno descrito como “espelho – tátil”, aquele no qual, sinestesticamente, “a percepção de um toque no corpo de outra pessoa induz naquele que a observou a sensação de ter sido tocado da mesma maneira”, tal como exemplifica Massumi (2016, p. 5). Tato é, portanto, vital e contínua inter-ação e, Ingold (2019, p. 242), ao situá-la em perspectiva relacional, assim traz:

Há três modos de considerar um ser humano. Digamos que é um indivíduo, uma coisa com certos atributos fixos, como uma bolinha em uma bolsa. Mas, diferentemente de uma bola, silenciosa e transparente, ele é a fonte de uma verdadeira efusão de sinais que parecem lançar uma cortina de fumaça ao redor de seu ser interior. Ponha-o ao lado de alguns outros indivíduos e o resultado é um zumbido incessante, como podemos experienciar em uma sala cheia de gente onde não entendemos uma palavra do que cada um diz. Isso é vida social? Alguns suporiam que sim, sustentando que é um *processo composto a partir de várias interações diádicas*: entre falantes e ouvintes em uma sala, compradores e vendedores no mercado, operários no chão de fábrica, ou, quanto a isso, abelhas na colmeia. Cada interação, dizem, é uma relação social, e acaba no instante que começa. (INGOLD, 2019, p. 242, grifos nossos)

Isso posto, este mesmo autor avança sobre outras concepções do que seria vida social, re-

lações e interações no bojo do que considera ser “sociedade” ou “cultura”, todavia, dessa densa e multifacetada reflexão, importa mais aqui aquele espectro que vislumbra o ser humano como “um sujeito consciente cuja vida é uma trajetória tão entrelaçada com aquelas de outros ao seu redor quanto a vida destes com a sua” (INGOLD, 2019, p. 242). Diante disso, questiona esse autor: “a vida social não reside no entrelaçamento?” (INGOLD, 2019, p. 142). Considerando a resposta positiva, assim conclui: “se a vida social for o processo pelo qual nos constituímos uns aos outros como pessoas, então as *relações sociais também devem ser entendidas como movimentos* em vez de como propriedades persistentes ou emissões momentâneas de coisas” (INGOLD, 2019, p. 242, grifos nossos).

E é justo em meio a movimentos e entrelaçamentos constituintes da minha biografia escolar que busco tatear aqui algumas vivências confluentes ao escopo deste texto. Assim, e de volta ao exercício de memórias para a escrita destas linhas, dei-me conta que são muitas as experiências tácteis efetivamente vividas no bojo das instituições escolares pelas quais passei, muito embora, nem sempre conduzidas pedagogicamente da melhor maneira, e isso já pode dizer bastante sobre o lugar da mediação sensorial na forma-ação deste mundo antes. Por ora, atenho-me a duas das vivências táctil-formativas que melhor dialogam com os propósitos deste artigo: uma, que considero das mais remotas; outra, que é mais recente em relação àquela, e igualmente significativa a este *continuum* que é educar-se vida afora.

As memórias mais primordiais que me ocorrem da chamada Educação Infantil situam-se na escola que frequentei entre três e cinco anos de idade, portanto, a experiência que relato reside aí em algum ponto. Não sei precisar, tampouco os meus pais sabem, quais abordagens pedagógicas e metodoló-

gicas eram adotadas por aquela instituição, mas as memórias que dela me restaram são essencialmente sensoriais, sobretudo, tácteis. A propósito, educação infantil é, por excelência, toque, tato, con-tato nas experiências introdutórias na forma-ação do ser em interações e relações ali e vida afora. Tanto assim que, Cunha, Cunha e Ferreira (2020, p. 3) afirmam que “a educação infantil guarda grande relevância no processo de desenvolvimento do ser, uma vez que proporciona momentos de novas experiências corporais ao indivíduo nessa etapa de vida, buscando uma associação às práticas sociais reais”.

A despeito da potência e da singularidade dos processos educativos vivenciados na infância, aqueles mesmos autores, e a partir de uma vasta revisão da produção literária afim, apontam que, por um lado, há ainda uma notória tendência programática nas rotinas escolares, por outro, há “a busca de uma formação integral baseada em uma perspectiva crítica de formação humana para a educação infantil”, ainda que seja “preciso avançar para que tais assertivas cheguem com consistência às escolas, particularmente, às escolas públicas brasileiras.” (CUNHA, CUNHA & FERREIRA, 2020, p. 3). Exemplo disso, e de volta aos recortes biográficos, é que as memórias que mais me marcaram a ponto de permanecerem praticamente intactas dentre as poucas lembranças desse período são aquelas saturadas de tato, de pele a pele, de calor de mãos sobrepostas, ou seja, aquelas realmente integral e humanamente formativas.

