

Revista Linha Mestra

Ano XII. Vol. 12 No. 35 (maio.ago.2018)
ISSN: 1980-9026



Imagem de Gustavo Torrezan

Patrocinadores do VII Seminário Conexões:



SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| EXPEDIENTE | 1 |
| EDITORIAL | 2 |
| Marcus Novaes | |
| Antonio Carlos Rodrigues de Amorim | |
| Alik Wunder | |
| APRESENTAÇÃO..... | 3 |
| Susana Oliveira Dias | |
| Sebastian Wiedemann | |
| ARTIGOS | 4 |
| CORPOS SEM PÁTRIA? CINEMA E MIGRAÇÕES..... | 4 |
| Nilda Alves | |
| Rebeca Brandão | |
| <i>ENTRE-DEUX: DESTERRITORIALIZAÇÕES, NOVAS TERRAS E OUTRAS PARTILHA DE DOIS EDUCADORES EM INSTITUIÇÕES DE CLAUSURA</i> | <i>18</i> |
| Luiz Guilherme Augsburguer | |
| Albio Fabian Melchiorretto | |
| FOTOGRAFAR... BORRAR... MOVER... ONDE ESTÁ A CRIANÇA NA INFÂNCIA?..... | 25 |
| Rosemari Formento Bonickoski | |
| Diana Sueli Vasselai Simão | |
| Gicele Maria Cervi | |
| A MENOR POÉTICA DA NATUREZA: ENTRE DELEUZE E BERNARDO DA MATA..... | 33 |
| Maria dos Remédios de Brito | |
| CURRÍCULOS MULTITERRITORIAIS POR UMA “NOVA TERRA”..... | 40 |
| Janete Magalhães Carvalho | |
| Sandra Kretli da Silva | |
| Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni | |
| NOS FLUXOS DA VIDA INTENSIVA E INVENTIVA DAS ESCOLAS: EM BUSCA DE OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA PARA A NOVA TERRA | 46 |
| Janete Magalhães Carvalho | |
| Sandra Kretli-Silva | |
| Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni | |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| A ECO E A CARTOGRAFIA DOS PÁSSAROS: NAS IMEDIAÇÕES ABERRANTES..... | 52 |
| Marta Catunda | |
| Rodrigo Reis Rodrigues | |
| PELA JANELA, UM RIO – A POÉTICA DA EDUCAÇÃO ENTRE VIAGEM E CINEMA | 59 |
| Davi Henrique Correia de Codes | |
| POTÊNCIAS DO CONCEITO DE CURRÍCULO MENOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA TOCANTINA | 73 |
| Edilena Maria Corrêa | |
| Maria dos Remédios de Brito | |
| RUÍDOS – PARA CHACOALHAR OS SILÊNCIOS. PARA SILENCIAR AS PALAVRAS. PARA HABITAR A CIDADE. | 80 |
| Ana Carolina Brambilla Costa | |
| QUANDO A SEXUALIDADE PICHA, ALÉM DOS CORPOS, PAREDES DE BANHEIROS ESCOLARES..... | 87 |
| Dhemerson Warly Santos Costa | |
| Carlos Augusto Silva e Silva | |
| O DEVIR TERRITÓRIOS-ESCOLAS-CIDADES E CURRÍCULOS E GÊNERO: DESTERRITORIALIZANDO CONCEITOS NA TESSITURA DE UMA NOVA TERRA POSSÍVEL | 94 |
| Marina de Oliveira Delmondes | |
| DANÇANDO COM A FORMAÇÃO EM ENCONTROS COM PROFESSORAS/ES-FORMADORAS/ES..... | 102 |
| Marcia Regina Gobatto | |
| Daniela Franco Carvalho | |
| PAISAGENS EM TRANSFORMAÇÃO OU A INSTABILIDADE DO TERRITÓRIO ESCOLAR | 108 |
| Camilla Borini Vazzoler Gonçalves | |
| APRENDER COM RENÉ SCHÉLER..... | 116 |
| Laisa Blancy de Oliveira Guarienti | |
| SOTERRAMENTOS, RAÍZES E RAMIFICAÇÕES – COMO CULTIVAR FUCOS EM MUROS?..... | 123 |
| Rafael Limongelli | |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| A POTÊNCIA INVENTIVA DAS CRIANÇAS AGENCIANDO CURRÍCULOS-GAIA | 134 |
| Juliana Paoliello Sánchez Lobos | |
| Tereza Maria Schuchter | |
| Nilcea Elias Rodrigues Moreira | |
| POÉTICAS NO “ENTRE”: SOBRE NARRATIVAS MENORES E/OU FABULAÇÕES E/OU IMAGENS-TEMPO | 142 |
| Fábio Purper Machado | |
| CORPO SEM ÓRGÃOS E ARTE DA PERFORMANCE: RUPTURAS NO COTIDIANO NA EXPERIMENTAÇÃO DE NOVOS MUNDOS..... | 151 |
| Juscelino Ferreira Mendes Junior | |
| Juliana Soares Bom-Tempo | |
| UMA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL PÕE A PENSAR: QUE PODE UMA OCUPAÇÃO NA ACADEMIA? | 158 |
| Tarcísio Moreira Mendes | |
| NOVAS TERRAS E NOVOS JARDINS: AS FLORES DE PLÁSTICO NÃO MORREM..... | 163 |
| Alexandrina Monteiro | |
| PISTAS CARTOGRÁFICAS DE UM GEOCURRÍCULO... UM CAMINHO TRAÇADO NAS ÁGUAS | 173 |
| Julian Karla Diniz Neris | |
| Roniqueli Moraes Pantoja | |
| Josenilda Maria Maúes da Silva | |
| HABITAR OUTROS TERRITÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUZIR UM NOVO PEDAÇO DE TERRA ATRAVESSADO PELA ESCRITA | 181 |
| Marta Elaine de Oliveira | |
| UM CONTO EM VIDA, EM EDUCAÇÃO! UMA VIDA EM RE-INVENÇÃO: DELÍRIOS ENTRE TERRITÓRIO-CORPO-EDUCAÇÃO | 186 |
| Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão | |
| POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 192 |
| Roniqueli Moraes Pantoja | |
| Julian Karla Diniz Neris | |
| Josenilda Maria Maúes da Silva | |
| UMA TERRA FABULADA OU DAS CONSPIRAÇÕES EM EDUCAÇÃO..... | 203 |
| Steferson Zanoni Roseiro | |
| Camilla Borini Vazzoler | |
| Nayara Santos Perovano | |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| O CINEMA COMO POTÊNCIA DE UMA NOVA TERRA POR VIR | 209 |
| Diogo José Bezerra dos Santos | |
| Giovana Scareli | |
| PRÁTICAS DOCENTES - TERRITÓRIO DE COGNIÇÃO E AFECTO..... | 217 |
| Priscilla Castro dos Santos | |
| Rosimeri de Oliveira Dias | |
| BORDAR UMA NOVA TERRA [ENTRE] CONTINENTES | 226 |
| Elaine Schmidlin | |
| COSMOPOLÍTICA E POTÊNCIA DE VIDA: O ACONTECIMENTO COMO FORÇA PARA UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA | 233 |
| Terezinha Maria Schuchter | |
| Juliana Paoliello | |
| Nilcéia Elias Rodrigues Moreira | |
| CORPO DESEMBESTADO: RELAÇÕES ENTRE ARTE, VIDA E LOUCURA..... | 239 |
| Matheus Silva | |
| EDUCAÇÃO MENOR POR ENTRE AS LINHAS DO PENSAMENTO DE DELEUZE E GUATTARI: INSPIRAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS..... | 250 |
| Mirlen Valéria Medeiros da Silva | |
| Carlos Augusto Silva e Silva | |
| Maria Remédios de Brito | |
| O PODER DE UMA VIDA EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA..... | 259 |
| Rosinei Ronconi Vieiras | |
| Fernanda Rezende | |
| ECOSOFIA TROPICAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CANIBAL E A AVENTURA DE DESNUDAR-SE..... | 265 |
| André Luiz Chaves Yang | |
| Marcos Reigota | |
| Rodrigo Barchi | |
| SOBRE APRENDER E FABULAR EM EDUCAÇÃO | 278 |
| Pamela Zacharias | |
| Paola Sanfelice Zeppini | |

Revista Linha Mestra – Ano XII. Vol. 12 No. 35 (maio.ago.2018). ISSN: 1980-9026

Expediente

Editores

Marcus Pereira Novaes

Alik Wunder

Comitê Científico

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Prof. Dr. da FE-Unicamp)

Sebastian Wiedemann (Orssarara Ateliê)

Carolina Cantarino (Profa. Dra. da FCA-Unicamp)

Vivian Marina Redi Pontin (Dra. em Ciências Sociais-Unicamp)

Tatiana Plens (Mestre em Div. Científica Labjor-Unicamp)

Glauco Roberto (Mestre em Div. Científica Labjor-Unicamp)

Renato Salgado Oliveira (Dr. em T. e Hist. Literária-Unicamp)

Gustavo Torrezan (Doutor em Artes-Unicamp)

Rafaele Paiva (Mestranda em Educação FE-Unicamp)

Ana Carolina Brambilla Costa (Mestranda em Educação FE-Unicamp)

Sara Melo (Doutoranda em Educação FE-Unicamp)

Bruno Moraes (Labjor-Unicamp)

Lavínia Rangel (Programa de Iniciação Científica Júnior-Labjor-Unicamp)

Maria Rita Zamproni (Programa de Iniciação Científica Júnior-Labjor-Unicamp)

Diego Vicentin (Prof. Dr. do Labjor-Unicamp)

Carlos Silva (Mestrando em Educação em Ciências e Matemáticas-UFPA)

Arte

Gustavo Torrezan

ghtorrezan@gmail.com

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Novaes
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Alik Wunder

Neste número 35, a Revista Linha Mestra tem o prazer de reunir e publicar alguns artigos referentes à seleção de comunicações orais apresentadas no VII Seminário Conexões: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e..., evento que ocorreu em novembro de 2017 na Universidade Estadual de Campinas.

Os textos foram resultantes de processos de experimentação e de inventividades, propiciados pelo evento nas denominadas Imediações Aberrantes, quando pesquisadores de diversas áreas e instituições se reuniram e foram levados a tentar buscar e criar algo comum entre suas proposições e pesquisas. Ou seja, são fruto de um processo original, diferenciante e disparador de propulsões que o referido evento provocou. São escritas que deambulam entre a educação, literatura, artes, imagens, saúde, sexualidade, dentre outros, e afirmam copossibilidades de mundos, ideias e vidas outras.

Os demais textos do Seminário Conexões estão disponíveis na Revista Climacom: Dossiê Ecologias Radicais (ano 5, n. 11, 2018): <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/>.

Desejamos uma leitura com bons encontros e potentes conexões!

APRESENTAÇÃO

Susana Oliveira Dias
Sebastian Wiedemann

O Seminário Conexões chegou em 2017 a sua sétima edição. Desde 2009 o evento propõe proliferações com o pensamento do filósofo Gilles Deleuze em interseções as mais inusitadas. Embora nosso dever seja o de ser intempestivos a nosso tempo, é ele na sua condição de contemporâneo que nos força a pensar. O Antropoceno, como tempo marcado pelas catástrofes, pelas mudanças climáticas e nossa ação irreversível sobre as condições materiais de existência, sobre Gaia; parece que nos joga em direção ao fim do mundo. Um beco sem saída onde a comunicação e educação se tornam cúmplices de nossa miséria. No entanto, não acreditamos no fim do mundo, como um Grand Finale, pois para quem acredita nas potências criativas da vida e do humano, o Novo, sempre advém do fim de um mundo que dá lugar a um outro. O mundo como uma cosmogênese constante. Uma comunicação entendida como multirelacionalidade que se diz potente ao afetar e ao se deixar afetar abrindo novas individuações e transformações na matéria; assim como uma educação como possibilidade de deslocar a aprendizagem para uma condição de ambiências imanentes que colocam o humano e não humano em processos de apreensão, de se apre(e)nderem mutuamente como encontro entre heterogêneos, podem ser os mais potentes aliados para um mundo que se resiste a acabar. É por isso, que o Conexões pretendeu se jogar em experimentações a partir do conceito de Deleuze e Guattari de Nova Terra. Acreditamos que a infindável procura por reinventar e refazer o mundo, por compor uma nova imagem do pensamento é sempre a procura por uma Nova Terra, por povoar uma e outra vez, por fazer diferir a mecanosfera que não para de afirmar seu des-fundamento como potência criadora e onde uma constelação de conceitos outros emerge e estes fazem contato dando consistência a possíveis e impensadas Cosmopolíticas e Ecologias Radicais. O que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofe? É talvez a pergunta que tem nos des-orientado no pensamento com as mudanças climáticas na Revista ClimaCom - Labjor e no OLHO Laboratório de Estudos Audiovisuais da FE e que nos instigou a querer fazer deste VII Seminário um experimento em estar junto onde modos e lógicas de pensamento as mais díspares e aberrantes façam funcionar o pensamento de Deleuze e Guattari, na vontade de farejar faíscas dos modos como essa Nova Terra, suas Cosmopolíticas e Ecologias Radicais, podem aparecer e...

ARTIGOS

CORPOS SEM PÁTRIA? CINEMA E MIGRAÇÕES

Nilda Alves¹

Rebeca Brandão²

Resumo: O texto se refere a uma pesquisa em desenvolvimento que ‘usa’ filmes acerca de migrações humanas em ‘conversas’ com docentes e discentes com a possibilidade de fazer surgir modos de pensar a migração e ‘*praticarpensar*’ ações curriculares que incorporem esta questão. Em torno da ideia de criação de ‘*conhecimentossignificações*’ em redes educativas múltiplas, o projeto busca compreender como este modo artístico universal que é o cinema pode ajudar nesses processos.

Palavras-chave: Redes educativas; personagens conceituais; migrações.

Abstract: The text refers to a developing research that ‘uses’ films about human migrations in ‘conversations’ with teachers and students with the possibility of raising ways to think and to practice curricular actions that incorporate this issue. Around the idea of creating ‘*knowledges*’ in multiple educational networks, the project seeks to understand how the cinema’s universal artistic mode can help in these processes.

Keywords: Educational networks; conceptual characters; migrations.

Através de diferentes filmes – neste trabalho, “Em busca do ouro”, Chaplin, 1925, EUA; “Vinhas da ira”, John Ford, 1940, EUA; “Pão e rosas”, Ken Loach, 2000, coprodução França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça; “Seis lições de desenho”, Kentridge, 2014, EUA e África do Sul – estamos tratando das razões porque se dão as migrações humanas, do começo do cinema ao nosso tempo, com o objetivo de perceber, em escolas, através de ‘conversas’ com docentes e discentes, como esses movimentos se transformam em questões curriculares³. Interessa-nos os diferentes modos como os corpos migrantes acontecem nas novas terras a que chegam e as táticas que adotam para: continuarem os mesmos, mantendo aspectos culturais importantes (língua, alimentação, laços familiares, etc.); se invisibilizarem no que serve às forças repressoras que pretendem “enquadrá-los na lei”; criarem ‘*prácticospensamentos*’⁴ novos para atuar na cidade/região em que estão; conseguirem ajuda para abrigo e documentação; aprenderem a nova língua. E, por outro lado, como são recebidos, contatados, vistos, ajudados ou transformados em “o outro perigoso”, pelos que têm aquelas terras como suas.

Compreendemos que, nos cotidianos em que vivemos, formamos inúmeras redes educativas nas quais nos formamos de modo rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), em trocas diversas

¹ Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (aposentada), hoje contratada como Pesquisadora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação/UERJ. Pesquisadora 1 A/CNPq. E-mail: nildag.alves@gmail.com.

² Doutoranda no ProPEd/UERJ e professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: rebecasbr@gmail.com.

³ O projeto em questão tem por título “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas”. Conta com financiamento CNPq, FAPERJ e UERJ e tem duração de 2017 a 2022.

⁴ No transcorrer deste texto, inúmeros são os termos assim escritos – reunidos, em itálico e com aspas. Há muito, temos usado estes termos assim, por considerar que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade se transformaram em limites ao que precisamos pesquisar e criar na corrente de pesquisa a que nos filiamos: pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

e múltiplas relações com outros seres humanos e artefatos culturais múltiplos (de ideologias e crenças a produtos tecnológicos). Essas trocas e relações dependem do tipo de rede em que nos encontramos e que temos identificado como de *'prácticasteorias'* já que são exercidas por seres humanos com outros seres humanos e múltiplos artefatos, criando, permanentemente, *'conhecimentossignificações'*. Temos trabalhado, há algum tempo, com as seguintes redes educativas: a das *'prácticasteorias'* da formação acadêmica; a das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'prácticasteorias'* das políticas de governo; a das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; a das *'prácticasteorias'* de criação e uso das artes; a das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; a das *'prácticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias; a das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

Nesse sentido, para compreendermos os processos por que passam docentes e discentes na criação de currículos precisamos criar condições de problematizar os modos como os *'conhecimentossignificações'* são trançados nestas múltiplas e complexas redes. Criamos, assim, com esta que é uma mais aguda situação da atualidade – a migração – a possibilidade de criar cineclubes nos quais pudéssemos ver/ouvir/sentir filmes junto a esses *'praticantespensantes'* nas escolas e conversássemos, em seguida, sobre aquilo que se desenvolve nos filmes e os significados que tem em sua vida e nos processos escolares. Isso nos permite compreender as referências que fazem na tessitura rizomática da questão, envolvendo os diferentes *'conhecimentossignificações'* que trazem das redes educativas nas quais estão envolvidos.

Essas 'conversas' – registradas em vídeo – nos permitem compreender os múltiplos e complexos fluxos culturais presentes nestas redes e que entram e saem dos *'espaçostempos'* escolares "encarnados" nos seres humanos nos movimentos que fazem *'dentrofora'* delas e nas relações que estabelecem entre elas, permitindo trocas, instalando medos, fazendo surgir processos de hibridismo cultural.

Presente em toda a história humana, os movimentos migratórios – o que permite a existência de memórias familiares e comunitárias diversas – vêm ganhando grande ênfase na atualidade, fazendo constante aparecimento nas mídias, em políticas de governo, em criações artísticas, etc. Além disso, as desconfianças – que muitas vezes chegam ao ódio explicitado – ao diferente que surgem com os intensos movimentos migratórios populacionais atuais têm exigido intervenções criadoras, uma vez que boa parte desses migrantes são crianças e jovens, o que exige pensar em como as escolas os recebem.

Sobre migrações e contatos entre povos e seres humanos:

Los permanentes homenajes a La diversidad cultural que encontramos hoy, no sólo de parte de los gobiernos y las instituciones públicas internacionales, sino también de organizaciones del ámbito empresarial de las industrias culturales, son inversamente propocionales a lo que sucede em el plano de las políticas que protegen y estimulan esa diversidad. Pues todo, o casi todo, queda en aquellos niveles de decisión a los que ni tienen acceso los actores del plano local ni se cuenta com verdaderos mediadores de lo mundial. Cuendo donde hoy se juega la supervivencia de la diversidad es en una nueva institucionalidad mundial de lo cultural que sea capaz de interpelar a los organismos globales. Nueva institucionalidad que sólo surgirá de um nuevo tipo de relación com la, hasta ahora pretendidamente única "relación fundante", la de la cultura com el Estado/nación. No se trata, claro está, de sustituir al Estado sino de reinsitituir lo o reinstitucionalizar lo ciudadanamente en términos de interacción com la iniciativa de las comunidades locales y de interpelación a los nuevos actores mundiales (MARTIN-BARBERO, 2007).

A possibilidade para o grupo de pesquisa de começar a discutir, ainda internamente, a difusão rizomática desta questão pelas redes educativas se deu na visualização da primeira das seis conferências do artista sul-africano William Kentridge proferidas na Universidade de Harvard, no *Charles Eliot Norton Professorship in Poetry*. Nessa primeira conferência, cujo título é “Elogio das sombras”, ele apresenta sua obra na qual uma multidão de seres humanos anda sem parar tendo quase que somente os pés como forma de ir além, como ele nos faz notar. Este movimento incessante nos permite perceber, também, os movimentos que ele desenvolve na criação de suas obras e que foi se destacando nas outras conferências que pronunciou.

Atravessam os séculos, com características diversas e, na contemporaneidade tendo a ver com a exploração dos seres humanos – em especial quando a quantidade de empregos diminui –, com as guerras que se desenvolvem entre nações e intra-povos ou etnias ou religiões que garantem a venda de armas (setor altamente lucrativo) e que se aproveitam de diferenças locais para se desenvolverem. Além disso, é preciso lembrar, por mudanças climáticas que têm a ver com a exploração feroz e veloz dos ‘*espaçostempos*’ terrestres. Essa situação é assim descrita por Virilio (2009):

Últimas notícias. Em 2008, trinta e seis milhões de pessoas foram deslocados de seu lugar de origem, por razões climáticas, catástrofes naturais, conflitos. Um bilhão de pessoas estão previstas para os próximos cinquenta anos. Um bilhão de pessoas que vão se movimentar. Toda a situação do mundo vai ser perturbada. Perturbada pela crise de localização. As sociedades antigas estavam inscritas em um território, a terra natal⁵. Hoje, elas estão à deriva por razão de deslocalização do emprego, por causa de conflitos que não acabam nunca. E, também, evidentemente, pela grande questão climática: o desaparecimento de arquipélagos, a submersão de litorais. É toda a história que se coloca a andar. É toda a história que se joga na estrada. Um bilhão de pessoas que se movem em meio século, nunca existiu antes (p. 7).

A grandeza desta quantidade nos garante que todos nós pelos tantos mundos existentes hoje em nosso mundo (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) precisamos nos perguntar sobre as mudanças que teremos que fazer nos processos que neles ocorrem. As tantas redes educativas que formamos e que nos formam nas relações com os outros seres humanos estão, pois, em questionamento e, nesse sentido, nos exigem pensar, em especial, nos tantos jovens e crianças que precisarão receber Educação sistematizada nos país a que chegarem, aprendendo: outra língua, outros costumes, outras formas de vestir, morar, se alimentar, além de modos de sentir e de amar, de brincar e festejar. E com que hibridismos, pela sua contribuição, irão se estabelecer novas identidades nas populações que recebem estas levas migratórias, pelos diferentes contatos e relações que teremos/estamos tendo? Como mudaremos/com tantas coisas? Nós todos... Como educar tanta gente nestas questões? Nós todos...

Novas terras surgem por toda a parte com esses movimentos permitindo/exigindo a criação de novos ‘*conhecimentossignificações*’ para o que vai sendo criado nos tantos e diferentes contatos que vamos estabelecendo.

⁵ Entendemos que há aqui uma visão eurocêntrica do autor. As migrações fizeram parte das classes mais pobres durante todos os períodos de crise do capitalismo. Esqueceu-se também que a Modernidade se instalou com a morte e as transferências locais de povos que habitavam o que os europeus fizeram de colônias e mesmo terríveis processos de epistemicídios, como Santos e Menezes (2010) nomearam a morte de ideias, crenças, histórias, modos de relações de povos colonizados. Para não esquecer: o regime escravocrata que levou da África às Américas milhares de seres humanos, atravessando o Atlântico.

As conversas em torno de ver/ouvir/sentir filmes

Com o processo de ver/ouvir/sentir filmes acerca das migrações humanas, com o registro em vídeo das ‘conversas’ tidas imediatamente após esse processo e em conversas quinzenais – realizadas em página restrita no *Facebook* – sobre o que continuamos ‘*pensandosignificando*’ nos dias seguintes à projeção, vamos criando narrativas, selecionando imagens e sons que vão se transformando em ‘personagens conceituais’(DELEUZE; GUATTARI, 1992) na pesquisa.

Buscamos as conversas como estratégia metodológica para provocar o pensamento, para mobilizar as redes de ‘*conhecimentossignificações*’ de docentes e discentes, mas também compreendendo as mesmas como um processo formativo para todos os envolvidos. Por isso, entendemos os cineclubes como processos curriculares, pois também é uma experiência formativa.

No entanto, ressaltamos que aquilo que fazemos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não é entrevista, mas sim “conversa”, conforme sugerem Certeau e Giard (2009, p. 338). Porque assim gerimos os tantos cotidianos da existência humana: conversando. Larrosa aborda algumas questões pertinentes sobre as conversas, o que tem nos inspirado a pensar sobre como temos realizado as conversas seguidas das exibições de filmes. Para ele:

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não se havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar e dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não poderia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... (LARROSA, 2003, p. 212-213)

As conversas são, portanto, um emaranhado de fios que tramam diferentes ‘*fazeressaberes*’, ‘*prácticasteorias*’, ‘*conhecimentossignificações*’. Com isso assumimos uma postura “teórico-metodológica-epistemológica” necessariamente ética com aqueles que participam dos processos de se ‘*fazerpensar*’ pesquisas em Educação. Afinal, precisamos assumir que entrar nas escolas respeitosamente e estabelecer relações com aqueles que criam nestes ‘*espaçostempos*’ currículos diversos, em suas ações cotidianas, exige que assumamos que as conversas estabelecidas com esses ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares nos trazem saídas para muitas questões da educação. Com eles fazemos circular ‘*conhecimentossignificações*’ que não circulariam de outra forma, compreendendo este movimento como necessário à criação curricular e às pesquisas acerca delas (CALDAS, 2015).

Durante as conversas surgem, então, o que chamamos de “personagens conceituais”, que entram na pesquisa para indicar que precisamos do “outro” para desenvolver ideias, pensamentos, ‘*conhecimentossignificações*’ outros. Para Deleuze e Guattari (1992)

o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (p. 78).

Assim, consideramos que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, aquilo que é produzido num contexto de pesquisa não são “fontes”. São aquilo com que permanecemos muito tempo para desenvolver ideias, teorias, criar ‘*conhecimentossignificações*’.

Para nós, as narrativas dos ‘*praticantespensantes*’, as imagens e os sons diversos nos interrogam o tempo todo sobre o que vamos percebendo nos processos que desenvolvemos, permitindo surgir novos ‘*conhecimentossignificações*’ sobre as questões que colocamos. Com os “personagens conceituais”⁶ adquirimos a possibilidade de perceber, no que conversamos com docentes e discentes, a presença das tantas redes em que estão envolvidos e como se relacionam na vida de cada um deles e nos processos curriculares por que transitam nas escolas.

Assim, nos filmes citados e que foram vistos/ouvidos/sentidos inicialmente pelo grupo de pesquisa foi sendo possível identificar a origem desses ‘*conhecimentossignificações*’ “rizomáticos” com as referências feitas às tantas redes educativas de que fazemos parte, nas conversas que, retomando Larrosa, sustentam “a tensão entre as diferenças” (2003, p. 213).

Conversas online com docentes sobre migrações humanas e questões metodológicas

O artigo “Refugiados globais” de Philippe Rekacewicz (2008) publicado no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* foi o mote da conversa tecida em onze de janeiro de 2018, no *chat* do *Facebook*. Nesta conversa participaram os membros do Grupo de Pesquisa “Redes educativas, currículos e imagens”: Maria Moraes, Virgínia Louzada, Noale Toja, Joana Ribeiro, Rebeca Brandão, Marco Aurélio, Brenda Coutinho, Izadora Agueda, Cláudia Chagas.

Rekacewicz ressalta que a estrutura e logística necessária ao atendimento/recepção de refugiados requer muita organização e planejamento, além de recursos financeiros e humanitários. Seu relato caracteriza, especialmente, um dos motivos de migração: a econômica.

Alguns trechos dessa conversa são retomados, aqui, com o intuito de indicar como se dão as conversas em ambiente online, além trazer alguns fios das redes educativas de professores sobre o tema da migração⁷.

⁶ Buscamos registrá-los na tentativa de “fabricar nossos próprios intercessores”, como nos sugerem Deleuze e Guattari (1992), através de gravações e/ou filmagens de conversas, registros fotográficos, etc como já mencionado.