De uma delas, recordo-me vivamente, e eu deveria ter entre três ou quatro anos de idade: ainda me ocorre o cheiro da sala de aula, o burburinho caloroso da roda de crianças sentadas sobre o carpete, e a presença da professora a ensinar a feitura de nós e laços nos pequeninos calçados. Muito provavelmente, foi uma das primeiras e mais significativas sen-

sações de independência que tive: saber calçar e descalçar os sapatos sozinha, conhecer a firmeza dos nós e a delicadeza dos laços, e como ambos se complementavam naquele ato tão trivial e, ao mesmo tempo, tão libertador.

Era um aprendizado difícil, lembro bem, mas, igualmente, encantador: tornar cadarços entrelaçados a partir das nossas próprias e pequeninas mãos. E, neste tão rudimentar ato, ali estavam as mãos da mestra median-do as nossas mãos; e as mãozinhas do colega ao lado, tratando de auxiliar as minhas débeis tentativas até um extasiante êxito no domínio daquela tarefa. Sinto aqui-agora o calor das mãos, o afigo dos sorrisos, os tantos olhares de incentivos daquele momento de aprender a atar e desatar laços e nós, aprendizado essencialmente tátil, a despeito das vantagens e desvantagens de um educar-se em sociedades excessivamente “calçadas”, tal como bem nos lembra Ingold (2015, p. 94): “para compreendermos a evolução do andar devemos imaginar um mundo sem calçado”.

Deixemos os sapatos do lado de fora, e sigamos com a outra vivência que, ainda naquele mesmo período, passou-se nos típicos banheiros coletivos. A lição do dia: escovar os dentes. Ali, a memória é puro cheiro da menta do creme dental e da agitação daquele bando de crianças eufóricas por apreender algo tão excepcionalmente rotineiro. Professoras e cuidadoras se dividiam na árdua missão de ensinar a técnica, e vigilantemente evitar que um ou outro corresse qualquer risco do tipo: engolir pasta, machucar os tecidos bucais em qualquer ato descuidado, esbarrar em algum colega, enfim.

Desse cenário, recordo-me de outros personagens que inundaram aquela experiência de surpresas: a visita de uma dentista e sua auxiliar à escola. Lembro-me daquelas figuras inusitadas e a sensação de mundo vasto e de mundo plural que estas provocaram: vestiam

branco, traziam modelos, contavam histórias sobre seres mirabolantes que habitavam as bocas mal-higienizadas. Em volta do pé de araquá do jardim de brincar, as crianças todas ouviam atentas e ansiosas por tocar naqueles mediadores que tornavam o real ainda mais real: bocas gigantes, pequeninas ferramentas, “porções mágicas”, enfim, tudo muito sentido na pele, no cheiro, no olhar, na escuta e no paladar! Com tanta potência sensorial, como não se fazer memorável? Eis uma questão para linhas mais à frente.

Certamente, esses encantos podem ter me conduzido, em algum grau, às escolhas profissionais anos mais tarde. Tanto assim, formei-me dentista lá no florescer do presente século. Antes, porém, no fim dos anos 1990, no alvorecer da vida universitária, habitam aquelas memórias que tomei como mais recentes para esta partilha: via-me novamente nos mesmos banheiros coletivos, escovando os dentes, entre técnicas e brincadeiras, agora, com os colegas do curso de Odontologia. Eis aí outro processo formativo completamente atravessado por aprendizados via experiências sensoriais, sobretudo, a partir do toque, isto é, na exata contramão do que disse aquela professora citada na introdução deste artigo: “jamais perderemos a cortesia, mas daqui para frente teremos um mundo sem toques”.

Por ora, miremos o mundo antes. No bojo da forma – ação de um profissional de saúde, sobretudo, de um odontólogo, aquelas memórias tácteis são das mais fortes e são inúmeras, ainda que, em boa parte, solitárias e, também, nem sempre, pedagogicamente bem conduzidas, o que caberia um texto à parte. Aqui, e entre as mais vívidas recordações, destaco aquelas desenvolvidas nas emblemáticas aulas de escultura dentária, um componente curricular que, à época e, talvez, ainda do mesmo modo, respondia pelo desenvolvimento das primeiras habilidades motoras finas dirigidas àquele

objetivo, ou seja, o de esculpir dentes através de um pleno domínio tridimensional da sua anatomia.