⁷ Imagens 1 a 10: *print* de conversa online realizada 11 de janeiro de 2018. As imagens da conversa em *chat* dispostas na sequência de 1 a 10 foram sequenciadas de modo temático e não necessariamente cronológico. A fonte dessas imagens é: *Messenger* do *Facebook* do grupo “Laboratório da UERJ”, coordenado por Nilda Alves, de autoria e domínio coletivo e de acesso restrito aos participantes da conversa.

Laboratório UERJ

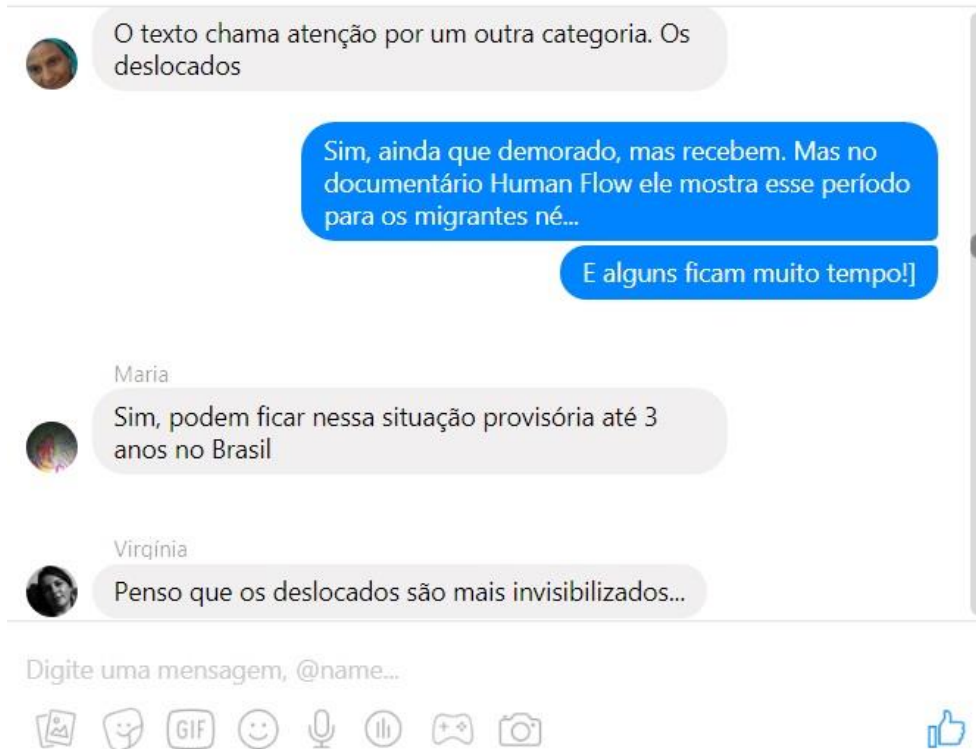


Imagem 1

Laboratório UERJ

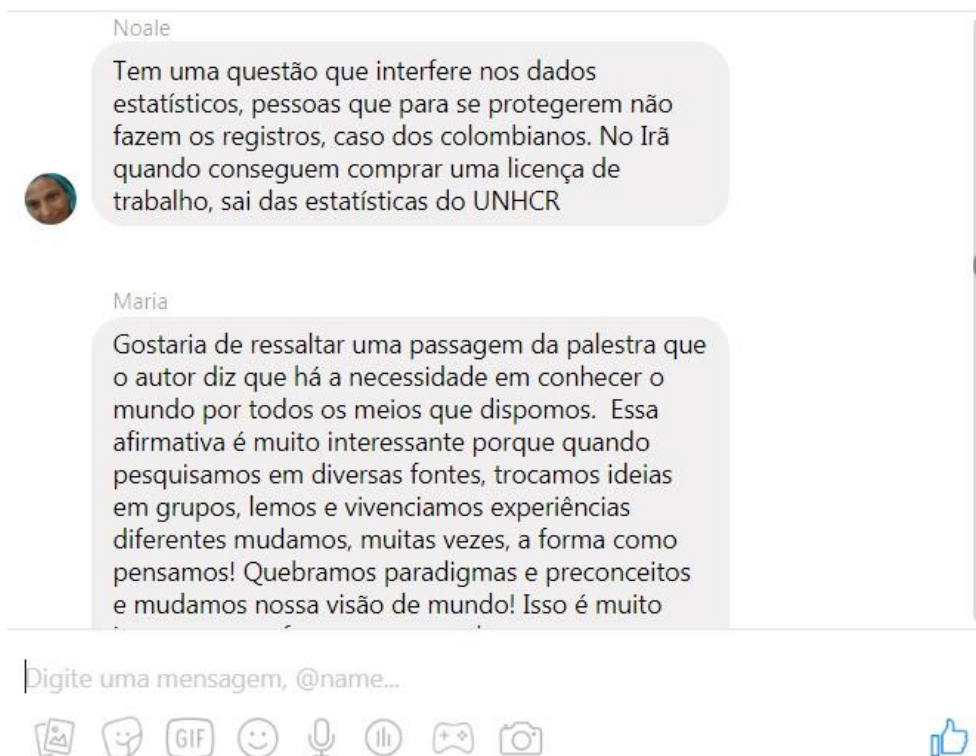


Imagem 2

Laboratório UERJ

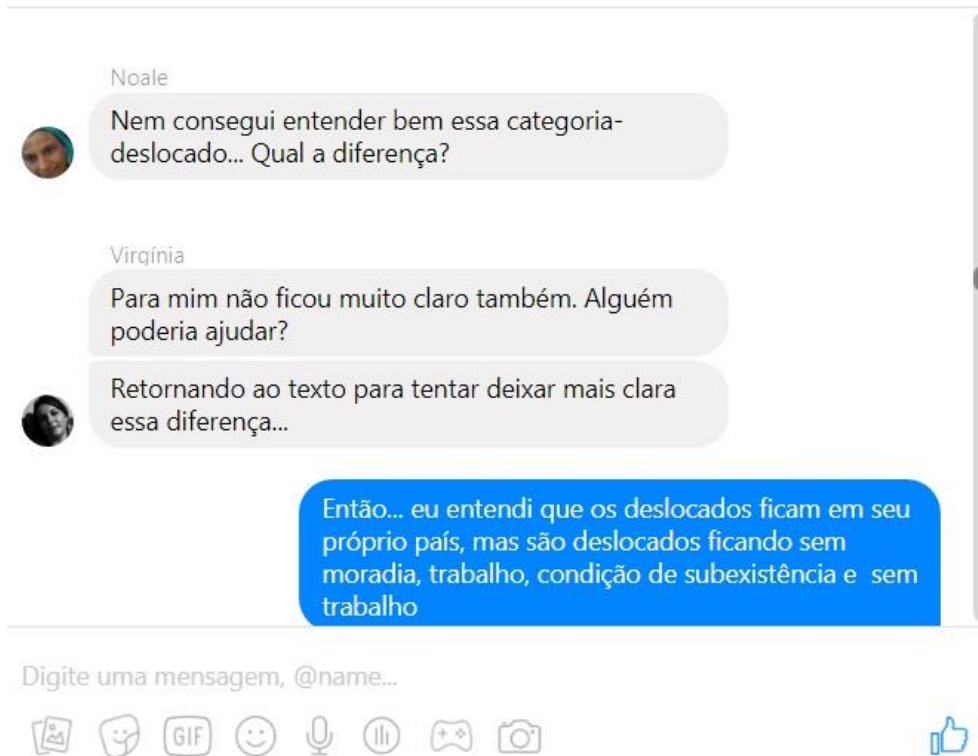


Imagem 3

Laboratório UERJ

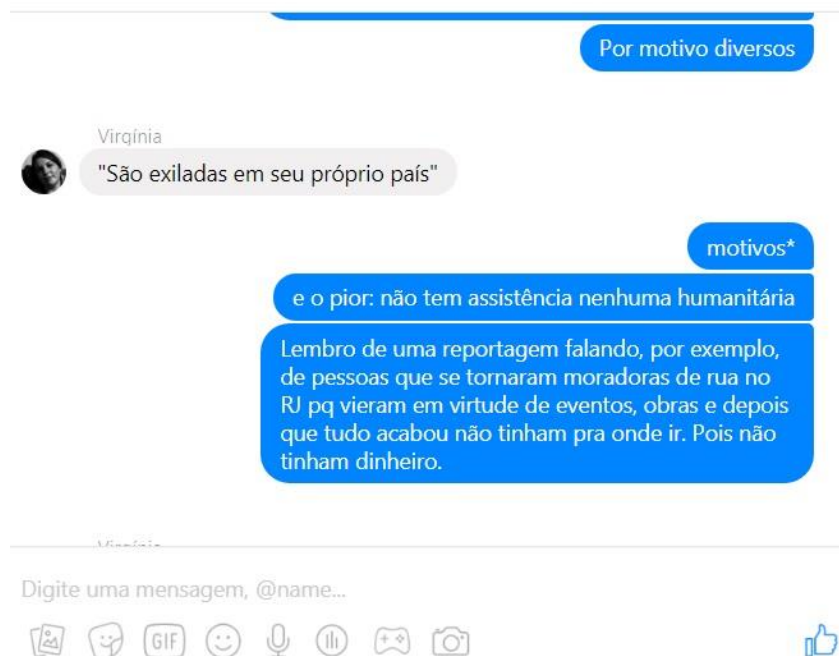


Imagem 4

Laboratório UERJ

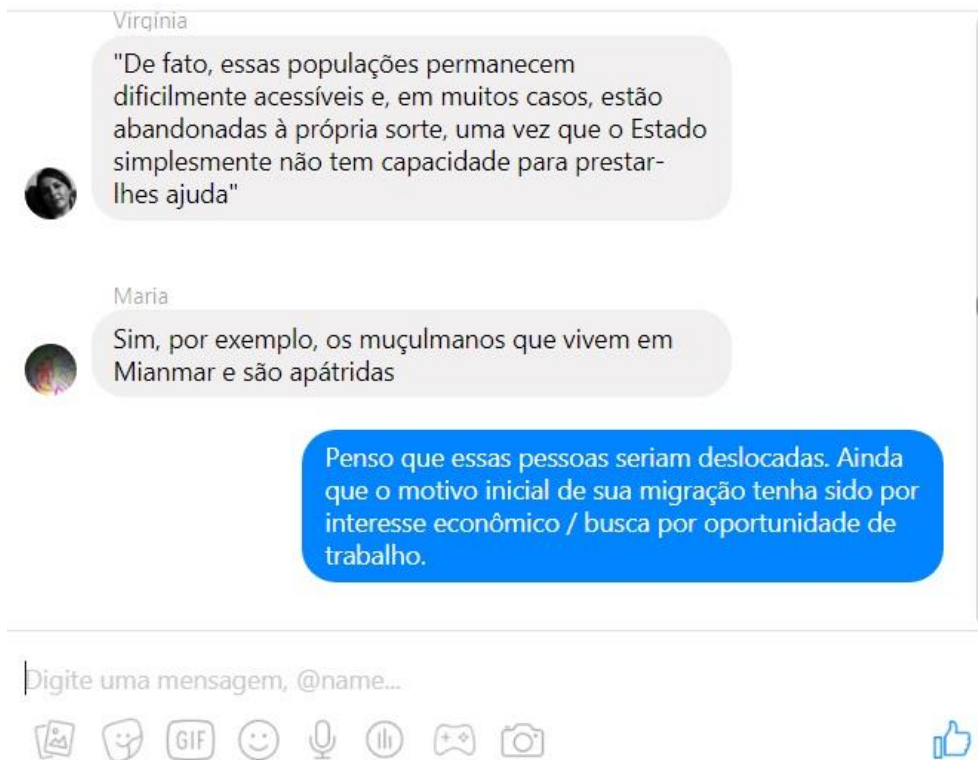


Imagem 5

Laboratório UERJ

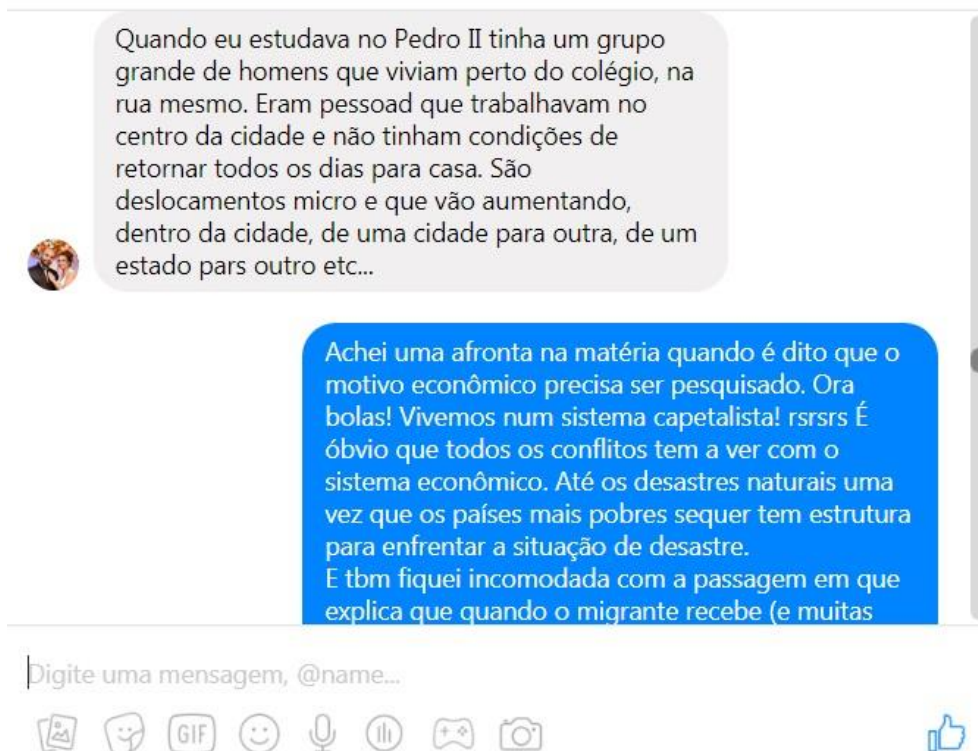


Imagem 6

Laboratório UERJ

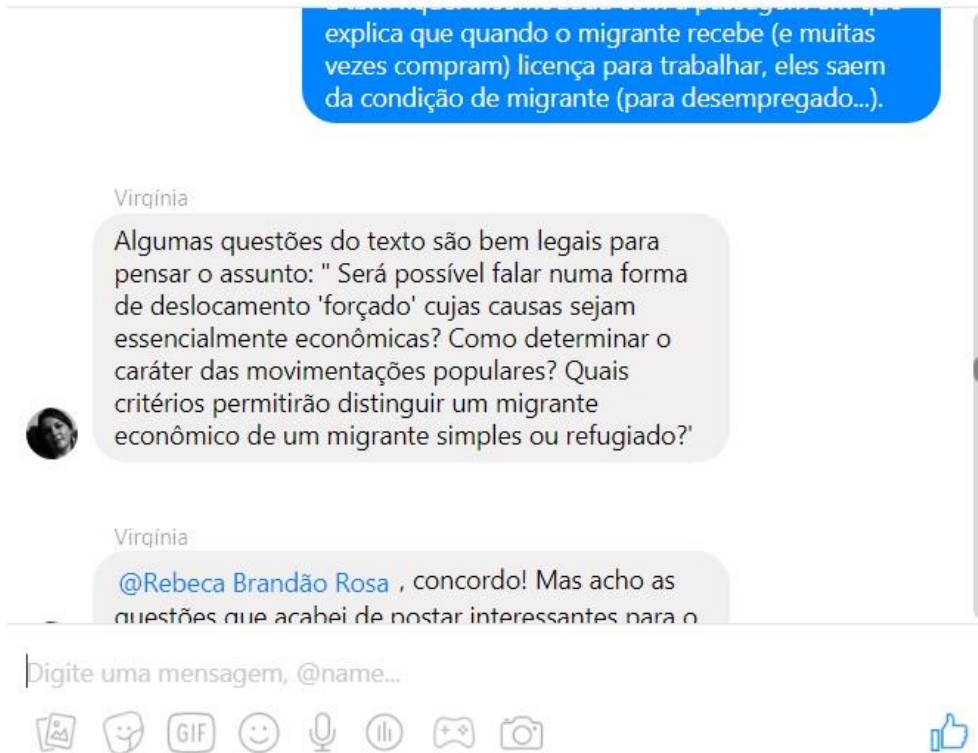


Imagem 7

Laboratório UERJ

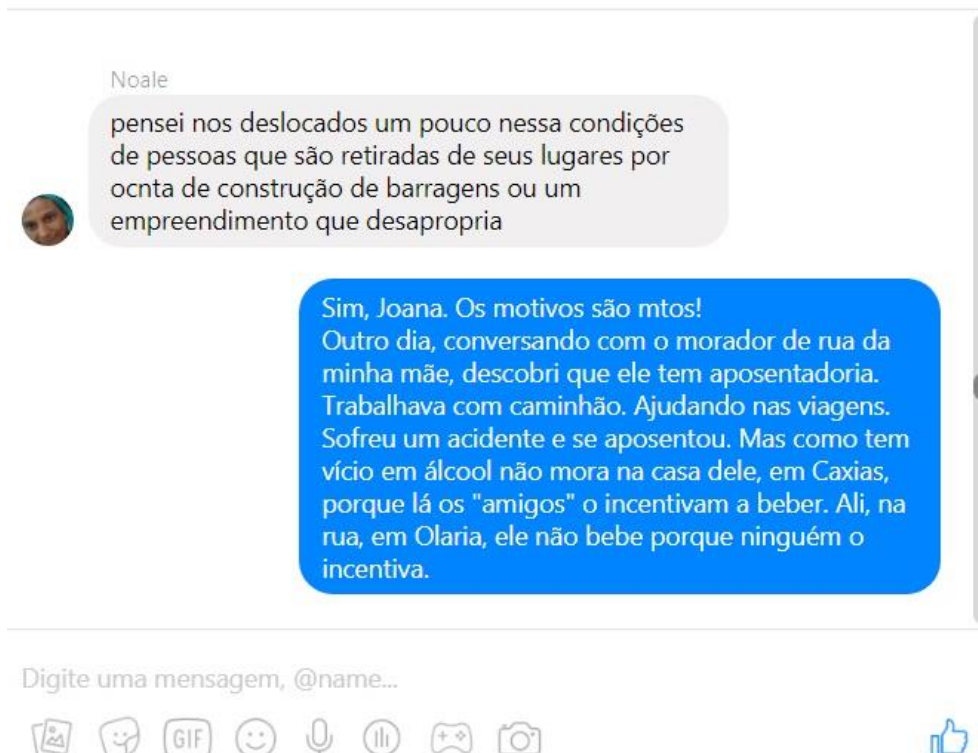


Imagem 8

Laboratório UERJ

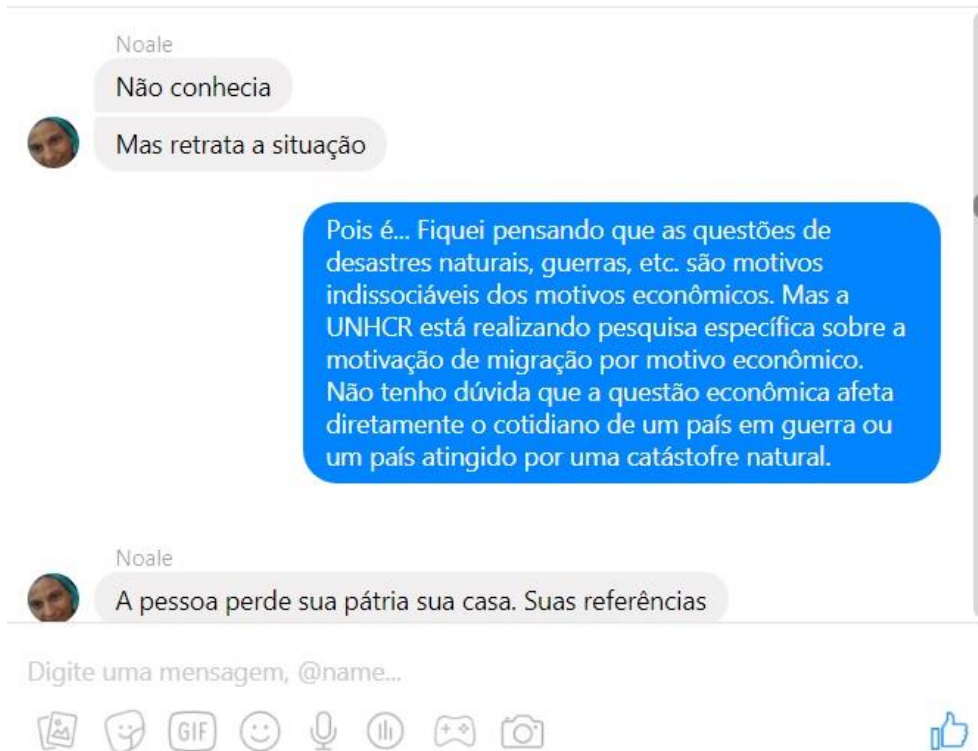


Imagem 9

Laboratório UERJ

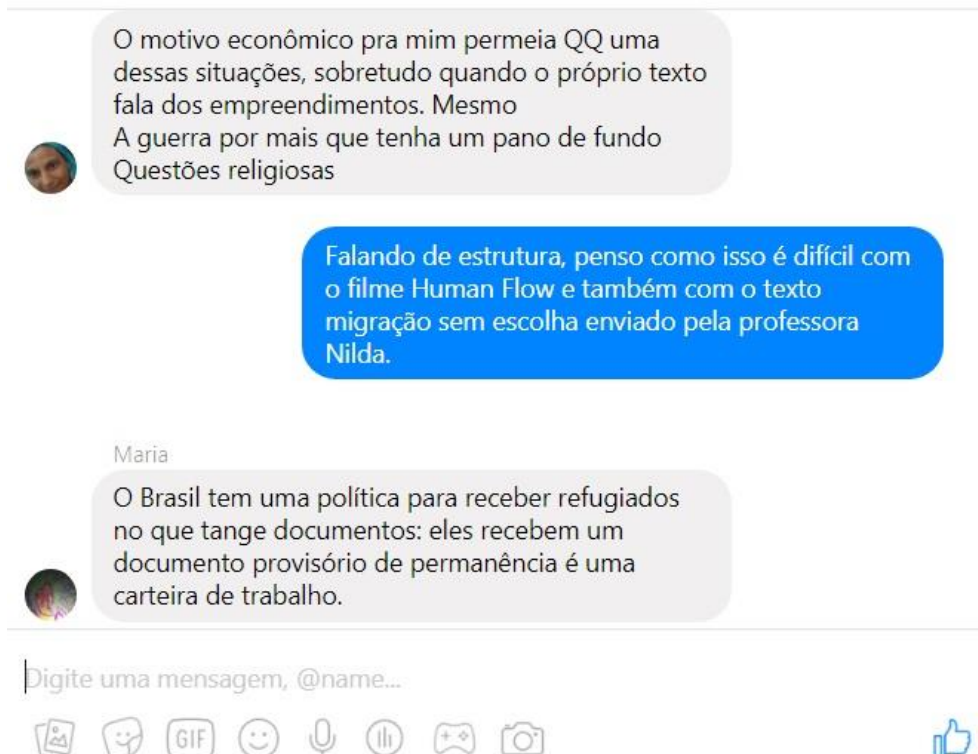


Imagem 10

O emaranhado de ideias que uma conversa pode suscitar é muito rico e diversificado. Puxar os fios deste emaranhado é o que fazemos para tecer outras ideias. Essa conversa nos possibilitou compartilhar muitas dúvidas, histórias de vida, percepções de mundo, notícias, dados etc. Por isso mesmo a tela do *Messenger* com o campo “Digite uma mensagem” permaneceu nessas imagens: devido à certeza de que sempre escrevemos, falamos e/ou ‘fazemos/pensamos’ outras coisas a partir daquilo que ouvimos/lemos em uma conversa, pois somos afetados pelo “outro” e afetamos “outros” através dela – a conversa permite a vivência da alteridade⁸.

Além do texto que discutimos nessa conversa, outras referências atravessaram esse diálogo, como o filme assistido “Vinhas da ira” (direção: John Ford, 1940, EUA), em que uma família é expulsa de sua propriedade rural através da qual sobrevivia e posta a percorrer o país em busca de trabalho, em tempos da grande depressão americana. O grupo, formado por jovens, adultos, velhos e crianças passa por provações de todo o tipo, sendo sujeitas a condições piores das que tinham em Oklahoma, de onde partiram. A película nos permite perceber como as situações degradantes da migração atingem de modo específico cada personagem devido às suas características de gênero, idade, saúde, etc., sendo os velhos, por exemplo, mais suscetíveis à doença, morte ou mais dificuldade de adaptação.

As andanças da família também permitiram vislumbrar as dificuldades de muitas famílias, a quantidade avassaladora de desempregados, mas também saídas possíveis para o caos econômico e social em que o país estava imerso, com táticas de sobrevivência surgindo cotidianamente a cada movimento realizado pelo grupo e por cada um de seus participantes.

O filme “Em busca do ouro” (direção: Chaplin, 1925, EUA) mostra as peripécias de Carlitos em busca de sobrevivência num contexto severo em região de minas de ouro no Alasca, fazendo referência à conhecida “busca do ouro” de 1898. Catalogado como comédia por muitos, o filme apresenta o drama de migrantes em busca de mudança de vida através do garimpo, sujeitando pessoas a condições subumanas.

O filme “Pão e rosas” – (direção: Ken Loach, 2000, França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça) – se passa nos EUA, onde a história é narrada a partir do prisma de uma funcionária mexicana de serviços gerais de uma empresa norte-americana, que terceiriza serviços domésticos de imigrantes ilegais. O diretor que demonstra ter muita sensibilidade para narrar histórias sobre a precarização da vida humana em detrimento do contexto político, social e econômico⁹, em “Pão e rosas”, sumaria todas as situações de intensa precariedade em que vivem estes migrantes em situação ilegal, mas necessários a um tipo de economia, na qual se lucra com o sofrimento de muitos, com horas sem fim de trabalho, com necessidade de se esconderem com frequência da polícia. No entanto, esses personagens se submetem a toda esta situação porque fogem de situações piores em seus países de origem, aos quais enviam dinheiro com o trabalho que fazem.

O artista plástico chinês Ai Weiwei, exilado ele mesmo, nos incita a pensar o tema com o seu “Human Flow: não existe lar se não há para onde ir” (2017, Alemanha). Com esse documentário conseguimos ter de fato o mínimo de aproximação com as questões que passam as pessoas que atravessam fronteiras, que tentam atravessar, que não conseguem sair, que morrem, que passam frio, fome, etc. nas mais diversas situações possíveis que o ato de migrar

⁸As conversas realizadas em ambientes online sugerem desprendimento em relação à norma culta da língua, uma vez que a escrita em ambientes de troca de mensagens instantâneas requer fluidez e agilidade, como é o caso do *Messenger*. Portanto, é com todo o respeito que compartilhamos as narrativas de docentes, pois para além de sua escrita importa considerar sua relevância para os movimentos da pesquisa. Note-se que o uso das tecnologias nos permite supor como a ferramenta de corretor ortográfico e/ou uma troca por uma letra próxima à outra do teclado interfere em nossa escrita e leitura.

⁹ Em trabalho mais recente – “Eu, Daniel Blake” (2017, Reino Unido, França, Bélgica) – Ken Loach nos mostra ainda este mundo precário dos sem trabalho e de trabalhos terceirizados.

pode permitir, levando, muitas vezes, exclusivamente seus corpos, a roupa do corpo e suas tantas lembranças e hábitos. “Human flow” também permite uma apuração de algumas políticas de acolhimento de refugiados, se dedicando a estudar a questão em vinte e três países, tais como: França, Grécia, Alemanha, Iraque, Afeganistão, México, Turquia, Bangladesh e Quênia. A partir desse documentário não dá para não se sensibilizar sobre as questões da migração humana, que nos dias atuais registram os mais elevados números da história.