Pois bem, é de se cogitar que qualquer estudante ávido por desenvolver tal habilidade almejasse cursar aquele componente, e dali poder desfrutar as delícias de um aprender “saber fazer”. No entanto, nem tudo são “flores”, entre as orientações teóricas e os bem-intencionados manuais ao domínio técnico, há percalços de toda a sorte, ou seja, muitos processos intersubjetivos, múltiplas e diversificadas mediações são necessárias para se aprender a converter um bloco de cera em curvas precisas de um primeiro molar convincente ao olhar mais crítico de um corpo docente. Dito ainda de outro modo, na prática, a teoria era outra, isto é, entre o retórico – virtual ao real, ao produto concreto, é preciso um universo de sentidos saturados de sensações: mãos nas mãos, olhos nos olhos, calores dos contatos, precisão de movimentos, uma intimidade quase simbiótica com os instrumentos, o cheiro da cera se esvaindo pouco a pouco, o gosto pela coisa, enfim, mediações das mais variadas possíveis.

Nesse ponto, estacionarei essas memórias, e os alinhavos entre elas e as mediações daquele mundo antes e depois arremataremos ao longo e ao final deste texto, bem como aquelas outras inquietações por aqui já sinalizadas. Antes, escutemos mais algumas memórias cheias das palavras e dos silêncios concentrados das interações educador-educandos, processos mútuos e indissociáveis, sabemos.

Escuta: educar entre o silêncio encantado das estrelas

Tornei-me docente aos 24 anos de idade em dois extremos dos percursos formativos, se assim podemos dizer, deste articulado e inexorável caminho que se compreende por educação:

a esta época, era precisamente em 2004, e dividia-me entre o ensino universitário durante o dia e, à noite, a alfabetização de adultos em uma escola pública vizinha à minha casa. Em termos de complexidade, de entrega, e de exigência de habilidades e saberes pedagógicos, ambos os trabalhos competiam entre si, ora um superava o outro, mas desafios eram a tônica para os dois lados.

Resguardadas todas as particularidades que cada universo deste comporta, havia pontos que se afinavam ou mesmo se assemelhavam entre um e outro, um deles, o desafio de construir mediações das mais diversas, dentre elas, porque de maior interesse aqui, as mediações sensoriais possíveis enquanto recursos potentes do processo formativo. Assim, seja na experiência do letramento de adultos, seja no ensino universitário, e em que pese a tradição fortemente conteudista que recaia sobre ambas, as memórias mais encarnadas das vivências enquanto docente são aquelas impregnadas de tatos, de olhares, de cheiros, dos sabores ou dissabores da rotina, dos burburinhos e dos silêncios.

Assim sendo, na universidade, eu assumia naqueles tempos um componente curricular responsável por iniciar a clínica ao corpo discente. Mais precisamente, tratava-se do primeiro contato dos graduandos com o fazer clínico propriamente dito. É evidente que o afã pelo domínio dos aspectos técnicos e práticos assumia a centralidade parte a parte: entre docentes, a permanente atenção e todo o empenho em estimulá-lo em um crescente entre os estudantes; estes, por sua vez, igualmente ansiosos por conseguir transladar a teoria à prática com toda a perícia e destreza possíveis a um iniciante. Todavia, e em que pese a primazia do desenvolvimento de tais atributos, em muitos momentos da condução daquele componente Curricular, ou melhor, do primeiro ao último momento da clínica, eram as intera-

ções humanas, entre todas as mediações, as que ali se centralizavam.

Aqui, cabe um breve parêntese, especialmente dirigido a quem oportunamente há de se perguntar: ora, mas tal centralidade, a das mediações humanas, não contradiz o que tanto advoga a abordagem teórica que abre este artigo? A resposta é não, e explico. Primeiro, e do ponto de vista da ATN, não está em disputa de espaços e processos a mediação de humanos e de “não-humanos”, ou de coisas, ou de objetos: não é, pois, uma questão de competição, mas, como visto, de fazer diferença no curso de uma dada ação. Segundo, considerando aquele cenário formativo imerso em calorosas interações humanas, também o primeiro jaleco, os paramentos, equipamentos, instrumentais, refletores, insumos, enfim, as coisas todas que fazem de uma clínica, de fato, uma clínica, eram mediadores a sinalizar, indubitável e permanentemente, que sim, ali, estavam “se con-formando” profissionais de saúde.

Seguindo com as memórias dessa experiência docente, dentre uma multiplicidade delas, destaco aqui – porque de fato se manteve mais fortes – a lembrança do que passei a perceber no bojo das interações: uma espécie de silêncio encantado do exato momento de se apreender algo. Esse tipo de silêncio ocorria em situações bastante específicas e especiais. Por exemplo: dentre os conteúdos teóricos, estava aquele que habilitava o estudante a identificar toda a chamada denteição mista, isto é, aquela que se apresenta na fase de transição entre os dentes decíduos, os famosos “dentes de leite”, e os permanentes. Em nuances próprias da aprendizagem, os discentes chegam afinados com a teoria, alguns mais falantes, outros mais reservados, mas, em geral, sedentos por vertê-la em prática, em vida real. E o silêncio encantado ocorria justo ali: na passagem da virtualidade das palavras, das abstrações dos conceitos ou mesmo das representações da

tela ou do papel ao silêncio encantado diante de uma boca cheia de dentes. Assim, do assoalho ao céu da boca, é como um olhar que conta estrelas: silêncios, dúvidas, surpresas, interações, con-formações.