Puxando alguns fios das redes educativas tecidas em conversa

A conversa que trouxemos nos colocou a pensar acerca das circunstâncias que motivam a migração, o “fluxo humano”, buscando perceber com filmes, textos e conversas, os sofrimentos destes ‘corpos sem pátria’ que circulam em ‘*espaçostempos*’ largos e diferenciados. Rekacewicz (2008) nos instigou a pensar o termo “deslocados” no contexto de políticas de acolhimento. Segundo o mesmo “o mundo ainda conhece melhor a situação dos refugiados que dos deslocados. Obrigadas a abandonarem seu lar, essas pessoas vivem o destino dos emigrantes forçados sem poderem pleitear esse estatuto: estão “exiladas” no seu próprio país” (sem página)¹⁰. Rekacewicz (2008) enumera diversas situações, como perseguição ou violência política, étnica, desastres naturais, construções e demolições de barragens, centros industriais, plantações, etc., dizendo, em relação aos deslocamentos atuais da África e Oriente Médio para a Europa:

Ainda que os migrantes econômicos e os refugiados nem sempre utilizem as mesmas estradas, eles enfrentam os piores perigos nos mesmos lugares, tais como as Ilhas Canárias, Gibraltar, Lampedusa, o mar Egeu, a fronteira ente México e Estados Unidos, a fronteira sul-africana, o Caribe, a Austrália e o golfo de Aden, onde os atravessadores não raro dão demonstrações de crueldade inimagináveis. Será que essas populações são tão distintas assim para que se queira, a todo custo, estabelecer diferenças entre elas? O migrante econômico talvez também não tenha outra escolha senão partir. E, se for assim, por que ele não pode pleitear proteção internacional? (sem página)¹¹.

Esses questionamentos nos levam a considerar a existência de possíveis migrações ou deslocamentos forçados com motivação exclusivamente econômica. No entanto, insistimos em enfatizar que determinadas facetas – especialmente a econômica em contexto de organização mundial majoritariamente capitalista – são indissociáveis de outras categorias, uma vez que conflitos, remoções, perseguições, desastres ambientais, etc. implicam necessariamente na economia de um povo e, por sua vez, em sua própria subsistência, estando ligados à ocupação de espaços mundiais por empresas capitalistas de todo tipo. Se existem deslocamentos em razão unicamente econômica certamente não estamos tratando de povos que são massacrados e oprimidos historicamente, mas sim da lógica de internacionalização dos recursos humanos de corporações e pesquisas que possuem passe livre nas fronteiras de países do chamado “primeiro mundo”.

O que gostaríamos de deixar explícito com isso, apesar de compreender que a categoria a ser sugerida por Rekacewicz “refugiados econômicos” é que, como Chaplin, Loach, Weiwei e Ford explicitaram, as razões econômicas sempre mobilizaram o nosso caminhar atravessando outras, como: a união ou o sustento da família, a preservação da vida e direitos humanos essenciais; a busca por uma vida digna com seus valores, visões de mundo etc. Em resumo: a esperança de encontrar uma pátria na qual seus corpos possam existir mais livre e utilmente.

¹⁰ O trabalho citado está disponível na internet e não tem paginação (<http://diplomatie.org.br/migracao-sem-escolha>).

¹¹ Idem.

Referências

ALVES, Nilda. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014. p. 203-214.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes pensantes' de currículos*. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2 - morar cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

_____. Rizoma. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 15-32.

KENTRIDGE, William. Elogio das sombras. In: KENTRIDGE, William. *Seis lições de desenho*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2014 (CDROM).

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidad em convergencia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, 27-29 de junho de 2007, Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

REKACEWICZ, Philippe. Refugiados globais: migração sem escolha. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 15, 1 out. 2008. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/migracao-sem-escolha/>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIRILIO, Paul. Préface. In: VIRILIO, Paul; DEPARDON, Raymond et al. *Terre natale – ailleurs commence ici*. Actes Sud. Paris: Fondation Cartier pour l'art contemporain, 2009: 7-8.

Filmes citados

EM BUSCA DO OURO. Dirigido por: Charles Chaplin. Com Charles Chaplin, Mack Swain, Georgia Hale. EUA: 1925. DVD, 112 min., preto e branco, mudo, legendado.

EU, DANIEL BLAKE. Dirigido por: Ken Loach. Com Dave Johns, Hayley Squires, Dylan McKiernan. Reino Unido, França, Bélgica: 2017. 101 min. colorido, legendado.

HUMAN FLOW: NÃO EXISTE LAR SE NÃO HÁ PARA ONDE IR. Dirigido por: Ai Weiwei. Alemanha: 2017. 140 min. colorido, legendado.

VINHAS DA IRA. Dirigido por: John Ford. Com Henry Fonda, Charley Grapewin, Ward Bond. EUA: 1940. DVD, 128 min., preto e branco, legendado.

PÃO E ROSAS. Dirigido por: Ken Loach. Com Adrien Brody, Pilar Padilla, Elpidia Carrillo. Co-produção França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça: 2000. DVD, 112 min., colorido, legendado.

ENTRE-DEUX: DESTERRITORIALIZAÇÕES, NOVAS TERRAS E OUTRAS PARTILHA DE DOIS EDUCADORES EM INSTITUIÇÕES DE CLAUSURA

Luiz Guilherme Augsburger¹
Albio Fabian Melchiorretto²

Resumo: O território é domínio do ser. O território também é a marca de uma condição de estar num dado momento. O território também é meio para devir, é nômade. O território é a propriedade do animal e sair dele é aventurar-se, é a possibilidade da construção de uma nova terra, um novo meio a se habitar. No caminho entre o território estabelecido e a busca pela nova terra desenhamos um mapa entre duas experiências em instituições de clausura: um duplo *entre-deux*. As experiências aconteceram na Penitenciária Industrial de Blumenau/SC e no Hospital de Custódia e Tratamento de Florianópolis/SC, onde cada um de nós, pesquisadores, aventurou-se em experiências educacionais com os internos, sujeitos marcados por uma condição de ser e estar – rostos e paisagens. No texto também caminhamos pela construção de um território onde evidenciamos as características desses experimentos educacionais por meio de um diálogo-relato entre as duas vivências. Nestes experimentos em educação e nestas vivências encontramos os traços de uma nova terra: o devir-liberdade e, na impossibilidade de se deixar aquelas terras, a possibilidade de habitá-la de outro modo – linhas de fugas, nomadismo no mesmo lugar através das relações naquele *intermezzo*, nesses *entre-deux*.

Palavras-chave: Devir; educação; instituição de clausura.

Abstract: The territory is the domain of being. The territory is also the mark of a condition of being a given moment. The territory is also environment to become, it is nomadic. The territory is the property of the animal and leave it is to venture oneself, is the possibility of the construction of a new land, a new environment to be inhabited. On the way between the established territory and the search for the new land, we draw a map between two experiences in enclosed institutions: a double *entre-deux*. The experiments took place in the Industrial Penitentiary of Blumenau/SC and the Hospital of Custody and Treatment in Florianópolis/SC, where each of us, researchers, ventured into educational experiences with the inmates, subjects marked by a condition of *being* – faces and landscapes. In the text we also walk by the construction of a territory where we evidence the characteristics of these educational experiments through a dialogue-report between our experiences. In these experiments in education and in these experiences, we found the traces of a new land: the becoming-freedom and, in the impossibility of leaving those lands, the possibility of inhabiting it in another way – lines of flight, nomadism in the same place through relations in that *intermezzo*, in these *entre-deux*.

Keywords: Becoming; education; enclosed institution.

Seja bem-vindo

Corredores escuros e longos cercados por grades. Por todos os lados, grades. Olhava para cima em busca de um ponto de fuga, mas também ali havia grades. A cor cinza predominava. Talvez devesse falar de negação de qualquer cor. Tons pastel que deixam tudo sem tom. A

¹ Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. Graduado em História pela Universidade Regional de Blumenau – FURB e mestre em Educação pela UDESC. *E-mail:* luizg.augs@gmail.com.

² Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. *E-mail:* albiofabian@gmx.com.

solidão do caminhar era rompida por vozes indecifráveis. Ecoavam distantes. Cheguei até uma porta. Parei de frente a ela. Uma porta de metal com uma pequena janela. Na janela, grades. Aquela porta separava um antes e um depois. Um umbral, um portal. A porta se abriu devagar, seu ranger denuncia a ausência de lubrificação (mais tarde ficaria claro, essa rigidez reverberava em toda a estrutura prisional). De costas, corpos sentados, vestidos de laranja, rapidamente ficaram de pé. Ninguém olhou para a porta. Todos, virados para o quadro verde na parede cinza, olhavam para frente. Congelei. Minha vontade era fugir. Como fugir, se atrás de mim incontáveis grades, uma após a outra, protegiam o mundo lá fora dos que habitavam esse território. Medo. A possibilidade única era seguir em frente. E fui. Caminhei até alcançar o quadro. Ao lado dele, a mesa do professor. Os corpos alaranjados sentaram devagar. Todos homens, de cabelo raspado e barba feita. Todos olhavam firme. O que fazer? A existência de um protocolo para eles era clara, mas inodora para mim. Deixei meu material sobre a mesa e fui ao centro da sala. Com voz rouca e trêmula deixei sair: “Boa tarde... sou o Albio e lecionarei ‘Ética e Iniciação Profissional’”. Fui ao encontro de cada um. Apertei as mãos e olhei nos olhos e ouvi o nome de cada qual. Olhos verdes e castanhos e azuis, em rostos marcados pela expressão de seriedade. O clima era de tensão. Na janela de fora, agentes prisionais observam aquele gesto. Prossegui o ritual. Ao final, o último de todos pediu a licença e falou: “Fique tranquilo, professor. Entre nós existe respeito, afinal, somos homens que temos que conviver dia a dia juntos. Seja bem-vindo”. Com este gesto iniciei meu primeiro (des)encontro na Penitenciária Industrial de Blumenau.



FIGURA 1 – Corredor da Penitenciária Industrial – Acervo dos pesquisadores

Era uma segunda-feira. Seguindo um muro extenso e branco, buscava a entrada. Na extremidade do muro, um grande portão de metal guardava aquele lugar. No canto, uma pequena porta. Atravessei-a. Não conhecia os protocolos daquele lugar, apesar de imaginá-los. Imagens construídas a partir de experiências em outras instituições com caráter burocrático: escola, hospital, universidade etc.; mas também a partir de filmes e livros. Passos titubeantes. Falei com a agente na guarita. Ela interfonou para algum responsável da instituição que me deixou prosseguir. Entrei e segui, com agentes abrindo e fechando portas-portões-grades até chegar à sala da psicóloga. Ela aguardava-me para irmos uma assembleia com aqueles que habitavam esse território. Ao entrar propriamente no prédio da instituição em que iria trabalhar, uma sensação encharcou-me. Feito onda que lança a água sobre a areia seca, penetrando-a, transbordando-a, um estranhamento e desconforto e tensão encharcaram-me. Os códigos pareciam estar inscritos em cada centímetro, em cada segundo daquele lugar, mas numa língua na qual eu gaguejava. Acompanhei a psicóloga e outros técnicos até o refeitório, onde seria realizada a assembleia e onde acontecerão as oficinas de que serei responsável. Passamos por agentes em negro estrategicamente distribuídos ao longo do percurso. Alguns cumprimentaram-me, outros apenas olharam, e uns, ainda, pareceram ignorar minha presença. Passei por mais portas-portões-grades estrategicamente distribuídas ao longo do percurso. Algumas trancadas, algumas apenas fechadas, outras abertas. Elas levavam de um corredor a outro, ou desembocavam em pequenos pátios onde corpos em trajes alaranjados pegavam sol, ou marcavam a entrada de leitos. Chegamos ao refeitório. Paredes de azulejo branco e chão de piso branco e teto de forro branco e, dispostas em duas fileiras, bancos e mesas brancos. Corpos alaranjados já aguardavam sentados nossa chegada. A assembleia iniciou-se. Após uma série de procedimentos padrões a ela, chegou o momento de apresentar-me. Senti um frio na barriga e dúvidas pululavam em minha cabeça (O que dizer? Como dizê-lo?). Um pouco tenso e reticente, como quem sentia o terreno e media as reações antes do próximo passo, disse: “Bom dia, chamo-me Luiz, sou mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação da UDESC. Trabalho e pesquisa educação não-escolar e vou realizar oficinas aqui, com vocês. Também gostaria de conhecer um pouco de vocês e desse espaço, ao longo deste processo”. Um dos internos olha-me e diz: “Seja bem-vindo”. A cordialidade foi reconfortante. Com este gesto iniciei meus (des)encontros no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis (HCT).

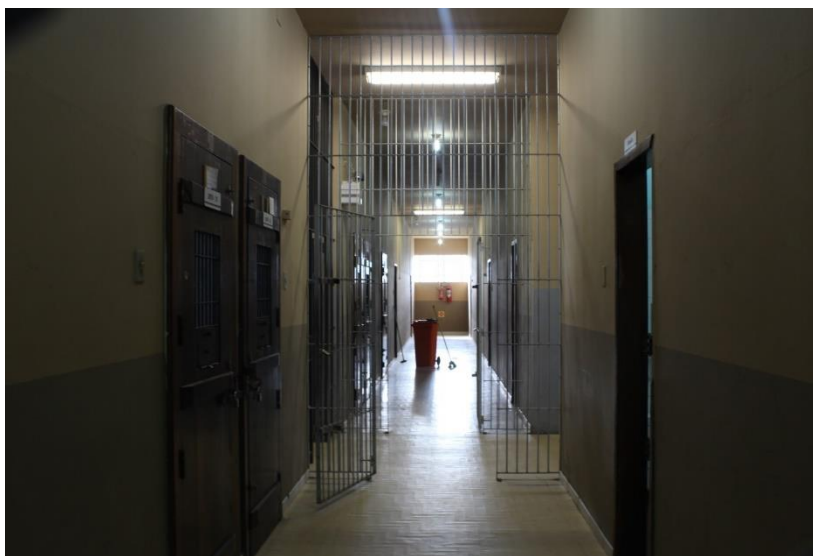


FIGURA 2 – Corredor do Hospital de Custódia e Tratamento – Acervo dos pesquisadores

Territórios e aqueles que os habitam

Compostos por diversos movimentos, intercruzamento de diversas linhas, somos isso que devem entre mil platôs. Também vagamos entre diversos papéis, o filho, o pai, a mãe, o estudante, o professor, e assim por diante, em cada espaço, que também não é único, uma diversidade de “rostos” e “paisagens” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Na sala de aula da prisão ou em um oficina no ‘manicômio-judiciário’, são diversos os cruzamentos: o estudante, o apenado, o participante, o interno, o louco, o criminoso, o doente, o homem, o sonhador, o paranoico, o delinquente, o perigoso, o amigo... Um jogo de territórios que compõe rostos, várias máscaras a sobrecodificar as cabeças, os corpos: um apenado homem que frequenta uma sala de aula e, em diversos momentos, desperta sonhos futuros, desterritorializado pelo sistema penal que ajusta posturas condenadas pela lei, um meio para manter a reterritorialização. Um doente que participa de oficinas que, amiúde, compõe linhas de fuga, sem sair do lugar, sabendo que jamais poderá sair daquele lugar. A cela de aula, em certo grau, é uma “nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A oficina, alquando, agencia desterritorializações. O apenado foi retirado de um território (família, trabalho, sociedade?) para ser posto, ou jogado, noutra território (a penitenciária), onde uma nova terra é muitas vezes a liberdade, como uma linha além do horizonte murado, gradeado e cinza. O interno foi retirado de um território (da sociedade, do manicômio, da prisão?) para ser encerrado em outro (o hospital-manicômio-prisão, o HCT), onde uma nova terra é a liberdade (...) ou apenas um lapso momentâneo de instituição. Nas instituições, eles buscam um espaço a poucos metros, por algumas horas ou minutos. Há horários também em que são expurgados da cela (do leito, do cubículo, da enfermaria) e conduzidos ao espaço de aula. Ali são reterritorializados pelo sistema escolar, pela pedagogização, sempre à espreita, nos corpos escolarizados-escolarizantes, do educador, do oficinairo, nos rostos (professor-aluno), nas paisagens (sala de aula). “A desterritorialização pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa, como o que a linha de fuga permanece bloqueada” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 197). Os aparelhos de captura operam incansavelmente.



FIGURA 3 – Cela de Aula – Acervo dos pesquisadores

Estes indivíduos não são somente presos ou internos, como também não são só alunos ou participantes, e é em meio a isto que um deserto, uma passagem a uma terra prometida, ainda que distante, acontece. Essas pessoas têm sua liberdade, como todo bom sujeito contemporâneo a deseja, negada. A cada encontro (com o estrangeiro, o professor, o oficinheiro, a matéria, a oficina), eles internalizam a possibilidade de um dia reterritorializarem-se no fora-das-grades. Mas, neste espaço de negação do outro e da fuga, nesse espaço estriado, a cela de aula e a oficina têm potência de momento de desterritorialização (dessa negação da liberdade): brota nelas certa força, a esperança, que direciona para uma nova terra e assim permite uma linha de fuga – ainda que esse momento seja fugaz – em relação aos códigos e às normas e aos rostos e aos estriamentos e aos aparelhos de Estado e... Assim, nova terra e nova habitação de território e novo algo devêm. Outros mundos, co(a)smos, diferenciações... Vetor de desterritorialização... O movimento não é constante, mas nunca para... É-se levado para um novo movimento... Não há estabilidade numa “desterritorialização (absoluta)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997) que proporciona um movimento de devir.... Há potência... Não há retorno, senão da diferença (DELEUZE, 2006)...



FIGURA 4 – Oficina – Acervo dos pesquisadores

Aqui e lá, entrar e sair

Há particularidades em cada processo. A passagem de entrada e saída da cela de aula é marcada por uma rigorosa revista. Os corpos nus dos apenados, apoiados com as mãos na parede, são revistados de maneira invasiva. Ora, ainda não são alunos, ora já não são mais alunos; são, na entrada ou na saída, encaminhados para algum outro fluxo. Uma força que os arranca de um lugar, num movimento violento, que apaga no aluno a esperança reflexiva de

uma aula em que almeja algo lá, no futuro. A violência da instituição, a força da revista, arranca-os daquele lugar outro, daquele momento de nômades em busca de uma nova terra e reinstaura o instante presente de negação da liberdade.

As oficinas não reduzem a pena. Não há pena. Esses corpos alaranjados estão encerrados por medidas de segurança cujo prazo certo de liberação para o fora-das-grades é sempre incerto e, quando o fora-das-grades ocorre, é prolongado pelos regimes dos remédios, que perduram para além dos muros do HCT. As oficinas também lhes roubam o tempo ao ar livre, pois ocorrem no momento em que eles poderiam ir ao pátio (onde podem tomar sol, caminhar, fazer exercícios em aparelhos de ginástica ou jogar basquete, ou apenas estar lá). As oficinas concorrem com o tempo e o espaço deles que mais se aproxima de um “fora” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

Ainda assim, eles retornam. A despeito das violências, das capturas, das escolhas, das privações, das desesperanças, das concorrências, eles retornam. Voltam à cela de aula, às oficinas. Há algo que move cada um, que move cada (des)encontro. A repetida passagem truculenta para entrar e sair da cela de aula é movida por algo, por uma força para encontrar um lugar ou para devir. A abstenção ao sol, ao ócio, ao exercício, a um certo fora é movida por algo... O que move cada passo pode ser a esperança da liberdade, pode ser o devir-liberdade. Pode ser o desejo estar lá fora, ou o fora que arrasta o desejo para outro território, nova terra, ainda que sem sair do lugar. Mas tudo é provisório. Mais tais momentos muito dependem da administração do Departamento de Administração Prisional (DEAP). São as administrações institucionais que permitem uma cela de aula, uma oficina, um momento de ser aluno, um momento de ser participante da oficina. São as administrações que abrem um espaço, junto com o professor, o oficinheiro, os alunos e os participantes, junto com essas potências, com essas possibilidades... Possibilidades que deixam de existir no instante de rebelião interna, de confusão, ou mesmo de “mal comportamento”, que rompem a barreira que o sistema prisional chama de ordem. Quando há a desordem as respostas começam pela eliminação daquilo que permite uma linha de fuga, inda que momentânea, do estar apenado, do estar sob medida de segurança: a cela de aula é bloqueada, a oficina é vetada, os banhos de sol não são permitidos, as visitas impedidas, os medicamentos intensificados. São levados à imersão profunda do território penitenciário, do território manicomial, do território hospitalar (ou de algo que se instala entre tudo isto). *Aquelas* linhas de fuga, o devir-liberdade, *aquela* desterritorialização cessam. A pena é a morte (da esperança) *dessa* nova terra. Talvez outras se abram – talvez...

Saúde de uma nova terra

A cela de aula, em sua totalidade, está para além daquilo que talvez possamos entender. O momento da aula também é um espaço de saúde. Desintoxicados de medicamentos, recorrem a ela como um momento para estar num espaço de confinamento diferente daqueles espaços que os mantêm diariamente territorializados. A materialização de uma nova terra, ainda que momentânea e tênue, permite respirar saúde quando tudo representa uma doença. Estar na cela

de aula é uma desterritorialização do apenado: o encontro com o estudante que permite mentalmente deixar de ser o escravo para pensar a travessia. “É f* ficar o dia inteiro com os manos na cela”, afirmou um estudante. Ficar o dia todo é a “doença” que relembra o tempo inteiro da condição de apenado e enfraquece o corpo; é também o apagamento de uma nova terra, ainda que numa distância longínqua. A cela de aula, em certo grau, é uma nova terra, mas não enquanto aquela que foi construída em cimento, mas aquela do momento em que se permite um respiro, uma leitura, um olhar vago ou ao menos mais saudável. Pouco importa o conteúdo do curso ou a discussão do dia, importa é esse momento de saúde.

As oficinas eram muitas coisas: jogávamos e desenhávamos e escrevíamos e criávamos coisas e as listávamos e assistíamos a vídeos... Mas havia algo ali que estava aquém do *conteúdo* ou da *função*: mais do que os temas ou os objetivos, uma *forma*. Havia um exercício de abrir espaço, de perfurar os muros – ainda que nos mantivéssemos dentro das paredes da instituição –, de construir territórios outros, desejos outros, relações outras – eu não era professor, senhor, “autoridade”, mas um “deles”; e *eles* não eram doentes, pacientes, criminosos ou loucos – em vez do instituído “eles-e-eu”, um temporário “nós”. Éramos outra coisa, éramos aqueles que habitavam aquele território, uma *nova terra* e aí, precisamente aí, residia a potência das oficinas: não era uma questão pedagógica, nem uma questão laboral ou ocupacional ou terapêutica, não era uma questão de redução de pena – não havia pena –, o que parecia estar em jogo era a saúde em se experimentar o “fora da clausura” (PELBART, 2009). Um “fora” mais *intensivo* do que extensivo, uma fora da experiência dessa nova terra, desse devir de algo ainda inaudito e que nos mantinha vivos – saudáveis apesar de..., apesar da rotina e da vigilância e do controle e dos conteúdos e da prisão e das expectativas (ou da falta delas) e do mundo...

Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

FOTOGRAFAR... BORRAR... MOVER... ONDE ESTÁ A CRIANÇA NA INFÂNCIA?

Rosemari Formento Bonickoski¹

Diana Sueli Vasselai Simão²

Gicele Maria Cervi³

Resumo: Este artigo desliza por um ensaio de escrita que dança, um aventurar-se na incerteza do olhar, mexendo com o pensamento e desconstruindo rotas. São por essas trilhas que essa pesquisa cartografa vivências de crianças em duas Instituições de Educação Infantil de Blumenau, SC. A partir de fotografias roubadas dos movimentos das crianças, o mapa foi sendo construído. O adulto experimenta nos *flashes* (des)capturar a imagem, ficar invisível, entrar nas trilhas, pegar pistas de um devir-criança, em meio a uma infância institucionalizada, que escapa ao olhar. O andamento dessa proposta tem como desafio pensar outros movimentos, sem estabelecer uma ordem ou uma posição, para brincar-se com as imagens. Para tanto veste-se um mapa-território e ao mesmo tempo que se o habita, despe-se e se desterritorializa. Esta escrita vai se desenhando junto com a experiência no evento “Seminário Conexões: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...”, deixando-se afetar e atravessar pelo vivido. E é com alguns autores (Deleuze, Lins, Guattari e Rolnik, Godoy) que se aventura por essas trilhas.

Palavras-chave: Criança; imagem; infância.

Abstract: This article slides through a dancing writing essay, an adventure into the uncertainty of the gaze moving the thoughts and deconstructing routes. It is through these trails that this research cartographs children's experiences in two Institutions of Early Childhood Education in Blumenau, SC. From photographs stolen from the children's movements, the map was being built. In these *flashes* the adult experiences to (un)capture the image, to remain invisible, to enter the trails, to pick up clues of the becoming-child, amidst an institutionalized childhood, that escapes the look. The progress of this proposal has the challenge of to think other movements, without establishing an order or a position, to play with the images. For this purpose, a map-territory is worn and at the same time it is inhabited, divested and de-territorialized. This writing is being drawn together with the experience in the event "Seminário Conexões: Deleuze and Cosmopolitics and Radical Ecologies and New Earth and...", letting it be affected and crossed through by the lived experience. And it is with some authors (Deleuze, Lins, Guattari and Rolnik, Godoy) who one adventure itself through these tracks.

Keywords: Child; image; childhood.

¹ Universidade Regional de Blumenau – FURB. Grupo de Pesquisa, Políticas de Educação na Contemporaneidade. Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Emília Piske em Blumenau – SC. Orientadora Prof^a Dr^a Gicele Maria Cervi. Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: rbonickoski@yahoo.com.br.

² Universidade Regional de Blumenau – FURB. Grupo de Pesquisa, Políticas de Educação na Contemporaneidade. Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Hilca Piazeria Schnaider em Blumenau – SC. Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: dsvsimao@gmail.com.

³ Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação – PPGE/FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí, mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.

Esse é o desejo, a vontade inicial...

Uma escrita que se remexe e se aventura para falar de uma experiência aberta ao sensível, ao que pode vir e que tenta se misturar e se perder com a criança e a correr o risco de passar pelo inesperado. Experiência: fotografar e revelar e maquinar e imprimir e estampar e gravar e costurar e produzir... Como tirar do quadro a quadro a imagem e desfocar e borrar e manchar e mover e procurar pistas...? O rolo partiu, o filme queimou, a luz ascendeu... E agora, José?

Agora, brincando de gente grande, queremos apagar as rotas e olhar as pistas das crianças em meio a uma maquinaria de infância. Pistas, elementos invisíveis que têm seu mundo microscópico acontecendo e uma intensidade de vida e um aventurar-se. Nossa intenção, então, é entrar em trilhas, pegar pistas de crianças que habitam um espaço institucionalizado de educação infantil, pistas do que escapa ao olhar, pistas que fazem a pedagogia gaguejar, desfazem os sujeitos e objetos no anonimato infinito de um devir-criança.

A obra gaguejante de Biely, Kotik Letaiev, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo, infinito, um devir sempre contemporâneo. (DELEUZE, 1997, p. 129)

Como um bloco em movimento, numa ventania: vulto e suspiro e experimentações e brincadeira com imagens que des(capturam) e tremem. Um sussurro que trama uma escapada como pegar essa imagem sem capturar a vida pulsante deste momento. Uma fala que ecoa e em busca dela vamos correr e correm muito. Não há parada, mas a correria de novo e de novo. Não há estrada, mas alguns atalhos que são bem longos.



Imagem 1 – Construída pelas autoras⁴

⁴ Essas imagens fazem parte do texto, elas são o texto. Foram roubadas pelo flash da máquina, num movimento de escapadas, segredos, invenções.

Naquilo que as crianças capturam, a sombra balança neste vai e vem de corpo em manobras que parecem colocar em dúvida a física. Os esconderijos estão junto ao desejo de ser encontrado, o sujar sem preocupar-se está junto ao despir-se desta nova pele. Nojo? Aversão? Preocupação? Nada disto se encontra no vocabulário dessas crianças.

Nesta proposta de imagens (de corpos, de vida, de incertezas), é preciso despir-se desse corpo-professor, marcado e capturado por uma função pedagógica. Corpo-professor que difere do corpo-criança, que, ao se lambuzar com lama, cria uma segunda ou nova pele ao incorporar a lama e nisso experimentar uma possibilidade de viver, na textura, uma invenção que se alimenta do inesperado. Corpo-criança que, no processo de viver aquele momento, experimenta com os mais diferentes fluxos e viaja e na viagem transvaloriza o que experimenta.

O devir-criança é forma que se move no meio das coisas, sem origens nem fim, nem substância nem moral, nem circunscrição nem condenação, mas desterritorialização que abre para além das formas determinadas ou leituras canônicas que louvam a imitação e o começo, sem levar em conta a transvalorização vivida pela viagem ou travesseira da produção – oposto da reprodução, da representação. (LINS, 2012, p. 93)

Todavia, sendo um corpo-professor, como romper com o equilíbrio, com o cristalizado, como entrar pelo meio e se deixar arrastar pelo devir-criança? Como pegar pistas das crianças sem esculpi-las, moldá-las ou nelas colocar setas? Pegadas molhadas na terra poderiam indicar um caminho, porém, nesta proposta, elas são pistas de uma arte de criança, aquela dita “espoleta”, que às escondidas rompe com o cerco e faz o que sabe fazer melhor: brincar de ser criança, reinventando territórios.

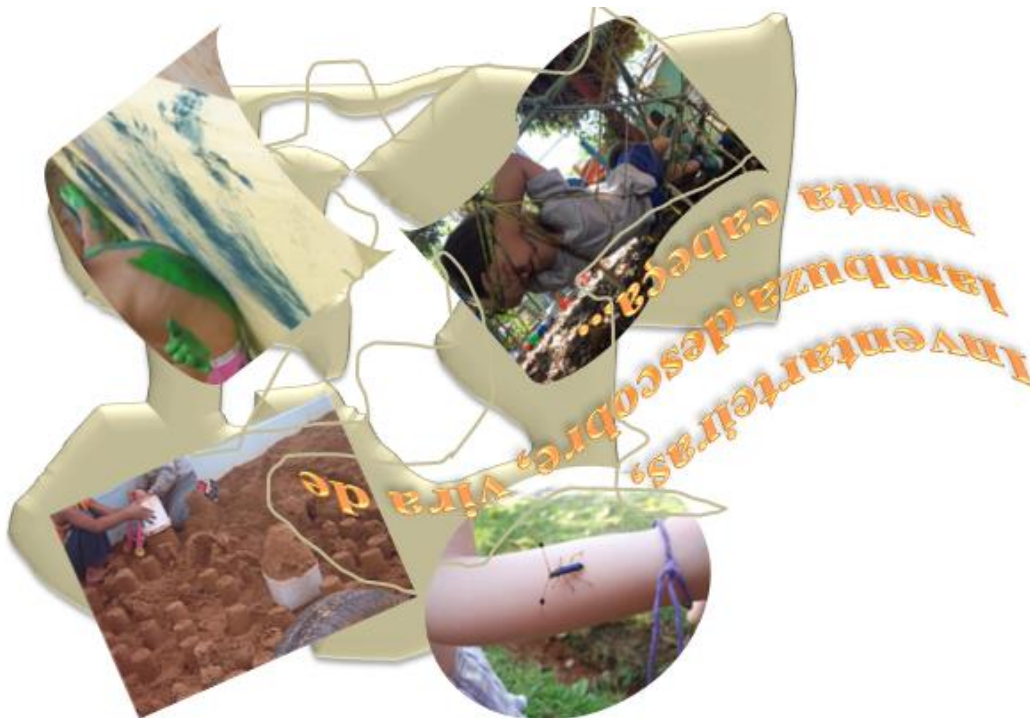


Imagem 2 – Construída pelas autoras⁵

⁵ Como fotografar sem ser percebido, brincar com o tempo, encontrar a criança na infância.

As imagens falam do olhar de uma criança que flagra outras crianças que deslizam pelos espaços e experimentam: numa a tinta estampa o corpo inteiro; noutra uma escapada com um balde com terra pode virar cidade, morro, plantação; em uma terceira as cordas viram redes; ou ainda vê-se uma cujo corpo dá possibilidade de habitar seres imaginários.

Desterritorialização e reterritorialização: a criação e o abandono de territórios. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Rodopiar pelo território e não habitar nenhum: correria de criança, cantarolando canção nenhuma; chorar sem ter que explicar descer a escada de ré só para experimentar, perguntar o que tiver vontade, brincar com água só para se molhar, sentir o vento, pular na poça até não ter mais água, tudo isso às cegas até um adulto chamar. Essa criança fala do caos:

Nada mais do que o caos em velocidade lenta. O caos é a presença do transitório, da matéria não formada, ausência de um mínimo tempo necessário para fazer nascer um código. A terra, o território é o ponto em que a matéria nasce onde a forma emerge, em que os códigos se definem e explicam seus meios. O cosmo seria, pois, a outra forma do caos. (...) o cosmos é justamente o que Deleuze chamava o espaço intensivo, ali onde tem apenas velocidades e densidades. (LINS, 2012, p. 45).

Nas pistas das crianças, faltam códigos (ou eles sobram), um instante sem medo, um choramingo de ideias, um chinelo sem pé, um grito sem boca, uma imagem desfocada que sai do trajeto de uma infância e bagunça a máquina: onde está a criança na infância? Pensamentos que dançam, tentam inventar sem capturar, sonham com criaturas rastejantes que ao piscar pegam as imagens que se misturam. Como encontrar pistas desta criança que habita a infância a partir destas fotos? Como ser arrastado pela potência de criança dessas imagens sem capturá-las em um discurso de professor, em um olhar de adulto?



Imagem 3 – Construídas pelas autoras⁶

Nas imagens pistas de gestos de desterritorialização: um sapato que vira panela, uma caixa que possibilita ficar sozinho, um chinelo que não é meu, um impulso para escalar e as escavações continuam. Muitas são as experiências, as quais se dão nas singularidades da criança, longe do coletivo homogêneo da infância. Há outras distâncias:.. A cada fotografia a distância do adulto se faz necessária para que uma voz de comando, uma norma, não sobrecodifique a singularidade do momento, capturando-a em uma linguagem ou gesto territorializados. As crianças inventam e destroem suas invenções com muita rapidez: para o adulto, arte efêmera⁷; para a criança, brincadeira.

O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de “experiência de um grupo sujeito”), é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles

⁶ Ao construir estas imagens muitas possibilidades se mostravam, a criança dando pistas de aventurar-se, de querer ficar só, de sair do mundo do adulto.

⁷ Arte efêmera é um conceito curatorial utilizado para denominar instalações, happenings e performances que não têm pretensão de ser perenes e se opõem às formas mais tradicionais da arte, como a pintura ou a escultura. ARTE Efêmera. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 46).

No olhar das crianças pistas de uma singularização, que não se reduz à homogeneização produzida pela infância. Um olhar, também, singular que acontece na “experiência”, a qual pensamos a partir de Larrosa (2014): “A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2014, p. 18, grifos nossos). As experiências como vivências singulares e não como experimentos (científicos, programados, controlados, direcionados e generalizáveis).

Os blocos de imagens ao longo do texto são mapas, não roteiros, indicam movimentos, potências, devir-criança, que é sempre possibilidades de múltiplos trajetos. A produção destes mapas se deu no caminhar, quando a criança se deslocava do roteiro para a trilha: uma escapada da criança provocava o adulto a pegar pistas para um atalho, do roteiro para a trilha.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Também nos desafiamos a construir, com as imagens, um mapa em forma de roupa, um mapa para ser vestido. Inspiramo-nos no artista Arthur Bispo do Rosário⁸ e em Lygia Clark⁹ para produzir dois macacões, “mapa-macacões” que se conectam. E neles as imagens estão dispostas de modo que, para serem vistas, demandam que as pessoas entrem em conexão conosco e com o mapa e com a experiência (de um devir-criança). Esse mapa-macacão, ao ser aberto, possibilita uma experimentação e um suspiro e sons e cheiros e texturas: imagens que potencializam um desejo de experimentar outros devires. É aqui imagem é “arranjo de forças/composto de sensações” (GODOY, 2013, p. 217). Neste território em que experimentamos (e em que somos experimentadas) há elementos reais e imaginários (que devêm das imagens). A potência da imagem fala e grita e chora e assombra; ela incomoda. A aventura da imagem em movimento como um ruído, não se fazer notar, mas deslizar. Neste desafio de pensar outros movimentos que não se estabeleçam em uma ordem, em uma posição, eis que

⁸ Arthur Bispo do Rosário (Japaratinga, Sergipe, 1911 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989). Artista visual. Em 1925, muda-se para o Rio de Janeiro, onde trabalha na Marinha Brasileira e na companhia de eletricidade Light. Em 1938, após um delírio místico, apresenta-se a um mosteiro que o envia para o Hospital dos Alienados na Praia Vermelha. Diagnosticado como esquizofrênico-paranóico, é internado na Colônia Juliano Moreira, no bairro de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Entre 1940 e 1960, alterna os momentos no hospício e períodos em que exerce alguns ofícios em residências cariocas. No começo da década de 1960, trabalha na Clínica Pediátrica Amiu, onde vive em um quatinho no sótão. Ali, inicia seus trabalhos, realizando com materiais rudimentares diversas miniaturas, como de navios de guerra ou automóveis, e vários bordados. Em 1964, regressa à Colônia, onde permanece até a sua morte. Cria por volta de 1.000 peças com objetos do cotidiano, como roupas e lençóis bordados. ARTHUR Bispo do Rosário. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

⁹ Lygia Clark trabalha com instalações e body art. Em 1954, incorpora como elemento plástico a moldura em suas obras como, por exemplo, em Composição nº 5. Suas pesquisas voltam-se para a "linha orgânica", que aparece na junção entre dois planos, como a que fica entre a tela e a moldura.(...) artista é de propositor ou canalizador de experiências. Por exemplo, em Luvas Sensoriais (1968) dá-se a redescoberta do tato por meio de bolas de diferentes tamanhos, pesos e texturas e em O Eu e o Tu: Série Roupa-Corpo-Roupa (1967) um casal veste roupas confeccionadas pela artista, cujo forro comporta materiais diversos. LYGIA Clark. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

ensaiamos brincar com as imagens, habitar o território, vestirmo-nos com ele e, ao mesmo tempo em que o habitamos, dele despirmo-nos e nos desterritorializarmos.



Uma indumentária que se movimenta e, junto às imediações aberrantes, possibilita viver uma experiência. Assim, esta escrita se desenha junto ao evento “Conexões: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...”; deixa-se afetar e atravessar pelo vivido. Um ensaio de escrita, que provoca a experimentar algo do processo com o inesperado, uma costura com as imagens das crianças, com seu olhar diferenciador e sem rota. Assim, tanto na experiência com o mapa-macacão, quanto na composição deste texto – que busca expor algo da experiência com o mapa-macacão –, queremos menos indicar um conteúdo, uma informação, uma “enformação”, uma interpretação do mundo, do que expressar um *modo de olhar outro*, um modo de *pensar outro*, um modo de *ser outro*. E isto trazendo a processualidade que nos moveu: uma criança, um corpo-criança, uma potência de criança; crianças que, brincando de fotografar, geram uma força capaz de arrastar o olhar, o pensamento, a vida de um adulto, de arrastar um corpo-professor a uma nova terra e a um modo nômade de habitá-la. Uma brincadeira de mexer com outros materiais e outros tempos na necessidade de criar e de sacudir o pensamento, tentando sair da rigidez e apostando na multiplicidade da vida e dos encontros.

Referências

ARTHUR Bispo do Rosário. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-ros%C3%A1rio>>. Acesso em: 12 de Jan. 2018.

ARTE efêmera. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo343/arte-efemera>>. Acesso em: 12 de Jan. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, Ana. Mídia, Imagens, Espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao (Org.). *Grafias do espaço: imagens na educação geográfica contemporânea*. Campinas: Alínea, 2013. p. 209-222.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LINS, Daniel. *Estética como Acontecimento*. O corpo sem órgãos. Apresentação de Antônio Carlos Amorim. São Paulo: Editora Lumme, 2012.

LYGIA Clark. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>>. Acesso em: 12 de Jan. 2018.

A MENOR POÉTICA DA NATUREZA: ENTRE DELEUZE E BERNARDO DA MATA

Maria dos Remédios de Brito¹

Resumo: O presente ensaio é inspirado pelo pensamento da diferença, articulando perspectivas da filosofia de Deleuze e a poética de Manoel de Barros a partir do personagem poético de Bernardo da Mata. O que pode uma poética da natureza? Uma menor poética da natureza não tem pretensão de ser pragmática, mas antes alargar outros modos de vida e de existência e com isso proliferar mundos, terras e naturezas.

Palavras-chave: Diferença; menor poética da natureza; Bernardo da Mata.

Resumen: El presente ensayo es inspirado por el pensamiento de la diferencia, articulando perspectivas de la filosofía de Deleuze y la poética de Manoel de Barros a partir del personaje poético de Bernardo da Mata. ¿Qué puede una poética de la naturaleza? Una menor poética de la naturaleza no tiene pretensión de ser pragmática, sino más bien ampliar otros modos de vida y de existencia y con ello proliferar mundos, tierras y naturalezas.

Palabras clave: Diferencia; menor poética de la naturaleza; Bernardo da Mata.

O essencial é saber ver, Saber ver sem estar a pensar, Saber ver quando se vê, E nem pensar quando se vê, nem ver quando se pensa. Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!), Isso exige um estudo profundo, Uma aprendizagem de desaprender.

(Fernando Pessoa)

I

Deleuze e Manoel de Barros nos ensinam a desaprender, desfazer as formas, o juízo, os dogmatismos, e com isso liberam o pensamento, a criação, e deixam que o corpo e a mente vaguem por entre mundos e terras, pois não se pode construir modos de vida e de existência quando tudo está interpretado e enclausurado. Aprender é um caso de devir, também é um caso singular, não se aprende controlado, vigiado, amarrado, pelas analogias, pelas semelhanças, porque aprender é experimentar fora do previsto, do antecipado, do dado e do pré-determinado. Aprender é uma velocidade, um movimento... O que importa não está no início e nem no fim, mas no meio.

II

Passar um no outro, seria um devir... Devir não é imitar, não é combinar, mas tornar algo indiscernível, impelir uma diferença, soar um grito, passar *entre*, tornar infinitamente pequeno. Por isso, neste ensaio passa um procurar, mas do que um saber, no entendimento de que passar

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará; Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP; Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Educação Matemática e Científica. E-mail: mrdbrito@hotmail.com.

é forjar um encontro, tal encontro pode vir de todos os lugares, o que importa é a violência que atravessa o corpo e os atritos que com ela podem emergir.

III

Deleuze toma a filosofia como criadora de conceitos, daí sua importância dada ao pensamento e seus modos de produção. Sua filosofia estabelece relações com a imanência, primando por uma experiência que vise às singularidades, os fragmentos, os restos, às menoridades. Há toda uma recusa aos universais, às generalidades e a tudo que não atinge os afetos, as sensações. Trata-se de um pensamento que é mobilizado por uma ideia de multiplicidades, sendo assim, está aberto ao presente contínuo de movimentações.

A Terra é povoada por um formigamento que grita pela diferença, e seu espaço é posto pelo detalhe, pelo singular, pelo disperso e pelas variações, tendo o tempo como não linear. Dessa forma, o pensamento de Deleuze não é separado do corpo com suas ligações vitais, do mesmo modo que a terra nada é senão pedaços, lacunas, mundos cortados, golpe de vista, perspectiva acontecimental. O que temos são porções do mundo, pedaços sumários, e com eles podemos experimentar...

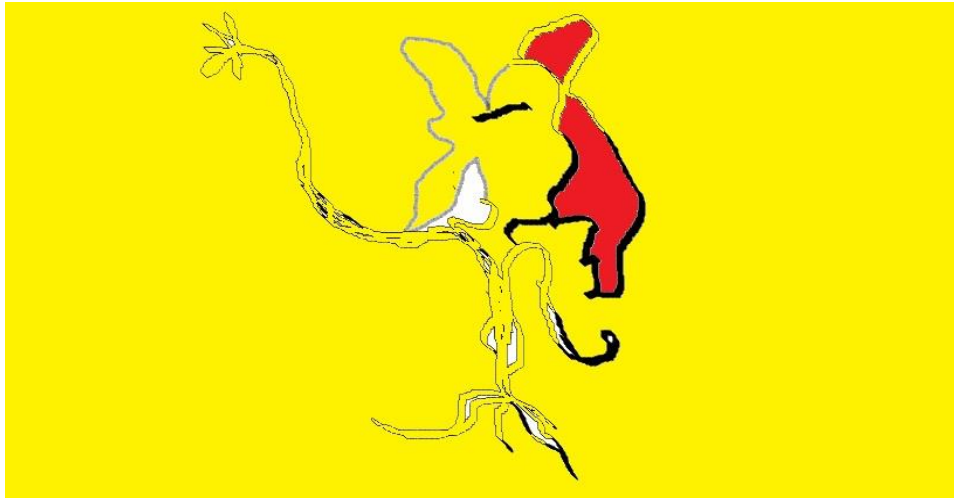
IV

Não há preocupação em pensar o que é a Terra, o que é o mundo, o que é a natureza. Não há designação, mas campos de existências. A Terra é pura mudança, toda tentativa de dizer o que é, fracassa. Criar se faz na relação entre o território e a Terra, e ela não cessa de operar movimentos de desterritorialização pelo qual força qualquer território a deslizar, todos os elementos estão reunidos em um só abraço...

V

Ora, o que Deleuze convoca, assim como Manoel de Barros, é que se pense a Terra em deslizamento, fazendo movimentos aberrantes, que entre na ínfima natureza, nas menores experimentações da vida. A natureza sendo multiplicidades, e com essa frequência seria possível sentir todos os sons, todas as cores, todos os traços e todas as linhas se multiplicando para todos os lados. A natureza, para Manoel de Barros, se faz pelos menores processos poéticos inventivos; ele despoja o mundo dos protocolos científicos, pragmáticos, utilitários, cientificistas, e fala com a voz da desutilidade e mostra para o seu leitor que é possível habitar a Terra, a vida a partir de diferentes perspectivas.

VI

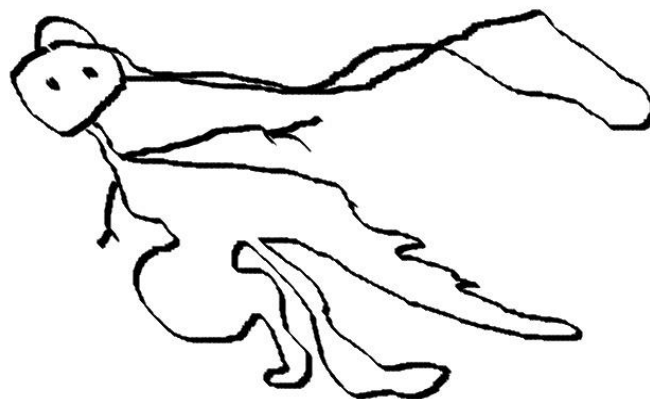


Nome: Bernardo da Mata: Imagem criada por Maria dos Remédios de Brito

Bernardo da Mata é esse personagem que se aproxima da terra, da natureza para ampliar seus sentidos. Então, ele junta nos bolsos formigas, gravetos, pedrinhas. Ele é o recolhedor do nada e tenta prender o silêncio em vidrinhos de guardar borboletas. Tenta parar o silêncio das águas que escorrem nas rochas com uma peneira. Palavras, hábitos, gestos menores, vêm como um elogio à Terra, à natureza e à vida como um todo. Bernardo busca preservar uma estranha poética da natureza e, assim, se vale da gramática das rãs: conta segredos para as formigas, ri com as moscas, conversa com os moluscos, fica alegre com os peixes, e vai deixando claro que nada disso deve passar por qualquer tipo de letra maiúscula.

VII

Transfazer a natureza, essa é a proposta de Manoel de Barros, e aqui não passa por nenhum campo do vulgar, do que não pode ser dito. Sua ideia é ampliar o mundo, a linguagem, as palavras e inventar a menor poética da natureza.



Nome: Transfazer. Imagem: Maria dos Remédios de Brito

Bernardo é esse que vaga, que recolhe o nada, que está despreocupado com o tempo, é um habitante do mundo, que percorre uma vida da inutilidade, experimenta ser livre e o seu universo é de *lata*. É um ser merecedor das águas, das pedras, mora em uma cabana na beira do rio, onde tudo vai, tudo passa, tudo se transforma. Ali, as coisas, a natureza, são dadas a transfiguração contínua.

Esse personagem poético que atravessa as preocupações criativas de Manoel de Barros tem uma oficina, e os objetos fabricados são transfigurados, deformados, transinventados, transmultiplicados. Por exemplo, duas aranhas têm olhos de estame, há beija flor de rodas vermelhas, existe um imitador de auroras, há peneiras para guardar água... Bernardo tem uma oficina de desfazer objetos.

1. Prego que farfalha
2. Uma pua de mandioca
3. O fazer de amanhecer
4. O martelo de pregar água
5. Guindaste de levantar vento
6. O ferro de engomar gelo
7. O parafuso de veludo
8. Alarme para o silêncio
9. Presilha de prender silêncio
10. Formiga frondosa com olhar de árvore
11. Alicate cremoso
12. Peneira de carregar água
13. Besouro de Olhar ajoelhado
14. A água viciada em mar
15. Roleta para mover o sol

(BARROS, M. 2011, sem página)

Bernardo da Mata é esse ser que escuta todas as vozes menores da natureza e as multiplica, dando singularidades. Fala com os grilos, escuta a voz do silêncio, ouve o perfume das rosas, a natureza se humaniza de todas as formas, tendo ele um gosto profundo pelas águas... O que faz Bernardo ser esse guardador das águas? É possível várias interpretações, ficarei com a ideia de que a vida tem sua germinação nas águas, assim como a imagem poética que tudo se transforma, o vai e vem das águas, nada permanece do mesmo jeito, sendo possível o próprio personagem se transfigurar no contato com tantos seres diversos, ele mesmo sofre devires animais, devires natureza, devires água. O personagem é alguém que não pretende a territorialidade fixa, mesmo tendo nome dado pelo social. Ele mais parece todos os nomes daquilo que cria e inventa em volta de sua existência. Seus movimentos não estão ligados só a seus deslocamentos; Bernardo se torna um sujeito dado ao nomadismo mesmo parado. Ele é uma máquina errante, uma máquina de guerra, que entra pela burocracia, pelos academicismos, pelas gramáticas normativas, pelos códigos disciplinares, e faz explodir tudo, tendo como ferramenta o pensamento e a imaginação. Essa ferramenta é muito poderosa, fazendo desorganizar tudo o que parece estar no devido lugar. Ora, mas será que existe alguma coisa no lugar?

VIII



Nome: rã. Imagem: Maria dos Remédios de Brito

Toda essa linguagem das rãs faz gaguejar a palavra, a escrita, o verbo... Mas não só isso, faz gaguejar a natureza, e vai experimentando outro corpo, criando seres, alfabetos... Toda uma potência heterogênea vibra. Essa poética prolifera e contagia a existência de Bernardo da Mata, que interage com as pedras, com o vento, com as borboletas e a infância vão sendo tomadas como uma ontologia da natureza, como se Bernardo da Mata entrasse em devires imperceptíveis a partir de n'as maneiras...

Um dia ele nos contou que assistia a estreia do arrebol!

Estreia do arrebol!

A gente engoliu essa!

Entretanto a gente via em Bernardo um visionário nas origens da terra. Havia em seu olhar uma candura das águas...

(BARROS, M. 2011, sem página)

Todo o canto poético desse personagem de Manoel Barros é para afirmar a potência de uma natureza de enguia, que traz para a terra um novo povo, um povo de *lata* rodeado pelas existências mínimas que existem sem pedir direitos, elas existem. Esse povo escuta todo tipo de ruído e silêncio, formando um tipo chegado ao passarinho, ao vento, ao sol, à pedra, à chuva, à água, ao mato, à árvore, ao ninho, à lua, à abrolhos, ao mar, ao tronco, ao limo, ao chão, ao parque, ao quarto, à gavetas, aos gravetos, à lagartixa, ao sapo, às borboletas...

A maquinaria de fazer natureza entra em variação e faz caminhos, agenciando todos os seres do mundo, e aqueles que são inventados por Bernardo, pois inventar é a maior verdade do mundo. As palavras são encantadas pela delicadeza séria de fazer criações, na qual a natureza salta por todos os lugares, atravessando muros, madeiras, pedras, e arrasta a linguagem para uma vibração monstruosa, liberando forças, potências poderosas, vestidas e transfiguradas de todas as existências, mesmo aquelas consideradas impossíveis.

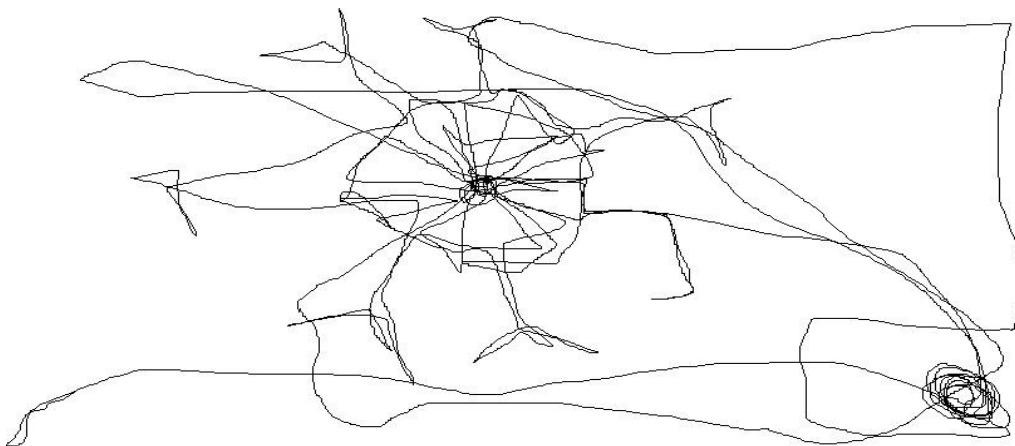
Essas criações não desejam dizer nada aos chamados grandes saberes. Bernardo da Mata não quer tomar os órgãos dos animais para obter um saber, os órgãos são tomados para serem desfeitos, pois a ciência pode classificar, mas o tipo de *lata* sabe que encantos não se classificam. A ciência pode calcular, quantificar, mas os encantos do sabiá, por exemplo, não se quantificam, pois quem quantifica perde o fio dos encantos desse passarinho.

As pequenas existências são seres fundamentais para Bernardo da Mata. A formiga é muito mais importante do que a construção de uma hidrelétrica na Amazônia, pois aquele ser pertence à natureza com toda sua exuberância incalculável para a vida na Terra. Ademais esse ser não mata o rio, não desloca povos indígenas, não polui a terra, as plantas, não cria favelas, bolsões de miséria. A formiga cria toda uma sociedade para sua sobrevivência na natureza que poderia ensinar o animal humano, caso este tivesse um olhar para ela.

IX

Todas essas coisas esquecidas são ligações para a emergência de um cosmo que não pode ser debatido, ele simplesmente existe pela proteção do abandono, pois o abandonado deve ser protegido. O debate, os colóquios, os seminários, os congressos, nada disso interessa a Manoel de Barros, assim como para Deleuze. Com isso, é possível dizer que há todo um pensamento do *orgulho ao abandono*, na poética do Manoel de Barros, pelos pregos desprezados, pelas latas jogadas no lixo, pelas borboletas, pois são as coisas sem luxo que dão ao mundo, à natureza, à Terra, os milagres criativos e o espaço para o silêncio e para a solidão. Prego, por exemplo, é algo indiscutível.