No turno noturno, por sua vez, os meus desafios e encantamentos orbitavam em torno do alfabetizar um grupo de uns 20 adultos e alguns poucos idosos. Tratava-se, portanto, de histórias de exclusão do mundo das letras e de pessoas absolutamente ávidas por elas, em que pesem as dificuldades e desafios de toda sorte, e em graus variados caso a caso. De todo modo, cada desvendar de um fonema, de uma sílaba, da formação de uma palavra era sempre uma grata surpresa para eles, mas também para mim.

Naturalmente, a diversidade era a regra: havia quem rapidamente incorporasse uma habilidade de leitura e escrita, e aqueles e aquelas que sinalizam a necessidade de um tempo maior para tal, e a estes busquei dedicar meu olhar e escuta mais atentos. Envoltos em tais singularidades e partilhas, ao longo dos meses que durou esta experiência tão fecunda e marcante da minha biografia docente, entre as tantas reflexões que dali emergiram, destaco duas que porto vida afora: uma, da necessidade absoluta de se compreender o tempo de cada ser em seus processos de formação; outra, daquele silêncio encantado do aprender e do se saber aprendendo, ambos, educadores e educandos.

Assim, e tal como naquele silêncio encantado diante de uma boca cheia de dentes, o céu estrelado aqui se fazia de sinais que se revelavam letras, de letras que se vertiam em sílabas, de sílabas que se uniam em palavras, de palavras que se traduziam em mensagens apreendidas, ou mesmo, abocanhadas com aquela fome de saber, tão reprimida pela exclusão. E flagrar esta apreensão diante de um texto é um dos privilégios de quem partilha

o educar: faz-se de muitas maneiras, mas especialmente entre silêncios encantados de aprendiz e mestre, isto é, naquele momento da interação, muitas vezes, tácito ou inefável, no qual sentidos fazem todo sentido.

Do cheiro dos araçás ao inodoro virtual

Até aqui, transitei por algumas memórias que são a matéria-prima para as reflexões que busco alinhar aqui em diante, e que resgatam questões deixadas pelo meio do caminho deste texto. A primeira delas perpassa a seguinte inquietação: afinal, quais perspectivas se abrem – ou se fecham – ao campo da educação sem a mediação, ao menos, em alguma medida, do contato com pessoas e com os recursos indispensáveis aos processos do educar? E esta, naturalmente, desdobra-se em outras tantas dúvidas como, por exemplo, imaginar a interação educacional sem a plena mediação do tato e do contato ou supor processos educacionais cujas virtualidades são a regra e o presencial a exceção.

Evidente que duas dezenas de páginas estão longe de alcançar respostas ou prognósticos suficientes para estas e outras questões que emergem dali, e deste mundo que se desvela pouco a pouco pós-pandemia do século XXI. Antes disso, e tal como Manuel Castells (2012, p. 412, grifos do autor) já havia sinalizado, um “novo mundo” originava-se a partir do fim dos anos 1960 e meados do 1970, e através da “coincidência histórica de três processos *independentes*: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu dos movimentos sociais culturais”. Dessa tríade, o primeiro processo, da revolução tecnológica da informação, interessa mais de perto a esta reflexão porque é objeto de uma atenta e farta literatura sobre

seus múltiplos impactos, positivos e negativos, no âmbito educacional e para além dele, especialmente, na seara das relações trabalhistas, com fortes evidências de processos de precarização do trabalho docente em ambientes virtuais, a exemplo do que apontaram Motta & Leher (2017), Chaquime & Mill (2016), Benini, Fernandes e Araújo (2015), Lapa e Pretto (2010).

Assim, no bojo do que aquele autor cunhou como a “Era da Informação” (CASTELLS, 2012), as experiências educacionais em modalidade a distância já vinham em um crescente diretamente proporcional ao fomento das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), e também em função dos mais variados interesses, sobretudo, econômicos e mercadológicos, com impactos e desdobramentos diversos sobre relações e processos de trabalho no campo em relevo (MACEDO & LIMA, 2017; PASSOS & ARRUDA, 2017). Do mesmo modo, acompanha tais movimentos uma progressiva produção bibliográfica acerca das TICs, das suas relações com a dimensão educacional e desdobramentos das mais diversas naturezas, a qual, inclusive, levanta dilemas vários e confluentes com aqueles que abrem esta seção, e transcendem o nosso alcance aqui.