X



Nome: Aranha: Imagem: Maria dos Remédios de Brito

Tudo o que não é inventado, para Manoel de Barros, é falso, sendo somente a poesia verdadeira. Conceituar é parar e nomear as coisas, é retirar os brilhos, por isso ele prefere ser lido pelas pedras do que pelos sábios; os sábios complicam muito. Manoel de Barros é interessado pela expressão, pela palavra escondida, pelo verbo alargado, pela gramática que gagueja, pois a linguagem é desarrumada a ponto do desejo estar na ponta da língua. Então, “melhor para chegar a nada é descobrir a verdade” (BARROS, M. 2001, p. 70).

XI

Entre Deleuze e Manoel de Barros há somente o meio, um meio que não diz nenhum e nem outro, mas que permite, acima de tudo, que um outro apareça sem rosto... Mas rosto se cria, do mesmo modo que ele sempre é desfeito, pois em um rosto não se chega. Quem chegou a fazer o rosto?

Nota de esclarecimento

Este ensaio é fruto de um encontro com Manoel de Barros. As referências foram apresentadas por meus orientandos de pós-graduação da Universidade Federal do Pará, que em seus trabalhos compareciam com citações da poética de Barros. Aos poucos fui levada para

algumas de suas obras na tentativa de conversar com os textos apresentados para mim. Encantada, fiquei! Sendo um encontro, digo: são captura, roubo, deformações, desastres. Encontrei Deleuze, e roubei Deleuze. Encontrei Manoel de Barros, e o roubei também. Com eles fui inspirada a partir das obras *Diferença e Repetição*, *O que é a Filosofia? Diálogos*, *Mil Platôs*, *A gramática do Nada*, *Escritos em verbal de ave*, *livro sobre o nada...* Alguns comentadores estiveram pelo caminho. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento* de François Zourabichvili, *As existências mínimas* de David Lapoujade, *Deleuze e os movimentos aberrantes* de David Lapoujade... Risos e de brincadeiras estão aqui, mais do que um pensamento do julgamento.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Retrato de artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.
- _____. *A gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- _____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2001.
- _____. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. *O livro da ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- _____. *Escritos em verbal de ave*. São Paulo: Leya, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Diálogos*. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Ed. Religi d'água.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- LAPOUJADE, David. *Deleuze e os movimentos aberrantes*. São Paulo: N-1 edições, 2015.
- _____. *As existências mínimas*. São Paulo: N-1 edições, 2017.
- ZOURAVICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

CURRÍCULOS MULTITERRITORIAIS POR UMA “NOVA TERRA”

Janete Magalhães Carvalho¹

Sandra Kretli da Silva²

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumo: Advoga currículos rumo a uma “Nova Terra” baseado numa forma de organização política da cooperação entre corpos que remeta à experimentação, à lógica da invenção e efetuação de diferentes mundos compartilhados. Toma currículo como espaço nômade e complexo que, não ignorando os campos disciplinares, busca integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva, pois mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente necessita ser transcrito. Busca defender a ideia de alguns, de muitos, do povo considerado amigo da Terra, que tem condição de alcançar a possibilidade de concebê-la como elemento sempre em devir, contra a submissão àqueles incapazes de imaginar mudanças que só vislumbram um ideal de domínio, advogando e lutando a favor de um imobilismo territorial e de uma submissão ao permitido ou não. Contra essa submissão, defende currículos como multiterritorialidades, sempre deslizando (desterritorializando) conhecimentos, linguagens, afetos, afecções em novas composições de modo a constituir a multiplicidade, traçando linhas de força entre as singularidades, fazendo-as cooperar, por um tempo, em um espaço deslizante, em prol de um objetivo construído comumente, compondo multiterritorialidades sem totalização e acabamento, mas com abertura para outros mundos possíveis, de currículos compartilhados constituindo as escolas como uma “Nova Terra”.

Palavras-chave: Currículo escolar; multiterritorialidade; “Nova Terra”.

Abstract: Advocates curricula towards a "New Earth" based on a form of political organization of cooperation between bodies that refer to the experimentation, the logic of invention and effecting of different worlds shared. Takes curriculum as nomadic and complex space that not ignoring the disciplinary fields, seeking to integrate them in inventive learning movement, as even a disciplinary field well demarcated and constituted historically needs to be transcribed. Seeking to defend the idea of a few, of many, of the people considered a friend of the Earth, which has a condition to achieve the possibility of conceiving it as always in becoming, against submission to those unable to imagine changes just see an ideal domain, advocating and fighting in favor of a territorial immobility and a submission to the allowed or not. Against this submission, argues curriculum as multi-territory, always sliding (deterritorializing) knowledge, languages, affections in new compositions in order to establish the multiplicity, tracing lines of force between the singularities, making them cooperate, for a while, in a sliding space, for a purpose built commonly, composing multi-territory without aggregation and finishing, but with opening for other possible worlds, of curriculum shared constituting the schools as a "New Earth".

Keywords: School curriculum; multi-territory; “New Earth”.

O texto aborda a questão da desterritorialização como uma experiência radical que evolui no plano de imanência de um espaço curricular para espaços curriculares multiterritoriais.

De acordo com Guattari (1986), a noção de território deve ser entendida tanto no sentido de um espaço vivido quanto de um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente "situado". Assim, o território é utilizado como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. "Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: janetemc@terra.com.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: taniadelboni@terra.com.br.

desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos" (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Dessa forma, os currículos no território escola tendem a fixar padrões.

Entretanto, o território currículo escolar pode constantemente se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir, assim como ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização⁴ que apontem modos alternativos de existência, visto que os processos de territorialização e desterritorialização estão constantemente imbricados.

Os processos de desterritorialização ao deslizarem transformando os territórios, não o fazem compondo espaços fechados totais, visto que diversos movimentos de desterritorialização ocorrem simultaneamente, ou seja, em um território currículo escolar, constantemente, vibram movimentos de fuga ao território fixado e, portanto, importa, por meio de redes de conversações em problematizações e novas experimentações (CARVALHO, 2009), aproximar esses movimentos compondo espaços curriculares multiterritoriais.

Seria possível, então, abrir o território demarcado para a passagem de outros tipos de linhas mais flexíveis? Possível abrir o território escola para outros modos alternativos de escola e/ou compor espaços curriculares multiterritoriais?

Possível, sim, buscando abalar a redundância como modo de existência e de propagação das ordens, configurando outros modos de linguagem, expressivos, informativos, comunicativos. Mais, ainda, exercitar algo que poderia ser tanto um grito quanto o silêncio, ou a gagueira, e que seria como a linha de fuga da linguagem, falar em sua própria língua como um estrangeiro, fazer da linguagem um uso menor (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A escola produzida e engessada por linhas molares atua como um sistema binário no qual ficam estabelecidas tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja enquadrado numa ordem classificatória, na qual até mesmo as margens de desvio são estabelecidas “[...] segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 33).

Vemos, assim, que a dimensão molar “gagueja” quando abrimos o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, quando a vida encharca os territórios fazendo com que se transformem, incessantemente, e que modos alternativos de constituir escola e currículo são possíveis.

Na conversação abaixo,⁵ pode-se observar esse movimento incessante de flexibilização do território escola (intra-agenciamento) de modo a permitir que se comunique com outro meio (interagenciamento). Nesse caso, o currículo escola e, nele, da atuação do professor, se flexibiliza ao entrar em contato com outros meios (a vida sexual, a vida doméstica, etc.), outros modos de vida, de ser professor, de ser criança, de ser adolescente. O território escola abre-se, e deixa alguém ou algo entrar, ao encontro do mundo, ao encontro da vida.

⁴ "O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc." (ROLNIK, 1986, cf. cap. II, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45).

⁵ Conversação estabelecida e registrada durante a realização da pesquisa, Carvalho, Janete Magalhães (Coord.) “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição”, Ufes/CNPq, 2010-2013.

Professora 1: “Eu estava com os meninos na sala de aula, eles estavam falando muito, e o conteúdo enfocava a questão da sexualidade. E eles estão afiados nisso, eles quase que me deram uma aula, o que eu tenho que fazer pra não pegar AIDS. E foi muito engraçado que uma aluna falou assim: ‘A minha mãe não usa camisinha’ e eu falei ‘Mas como que você sabe?’, ‘Não usa porque eu vejo’ ”.

Professora 2: “O aluno ele leva para sua vivência diária a aprendizagem, mas traz essa vivência pra cá.”.

Professora 3: “Um plano legal de complexidade é alcançado quando a gente ou o aluno consegue fazer esse ir e vir. Esse levar aquilo que estou aprendendo ali do conhecimento de livro, levar aquilo pra vida, ou trazer, porque a gente percebe, em alguns momentos, alguma dificuldade da gente estabelecer uma relação entre algo que estamos lendo com aquilo que acontece em sala de aula. A gente às vezes não consegue, não é difícil? O que esse teórico que eu estou lendo determinado livro, que esse cara está querendo dizer? Que isso tem a ver com meu mundinho lá da sala de aula? Eu acho que, quando a gente consegue estabelecer esse ir e vir, esse currículo vivido com esse conhecimento científico, eu acho que é uma relação, acho que é um nível avançado de complexidade”.

Professora 1: “Acho que, quando você fala disso, são diferentes processos num só, porque a gente também se humaniza, porque, quer queira, quer não, a gente também tem um momento de vivência, tem um processo de educação, pois eu acho que, pra maioria de nós aqui, é estranho ouvir uma criança dizer que fica vendo a mãe ter relação sexual. E como que a gente está preparada pra lidar com isso e como que a gente lida com isso? Essa é a realidade”.

Professora 2: “É por isso que eu falo que a gente humaniza e a gente também se humaniza. A gente tem que ir se abrindo pra essas coisas, porque elas são reais. Não fez parte da nossa vivência, mas faz parte da vivência do outro. Como que a gente trata isso na nossa relação? Porque eu tenho que conviver com o menino que faz isso, e que vai relatar isso pra mim”.

Professora 3: “A gente se constitui o tempo todo. Então o processo vai a vida toda, e a gente não se constitui na relação com o outro? Então, são essas relações conturbadas ou não que nos constituem”.

Importa, assim, também destacar ao leitor a observação de que na conversação elementos, de modo não dicotomizado, conectam teoria e vida, prática e formação docente, ciência e sala de aula, agenciando outros modos de constituição do território currículo escola.

A linguagem e os encontros dos corpos possuem uma dimensão territorial atravessada sempre por uma dimensão desterritorializante e, nesse sentido, as conversações dos professores remetem ao campo dos possíveis de um outro estar escola, currículo, infância e docência. Nesse processo, nem tudo no território é engessamento, visto que as linhas moleculares, de fuga, de fissura são sempre coexistentes às molares.

Assim, falar de currículos rumo a uma “Nova Terra” implica fazer uma “geofilosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que envolve o conceito de terra, de território e de povo que habita esses espaços escolares. Mas não se trata de uma regressão; com efeito, não há retorno à terra, nem formulação de uma nova utopia: pela criação de conceitos inéditos, há a apreensão da tomada de consistência do plano de imanência e há uma nova terra em devir, que já nos faz e nos fará viver e pensar.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), o capitalismo nos impede de devir. Nesse sentido é que propomos currículos que, para além de processos de desterritorialização (inevitáveis),

invistam em pensamentos e atos de multiterritorialidade, numa experimentação radical de outros currículos e outros processos de aprender e ensinar possíveis.

A desterritorialização é relativa na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios, mas também é absoluta quando a terra entra no puro plano de imanência de um pensamento. Postulam Deleuze e Guattari (1992, p. 117):

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado.

Assim, partimos do pressuposto de que a desterritorialização absoluta, distinguindo-se da multiterritorialidade, não a exclui, visto que, pelo plano de imanência do pensamento, possibilita composições, produz problematização e acontecimento, permitindo que professores e alunos possam criar “um povo”; invocá-lo e lutar por outros mundos possíveis nos currículos escolares. Um povo multiterritorializado e em luta por uma “Nova Terra” que se fará pela constituição de um *comum* em meio às singularidades.

Como pensar esse *comum*?

Como a composição de fluxos e forças que ocupam de modo nômade o espaço escolar, propondo novos modos de estar currículo e escola e, nesse sentido, novos saberes, novos afetos, novas linguagens, novas problematizações e experimentações (CARVALHO, 2009).

Esse seria um currículo tracejado em campo aberto e permeável por professores e alunos, pois é desse modo que se apropriaria de formas e potencializaria fluxos destituindo hierarquias e padronizações para propiciar o diálogo das diferenças, visto que aqueles que pensam e praticam o cotidiano escolar são a própria força-invenção de um currículo que não se constitui verticalmente, mas a partir de relações cooperativas que fazem proliferar zonas de intensidades, devires singulares (CARVALHO, 2015).

Um currículo concebido num plano de imanência que pratica o nomadismo contra a organização molar e se revela como conexão de desejos, junção de fluxos, *continuum* de intensidades. Por não possuir ou pretender apresentar uma identidade fixa, entende que o plano de consistência deve ser construído por agenciamentos muito distintos, em diferentes planos de imanência: artísticos, místicos, políticos, amorosos, científicos etc. Compreendendo, assim, que o plano de consistência seria o conjunto de todos os planos de imanência, constata-se que a aprendizagem que interessa não pode ser modelar ou padronizada, visto que o plano de consistência em que um currículo desliza (movimento incessante de territorialização-desterritorialização-reterritorialização) é pura multiplicidade de imanência, multiplicidade composta por “pedaço a pedaço”, lugares, condições técnicas etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Espaço complexo, porque, não ignorando os campos disciplinares, busca integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva. Inventiva, pois, mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente necessita ser transcrito no movimento do pensamento para a problematização e a experimentação. Admitir a complexidade significa exercitar a composição e recomposição com o desequilíbrio, a desordem, a contradição e o dissenso em um espaço de dimensões múltiplas que atravessam o campo educacional e que advêm por esse campo e se instituem como trânsito criador por meio de fluxos de associações variadas, das quais nenhuma é original ou privilegiada, mas agem no sentido de arranjar conexões para novas composições e experimentações tecidas no seu conjunto.

Pensar, desenvolver o pensamento em sintonia com a terra, admitindo instâncias íntimas das pretensões do ser humano em sempre se colocar entre o ato de pensar e o espaço. Pensar e habitar a terra, enquanto forma de existir do homem, evidencia uma proximidade entre o pensamento e a necessidade que o homem tem de estar na terra, que o homem tem de estar em um solo. O pensar, por outro lado, conduz o homem aos processos de transformações.

Portanto, partimos do pressuposto de que currículos em rumo a uma “Nova Terra” necessitam superar a perspectiva política capitalística baseada na hierarquia do poder encrustada no modelo majoritário de um território fixado. Assim, pensamos e agimos em defesa de currículos desterritorializantes, compostos por relações assimétricas entre singularidades, orientados por um espaço de cooperação entre todos aqueles que habitam de modo nômade o território currículo escolar como espaço concreto de cooperação entre corpos e, portanto espaço concreto multiterritorial.

Advogamos, enfim, currículos rumo a uma “Nova Terra” baseada numa forma de organização política da cooperação entre corpos que remeta à invenção, à experimentação e a seus modos de ação e não a uma nova forma de guerra. A lógica da guerra é a mesma da conquista e/ou da percepção de só um mundo possível. A lógica da invenção é a da criação e efetuação de diferentes mundos em um mesmo mundo que compartilha.

Buscamos, desse modo, defender a ideia de alguns, de muitos, do povo considerado amigo da Terra, que tem condição de alcançar a possibilidade de concebê-la como elemento, sempre em devir. Os inimigos, em geral poderosos burocratas, agentes da mídia, das expertises, dos dirigentes incapazes de imaginar mudanças que não viessem a vislumbrar um ideal de domínio – seja econômico, seja intelectual – não admitem que haja circulação dessa perspectiva, advogando e lutando a favor de um imobilismo territorial e de uma submissão ao que é permitido ou não.

Contra essa submissão defendemos currículos como multiterritorialidades, sempre deslizando (desterritorializando) conhecimentos, linguagens, afetos, afecções em novas composições de modo a constituir a multiplicidade, traçando linhas de força entre as singularidades, fazendo-as cooperar, por um tempo, em um espaço deslizante, em prol de um objetivo comum, construído comumente, comunisticamente (CARVALHO, 2015), compondo multiterritorialidades sem totalização e acabamento, mas com abertura para outros mundos possíveis, político-pedagógicos, de currículos compartilhados constituindo escolas como uma “Nova Terra”.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et al.; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães (Coord.). *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição: relatório de pesquisa*. Vitória: Ufes; Brasília: CNPq, 2013.

_____. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: De Petrus; Vitória: Nupec/Ufes, 2015. p. 79-98.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. 20 de Novembro de 1923 – Postulados da linguística. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. 1837 – Acerca do ritornelo. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, William Moreira. O conceito de geofilosofia em Deleuze e Guattari. *Revista Pandora Brasil*, n. 34, p. 155-169, set. 2011.

NOS FLUXOS DA VIDA INTENSIVA E INVENTIVA DAS ESCOLAS: EM BUSCA DE OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA PARA A NOVA TERRA

Janete Magalhães Carvalho¹

Sandra Kretli-Silva²

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumo: Este texto objetiva apresentar o que acontece, o que se passa nos conjuntos de práticas escolares. Explora a ideia deleuze-guattariana de *corpos sem órgãos* para pensar escolas e currículos. A intencionalidade é pensar a vida na escola com a sua força inventiva e experimentar, com as professoras, crianças e jovens as seguintes problematizações: o que expande a potência de ação dos praticantes ordinários dos cotidianos escolares em seus movimentos de invenções curriculares? Como nos descolar/desterritorializar dos pontos de subjetivação que nos fixam e nos limitam, que nos pregam em uma realidade dogmática, dominante e que nos dificulta alçar voos entre as experimentações cotidianas intensivas em busca de novas reterritorializações? Como metodologia, utiliza a pesquisa cartográfica no acompanhamento de processos, por meio das *imagens narrativas* disparadoras das “redes de conversações” que se constituem em uma força que leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências e possibilita surpresa, indagação, desterritorialização e reterritorialização. Por meio de múltiplos diálogos, os devires-professoras, devires-jovens, devires-crianças, devires-escolas, devires-currículos se engendram na composição de um coletivo a partir do sensível: daquilo que passa, daquilo que toca, daquilo que afeta e provoca o pensamento, produzindo diferenças, idéias e projetos a partir da multiplicidade de mundos.

Palavras-chave: *Corpo sem órgãos*; plano de imanência; processos de invenção.

Abstract: This text aims at presenting what happens, what takes place at school practice groups. It explores the *bodies without organs* idea from Deleuze-Guattarian in order to think about schools and curriculums. The intentionality means living in the intensity of the school inventive power and trying, with Teachers, children and the young ones the following discussions: what expands the action capacity of the ordinary practitioners in the school daily life regarding movements of curriculum inventions? How can we take off/de-territorialize from subjectivities points that attach and limit us, that stick us to a dogmatic, dominant reality and that makes it difficult to take hold among the daily intensive experimentations in the seek of new reterritorializations? As methodology, the work uses the cartographic research in processes follow-up, through the *narrative images*, trigger of the “conversation nets” that are constituted in a certain power that leads to the thinking movement, provides gatherings, experiences and enables surprise, quests, de-territorialization and reterritorialization. By means of multiple dialogues, the future Teachers, future young people, future children, future schools, future curricula are engendered in the composition of a mass from the sensitivity: from what happens, from what touches, from what affects and provokes thinking, creating difference, producing ideas from the multiplicity of worlds.

Keywords: *Body without organs*; immanence plan; invention processes.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Ufes. E-mail: janeteme@terra.com.br.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas de Ensino da Ufes. E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas de Ensino da Ufes. E-mail: taniadelboni@terra.com.br.

Em nossos estudos, buscamos, nas vivências com professores, crianças e jovens das escolas públicas municipais, experimentar, no plano de imanência e por meio dos encontros, outras ideias, outras sensações, novos possíveis para as escolas, para os movimentos de invenções curriculares, para os processos de *aprenderensinar* e para o mundo, fazendo, assim, proliferar a diferença.

É no plano de imanência que ocorre o processo de composição da vida, do que somos e dos afectos e perceptos produzidos nos encontros com outros corpos, o que difere do plano de transcendência, que é um plano de organização constituído a partir de critérios que estão fora da vida intensiva.

Quando a escola experimenta o seu corpo intensivo, o seu *corpo sem órgãos*? O que pode esse *corpoescola*? O *corpo sem órgãos* nos remete a um corpo que se constitui por meio de sua capacidade de afetar e ser afetado como corpo da potência e dos devires intensivos dos afectos. É não desejos, mas, também, desejo. Não é um conceito, mas uma prática, um conjunto de práticas, é o viajante do deserto e o nômade da estepe (DELEUZE; GUATTARI, 2012). O *corpoescola* é atravessado por pensamentos, desejos, emoções, sensações, acontecimentos. O *corpo sem órgãos* é um espaço infinito, está sempre em processo de reconstrução e de metamorfose que ocorre nos movimentos e nas interações e nas relações estabelecidas nos diferentes cotidianos.

Este texto objetiva apresentar o que acontece, o que se passa nos conjuntos de práticas escolares. Explora a ideia deleuze-guattariana de *corpos sem órgãos* para pensar escolas e currículos. A nossa intencionalidade é viver na intensidade das forças inventivas das escolas e, assim, não nos interessa compreender como se dão os processos de invenções curriculares ou descobrir como ocorrem as *aprendizagensensinagens* para traçar e delimitar um único trajeto. Queremos experimentar, com as professoras, crianças e jovens as seguintes problematizações: o que expande a potência de ação dos praticantes ordinários dos cotidianos escolares em seus movimentos de invenções curriculares? E o que bloqueia os movimentos de invenções curriculares, o trabalho coletivo das professoras e a afirmação da vida intensiva que pulsa nesses *espaçostempos* escolares? Que forças se esbarram nos fluxos de resistências às tentativas de engessamentos e padronização das escolas? Como nos descolar/desterritorializar dos pontos de subjetivação que nos fixam e nos limitam, que nos pregam em uma realidade dogmática, dominante e que nos dificulta alçar voos entre as experimentações cotidianas intensivas em busca de novas reterritorializações?

Como metodologia, utilizamos a pesquisa cartográfica, que se propõe, com rigor metodológico e procedimentos abertos e inventivos, acompanhar processos, por meio das *imagensnarrativas* que atuam como disparadoras das “redes de conversações” (CARVALHO, 2009), que se constituem em uma força que leva ao movimento do pensar, propicia encontros, experiências, possibilita surpresas, indagação, desterritorialização e reterritorialização. Por meio de múltiplos diálogos, os devires-professoras, devires-jovens, devires-crianças, devires-currículos se engendram na composição de um coletivo a partir do sensível: daquilo que passa, daquilo que toca, daquilo que afeta e provoca o pensamento, produzindo diferença, produzindo ideias, a partir da multiplicidade de mundos. Assim, torna-se quase impossível seguir à risca modelos, parâmetros e/ou referenciais curriculares ou se prender ao que os descritores avaliativos recomendam, pois nos fluxos desses devires, não há dicotomias, máquinas binárias, isto ou aquilo, mas sim conversas, muitas conversas, que significam cartografias de um devir.

A vida intensiva na escola é permeada por encontros com corpos pulsantes que experimentam o mundo por meio de múltiplos olhares e vivências. Temos apostado na potência de ação coletiva, entendendo o coletivo como plano de coengendramento. Para Deleuze e Parnet (2004), o conceito de coletivo refere-se às relações estabelecidas entre os planos das formas e das forças que, embora distintos, constroem relações de reciprocidade que garantem múltiplos engendramentos e, assim, produzem a realidade. O plano das formas corresponde ao plano de organização da realidade, por

exemplo, os currículos, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Estaduais e Municipais de currículo etc.; e o plano das forças é o plano de imanência, é o plano da vida inventiva e intensiva, é a força dos movimentos instituintes que produzem os processos inventivos curriculares que se constituem na potência do coletivo, como expressam as professoras:

Nos encontros-aulas com as crianças percebemos como elas vêem o mundo de forma fluida, colorida, leve, expansiva e, muitas vezes, o olhar do adulto aprisiona esse pensamento infantil, assim como delimita o tempo de suas experimentações.

A gente vai perdendo esse olhar da criança que expande o mundo e vamos enrijecendo e enquadrando a escola, a vida, os corpos [...].

Por isso é importante estabelecermos uma relação com o mundo da criança, entendendo que esse mundo é também o nosso. O tempo da criança deveria ser o nosso. As experimentações que elas fazem com os movimentos das formigas, com os sons da cigarra, com as folhas que caem no pátio [...]. Elas vão descobrindo outras formas de vivenciar o mundo.

A desconstrução e a reterritorialização são processos concomitantes, fundamentais para entendermos as práticas humanas. Tudo passa entre os corpos infantis e juvenis, tudo passa entre os corpos de professoras. Tudo passa dentro e fora das escolas: crise econômica, alegrias, corrupção, encontros, reformas curriculares, discussão do Projeto Político Pedagógico, fechamentos de escolas, devastação ecológica, greve de policiais, greve geral, enfim... São muitas intensidades, multiplicidades, pluralidades, coletividades, solidariedades, conflitos, dúvidas, medos, anseios, inseguranças, políticas, desejos de metamorfoses, afetos, linguagens e conhecimentos.

A criança vê o mundo de forma bonita e o reinventa mesmo com as dores, angústias e problemas que não as impedem de movimentar o pensamento e continuar com as suas composições. Isso serve para nós, também! Como professoras, a todo o momento, precisamos buscar outras possibilidades que nos ajudem a pensar o nosso cotidiano com todas as suas sensações, emoções e invenções.

E elas [as crianças] interagem com as diferenças e, constantemente, transformam as situações que vivenciam. Aqui, na escola, percebo brechas e aberturas e isso as crianças nos ensinam o tempo todo. Um exemplo disso é quando as crianças acalmam os colegas em situação de medo, encorajando-os com palavras, gestos e afetos.

Quando fui perguntar à pedagoga quanto tempo eu tinha para a minha aula, ela me respondeu: 'Você tem todo o tempo que precisa, isso você vai definir na relação com os alunos, dependendo de cada experiência'.

Quando a escola experimenta o seu *corpo sem órgãos*, ela está em busca de uma vida intensiva e não produtiva, parte de suas próprias forças, acontecimentos e de suas experiências. Ela procura tornar-se diferente do que lhe foi programado, planejado, tenta sair da mesmidade e ir ao encontro da outridade. Sair da tristeza, da anestesia, da morbidade, para produzir o inusitado, o novo, o possível. O *corpoescola* deixa, portanto, de ser um instrumento com prescrições e normatizações para ser um corpo intensivo de emoções e sensações, para se tornar uma ética-estética da existência na constituição de afetos que fazem fluir agenciamentos

coletivos. O *corpoescola* passa a ser espaço de composição, lugar praticado com conexões e diálogos que entrecruzam múltiplas culturas, experiências, vidas.

Como afirmam Deleuze e Parnet (2004, p. 12): “[...] os devires são geografia, são orientações, direcções, entradas e saídas”. São expressos e contidos em uma vida, em um estilo. “Um estilo é conseguir gaguejar na sua própria língua. É traçar uma linha de fuga” (2004, p. 13). Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade, assim como uma escola, define-se por suas linhas de fugas, que são moleculares. Sempre passa, vaza, escapa alguma coisa que rompe e foge das organizações binárias, da máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribuiu a uma “evolução dos costumes”, os jovens, as mulheres, os loucos, os conhecimentos válidos, valiosos, enfim...

Eu estava muito preocupada com o desenvolvimento de um aluno. Não conseguia ver avanços no seu processo de aprendizagem, até que um dia ele me mostrou um desenho e, a partir daí, eu o encontrei. Ele estava cheio de ideias, com muitas experiências a me contar. Eu estava tão envolvida com um tipo de conhecimento que eu achava importante que eu não visualizava outras possibilidades e invenções deste aluno.