Mas, se não este o escopo, quais seriam mesmo os propósitos deste texto? Essa pergunta conduz a outra mais direcionada aos objetivos nossos aqui: afinal, o que memórias biográficas deste “mundo antes” poderiam informar a este tal “novo normal”³ que vem se

3 A expressão “novo normal” passou a ser utilizada de modo corrente e bastante difuso quando da emergência da pandemia do coronavírus para se referir, *grosso modo*, a um conjunto de medidas, procedimentos, protocolos, entre outros atos, relativos à adequação dos mais diversos cenários, contextos e processos em face às exigências de ordem sanitária e de prevenção da transmissão em massa da doença. No entanto, uma breve pesquisa acerca da origem da expressão ou, ao menos, do seu uso no presente século, parece vinculá-la à crise econômica internacional do ano de 2008, em seus múltiplos e amplos impactos mundo afora, e, mais precisamente ao que Paulino e Pires (2016, p. 16) apontaram em termos de um “novo normal” da economia chinesa, pós aquele

desenhando nos mais variados tempos e espaços ou, ao menos, mobilizando difusamente discursos e práticas? Mais precisamente, questiono como memórias tão particulares, ali expostas, como objetos à contemplação, e que seguem exalando seus cheiros – o do embriagado papel mimeografado ou dos arcações do jardim da escola onde tateei os primeiros nós e laços – poderiam contribuir com questões tão complexas, plurais e abrangentes.

Longe, portanto, da pretensão de respostas satisfatórias a complexas inquietações que seguem se multiplicando, tomo aquela última para uma possibilidade de reconciliação com as provocações deste artigo, qual seja: memórias, a propósito, sinalizariam um “mundo antes” e a não perder de vistas dentro das novas (im)possibilidades de um mundo agora? Outra, e retornando à questão de partida: qual o lugar das mediações sensoriais no universo educacional naquele “mundo antes” e neste que se desenha em meio à densa experiência global de uma doença potencialmente letal e ainda a ser efetivamente controlada?

Em relação àquela primeira pergunta, e em perspectiva mais ampla, a vasta e densa literatura acerca de “memória”, em suas múltiplas abordagens, tem reiterado os seus usos, meios e fins nas mais variadas dinâmicas sociais, a exemplos de nomes emblemáticos tais como Jacques Le Goff, Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs, entre outros. Em um olhar mais direcionado à conjuntura em tela, e a partir do veio argumentativo acolhido, ações como preservar, mobilizar e socializar memórias potencialmente se configuram como estratégias para um (re)pensar posicionamentos em face às demandas complexas de um mundo que passa a restringir as mais variadas mediações, particularmente, no âmbito educacional.

Nesta última perspectiva, as produções,

ano, então “associado com a recessão europeia e o baixo crescimento da economia dos Estados Unidos”, o que “afetou a América Latina” significativamente.

relativamente fartas, acerca do que se compreende enquanto “cultura material escolar”⁴ podem ser bastante úteis ou sugestivas. Exemplo disso está na revisão historiográfica da educação feito por Paulilo (2019, p. 15), que, dentre outros pontos, conclui que “a abordagem histórica da cultura material escolar ajudou a chamar a atenção para o papel propedêutico da memória”. Assim sendo, e segundo seu estudo focado no século XX, não se configura uma surpresa constatar que há uma primazia das “análises sobre os artefatos e as redes técnicas de organização dos recursos materiais de que se valeram os renovadores dos anos 20 e 30 do século passado para produzir uma memória de si e daquilo que realizaram” (PAULILO, 2019, p. 15-16).

A mediação dos artefatos e dos recursos materiais emergentes das análises deste último autor conflui plenamente com as abordagens sugeridas inicialmente neste artigo, isto é, com os pressupostos sustentados pela ATN, e também pelas provocações de Ingold (2015), em termos de se repensar o que se tem admitido enquanto “materialidade” e mesmo “cultura material”. Tanto assim que tal confluência pode ser vista em uma das conclusões de Paulilo (2019, p. 17): “se é que há alguma razão na forma como compreendi a questão da materialidade escolar na historiografia, entre nós

⁴ De acordo com Souza (2013, p. 104), em uma abordagem histórica, “pode-se dizer que a relação entre materiais escolares e renovação pedagógica consolidou-se no ensino primário especialmente a partir do século XIX quando, em vários países do ocidente, foram experimentadas novas modalidades de organização da escola elementar visando à universalização do ensino”. Ainda essa autora, e em termos de delimitação conceitual da chamada “cultura material escolar, aponta para uma “rede complexa de relações”, a qual contempla uma diversidade de mediações e mediadores, dentre eles, a exemplo, os “suportes materiais de ensino”, ou “os objetos utilizados por professores e alunos nas escolas em situações de ensino e aprendizagem” (idem, p. 105). Sobre este último, acresce: “a definição e a classificação desses objetos consistem em desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores dedicados ao estudo da cultura material da escola” (SOUZA, 2013, p. 105).

ela não só foi instrumento ao qual se recorreu para se abrir a caixa preta da escola”, mas “serviu também para se superar certa maneira de se pensar e de fazer a história da educação”.

Focando menos na dimensão histórica, e mais na cultura material escolar desde a perspectiva da sua mediação, voltemos aos pontos âlgicos deste texto: a propósito, de quais mediações estamos mesmo falando ao considerar o contexto do educar? Estariam incluídas as mediações dos sentidos sensoriais? Estariam também as mediações “propriamente” materiais e de recursos das mais diversas naturezas? As respostas a tais questões são relativamente simples, porque tão somente afirmativas, no entanto seus desdobramentos são múltiplos e, evidentemente, jamais esgotáveis em um só golpe reflexivo.

Assim sendo, as perguntas que parecem mais factíveis de se fazer, neste momento, estariam na seguinte direção: como considerar as mediações sensoriais e materiais no contexto do educar em uma nova conjuntura – mundo que, não de agora, mas em um crescente, e ainda mais pós-pandemia, configura-se eminentemente virtual ou presencialmente distanciado? Tratam-se, pois, de gerações de educandos, e também de educadores, que serão cotidianamente desafiadas a traduzir ou a transpor virtualidades em mediações possíveis, ainda que isentas das interações fisicamente implicadas? Dito em termos mais práticos e ilustrativos: entre o cheiro dos arazás de um parque infantil e o inodoro virtual das telas, como e quem viabilizará as mediações necessárias que tornam o “apre-ender” uma experiência o mais “por inteiro” ou a menos fragmentada possível?

Isso posto, e novamente mais saturada de inquietações do que de perspectivas satisfatórias de respostas, os acenos possíveis aqui revelam-se em dois eixos sugestivos, a saber: um, da ampliação do debate acerca do papel

das memórias, individual e/ou coletiva, nas novas configurações de mundo que se apresentam durante e pós-pandemia; outro, da diversificação deste mesmo debate desde abordagens que revisem os entendimentos mais correntes acerca das mediações no contexto educativo, sobretudo, em termos relacionais.

Neste último, para além do irrefutável e fundante papel das interações humanas no bojo dos processos educacionais, estamos nos referindo a dois movimentos necessários para a sugerida revisão: tanto aquele da amplitude das mediações, incluindo aí, em perspectiva latourniana, os agentes não humanos que modulam e/ou podem fazer toda a diferença em uma dada ação; quanto aquele do aprofundamento destas mediações na direção apontada por Ingold (2015), isto é, mais ao encontro das profundezas da *mater* do que no estacionar sobre as suas superfícies, via de regra, profundezas estas tão subsumidas seja pela primazia do consumo desenfreado que caracteriza as sociedades contemporâneas, seja pelos discursos e práticas que, ainda que involuntariamente, mais endossam superfícies do que suas profundidades ou as polarizam reiteradamente.

Em termos mais pragmáticos, no calor das rotinas, instituições e atores implicados no educar, educandos e educadores, incluindo aí, pais e responsáveis, estão “convidados” a participar de ambos os movimentos: seja repensando o papel e o lugar das memórias, sobretudo, das mediações educacionais em um mundo antes para o melhor compreender e se posicionar em um mundo agora e em constante re-definições; seja revisando a densidade das mediações dos processos educacionais em perspectiva ampliada, ao mesmo tempo, profunda e eticamente implicada.

Isso posto, e à guisa de conclusão, breves considerações de ordem ética tornam-se oportunas, partindo então das reflexões propostas pelo filósofo Hans Jonas (2015), em seus

ensaios “De uma ética para a civilização tecnológica”. Segundo Jonas (2015), e diferente da ética tradicional essencialmente antropocêntrica, ao debate ético contemporâneo é exigida a incorporação da dimensão técnica e material, uma vez que a ação humana, sobretudo, pós-século XX, expõe a natureza e mesmo as condições de vida e existência no planeta a uma vulnerabilidade sem precedentes e, quicá, inexoravelmente nociva. Nas palavras do próprio autor, temos que:

Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e de deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada. (JONAS, 2015, p. 41)

E é exatamente nessas formulações éticas em aberto que esse autor, ao perseguir uma densa reflexão em torno do que propõe em termos de um “princípio responsabilidade”, adverte que “a aventura da tecnologia impõe, com seus riscos extremos, o risco da reflexão extrema” (JONAS, 2015, p. 22). Deslocando tais processos reflexivos para as “aventuras” tecnológicas no campo educacional, em seus múltiplos desdobramentos, as derradeiras questões que este texto revolve são, portanto, de natureza ética, e assim se colocam: que modelos de educação são possíveis em um mundo de mediações superficiais ou eminentemente virtualizadas? Em quais condições e meios são viáveis processos educacionais menos fragmentados ou eticamente comprometidos com as próprias mediações que os possibilitam? Ou ainda, como é possível promover interações existenciais em profundidade educador-educando no bojo de processos precariamente mediados, sobretudo, pela ausência de sentidos como o do contato?