É como um caleidoscópio: toda vez que me sinto aprisionada, repetindo e automatizada nas minhas ações, procuro desviar o olhar e o pensamento e me movimentar e, assim, consigo entrar no movimento das crianças e ouvir as inúmeras histórias. Me deixo contagiar com elas.

Quando eu faço uma pergunta esperando um tipo de resposta, o melhor é a surpresa, é quando sou surpreendida com outras possibilidades.

Nesses encontros com as escolas, professoras, crianças e jovens, diversos temas são problematizados fazendo com que os processos de subjetivações sejam reativados por meios dos encontros, dos afectos e dos perceptos. Deleuze e Guattari (2012) sugerem que não permaneçamos estratificados, sujeitados e significados; é preciso experimentar as múltiplas oportunidades que um estrato nos oferece, circular em um lugar favorável, procurar eventuais movimentos de desterritorialização, vivenciar as possíveis linhas de fuga, conectar, conjugar, deixar passar os fluxos e as forças inventivas, linhas potentes de ação. Sair dos estratos e ir ao agenciamento mais profundo, aquele que mais nos faz movimentar, pensar, agir, lutar e nos envolver com o nosso trabalho, com os processos de formação e com a reinvenção dos currículos, da escola e de outros mundos possíveis.

Qual a relação do conhecimento com a Terra, no sentido apresentado por Deleuze e Guattari (1992), a partir da geofilosofia? Os autores se perguntam como o conhecimento se relaciona com a Terra em um ponto de vista social e político e apresentam as três condições da filosofia: imanência, amizade e opinião. O plano de imanência é constituído pela sociabilidade; a amizade constitui-se pelo prazer de se associar; e a opinião é um gosto pela conversação, pelas trocas de opinião. E, explicam os autores, que a Terra faz valer seus próprios poderes de desterritorialização, suas rupturas, suas linhas de fuga, seus espaços lisos, que possibilitam aberturas para uma vida que pulsa a caminho de uma nova Terra.

As conversas com os praticantes dos cotidianos nos embalam sempre para movimentar pensamentos, processos de desterritorializações e reterritorializações. Ao entrar nas conversas com alunos e professores, nunca sabemos aonde podemos chegar. Afinal, permitimo-nos navegar em lugares inusitados, inimagináveis, imprevisíveis, pois essa é sempre a potência das redes de conversas, o encontro com a diferença.

Para concluir, pretendemos, ainda, apresentar os quatro teoremas de desterritorialização ou proposições maquínicas. Deleuze e Guattari (2012, p. 45) afirmam, no primeiro teorema, que “[...] jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos termos se reterritorializa sobre o outro”. Assim, a reterritorialização não pode ser confundida com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga. Elementos desterritorializados contribuem para uma territorialidade nova. No segundo teorema, os autores afirmam que, de dois elementos de desterritorialização, o mais rápido não é o mais intenso ou o mais desterritorializado, pois a intensidade não está na velocidade de movimento ou de desenvolvimento. Já no terceiro teorema, Deleuze e Guattari concluem que o menos desterritorializado pode se reterritorializar sobre o mais desterritorializado. O quarto teorema apresenta que a máquina abstrata não se efetua apenas nos rostos que produz, mas nas partes do corpo, nas roupas e nos objetos que ela rostifica ou, ainda, segundo uma organização de semelhança.

Que agenciamentos de poder têm produzido enrijecimentos, modelização, padronização tentando capturar a vida nas escolas? Entretanto, sabemos que esse processo de territorialização abre brechas para o coengendramento de múltiplos devires: pulsantes, potentes e inventivos que são produzidos na força coletiva, onde a vida insiste em perseverar.

Todos que fazem escolas sabem da impossibilidade de fixação de sentidos, de aprisionamento de ideias, de formas curriculares diante da complexidade que é o cotidiano escolar. Nunca uma aula será como a outra. Mesmo com o planejamento bem pensado, marcado, previsto, o (im)previsto, o (im)pensado e o (in)movimento, o currículo nômade se apresenta (HOLMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016). Assim, em cada passo que se dá, novos encontros e movimentos se estabelecem e, com eles, novas sensações, emoções, novos conhecimentos, novos afetos, perceptos, conceitos, outras ideias e processos de desterritorialização e reterritorialização se efetivam na produção de invenções curriculares.

Nos encontros com as professoras, escolas, currículos e infâncias, ecoam vibrações que emergem das relações. Brotam, assim, propostas de ruptura, de criação, de coletividade, de comunalidade expansiva. Nos processos de desterritorialização e reterritorialização circulam ideias, agenciamentos de desejos, fabricação/invenção de outros tempos, tempos não lineares, não cronometrados. Tempo concebido como multiplicidade. Tempo que se transforma em potência de ação. Por meio das redes de conversações, como diz Carvalho (2009), fazemos expandir a vontade de potência, as diferenças, a produção da coletividade, ou seja, as forças que constituem determinado contexto sociocultural. Pensamos e navegamos, portanto, rumo a tantos outros possíveis inventados nos processos de aprender e de ensinar, nas artes de fazer e de viver os cotidianos escolares, em movimento constante de dar a pensar, forçando o pensamento a buscar encontros, novas experiências e conhecimentos. Nesse processo de desterritorialização e reterritorialização, vamos exercitando outros modos de existência e outras possibilidades de vida para as escolas, para os currículos, para a Nova Terra.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2012, v. 3.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

A ECO E A CARTOGRAFIA DOS PÁSSAROS: NAS IMEDIAÇÕES ABERRANTES

Marta Catunda¹
Rodrigo Reis Rodrigues²

Resumo: Este texto apresenta algumas atividades desenvolvidas pelos autores, em oficinas, encontros, práticas de sensibilização por uma ecologia sonora, abordando este tema em conexão com a ecosofia de Felix Guattari. Ambos participam de atividades de pesquisa promovidas pelos Grupos de estudos universitários, Perspectiva Ecologista da Educação e Ritmos de Pensamento, da Universidade de Sorocaba, UNISO e o Grupo de Estudos Ecosofia uma ética para o século XXI. Neste texto apresentam o dispositivo da cartografia dos pássaros, pesquisa de um Pós doutorado em Educação(UNISO) e o Concerto Eco, apresentado como Conclusão de Curso em Regencia e Composição em Música, UNESP, explicitando alguns aspectos importantes que vem motivando respectivamente estas pesquisas e composições, no encontro com as atividades sensíveis propostas e desenvolvidas nas Imediações Aberrantes do VII Seminário Conexões Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e.

Palavras-chave: Ecosofia; ecologia sonora; cartografia.

Resumen: El texto presenta algunas actividades desarrolladas por los autores, en talleres, reuniones, prácticas de la ecología del sonido, abordan esta cuestión en relación con la ecosofia Félix Guattari. Ambos participan en las actividades de investigación promovidas por grupos de estudios universitarios, Perspectiva Ecologista de la educación y Ritmos del Pensamiento, de la Universidad de Sorocaba, UNISO y Grupo de Estudios Ecosofia una Ética para el Siglo XXI. Sus estudios han resultado en un dispositivo de carta de pájaros, que es objeto de un estudio de post doctorado en Educación, y un concierto titulado ECO, que fue presentado como una conclusión del curso en la modalidad de la Regencia y Composición en Musica, UNESP, Señalando algunos aspectos importantes que viene motivando respectivamente estas búsquedas y composiciones, en el encuentro con las actividades sensibles propuesto y desarrollado en VII Seminario conexiones aberrantes Deleuze y Ecologías y Cosmopolíticas Radicales y una Nueva Tierra y.

Palavras-clave: Ecosofia; ecologia del sonido; cartografia.

Experimentar conceitos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, sonorizá-los, compô-los, cartografá-los tem sido uma vontade que move descobertas em nós. Experimento sem chegada mas, um ímpeto desconstrutivo que a leitura desperta, contagia, surpreende e motiva outras ações e criações em nós. Guattari (2001, p. 7) nomeia as *perturbações dos modos de vida humanos individuais e coletivos*, que vão em direção de uma progressiva deterioração da vida doméstica, empobrecendo as relações individuais, conjugais e familiares, aprisionadas na padronização de comportamentos, gangrenada pelo consumo da mídia, uma vida "ossificada" em expressão.

Em especial as Três Ecologias de Félix Guattari, inaugura para os Grupos de Estudo dos quais participamos, vontade de experimento, de outramento, de composições de muitas durações desfigurantes da vida besta, ossificada, descarnada. Daí subverter antes de ser libelo, arborescer não em raiz, mas em vibrações imateriais que não pertencem aos domínios

¹ Pesquisadora PNPd CAPES do Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da Educação e Ritmos de Pensamento ambos da UNISO.

² Rodrigo Reis compositor formado pela UNESP, coordenador do Grupo de Estudo Ecosofia: Ética para o Século XXI, mestrando em música pela UNESP.

instituídos. São dessas aberturas para fora de um adentramento feito de ritornelos, aquelas ideias que se deixem levar musicalmente ao ponto de destravamento do ritmo, do canto, das acrobacias espiralando o que ainda não é conceito (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 3).

Por isso o espaço do grupo quando ele se dá, logo propomos o que despropõe de certa forma afim de dar ninho, compor nichos, aninhar com aqueles ali já predispostos. A proposta Imediações Aberrantes do Seminário Conexões Deleuze e Cosmopolíticas Radicais e Nova Terra e... foi recebida neste mesmo movimento recompositivo.

Ambos musicistas e compositores, mergulhamos nos estudos de ecologia sonora querendo trazer à tona uma outra escuta/ausculta, outra ecologia relacional com o mundo sonoro onde estamos mergulhados. Nos inspira a zoofonia de Hercules Florence (1828) quem em suas durações múltiplas gera geofonias de muitas terras (CATUNDA, 1994, p. 57) e o diálogo musical da ECO³ (Ode a ecosofia) que se dá com estilos e linguagens pós-tonais, sobretudo com o microtonalismo do compositor italiano Giacinto Scelsi (SCELSI, 1966). Ambos atentos a Ecologia Sonora do canadense Murray Schafer (2001), instigados a Biofonia de Bernie Krause (2013). Afinal não são muitos autores ocupados com o mundo imaterial das ondas sonoras senão estritamente como matéria prima da música, mas como um campo a ser conhecido e que atua em nós de forma invisível, a ecologia sonora relacional entre humanos, o estudo da ambiência sonora e suas relações possíveis é algo mais raro.

Partimos de uma compreensão comum, da ecosofia que ressoa de Guattari, movimentamos nossa inserção neste universo da ecologia das relações sonoras/musicais sobretudo, como o mundo onde emergimos/imersos para observar a audição dos sons que nos rodeiam, no ensejo das escutas diferenciadas dos participantes, em oficinas, encontros e como isso vai interferindo na nossa própria escuta e provocando construções muito peculiares de uma dada/posta ambiência sonora que nos instiga de forma única. O despertar de certas sutilezas sonoras e musicais vão assim consistindo um ouvir/escutar cada vez mais sensível ao mergulho da audição em outras experiências. A escuta pode então passar a ser compositiva a partir de elementos sonoros mais inusitados, afirmando desejos de invenção singulares que se possam ser praticados coletivamente.

A ECO

Raízes, que espalhem e destruam o asfalto
Galhos que cresçam e arrebentem os fios
Bichos que voltem e livres tomem conta
Humanos que definitivamente desapareçam

Este aforismo a seguir é proposto por Rodrigo Reis Rodrigues (2016), como uma provocação que foi apresentado no vídeo ECO. A composição foi feita em 4 partes. As seções 1 e 2 Raízes, galhos e as patas dos animais, com a participação de um sexteto de cordas. As raízes que destroem o asfalto, a segunda parte, os galhos que cresçam e arrebentem os fios, também executados pelo quarteto de cordas em especial um estudo etnomusicológico do carro de boi, a outra parte chamada pata com instrumentos de percussão. Na terceira seção Asas, com 18 cantos catalogados pela orquestra com os apitos ornitológicos. E a 4 seção, o fim do homem. Humanos que definitivamente desapareçam, é uma proposta polêmica que exigiu contornar bem a questão do homem, do ser humano baseado nos últimos homens de Nietzsche (2014) assumindo uma concepção dramática que os últimos homens desaparecem no concerto. Em suma, este Homem é um sujeito

³ ECO. Concerto. São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oGYQmtC5B5E>>. Acesso em: 26 mar de 2017.

Antropocentrado, inscrito em valores industriais capitalísticos que toma o corpo da Terra e seus recursos minerais, vegetais e animais conforme sua conveniência utilitária, numa cultura liberal-lixuosa de uso e descarte. Homem que segundo Nietzsche é uma corda estendida entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre um abismo. “O que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um ocaso”. Majoritário por excelência “homem-branco, adulto-macho”. No desenrolar dramático do concerto não finda, mas se transvalora num Além-do-Homem. Transmuta-se num Homem-Árvore (Artaud, 1988), dotado de um corpo ecossistêmico, esquizopresença.

Motivado por esse desaparecimento, essa transmutação no Além-do-homem, uma imagem de Artaud, do homem árvore, foi transposta para a criação de uma floresta de homens árvores. Para esta floresta foi preparada, ensaiada uma peça para coro de 18 vozes com a participação de uma solista que faz o papel de Gaia. Durante as Imediações Aberrantes a ECO foi apresentada em vídeo aos participantes, a parte dedicada aos pássaros e ao coro glossolálico. Os quatorze anos envolvidos com a Ecosofia culminaram nesta composição orquestral e na produção do concerto ECO; fazer que marca a conclusão da graduação em Composição e Regência no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo, entre 2010 e 2016. Para além de obra autoral, Eco tem relação com a autopoiese, obra autopoietica. Trata-se da ocupação de um território com intento de criar e compor um ecossistema vivo e potente, de produção de subjetividade, um campo de afecções eco-políticas e com isso, de contribuição com a pesquisa acadêmica. Território onde o termo compor é subvertido e se torna *por com, por em comum* e o papel do compositor é fomentar *um ambiente composicional*, onde composição se torna *compositura* (como em tessitura), e a sala de concerto propicia condições para hospedar um *ecossistema sonoro vivo*.

Ressingularização por gorjeios: cartas dos pássaros



FIG. 1 A



FIG. 2 A



FIG. 3 A



FIG. 1 B



FIG. 2 B



FIG. 3 B

As cartas musicais dos pássaros proposta por Marta Catunda, contém 57 espécies de pássaros e aves da Região Neotropical compreendendo todos os gêneros e famílias desta região zoogeográfica e 23 complementos, que são os alimentos das espécies das aves e pássaros escolhidos. Compreendem a região Neotropical todas as espécies que vivem do Sul do México ao deserto da Patagônia como continente de vida. As Cartas Musicais dos Pássaros aqui apresentadas e tem um foco na questão ambiental, no imaginário popular universal sobre os pássaros, na linguagem xamânica dos índios sulamericanos mas, sobretudo como um produto de uma atividade acadêmica de pesquisa em educação em perspectiva ecologista. Constitui-se num jogo, diferente já que não há uma única forma de utilização. Há um trajeto possível em forma de espiral como linha em todas as direções (vertical, horizontal, transversal direita e esquerda), as estrias abrigam pontos de abertura para a imaginação. As cartas podem ser sorteadas, escolhidas ou formar outros trajetos com pontos em branco exigindo dos participantes escolhas e relações próprias que um única carta pode disparar. Uma outra relação pode ser inventada, inaugurada a partir do dispositivo das cartas, uma relação que antes não se fazia presente. Cada carta individualmente responde 16 possibilidades de um único pássaro ou complemento(alimento do pássaro). Elas vão se multiplicando na leitura. Inicialmente concebido como um produto pronto, uma ferramenta de descobertas, que, com a abertura à comunicação grupal mostrou-se como um produto em ressingularização. Permitindo abrir para outros usos. Um produto que se produz/reproduz de formas diferentes entre os participantes. Como dispositivo as cartas (frente/verso) remetem a construção e invenção de relações ecoestéticas, que são dadas por números, símbolos, elementos e a imagem dos pássaros

Exemplo: pássaro da água (frente, g. 1 A) água em movimento (verso, g. 1B) complementos que são os alimentos dos pássaros (frente, g. 2 A) e água em movimento (verso, g. 2 B) pássaro da água parada lago (frente, g. 3 A) água parada ou lago (verso, g. 3 B). O dispositivo permite uma apropriação subjetiva ou da imagem, ou do símbolo, dos signos ou do som, do alimento ou de alguma música já conhecida, uma lembrança, uma fábula, uma história. Tem várias possibilidades e agrega oito elementos e seus respectivos estados de mudança com os pássaros combinados a eles: LAGO (antes da e evaporação, concentração energética), ÁGUA (em movimento de onda, cachoeira, chuva redemoinho); TERRA (berço das sementes, alimento, movimento dentro, comunicabilidade rizomática), MONTANHA (tectonia, o que conferi o relevo da Terra, para fora do centro, movimento de elevar); FOGO (em movimento contido, fogueira, aquecimento, cozimento, reunião, grupalidade TROVÃO (movimento que ateia, chacoalha, estrondo, rumorejo, incêndio); CÉU (ar, atmosfera que a tudo perpassa, perspectiva, entendimento, abrangência, criação) VENTO (ar em movimento, o que traz mudança, tira tudo do lugar). A novidade da cartogra a dos pássaros é de que, muitos participantes nem se quer notam na paisagem sonora, o canto dos pássaros. Ou seja, para muitas pessoas ouvir o canto dos pássaros não pertence a sua realidade vivida, o que Murray Schaffer chamou de surdez não funcional mas, “surdez perceptiva”.



Imediações Aberrantes: ao pé do ouvido Grupo 2 - Conexões entre manguezais e (des)territórios (des)conhecidos

No pé do vento que varreu leve a noite anterior ao acontecimento/mangue, havia um presságio de movimento, um sussurro de mistério, uma anunciação. Uma conversa, um muxoxo deslizante, meio frio. Assim pensávamos que sons seriam possíveis produzir, conduzir. Como tínhamos sido selecionados para aquele grupo mangue e não outro? Conversávamos toda hora pelo celular. Lembro de algumas questões que nos movimentaram na preparação e por serem territórios desconhecidos acabamos desistindo de tentar arranjar nossos dispositivos de maneira específica para a ocasião. Já temos um certa prática mas, a sensação de estranhamento nos dizia que era necessário desprover, (des)prever. Mesmo assim fomos atrás de fotos, descobrimos muitos desenhos de literatura de cordel incríveis sobre o mangue e seus atrativos imaginários e lendas populares. Rodrigo tirou do baú uma antiga viagem ao mangue, dezenas de fotos. A questão era porque fomos parar nesse grupo do mangue? Fora um sorteio? Eram dez grupos bem distintos e uma proposta desconhecida.

E na barriga daquele vento campineiro, algo estava sendo gestado. O Manuel de Barros dizia que o Pantanal é um lugar que ainda não existe, que está sendo gestado é um feto, um útero ninguém sabe o que dele virá por isso não se preocupava em definir o Pantanal. É preciso ouvir a boca do barro... ouvir o chão viver a pregnância da terra, o curral das águas e a ruminância das vacas.

No dia seguinte seguimos cedo para o Lume Teatro. O sol estava bem quente e aquele vento e seu chiado murmureto apagador de som, havia ido embora, o mormaço trazia o calor intenso. Chegamos e o lugar estava sendo limpo e organizado pelos participantes que iam chegando. Sobre uma escada de alumínio havia um pano de voal branco, bem transparente e longo que contra luz e tecia um brilho em movimento de água. O chão escuro, os bancos compridos foram sendo arrumados em volta formando um semicírculo, um lugar para o projetor, um lugar para as mochilas e demais apetrechos. Talvez pela própria configuração do espaço formou-se ali um centro vazio no princípio. Um atrator estranho, máquina abstrata. Algo bem livre como andorinhas em bando da foto ao lado.

Um dos intercessores nos chamou para dançar e logo aquele centro se revestiu de um magnetismo irresistível para o corpo e o movimento. Bastou um convite e a coreografia sem comando se esparramou saiu para fora do Teatro ganhou o sol, a quentura e a sombra das árvores com os compassos inusitados da música de Luciano Berio, como uma pulsação de terra molhada. Mas, logo voltamos ao centro que nos atraía. Alguém tinha puxado aquele pano e de repente a dança o envolvia fazendo revolver o tecido, flamulando e enleando casulos, aqui e acolá. Alguém virou um esfinge. O mangue nascia assim sem explicação. Foi um aquecimento geral uma vitalidade dos corpos animados, alguns não. Uns descobriam o próprios movimentos encobertos, outros buscavam encontros e movimentos em conjunto respondendo um outro pulso, que não o da música. A partir daí todas as propostas iam surgindo.

Enquanto o sol esquentava as cortinas negras fechadas para abertura de fora, iam restejando algumas ideias, os apitos ornitológicos ensaiaram alguns sons, leituras de textos dos participantes, perguntas. As cigarras cantavam, um avião passou bem baixo, alguém suspira profundamente, alguém pergunta o que te toca? O encontro, o que te move? Ai... outro suspiro mais longo. Jogando os fios cria-se uma teia de ligações. Desejo, as forças que vem de todos os ventos, risos delicados. O que me move são os músculos e os ossos mas de fato, eles pouco me ajudam se não tem o coração. Você (sua vez)... me moveee... intervalo pensativo... o risco, o desconhecido, me move o abismo e a graça dos bons encontros, a alegria que só o atravessamento arrisca indo ao ponto. Silêncio. O que me move são os fluxos, os ritmos e as águas. Silêncio. Quando aqueles galhos foram parar ali? Quem os trouxe? Foram chegando. Os fios tencionam em risos. O que me move são as impossibilidades se transformando em possibilidades de criação. O que me move é a fome, a minha fome, a fome do outro, a fome pelo alimento, pelo conhecimento, pelo sentimento. O que me move são as asas, as asas que não tenho mas, consigo com cada um de vocês. Voos. Castigo... ai o mangue vai se torcendo galhos e fios se contorcem. O que me move é risco o riso e é o amor. O que me move é fazer parte da teia e alongar, esticar, urdir. O que me move são as estrelas que dançam.

Alguém percebe a música da tensão dos fios, no ranger das cordas, nos passos e até na efemeridade refrescante das bolhas de sabão, pássaros mangue, presos aos galhos e fios. A tensão gerou uma música feita do som dos fios esticados todos completamente envolvidos, enredados... Instrumentos, cartas, pedras, objetos trazidos, um centro onde se afundava ou circulava. Enquanto o poema cão sem plumas era dito, sem uma ordem, ou sequencia. Não era mais necessário a pontuação e os intervalos entre uma fala e outra iam compondo-se, um canto insistia, alguém dizia um ou texto não programado. Não apenas dizia mas teatralizava. Alguém com a boca travada, dizia teatralizando cada coisa. O palco era giratório, o centro o fazia girar. Tudo na evanescência desse calor, rumores misturados impregnados. O tempo passou? Foi só um liame, uma língua *indescrita*, do que conseguiu se esgueirar pelos entremeios.

Referências

ARTAUD, A. *Eu, Antonin Artaud*. Lisboa: Hiena Editora, 1988. p. 105-110.

BAIOCCHI, M.; PANNEK, W. *[Des]construção e Esquizoprezença*. São Paulo: Taanteatro Companhia, 2016.

CATUNDA, M.; RODRIGUES, R. R. Devir pássaros: ecosofia em Conexões. Utopia y Praxis Latinoamericana. *CESA*, Venezuela, a. 22, n. 79, out./dez. 2017.

_____. *ABC dos encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental*. Hipótese. Disponível em: <<https://drive.google.com/le/d/0B4VVtZy9vhzvdndWUVVlcm1SZGs/view>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. *O canto de céu aberto e de mata fechada*. Cuiabá: Edufmt, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

ECO. Concerto. São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oGYQmtC5B5E>>. Acesso em: 26 mar de 2017.

GUATTARI, F. *As três Ecologias*. Campinas: Papirus, 2001.

KRAUSE, B. *A grande orquestra da natureza*. Rio de Janeiro: Zahar: 2013.

NIETZSCHE, F. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PIZZINI, J. *Manoel de Barros*. Brasil, 2006. Documentário.

REIS, R. R. *Eco*. Trabalho de Conclusão de Curso. Regência e Composição, UNESP, 2016.

SCHAFER, M. *A nação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do aspecto mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo; UNESP, 2001.

PELA JANELA, UM RIO – A POÉTICA DA EDUCAÇÃO ENTRE VIAGEM E CINEMA

Davi Henrique Correia de Codes¹

Resumo: Este ensaio, murmúrio entre imagens e palavras criadas em deslocamento, consiste nas reflexões e poéticas de uma maneira docente cambiante, errante, nômade e que se arrisca por atravessar e deixar-se atravessar pelas imagens de um cinema amador construído durante o pesquisar/viajar. Um professor que escreve em seu caderno de professor-artista, e ainda nos dá a ver embaralhadamente, um pouco das criações que se desdobram deste deslocar-se. O cenário desta viagem é a janela do trem que percorre Vitória-ES até Belo Horizonte-MG, e que tem ao seu lado, aquilo que resta do Rio Doce após o rompimento da barragem de Mariana. Que imagens e palavras podem nascer entre as margens de um rio que padece? Um cinema amador ensaiado pelos conceitos de *ficção*, *alteridade*, *memória* e *afeto*, reunidos de uma maneira enigmática para o pensamento acerca da relação entre educação ambiental e a formação docente. Imagens convidadas a viajar ao lado de um rio tão Doce quanto a sua lembrança. Viagem como (des) caminho, sem pensar em chegadas. Que os olhares vejam paisagens de uma nova terra e seus ouvidos escutem sons de manhãs, tardes, noites e sonhos que germinam da palavra e da imagem mais enlameada possível.

Palavras-chave: Cinema; educação ambiental; viagem.

Abstract: This work is a whispering among images and words produced *on* movement. It is a joint of reflections and poetics of a changing way of practicing the teaching profession, a wandering and nomad way which risks itself on crossing the images of an amateur cinema made while travelling/researching and on being affected by them. A teacher who writes on his notebook and shows, in a confusing way, some of his productions made while moving across the landscape. The travel scene is a train window. The route is in between Vitória-ES and Belo Horizonte-MG. On both sides of the railway, rests of a river, some of what is still there after the dam rupture in Doce River, at the city of Mariana. Which images and words can emerge from a lacking river? An amateur cinema influenced by the concepts of fiction, otherness, memory, affection, all reunited in an enigmatic way to reflect towards the relation between environmental education and teacher education. Images invited to travel besides a river as sweet as its memories. The travel as a non-path, with no expectations to arrive. Let the eyes see the landscapes of a New Earth; let the hearing listen to the sounds of the mornings, of the evenings, of the darkness, of the dreaming inside the word and the image, so muddy as they can be.

Palavras- chave: Cinema; environmental education; travelling.

¹ Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UEFS, Mestre em Educação, linha *Educação e Comunicação* pelo PPGE-UFSC e doutorando em Educação, Linha *Linguagem, Arte e Educação* pela FE-UNICAMP. E-mail: davidecodes@gmail.com.