A esta altura é notória a tônica deste texto: uma reflexão mais impregnada de inquietações e dúvidas do que perspectivas claras que se colocam ao campo educacional no que diz respeito às possibilidades de mediações e interações neste mundo pós-pandemia. Assim, outras tantas indagações emergem ou poderiam emergir à medida em que se agregam outros espectros, a exemplo da dimensão ética. Por ora, as “reflexões extremas” no campo educacional, tal como sugere Jonas (2015), parecem apontar para a necessidade premente de uma profunda e crítica revisão das perspectivas de mediação do fino e complexo ato de educar.

Considerações finais: ao sabor de um mundo agora

Escrever um texto no calor de uma pandemia, sobretudo, quando em franca escalada, é correr o risco de narrativas tendencialmente mais saturadas de dúvidas ou, no mínimo, de especulações do que em perspectivas mais sólidas de saídas ou respostas à profusão de questões que se impõem nos mais diversos contextos da vida social. Em outras palavras, tecer prognósticos de médio ou longo prazo quando se vive quadros agudos de um adoecer coletivo, e ainda sem previsão clara de desfechos em um horizonte razoavelmente próximo, torna-se um ato imerso em incertezas e inseguranças a quaisquer processos societários, o que não seria diferente no campo educacional em suas complexas relações e desdobramentos.

Assim sendo, o desvelar destas linhas assumiu, não raro, mais inquietações do que firmes ancoragens, então sintomático da tendência acima sinalizada. A despeito disso, este artigo insistiu em provocações reflexivas em duas direções: uma sobre o papel da memória biográfica neste mundo que se reconfigura, particularmente, no que toca o

setor da educação; outra acerca das noções de “mediação” nos processos educativos a partir de duas abordagens distintas, porém, em algum ponto confluentes, quais sejam as proposições sociológicas emergentes da ATN relativas a tal conceito e as revisões conceituais críticas do antropólogo Tim Ingold sobre “materialidade”, no caso, onde estas tocam o objeto aqui em foco.

Tendo como pano de fundo recortes biográficos mediados por experiências fortemente sensoriais da minha trajetória enquanto educanda e educadora, os encaminhamentos das reflexões tecidas até aqui, e então inspiradas por aquelas abordagens, intentaram sugerir dois caminhos em meio a tantas incertezas. Um deles propõe uma certa sobrevalorização da memória biográfica nos processos educativos, e de todos os atores implicados nestes – professores, estudantes, pais, responsáveis – como estratégia, ou mesmo, como ato de resistência às pressões de modelos educacionais que tendem, já de algum tempo, a prescindir das interações em sua completude e profundidade.

Dito de outro modo, busquei argumentar a favor da potência da socialização biográfica enquanto forma de resistência, não apenas a tendências de apagamento, ou mesmo, de esmagamento de memórias de um mundo antes que podem muito informar a este que segue, mas quiçá de algum contraponto a interesses outros que não necessariamente promovem processos educacionais emancipatórios, saudáveis e eticamente comprometidos com a questão humana e ambiental. Nesse bojo, eis uma questão a tomar como uma espécie de vigilância reflexiva, permanente e difusa: a propósito, as novas configurações de mundo, ou o que estão amplamente apelidando de um tal “novo normal”, tenderão ao aprofundamento da fragmentação e da precarização das relações e dos processos educativos?

A resposta tende a ser positiva a tal indagação se o que se apresentar seguir os moldes do que uma significativa literatura tem demonstrado, sobretudo, em termos da existência de condições precárias de trabalho e desiguais de aprendizagem. Sendo, todavia, as perspectivas de respostas mais incisivas apenas possíveis no correr do tempo e no espaço de outras reflexões, miremos por ora aquele segundo caminho sugerido neste artigo, qual seja o de uma revisão das noções mais correntes da “mediação” e da “materialidade” no contexto educacional desde proposições da ATN e do olhar de Tim Ingold.

Nesses termos, este texto pretendeu assinalar possibilidades de amplitude conceitual do que correntemente se admite enquanto “mediação” amplo senso, mas, especialmente, no contexto dos processos educativos. No caso daquela abordagem teórica, a chave argumentativa busca abrir o leque de agentes ou de atores no curso da ação, incluindo o que, na falta de um nome melhor, como bem diria Latour (2012), chamam de “não humanos”, ampliando assim a noção de “mediação” no bojo das interações para além da excessiva tônica antropocêntrica que hegemonicamente marca as ciências sociais e humanas, no entender desse autor.

Já partindo das reflexões de Ingold (2015), e as deslocando aqui para o escopo deste artigo, a noção de mediação em processos educativos pode ganhar em profundidade quando a compreensão da “materialidade” constitutiva de qualquer mediador, humano ou não humano, passa a incorporar também a “matéria”, isto é, a *mater* em sua complexa e densa conformação, e não apenas, ou quase que exclusivamente, as abstrações que tocam a sua superfície. Neste texto, as mediações dos sentidos sensoriais ganharam a primazia nos trânsitos biográficos aqui percorridos, mas a extrapolação pretendida fora a de sinalizar a potência

de ambas as perspectivas para fecundas produções em torno do complexo e diverso universo educacional, especialmente, no que diz respeito à cultura material escolar.

Finalmente, as derradeiras interrogações que estas linhas partilham seguem em direção à dimensão ética dos processos educativos em tempos de fragilidade das mediações e interações. Nesse ponto, e em diálogo com Hans Jonas, as contradições a se enfrentar estão situadas entre os acúmulos crescentes da evolução tecnológica, incluindo, aquela de natureza informacional, e os custos e impactos desta, tanto difusamente, isto é, em perspectiva global e ecológica, quanto no calor dos microprocessos que se desvelam no cotidiano das relações da vida social.

Neste último, os desafios que parecem se agudizar neste mundo de mediações superficiais ou eminentemente virtualizadas reclamam por revisão de valores, de conceitos, das condições e dos meios para se viabilizar processos educacionais menos fragmentados ou eticamente compromissados com um ser, estar e viver por inteiro. No que toca às mediações sensoriais do complexo ato do educar, enquanto prescindir das mesmas for uma mera questão de escolha, no limite, de escolhas políticas, rememoremos o quanto de densidade do existir e do constituir-se em interação fica de fora diante de uma fria, insípida e inodora tela de um aparelho eletrônico qualquer.

Referências

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ARAÚJO, Carla Zandavalli. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 29, p. 67-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n29p67/29407>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. **Fim de Milênio** – A Era da Infor-

mação: economia, sociedade e cultura. São Paulo – São Paulo: Paz e Terra, 2016 – 6ª reimpressão.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores e-Tec Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (Online)**. Brasília, v. 97, n. 245, p. 117-130, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000100117&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 jul. 2020.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.

INGOLD, Timothy. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Pretópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

INGOLD, Timothy. **Evolução e vida social**. Pretópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto – Editora PUC Rio, 2006.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)**/ Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n. 03, p. 219-242, 2017. Disponível em: <http://cos-talima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/322>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho tátil ao corpo visual. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 31, p. 05-21, abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n31/1982-2553-gal-31-0005.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)**/ Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n, 03, p. 243-258, 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PASSOS, Rachel Gouveia; ARRUDA, Jerillee Silva de. Trabalho docente em tempos neoliberais: implicações para a formação do serviço social brasileiro. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n, 03, p. 325 – 42, 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Rev. Brasileira de História da Educação** – Dossiê, v. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e065.pdf>. Acesso em: 16 jul.2020.

PAULINO, Luís Antônio; PIRES, Marcos Cordeiro. As relações entre a China e América Latina frente ao novo normal da economia chinesa. **Economia e Políticas Públicas**, v. 4, n. 1, p. 9-27, 2016. Disponível em: http://www.coreconrs.org.br/pdf/revistas/revista-economia-e-politicas-publicas-%20v.4.%20n.1_2016_Final.pdf#page=9. Acesso em: 22 jul. de 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, n. 49, p. 103-120, jul/set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a07n49.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Iara Maria de Almeida; SALES JÚNIOR, Dário Ribeiro de. Apresentação. In: LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia – e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VARGAS, Eduardo Viana. Introdução. In: TARDE, Gabriel. **Monadologia, sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 7-50.

Recebido em: 22/07/2020

Revisado em: 15/11/2020

Aprovado em: 05/02/2021

Ana Clara de Rebouças Carvalho é doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Departamento de Odontologia Social e Pediátrica da UFBA. Membro dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade (LASSOS) da UFBA; e Comunidade, Família e Saúde: sujeitos, contextos e políticas públicas (FASA) do ISC da UFBA. E-mail: anaclarareboucas@gmail.com