1. O trem começa a se mover- o começo do viajar e suas razões

A imagem seria reproduzida. Reprodução ou produção que se repete em forma e toma a mesma forma a qual a imagem original carrega. Seria a tradução de imagem em outra. A imagem de destino, destina-se a ser cópia, ou tentativa de duplicação da imagem fonte. Mas ambas eram imagens, e como imagens, eram mais que a forma a que elas se apresentavam nestes papéis. Não tinha controle. As bordas da imagem estavam ali apenas para dar a forma de retângulo ao olhar que era sem limites de captura. Mesmo assim, as bordas guardavam trajetórias distintas para olhares que lhe eram emanados. Entre as bordas havia um tempo e um espaço, um corpo visível, mas de vestes invisíveis, como uma mulher de braços tão longos que não se pode ver suas mãos, seus dedos, ou sequer aquilo que esta mulher segura. Fora das bordas, havia o céu. O céu onde se via não a continuação da imagem em braços de mulher, mas as texturas da alma de quem olha a imagem, a atmosfera, a alma do além ver. O verter. O versar. A *verità* de alguém que não insiste em ler a imagem com os olhos, mas com a experiência de se abrir para que ela entre e torne-se outra, outra vez e de novo, e de novo, e de novo.²

Será feito o convite. Anuncio nas linhas acima o (in) traduzível feitiço das imagens em mim. Teço agora, algumas outras palavras que contam um pouco mais do que seria olhar por esta janela de trem. Ver um rio Doce e o que ele move, sentir-se docente a espreita do mundo, e quem sabe, inventar algumas coisas. Inventar imagens navegantes de um cinema ambiental amador e experimental que também permeia esta proposta de texto. A partir de uma viagem, uma série de imagens fixas e em movimento foram capturadas, articuladas, editadas e convidadas a compor um percurso de trajetos simultâneos dentro do fazer pesquisa em educação, do narrar de uma viagem e do transitar ao lado de um rio tão Doce quanto a lembrança que dele segue. Viagem que funciona como (des) caminho, sem pensar nas possibilidades de chegadas. Para isso, apresento este ensaio dividido em três partes: o primeiro sendo este, no qual indicarei algumas escolhas conceituais e metodológicas do trabalho; a segunda seção com uma produção textual que dialoga diretamente com o filme feito e com imagens agregadas aqui; e o terceiro e último, na intenção de delinear alguns fechamentos reflexivos possíveis, mesmo que provisoriamente.

Inicialmente, é importante relatar que este ensaio é uma confecção que articula cultura e ambiente a partir de encontros com personagens e elementos ficcionais de uma rotina comum, mas ao mesmo tempo, inesperada, mas que por isso mesmo possibilitou essa tentativa de criação de palavras e de imagens. Este trabalho parte da experiência de viagem vivida por mim, um professor de ciências e biologia, às margens do Rio Doce do nosso país, Brasil, logo após o rompimento da barragem de Mariana que nele derramou águas tóxicas e barrentas.³ Uma viagem feita de trem, acompanhada de alguns conceitos, um pouco de atenção e de curiosidade para a criação poética e literária em meu caderno de professor-artista. Neste mover-se é que proliferam-se as imagens e algumas reflexões sobre o que penso acerca da formação docente. Um trem que seguia o caminho contrário ao das águas barrentas. Das proximidades de uma foz, rumo ao aproximar-se de uma nascente, o que me faz pensar: volta-se à vida no reiniciar das águas/palavras?

² Prosa-poética intitulada *Diante da imagem*, escrita no meu caderno de professor-artista.

³ Para maiores informações sobre o rompimento da barragem e contaminação do Rio Doce, ver o *Relatório sobre o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco e seus efeitos sobre o Vale do Rio Doce*, de 2017, produzido pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos - CNDH, Brasília-DF. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/sobre/participacao-social/cndh/relatorios/RelatriodaBarragemdoRioDoce_FINAL_APROVADO.pdf>.

De Vitória-ES até Belo Horizonte-MG. O (des) encontro ao longo do trajeto. A possibilidade de pensar a educação que se faz em processo, em viagem, em movimento, em moldes heraclitianos e repletos de possibilidades e fissuras. Uma viagem não muito longa, mas inevitavelmente intensa e capaz de desconsertar algumas certezas já cristalizadas pelo passar do tempo. Fiz o percurso enquanto muitos, mas é sobre a docência e suas possibilidades mutantes que aqui tenho desejo de compartilhar minhas reflexões. Neste sentido, acolho a noção de errância que o professor Walter Kohan (2015) nos escreve:

[...] a errância tem mais a ver com uma intensidade do que com a quantidade, mas com a espessura que com a largura, mas com a densidade que com a dilatação, mas com o arranque e com a velocidade que com o movimento.[...] A errância tem a ver com a ruptura e a revolução; errante é o que não se conforma com um estado das coisas ou de alguém para quem as coisas não tem estado fixo, senão que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo.[...] o errante se esvazia em sua errância. Não olha o mundo desde sua posição de saber, mas o faz sensível aos saberes do mundo. (p. 227-228).⁴

Pela errância é que realizo estas experiências e me permito sentir e fazer surgir outras criações, desde este meu lugar movediço de atuação. Para isso, debruço-me e busco operar conceitos advindos dos pensamentos pós-estruturalistas, tais como: *afeto*, *ficção*, *memória e alteridade*, e deste modo tento provocar, através das/com as próprias imagens, uma abertura para outros sentidos, sensações, rememorações e experiências no campo da Educação Ambiental. Fruto disso, trago aqui não apenas este texto, mas uma produção de cinema, a que chamo de *amadora*. Nele a viagem é contada não como documentário, mas como a ficção que lhe cabe, de um sujeito professor em constante (trans) formação e seus (des) encontros com um rio e com o que se escuta dele. Outros sujeitos, outro rio, outro ambiente, outra Terra. Uma alteridade ainda enigmática, talvez para sempre enigmática, errática, nômade. Esse outro se mantendo inapreensível, irrepresentável.

Uma trajetória através de um fazer cinema ambiental como processo metodológico de pesquisa em Educação que começou na minha pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.⁵ Uma navegação margeada por um rio povoado do que sobrou deste derramamento de resíduos tóxicos. O que nos resta dos encontros entre educação, cultura e ambiente? O que fazer/escrever/pensar entre as margens de um rio tomado como morto? O que fazer entre as margens de uma página que acolhe as palavras adormecidas por uma leitura ainda não feita? ou entre as margens de uma tela que retém as luzes das imagens surdas de uma assistência ainda por ensaiar? “Escrever para que a língua não morra”, assim como evita-se que morra, aquilo sobre o que a língua escreve ou fala. São as sugestões dadas pelo professor Carlos Skliar (2014) que convido aqui para viajar comigo:

“escrever, talvez, como se se tratasse do fim do mundo”. Como se já não houvesse tempo, nem palavras, mas apenas um abismo existencial em frente ao qual só cabe a escrita. É só um ponto de partida, talvez apenas uma imagem: escrever, talvez, como se já não tivéssemos nem tempo, nem mundo. Mas é também uma posição e uma forma de expor-se: é nesse limite, nesse abismo, nesse último fôlego, onde vale a pena perguntar-se sobre a palavra e seus gestos. (p. 110).

⁴ Tradução não oficial, de minha autoria.

⁵ Dissertação de mestrado intitulada: *Alter-imagens: educação ambiental entre cinema e pescadores*, defendida em 2016, sob orientação do prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167740>>.

Ou ainda, como ele mesmo aponta: “O escrever enquanto jeito de não morrer”:

Ao contrário: há demasiada vida quando as palavras percorrem os lugares abandonados, as aldeias escuras onde o corpo não passa, a claridade impossível de uma tarde quando ainda é madrugada. Mas a vida significa muitas coisas: a casa sozinha, o desterro de cada um, o abismo no qual surgimos, a voz que é o fio mais débil para dar nó e, sobretudo, os olhos que se abrem e começam a desejar o que nunca viram. Dizer o que já se disse, mas com outras palavras. Descobrir o segredo que nunca nos confessaram. (p. 98).

Sinto-me assim para poder escrever qualquer coisa que diga respeito ao rio Doce. A uma tragédia tão grande. Um fim do mundo que não me impede de manter-me vivo, como lama que somente recobre a semente por germinar. Mesmo assim o faço, escrevo, olho o rio, sinto algo, tento fazer nascer o que me mobiliza agora, mesmo que se trate de algo insuportável. Continuo com Carlos Skliar, quando ele nos provoca um “escrever o insuportável”:

Escrevo para pronunciar essas palavras que são destroços do sangue frio. Para espantar a dor sem confrontá-la. Escrevo para anoitecer o dia e para madruguar à tarde. Escrevo para confessar o inoportuno. Para escapar de mim e poucas vezes reencontrar-me. Escrevo para amar o insuportável. (p. 109).

Assim sigo fazendo, tentando criar imagens que não retratem as ruínas, mais do que sua marca de monumentos do que passou, mas como resquícios e pó que serão usados na próxima vida a farfalhar. Sigo buscando habitar o meu cotidiano docente, com imagens e prosas-poéticas escritas em meu diário de professor-artista, como um modo de fazer pesquisa e de me mover dentro da Educação. Uma escolha estética e política para um pesquisar repleto de atravessamentos. Enxergar a poética, brincar. Esta proposta não buscou respeitar a temporalidade linear dos acontecimentos, assim como sequer se pretendeu linear em sua confecção. É uma composição, criação, mistura, colagem, dobradura, edição de numerosos sentires e leituras que aconteceram no transcurso de horas viajadas, de alguns poucos anos de pesquisa junto à imagem, junto a docência e o pensar a formação de professores junto a caminhos artísticos, sobretudo via o cinema.

Como já anunciado, é fruto deste percurso, a aposta em um cinema *amador*, inaugurado a partir das contribuições trazidas pelos estudos junto ao filósofo francês Jacques Rancière (2012a). Ele é quem dá suporte as tessituras deste fazer cinema, e àquilo que acredito ser pertinente a confecção do cinema como metodologia de pesquisa em educação. Nas processualidades e no pensar e operar os conceitos aqui selecionados junto às imagens. Um movimento contrário ao comumente realizado, ainda que legítimo, de uso para a educação dos artefatos cinematográficos já produzidos, ou até mesmo da oferta de oficinas práticas para estudantes. Trato da importância de vivenciar esta experiência de criação para pôr em prática os conceitos da pesquisa em Educação e de que maneira a atenção voltada a este que é o outro, faz proliferar o pensamento junto as imagens em sua conexão com a alteridade. Quem sabe até, ensaiar um cinema. Um *alter-cinema*.

Sendo assim, convido as (os) leitoras (os) deste texto para uma leitura e assistência ativa do filme *Pela janela, um rio*⁶, produção amadora que realizei com as imagens e sentidos derivados desta experiência. Não convoco o termo “assistência ativa” apenas pela relação que a proposta tem com o cinema contido nela, mas me refiro, neste ponto, a uma assistência investida de entrega e hospitalidade, de atenção e demora, não apenas como um passar de olhos

⁶ Vídeo de 9'18'', produzido em 2018, de concepção, edição e filmagem feitas por mim. Disponível em: <<https://youtu.be/4gPZVz8rzII>>.

silenciosos. Quase um movimento performático realizado pelo próprio sujeito leitor (a) deste trabalho e espectador (a) desse cinema. Uma tentativa de anunciar uma emancipação, assim como bem nos remete Rancière (2012c, p. 23) no “embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham [...]”. Propus uma atuação performática de mim, inclusive, este professor errante, viajante ao longo deste rio. Sendo assim, indico e deixo que assistam o filme quando preferirem, e estejam cientes que não é minha intenção explicá-lo, mas sim deixá-lo correr livre, assim como os trilhos que acompanham o leito do rio.

Vale ainda ressaltar que a escrita que me movimentou não foi emanada por verdades, mas uma escrita que parte e propõe experiências. Desta maneira, imaginei uma mistura pouco silenciosa desta proposta que carrega sons de um filme por vir. Baseando-se neste jogo entre o campo da palavra e da imagem que se constrói no campo do visível, volto a Rancière (2012b), quando me relata que:

Por um lado, a função de manifestação visível retém o poder da palavra. Esta manifesta sentimentos e vontades, em vez de falar por si mesma [...] ela retém a potência do próprio visível. A palavra institui uma determinada visibilidade. Manifesta o que está longe escondido nas almas, conta e descreve o que está longe dos olhos. Mas, assim, retém sob seu comando o visível que ela manifesta, impedindo-o de mostrar por si mesmo, de mostrar o que dispensa palavras [...]. (p. 22).

Assim, é que este cinema acontece. Imagens que percorrem algumas fagulhas da relação entre cultura e ambiente modificados por um rio devastado. Uma modificação de paisagens e sentidos, suponho. Enfim, se há e o que há, seria possível cartografar o que foi modificado? São somente experimentações literárias que partem do encontro com as imagens construídas junto ao rio, junto ao filme que produzi. Fiz novas imagens desse lugar e nesta minha travessia. Mas me indago: qual o valor de criar mais imagens ou palavras do já sabido? Para mim, são imagens que operam pensamentos e fazem surgir outras coisas. São recomeços. Imagem e escrita se alternam e se imbricam com maior intensidade a partir de uma teia de relações conceituais já experimentadas na minha dissertação de mestrado: *afeto* (MACHADO, 1990; GLEIZER, 2005; LOPES, 2013), *ficção* (RANCIÈRE, 2009a, 2013), *memória* (BENJAMIN, 2012a) e *alteridade* (LARROSA, 2011; SILVA, 2014), sem hierarquias, simplesmente coexistindo como manchas de tinta aquarela sobre o claro papel.

Deste modo, penso ser coerente apontar que a principal questão que movimentou o cinema e ainda ecoa para a criação deste ensaio, foi: o que pode emergir dos encontros entre cultura e ambiente através da produção de um cinema ambiental amador que segue as pistas deixadas pelo outro, por outro rio, por outro modo de estar ali? E de antemão, revelo que este professor que narra, assim como toda essa mistura já demonstrada, também se vê em trânsito de sentidos, sensações e até lembranças, e que algumas coisas já apresentam formas definidas e se materializam através do texto que dialoga junto a este cinema, e outras tantas coisas ainda não, mas a viagem acontece mesmo assim. Uma viagem por águas turvas, tão turvas quanto a sombra que permeia o poema de Cecília Meireles, mas que mesmo turva ou sombreada, faz bem em expressar sua poética:

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.

O frio
bom,
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!⁷

⁷ Poema de Cecilia Meireles, intitulado *Rio na sombra*, contida na obra *Ou Isto ou Aquilo*, organizada por Walmir Ayala, de 2012.

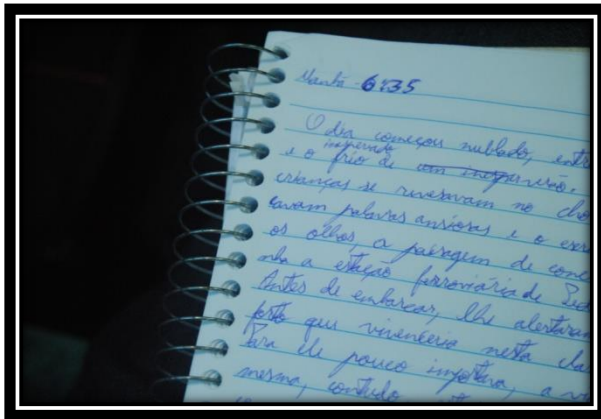
2. Pela janela, um rio – além de trilhos e vagões

Manhã, 6:35.

O dia começou nublado, entre gotas de chuva e o inesperado frio de verão. Dentro do trem, crianças se revezavam no choro, mulheres trocavam palavras ansiosas e o viajante seguia com os olhos, a paisagem de concreto que compunha a estação ferroviária de Pedro Nolasco, em Vitória-ES.

Antes de embarcar, alertaram-lhe para o desconforto que vivenciaria nesta classe econômica.

Para ele pouco importava, a viagem seria a mesma, contudo, estaria mais perto do comum, mais perto do próprio desconforto de observar aquilo que o trouxera a esta viagem,



As pessoas não paravam de chegar, de entrar no vagão de número 3. Ele aguardava seu misterioso companheiro ou companheira de viagem que ao seu lado ocuparia o assento 43.

Fotografou algumas cenas na máquina e na mente. As imagens da máquina só seriam revistas quando a viagem se concluísse. As imagens da mente jamais se fixariam integralmente.

Algumas trocas de assentos, algumas palavras trocadas, descalçou os sapatos e desistiu de tentar acompanhar aqueles que circulavam ao seu redor. Pegou um livro, mas antes de abri-lo bocejou imenso. Sua mente ainda estava preguiçosa enquanto o barulho só aumentava naquele vagão.

No horário exato do tempo *khrónos*, o trem começou a se mover. Partir. Seguir. Não era começo, muito menos fim. Houve um alarde com o mover do trem. Escutou-se uma voz infantil de menina a dizer: “piuí, chac-chac, piuí, chac-chac...”.

Primeira parada. Na saída de Vitória, transpassaram o manguezal.

Cochilou... em seus olhos fechados enxergou o chão encharcado, ao mesmo tempo que quem olhava para o horizonte só visualizava verde. Sonhou com a moça que gostava. Acordou e escreveu em seu caderno:

Todas as manhãs ela deixa os sonhos na cama. Acorda e põe sua roupa de viver. Todavia não repara que sempre esquece de calçar seus pés. Caminha de pés nus pelo piso claro da casa, e jamais repara que é por conta do chão frio que ela sente toda e qualquer solidão. Ela tem o hábito de se olhar no espelho, repara na cor dos seus próprios olhos, no tom dos seus cabelos, a maciez da sua pele, e depois interrompe a sua auto contemplação para se indagar sobre se deve ou não satisfazer-se em dobrar os lençóis usados. Ela sabe que na próxima noite deverá deitar-se novamente, junto aos desejos e sensações ali largados ao destino do

mundo. Acorda somente quando se levanta, não antes, nem depois, exatamente ao levantar. Veste-se com roupa de viver, não qualquer viver, mas aquele específico do dia exato da semana. Cada dia um vestir diferente, mas ao mesmo tempo um vestir banal. Só, e realmente única, até quando após o banho, ela se despe novamente e segue ainda descalça, para juntar-se em deleite de toques e sussurros ao outro dela que ainda a aguarda a cada manhã do outro lado do espelho. Todas as manhãs ela pega os sonhos na cama, adormece e deixa ser levada pelas águas do sentir. Um dia, quem sabe, acordará no meio da noite, sairá sem vestir-se e encontrará seus calçados já postos nos pés. Caminhará para o nada, diante do espelho e se verá uma nova outra, vestida dos sonhos, velhos sonhos que um dia esqueceu que existiam. Seu sorriso já estava ali, só lhe bastava sorrir, e assim ela fez.⁸

A viagem seguia. Paredões rochosos cortados como sabão eram cruzados pelo trem que se movia veloz. Veio a segunda e depois a terceira parada. Pessoas



desceram do trem, enquanto outras subiram. Até este momento, somente Mía Couto e seus ensaios imaginários faziam companhia a este escritor/viajante “solitário”. Não era óbvia esta solidão!

Como foi rápido, não pôde fotografar, mas avistou ao longe um homem que vestia galochas de borracha brancas e permanecia sentado no comedouro do gado que não ligava para sua presença. Sentia aquela solidão imensa e semelhante a sua, até no modo como ele olhava para a grama pisoteada pelo gado.

Quarta parada. Nada. Só verde ao redor. Assento 43 ainda vazio.
8:57 da manhã. Chegaram à margem do Rio Doce, digo, ao rio de lama, onde a doçura se perdeu.

“Olha lá, olha lá, olhá lá: a lama! só lama!”

⁸ Prosa-poética intitulada *Aquela que desperta*, escrita no caderno de professor-artista.

O trem seguia rápido como se tentasse escapar da cena de um infinito e largo achocolatado venenoso. Entre vozes perdidas, desconstruídas de intenções, escutava-se o silêncio das águas.

Há irritação, apesar da inércia.

São muitos minutos de silêncio. Silêncio de idéias. As narrativas convergem com as margens que bordeiam o rio. Algumas pessoas expressavam suas opiniões, alguns sua desaprovação e lembranças de um rio vivo, de águas caudalosas e cheias de expressão. O que se via agora era uma mistura do brilhante e ganancioso metal que os vagões vizinhos carregavam.

Existe a opção de não olhar? Existe apenas no intervalo do piscar, porque não há fuga possível para a presença morta do antigo rio. À medida que o trem avançava, cruzava e acompanhava o serpentear das águas. Em ondas, as águas densas vinham pintando tudo o que tocavam, e deixando seu rastro amargo no que dele dependia. O viajante não chora. Não consegue! Sente apenas um vazio sem eco. É jogado para dentro de si mesmo e sua solidão se intensifica. A poltrona 43 segue sem um passageiro, mas por vezes é preferível ter a companhia de ninguém a ter a voz de alguém barulhento, como os desesperados olhares dos animais à beira da água inacessível.

Outra e outra parada. Nada parece mudar. Cores se repetem, passageiros se revezam.

A história deste acidente lhe foi contada e ele ali adormeceu. Dormindo, leu as palavras de Mia Couto (2011) que diziam:

Nenhum rio é apenas um curso de água, esgotável sob o prisma da hidrologia. Um rio é uma entidade vasta e múltipla. Compreende as margens, as áreas de inundação, as zonas de captação, a flora, a fauna, as relações ecológicas, os espíritos, as lendas, as histórias. É uma rede de entidades vivas, um assunto mais da Biologia que da Engenharia. Habitados a olhar as coisas como engenhos, esquecemos que estamos perante um organismo que nasce, respira e vive de trocas com a vizinhança. (p. 52-53).

Adormeceu por pouco mais do que uma hora, despertando em uma nova parada, com a entrada de inúmeros novos passageiros. Mais da metade da viagem percorrida e ninguém sentara ao seu lado, na poltrona 43.

Notara em um momento que o céu se enchera de nuvens, fazendo surgir sobre as águas metálicas um sombreado interessante. Valia-se de certos instantes e detalhes para não se afogar no desastre que margeava. Como margear a tragédia sem tornar trágica a vida, ou é possível manter-se a margem do que se vê?

A lama tomara conta dos terrenos, a superfície das casas e árvores estavam tomadas. Caberia então levantar os olhos para buscar o algo a mais?



O leito do rio passou para o lado esquerdo do trem, ou foram os trilhos do trem que passaram a correr ao lado direito do rio? Muitas curvas em um relevo alto deixavam ver a extensão larga e o efeito forte do que já fora um rio. No trem, as pessoas seguiam seus caminhos, muito a quem dos efeitos do desastre. Não havia culpa, todavia, havia apenas cansaço pela longa viagem. Por alguns minutos o viajante caminhou pelos vagões e deparou-se com uma moça de cabelos loiros, olhos castanhos e sorriso aberto. Conversaram distraidamente e foi possível refazer as idéias banais e treinar a voz que há horas não libertava. Quis falar do que via, mas não sentiu segurança para mudar os rumos da conversa leve, a moça poderia se desagradar. Insegurou-se inteiro. Ninguém ousou tocar no tema do rio morto. Ele ficou aflito por isso!

Agora o sol apontava na esquerda do trem, mandando muita luz janela à dentro. Atingia-o direto no seu rosto e por acaso o fez lembrar que era professor, além de tudo. Ele olhou para o sol, de canto de olho, e ao voltar a vista para frente, enxergou pela janela a lateral do trem que realizava uma longa e vagarosa curva.

Não se avistava mais o rio, somente na mente do viajante o rio continuava a correr. Ele evitava pensar, mas era inevitável. Não tinha como não lembrar das suas ondas escuras sobre as rochas, plantas e corpos de animais que não resistiram. Em algum momento seria possível deixar de lembrar. Agora, apenas olhar para esta realidade com o carinho dos afetos possíveis e das ficções. O que destas imagens apreendidas surgiria? O que seria desta experiência construída, desta viagem percorrida? Nem ele sabia que poesia nasceria, se é que um dia, este dia seria poesia!⁹



⁹ Escritos feitos no dia 23/01/2016, em viagem de trem entre a cidade de Vitória-ES e Belo Horizonte- MG, contida do diário de professor-artista. Imagens feitas ao longo da viagem e fotogramas do vídeo *Pela janela, um rio*.

3. Últimos frames de um cinema/rio que se move sem parar

Para compor estes últimos frames de desfechos (im) possíveis, seria preciso repensar a pesquisa através destes caminhos que misturam e fazem (des) encontrar cultura e ambiente, cotidiano e tragédia, docência e viagem, arte e educação, palavra e imagem. Não me arvoraria a responder ou desvendar todos os enigmas que justamente potencializam a realização dessa pesquisa, sobretudo pelo fato de sua aposta ser nas escolhas metodológica. Contudo, devo apontar para mais pistas que me ajudaram na composição de algumas conclusões provisórias.

São rastros derivados desta produção de um cinema amador que segue os passos desse outro inapreensível. Ensaiar sobre um filme ensaiado. Quantos ecos uma gota d'água cria ao cair da folha desatenta de uma árvore que margeia o rio Doce? Uma produção cinematográfica como processo de pesquisa e não como um desfecho inalterável, assim como pensar a operação conceitual para a criação de uma obra ou artefato cultural, seja de imagem ou de escritas. Tudo na intenção de fazer movimentar novos sentidos para a educação ambiental e também para a formação docente.

Assim como movimentar as percepções acerca do que seria um rio e seu deslocar-se, sua relação com o entorno, como já apontado pelo sonhado e já citado Mia Couto, e que tem nos escritos da professora Nancy Unger (2001), uma grande confluência de idéias quando aborda em seu contexto, a especificidade do rio São Francisco: “O espaço que é visto apenas como reservatório de água e gerador de energia elétrica guarda, para os habitantes da região, significados culturais e espirituais profundos: a ligação com os antepassados, com a própria história, com a terra natal.” (p. 59). Vê-se aí então, a importância do outro em nós, da alteridade que se exercita e é formadora, e que “só é possível mediante uma disponibilidade de transformação, uma abertura para deixar-se tocar pelo outro, por aquilo com que entramos em relação. É dialogar com os seres e as coisas.” (p. 136). Dialogar com o rio, com as imagens que surgem dele, independente de que rio seja, ou como esteja. Para tanto, a professora Nancy complementa:

Preservar não é apenas não causar dano a alguma coisa. O preservar genuíno tem uma dimensão positiva, ativa, e acontece quando deixamos algo na paz de sua própria natureza, de sua força originária. Assim também, salvar não tem unicamente o sentido de resgatar uma coisa do perigo: salvar é restituir, ou dar condições para que ela se revele naquilo que lhe é mais próprio. Salvar realmente significa deixar-ser. (p. 123).

Deixar ser e permitir ser, mesmo que o mais cambiante e errante ser, como já anunciado pelo Kohan (2015) e que aqui entende-se como relevante para pensarmos a docência, a Educação e seus percalços e catástrofes cotidianas, mas tomar-mos como exemplo o rompimento da barragem, esta necessidade de recomeçar depois de um “fim do mundo” como foi acidente com o Rio Doce:

[...] uma aposta permanente por novos inícios de inconformidade, resistência e nascimentos [...] Quem sabe essa errância nos possa ajudar a pensar, com o corpo, uma vida para a educação. Quem sabe aprendamos a viver uma nova vida para o aprender e o ensinar, inspirados em sua errância. (p. 228-229).¹⁰

Justamente o que se faz necessário para pensarmos uma Educação contida de uma docência cambiante, ao mesmo tempo que seja capaz de lidar com o constante estado de

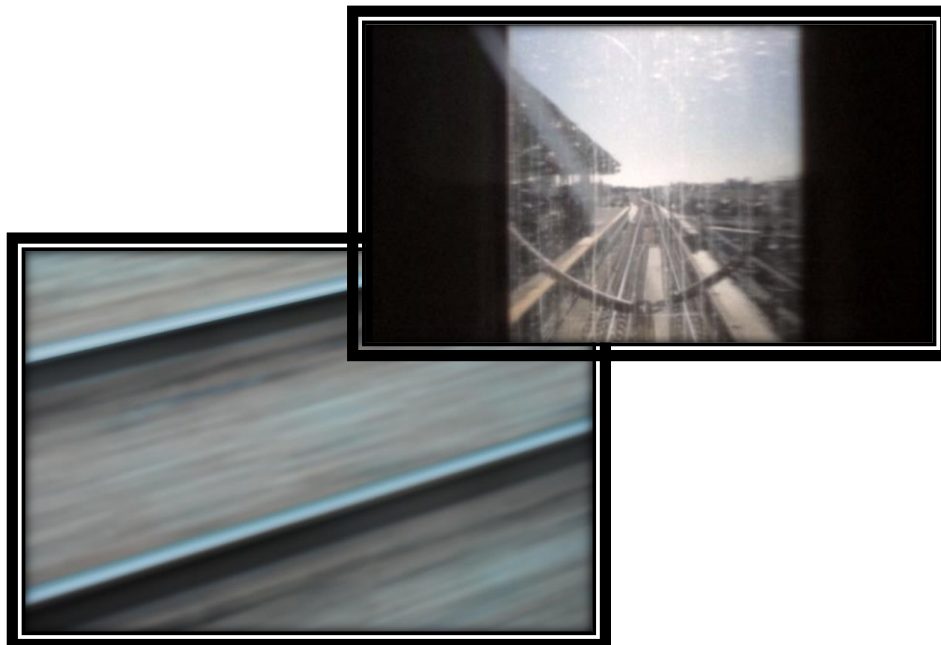
¹⁰ Tradução não oficial, de minha autoria

estranhamento, ou com a constante mudança do/no mundo. Ambiência de uma poética menos assertiva e mais errática, como bem nos aponta Carlos Skliar (2014):

O alheio, o outro, é também a distância necessária para que algo aconteça... Se tudo fosse interioridade, se tudo tivesse a ver com o que faz parte de mim e é meu reino, se cada escrita procedesse de uma voz certa e confessional: onde estaria a estranheza do diferente, do que não se repete, do que é contingente? Como seria possível escrever sem sentir de verdade que é possível olhar, como dizia Pessoa, como se fosse pela primeira vez? A escrita e a leitura poética supõem uma perda de controle, que as palavras façam sua travessia em mim, que meu corpo seja lar da linguagem. (p. 168).

Da foz em direção a nascente, como se fazer o percurso contrário fosse alterar o curso das coisas de maneira subtrativa. Curioso, como muda tanto o tempo cronológico, como também o tempo aiônico das relações. Mudam intensidades, mudam sensações, mudam corpos, muda memória. Para onde? Não se sabe ao certo, a viagem não termina quando chegamos em algum lugar. Com o tempo e com as imagens deste rio Doce, entre o lá e o aqui, tudo parece deixar de ter fronteiras sólidas, ou, pelo menos, estas fronteiras passam a assumir uma afetiva porosidade (BENJAMIN, 2012b).

E assim fiz o que meus desejos me levaram a fazer: *Viajo porque preciso, volto porque te amo*.¹¹ E vejo também no narrado em *Elena*¹² que tanto faz: a vida ou a morte, o partir ou voltar, o ficar ou mudar. Sempre serão dualidades capazes de me fazer escrever, ou até, de me impuserem a obrigação dessa escrita-imagem que germina como água de transpiração no corpo arredio de uma criança que brinca sem cessar. Talvez o resultado disso seja este estar no meio, entre cada vértice deste copioso dualismo que não precisa ser integralmente fronteiriço, mas que pode se manter poroso justamente para que o atravessar aconteça.¹³



¹¹ Filme: *Viajo porque preciso, volto porque te amo*. Direção: Karin Ainoz. Brasil, 2010. (75')

¹² Filme: *Elena*. Direção: Pedro Costa. Brasil, 2012. (82')

¹³ A primeira (acima) imagem desta página é um fotograma do filme *Elena*. A segunda (abaixo) é um fotograma do filme *Pela janela, um rio*.

Sendo assim, retomo a questão que principia este ensaio: o que pode emergir dos encontros entre cultura e ambiente, através da produção de um cinema amador que segue as pistas deixadas pelo outro, por outro rio, por outro modo de estar ali? E antes de anunciar qualquer presunçoso ponto de fechamento, convido mais uma vez as contribuições do professor Carlos Skliar (2014) para acrescentar nas intenções de uma pesquisa que se faz em meio ao viajar, quais e quantas potencialidades são possíveis brincar:

Viajar é sentir, sim: sentir tudo excessivamente (Fernando Pessoa); viajar para não chegar possivelmente nunca (Claudio Magris); viajar com a amabilidade de quem atravessa duas ou três vezes um território que é pisado e também é pegada (Peter Handke); viajar como passear: a caminhada distraidamente atenta de poeta (Robert Walser); viajar como uma rota trágica e obrigada que não traçamos para nós mesmos; viajar sem envolver o mundo numa teia de aranha de graus de longitude e latitude (Cees Nooteboom); viajar em linha reta e ter o sol e a lua de um e de outro lado (Werner Herzog); viajar e não saber onde deixar exatamente as garras (Wisława Szymborska); viajar sem outra companhia que as próprias sombras (Friedrich Nietzsche); viajar para abandonar a cidade e precipitar-se para o porto desejado (Anna Ajmátova). Enfim, viajar como olhar para o Céu onde um sonho espera ser sonhado (Chantal Maillard). (p. 79).

Desta maneira, encaminho nossa parada na mesma estação enfeitada pelas imagens que povoam esta viagem repleta de pistas para a pesquisa em Educação, para o pensar a Educação Ambiental. Uma viagem por trilhos e águas habitada por muitos. Que os olhares vejam paisagens de uma nova terra, que os ouvidos escutem sons de manhãs, tardes, noites e sonhos, que hajam viagens e que sejam fabulosas enquanto estiverem em movimento.

Referências

- GLEIZER, M. A. *Espinosa e a Afetividade Humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LOPES, D. Afetos Pictóricos ou em direção a Transeunte de Eryk Rocha. *Famecos*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 255-274, maio/agosto, 2013.
- DA SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, v. 1. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- _____. Rua de mão única. In: _____. *Obras Escolhidas*. v. 2. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- KOHAN, W. O. *Viajar para viver: ensayar*. La vida como escuela de viaje. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2015.]
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

MACHADO, R. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Organização Walmir Ayala. Ilustrações Odilon Moraes. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

RANCIÈRE, J. *A fábula cinematográfica*. Trad. Christian Pierre Kasper. Campinas, SP: Papirus, 2013

_____. *As distâncias do cinema*. Org. Tadeu Capistrano. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

_____. *A partilha do sensível*. Estética e Política. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: Ed. 34, 2009a.

_____. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contratempo, 2012b.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012c.

_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009b.

SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Traduções: Adail Sobral, et al. Salvador: EDUFBA, 2014.

UNGER, N. M. *Da foz à nascente: um recado do rio*. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

POTÊNCIAS DO CONCEITO DE CURRÍCULO MENOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Edilena Maria Corrêa¹
Maria dos Remédios de Brito²

Resumo: O texto deriva de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que toma como base a Filosofia da Diferença, mais especificamente, os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari para investigar as potências do conceito de *minoração* em um Currículo de Ciências de uma escola ribeirinha no município de Cametá-Pa. Aposta na cartografia como um modo de fazer pesquisa e busca problematizar e pensar um currículo de ciências por vias menores através de vivências e experimentações. Propõe-se a olhar o currículo como um campo por onde atravessam forças e desejos, que priorize e potencialize vida e criação.

Palavras-chave: Currículo de ciências; minoração; escola ribeirinha.

Resumen: El texto deriva de una investigación de Doctorado en curso que toma como base la Filosofía de la Diferencia, más específicamente los estudios de Gilles Deleuze y Félix Guattari para investigar las potencias del concepto de *minoración* en un Currículo de Ciencias de una escuela ribereña en el municipio de Cametá-Pa. Apuesta en la cartografía como un modo de hacer investigación y busca problematizar y pensar un currículo de ciencias por vías menores a través de vivencias y experimentaciones. Se propone mirar el currículo como un campo por donde atraviesan fuerzas y deseos, que priorice y potencie la vida y la creación.

Palabras clave: Currículo de ciencias; minoría; escuela ribereña.

Correntes de um campo problemático

Se um agenciamento é simbiose, como disse Deleuze e Parnet (2004), envolve nossas ligações com o mundo, pois é multiplicidade e nele importa as alianças, os contágios. É por entender assim que apresentamos nessa proposta de trabalho, traçados que movimentam pensamentos e experimentações no ensino de ciências no campo do currículo em uma escola ribeirinha da Amazônia Tocantina Paraense, que movem nossa pesquisa de Doutorado, ainda em andamento. O interesse de realizar uma pesquisa sobre a questão curricular no ensino de ciências a partir de uma experimentação em uma escola ribeirinha resulta de inquietações em relação à concepção e materialização do currículo de ciências. Procuramos seguir as correntezas que nos levam pelas incertezas de uma escrita que não tem um porto a ancorar, mas que como pesquisadoras põem-se a experimentar.

Buscamos olhar tal currículo por um campo por onde atravessam forças e desejos. Sempre provisório. Um currículo que priorize desejo, vida e criação. Traçamos essa escrita a partir do conceito de minoração enfatizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1975). Nela, os autores trazem tal conceito como condição de uma prática minoritária e revolucionária. Procuramos fazer torções ao conceito, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo menor no ensino de ciências de uma escola ribeirinha. Não se trata de almejar uma liberdade em oposição à submissão ao currículo instituído, mas de uma linha de fuga, a menos significativa possível (DELEUZE, 1997).

¹ Professora da Faculdade de Educação do Campo-Universidade Federal do Pará-Campus de Cametá-Pa, Doutoranda em Educação em Ciências. E-mail: edilenacorreia@yahoo.com.br.

² Professora do Instituto de Educação Matemática e Científica-Universidade Federal do Pará, Doutora em Educação. E-mail: mrb@ufpa.br.

A pesquisa investiga quais as potências do conceito de *minoração* para um currículo de ciências de uma escola ribeirinha? O que podem as práticas minoritárias em um currículo de ciências? Que atravessamentos são possíveis em um currículo de ciências? Que desejos movimentam um currículo de ciências de uma escola ribeirinha?

Os processos da pesquisa

A investigação entra em linhas que permitem realizar movimentos dentro das incertezas como a dinâmica de um rio, que ora encontra-se no período de enchente³, ora de vazante. Apostamos em um modo de fazer pesquisa, que se trabalha com individualizações, singularizações, com a superfície, os planos, que começa pelo meio, entre zonas, buscando lidar com o acontecimento. Estamos a experimentar um currículo de ciências pelos seus movimentos. Não temos a intenção de nos aproximarmos da pesquisa que prescreve e aponta o melhor ou o pior currículo. Pensamos como Gallo (2013), que o currículo é território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

Colocamo-nos, como pesquisadoras, a pensar sobre algumas problemáticas que envolvem o currículo de Ciências que pulsa no cotidiano de uma escola ribeirinha, pois, “no cotidiano escolar, professores e alunos como qualquer dos cidadãos de uma comunidade estão inseridos em uma formação sociocultural que eles engendram, mas são, também por ela engendrados” (CARVALHO; RANGEL, 2013, p. 195).

A questão curricular está sendo mobilizada a partir dos estudos de Deleuze, Guattari, Corazza, Paraíso, Veiga-Neto, Tomaz Tadeu, entre outros que nos desafiam a pensar de outras maneiras, em busca de outras circularidades de sentidos para se pensar o currículo no ensino de Ciências. Além do referencial teórico, a pesquisa envolve o trabalho empírico que está sendo realizado em uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa, onde estão sendo experimentadas aulas de ciências. A pesquisa envolve práticas de experimentação e, o fazer currículo se dá pelo meio, pois não há um sujeito que interpreta, há subjetividades que se modificam dentro dos encontros, há singularidade, individualização e não há um real para ser analisado, o real é construído (OLIVEIRA E PARAÍSO, 2012).

Ribeirinhos: uma vida

A Amazônia, formada por povos que têm suas vidas tecidas a partir dos movimentos e envolvimento com as águas dos rios, as matas e a terra apresentam singularidades que estão diretamente ligadas aos seus saberes. Uma das características da Amazônia é a comunidade ribeirinha⁴, que nasce e se desenvolve às margens dos rios e lagos, os ribeirinhos são homens, mulheres e crianças que têm suas vidas tecidas na relação com o rio, pois este está diretamente voltado à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene e ao trabalho desses povos que nascem e vivem, existem, resistem e reexistem às margens dos rios. São os protagonistas das ações do cotidiano, das tessituras desse espaço sociocultural. Como “personagens conceituais”-para usar o termo utilizado por Deleuze Guattari no livro *O que é filosofia?*-os ribeirinhos, nas adversidades

³ Caracterizado pelos ribeirinhos como o momento em que a água do rio aumenta, o processo contrário é chamado de vazante.

⁴ O termo ribeirinho aqui se refere ao que é apresentado por Rodrigues (2008), utilizado na Amazônia para designar as populações humanas que moram à margem dos rios e que vivem da extração e manejo de recursos florestalaquáticos e da agricultura familiar.

enfrentadas no seu dia a dia inventam suas saídas, criam suas linhas de fuga e ajudam a nutrir, potencializar e movimentar o pensamento rumo à construção e reconstrução do conhecimento.

O rio envolve a vida e os percursos incertos no encontro com os presentes às suas margens. O movimento das águas possibilita às comunidades ribeirinhas encontros, relações e conexões que muitas vezes são invisíveis à organização do Estado. Para Cruz (2008), os saberes dos ribeirinhos se expressam em diferentes aspectos de suas vidas e estão ligados às matas, terra e água e, em meio às relações estabelecidas com os rios, a vida acontece. Nesse espaço de inundações, o domínio de determinadas questões são fundamentais (conhecer e saber lidar com tempo e o movimento do rios) é de fundamental importância, pois, do rio “depende a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bem simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo” (LOUREIRO, 1995, p. 21)

São inúmeras as comunidades ribeirinhas que compõem esse complexo espaço-tempo amazônico, que com suas forças criadoras buscam suas maneiras de existir, resistir, reexistir, por meio da afirmação de sua singularidade que implica em um devir, pois, “o eu que importa é aquele que está não por descobrir, mas por inventar [...]; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra, [...], tem que se ser artista de si mesmo” (LARROSA, 2005, p. 76). Há sistemas de estratificação que tentam sempre estabelecer os papéis dos ribeirinhos, que definem uma identidade, que demarcam pontos, mas a singularização ribeirinha se move por entre pontos, vai de encontro às inúmeras tentativas de diminuição de suas potências pela vida, pela riqueza de seus espaços, de seus tempos, de seus saberes.

Entre margens, um currículo menor

*Quem é do rio?
Quem nasceu por causa da margem?
Quem é margem?
Quem faz voar o rio e
Nunca por renúncia ao ódio
O faz secar?
Os da margem (é claro).
Manuel Rui Monteiro*

Na obra *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari dizem que na desterritorialização que Kafka faz da língua está expresso a ruptura de seu compromisso nato com as ideologias da língua materna, assim também buscamos nos desterritorializar, romper com o compromisso com uma “grade curricular” de ciências e buscar outras possibilidades de experimentar um currículo que não esteja comprometido com as formatações e “verdades” já impressas de antemão. Experimentar um currículo de ciências pelas margens, por outras linhas, que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar de fora, com estranhamento, como disse José Saramago em seu *O conto da ilha desconhecida*: “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Pensamos ser necessário despir-nos da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade que dita, que impõe pelo ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança, coordenadas semióticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Resistir às orientações dos caminhos retos, que dizem como deve ser um bom currículo e uma boa aula de ciências para produzir currículo em meio a encontros que mobilizam, que potencializam, que emanam da vida, do movimento, das afecções, tem sido um tanto desafiador.

Todavia, segundo Carvalho; Rangel (2013), produzimos currículo em meio a encontros potencializados por múltiplos afetos e por informações compartilhadas, nesse sentido, os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas.

Um currículo menor em uma escola ribeirinha implica ver, viver, sentir, afetar e se deixar afetar. Experimentar o que ali passa na vida, nos encontros, nos afetos, nas forças que mobilizam e dinamizam os desejos e vidas dos ribeirinhos. Uma linha nômada pensada por um ato político docente, e todo ato político está relacionado a uma experimentação e não se sabe antecipadamente como é que uma linha vai se desenvolver. “É necessário fazer passar a linha [...], o problema é fazê-la passar por qualquer lugar” (DELEUZE, 2004, p. 160).

Importa operar por atos de resistência, que por movimentos criadores do professor, experimentaria outros movimentos, um currículo múltiplo, criação-resistência em uma só ação, resistência a uma educação em ciências que prima pelo utilitarismo e pela instrumentalização. Um professor de ciências que cria e resiste ao mesmo tempo, faz pelo meio as conexões com o que pulsa no cotidiano de uma escola. Não cabe aqui dizer *o que é* esse currículo menor de ciências, mas como ele opera e o que faz ele abrir território para a experimentação. Criar outros currículos dentro dos Parâmetros, das Diretrizes Curriculares Nacionais e, nesse ato de criação, desterritorializar as diretrizes do currículo dos saberes majoritários.

Entre uma onda e outra, um currículo acontece

O currículo é campo heterogêneo e molecular onde os saberes não se deixam reduzir ou enquadrar, modelar. Um campo que enfatiza as incertezas das questões que envolvem o conhecimento e que os significados não são preexistentes, mas cultural e socialmente construídos. É na composição curricular que estamos traçando linhas que possibilitem outras vias para a educação em ciências. Uma sala de aula, assim como um currículo, se constitui nas múltiplas relações de forças que podem favorecer criações e, “parece-nos ser preciso irrigar a pesquisa em educação com virtualidades desconhecidas, para que o já conhecido não vire uma camisa de força” (OLIVEIRA E PARAÍSO, 2012).

A experiência de vivenciar uma aula de ciências em uma escola ribeirinha pautada nos fluxos transversaliza com a arte de potencializar a aula por forças de vida e criação obedecendo as ordens das forças desejanças. Uma das atividades realizadas com os estudantes foi a escrita de cartas. Na produção, palavras que expressam experiências de vida dos estudantes ribeirinhos e que os afetam, como o rio, as vidas que fazem parte da fauna e da flora daquela região, suas atividades na comunidade escapam, adentram a sala de aula, fissuraram o currículo. A partir de seus mundos expressos por palavras que puderam compor as cartas, foi solicitado aos estudantes que produzissem algo (desenho, pintura, colagem, textos, músicas) de sua relação com a sua comunidade (Ilha de Pacuí de cima).

Um dos desenhos que nos convidou a entrar em devir, com pensamentos que movimentam e deslocam conceitos no currículo de ciências foi produzido por Antônio, trata-se de um desenho da palmeira açaí, fruto que é base econômica e alimentar daquela comunidade. Ao falar com conhecimento e emoção de sua importância para a vida em sua comunidade foi possível sentir que não se trata apenas de um desenho, da imagem escorrem blocos de sensações da beleza da vida ribeirinha, através de seus traços e cores que nos fazem ver e sentir para além da representação. A produção trouxe pistas para pensar e movimentar, por traços menores o currículo de ciências. Falar, experimentar, sentir... o que atravessara aquele currículo, o que passara pelo meio. Nas conversas, os estudantes falaram daquilo que afeta sua vida fora e dentro

da escola, indicaram saberes que estão para além da lista de conteúdos presentes no livro didático, suas falas trouxeram pistas de que a experiência de um currículo de ciências que é vivido e sentido é o que move os estudantes.

O açazeiro é um tipo de árvore que às vezes é baixa e às vezes fica muito alta. Dá açai preto e branco. O açai a gente toma e vende. O açazeiro não morre fácil, também a gente não precisa plantar, ele nasce sozinho. Ele pode ficar dentro e fora da água que ele não morre (Antônio).

O estudante mostrou ter bastante conhecimento sobre as características da palmeira que é vegetação nativa da sua comunidade. Para ele, não importa saber se ela foi “apelidada” pela ciência de *Euterpe oleracea*, o que tem sentido na comunidade e na escola, e que movimentava o currículo, é sua relação com aquele vegetal, o que ela lhe faz sentir, a afetação que ela o provoca. Ele sabe que o açazeiro é muito resistente, talvez não saiba que é por ser uma vegetação típica de área de várzea, um tipo de mata da região amazônica que está adaptada a encharcamentos e calor. Para os estudantes ribeirinhos, a ausência de conhecimento no que tange ao nome científico, família, clima, características do caule, folha, inflorescência, enfim, tudo o que classifica essa espécie e que dá forma ao currículo escolar, não lhes impede de sentir e experimentar saberes vivos e singulares.

Deleuze chama atenção para o fato de que a ciência não devém mais um pensamento reconhecedor, homogêneo e linear, mas acontecimentos que traçam linhas e dão saltos, ao invés de seguir percursos lineares. O currículo de ciências está sempre sendo atravessado por acontecimentos. Fazer um currículo desviar por margens outras, por linhas menores, implica pensar e experimentar um currículo de ciências em meio ao acontecimento a partir de indagações: que currículo de ciências é possível em uma escola ribeirinha? Estar sensível, seguir pistas que possam desviar do currículo territorializado e inventar outros currículos de ciências que sejam aquilo que os diferentes espaços educativos queiram dele. Entender que um currículo padrão, arbóreo e linear não cabe em uma escola que é rio, onde as ondas estão em contínuo processo de fazer, desfazer e refazer.

A partir do desenho e das conversas sobre a palmeira açai, traçamos linhas rizomáticas que fizeram conexões, porque a escola também é espaço do vivido, onde é possível reinventar e criar outras brechas. Um currículo do criar e fazer com, ao invés de observar, entrevistar em busca de resultados. Olhar e escutar com atenção, estar disposto a fabular com os estudantes pode potencializar linhas curriculares menores.

Outras maneiras de conversar sobre conteúdos de ciências em uma escola de comunidade ribeirinha tornaram-se possíveis a partir de afetações de estudantes e pesquisadoras. A palmeira açai, vista para além da parte integrante de um bioma em que a comunidade está inserida. A botânica ensina que é preciso estudar os vegetais seguindo sua classificação taxonômica conforme a sequência hierárquica: divisão, classe, Subclasse, ordem, família, Subfamília, gênero, espécie. Essa forma de ver e estudar a palmeira não é a que encanta os ribeirinhos, eles não a reconhece pela identificação científica, mas pela sua relação com aquele vegetal que é sua base alimentar e econômica.

Interessou saber naquela aula-movimento, que o açai, fruto da palmeira, tem um alto valor energético, especialmente, pela concentração de lipídios que este concentra, que é bem maior que proteínas e açúcares. Que essa fruta que os alimenta, também carrega uma rica quantidade de elementos fibras, cálcio, fósforo, magnésio, sódio, potássio, ferro e zinco, todos com grande importância para o funcionamento do organismo. Todavia, no currículo da escola ribeirinha, no que diz respeito aos vegetais, não têm espaço para falar sobre a palmeira e menos ainda sobre as potencialidades do seu fruto que alimenta os ribeirinhos, tudo já está determinado, organizado, pensado para ser cumprido, independente da escola, dos estudantes, da vida. É um currículo imobilizado e comprometido com o idêntico e não com a diferença. Mas Gontijo (2008), ressalta

que o professor propenso ao “nomadismo professoral”, não se deixa paralisar ou fixar por um currículo determinado, pelo livro didático, ele procura traçar linhas de fuga, sempre pelo meio.

Os currículos vivem nas relações intra e extraescolares, se constituem nos movimentos que atravessam as vidas dos estudantes, dos professores, da comunidade escolar e da comunidade onde a escola está inserida, portanto, há currículo não apenas nos espaços pedagógicos institucionalizados (PARAÍSO, 2010). Eles se fazem de multiplicidades, dos muitos presentes em cada um e nas relações e não há como ser pensado e tomado como um dado pronto e acabado, ele é algo fabricado, inventado, negociado cotidianamente, visto a partir de forças e desejos que o atravessam. Estaria ele no campo da imanência. As discussões acerca do currículo como campo da imanência têm sido importantes para pensar outras possibilidades de vê-lo por suas forças e desejos, pela criação.

Considerações

Partir da ideia de currículo como algo que se constitui na experiência significa compreendê-lo para além da formalidade, das rotinas empreendidas nas escolas, pois para além de projetos, conteúdos e disciplinas existem sujeitos que produzem acontecimentos, que nada está pronto e definido. Nesse sentido, é possível pensar o currículo como um campo imanente, pois ele se produz por movimentos no espaço da sala de aula que possibilita fluxos, transversalidade de saberes. Pode ser produzido num espaço-tempo de criação, de (re) invenção e a sala de aula, por movimentos criadores, potencializa um currículo de ciências atravessado por linhas menores, como ato político, este que acontece no cotidiano das escolas, nos encontros de professores e estudantes acompanhando a potência criadora dos saberes, aberto a novos acréscimos, a criações.

Foi no sentido de tomar o currículo como espaço-tempo de vida, do cotidiano escolar que buscamos traçar linhas curriculares menores. Nesse sentido, entendemos também que há uma composição dos planos de organização e imanência da vida vivida nos currículos das escolas ribeirinhas. O plano pensado e experimentado concebe um currículo de ciências por sua potência de desterritorialização dos saberes majoritários, pela criação por meio das vidas, desejos, saberes ribeirinhos marginalizados pela escola, em uma conexão do individual com o político, que envolve a comunidade.

Referências

CARVALHO, J. M.; RANGEL, I. S. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: De Petrus; Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; TAVARES, Maria Goretti da Costa (Org.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-67.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP; Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

GONTIJO, Pedro E. *Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze*. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. 157 p.

LARROSA, J. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOUREIRO, J. J. P. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

PARAÍSO, M. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

RUÍDOS – PARA CHACOALHAR OS SILÊNCIOS. PARA SILENCIAR AS PALAVRAS. PARA HABITAR A CIDADE.

Ana Carolina Brambilla Costa¹

Resumo: Nos trajetos de uma pesquisa de mestrado, proliferam-se os encontros. Primeiro, entre escolas e imagens de artistas brasileiros contemporâneos que se debruçam sobre as questões raciais. Depois, contagiados pela rua, encontros entre sarjetas, postes, imagens, museu, coletivo artístico e cidade. Esse trabalho se propõe a pensar a partir das intensidades dos encontros que culminaram na intervenção artística *ruídos*, realizada em Descalvado (SP). O conceito de coisa de Tim Ingold (2012) instiga questões: quando imagens que carregaram identidades habitam a cidade, que perturbações causam? Que gagueiras propõem aos discursos? Como afetam a experimentação de hiatos e silêncios em uma educação que extrapola os muros da escola? Que potências de vida as imagens em fluxo carregam? Interessa, assim, pensar na instauração dos modos de existência próprios das imagens na relação com a cidade e com as questões raciais. Fazê-las existir mais, em seus silêncios e ecos, em seus versos de papel branco. Deixá-las criar ruídos que incomodam, ressoam e transitam entre modos de existir. Por fim, entre os movimentos de fuga e de captura em que dançam as imagens, fazer dançar o sensível e proliferar pensamentos sobre escolas, imagens e relações raciais.

Palavras-chave: Imagem; relações raciais; coisa.

Abstract: During a master's research, encounters proliferate. First, between schools and images of contemporary Brazilian artists that focus on racial issues. Then, infected by the street, meetings between gutters, posts, images, museum, artistic collective and city. This work intends to think from the intensities of the meetings that culminated in the artistic intervention *noises*, held in Descalvado (SP). The thing theory by Tim Ingold (2012) instigates questions: When images that carry identities inhabit the city do they cause disturbances? What stutterers do they propose to the speeches? How do they affect the experimentation of gaps and silences in an education that goes beyond the walls of the school? What powers of life do images in flow carry? Therefore, it is interesting to think of the establishment of the modes of existence of images in the relationship with the city and with racial issues. To make them exist more frequently, in their silences and echoes, in their verses of empty paper. Let them create noises, which annoy, resonate and transit between modes of existence. Finally, between movements of flight and capture in which the images dance, we can make the sensible dance and proliferate thoughts about schools, images and racial relations.

Keywords: Image; racial relations; thing.

Este texto ecoa uma pesquisa de mestrado disparada pelo encontro entre visualidades de artistas afro-brasileiros (que trabalham com as identidades negras²) e adensamentos de imagens de áfricas presentes em escolas públicas da cidade de Descalvado (SP). Em oficinas de criação com estudantes, proliferaram desejos de perfurar clichês, pensar outras relações raciais nos currículos, descolonizar. Como, porém, descolonizar meu próprio corpo-docente senão por encontros que me trans-figurem, que me tirem os discursos e me sobrem de silêncios, que esgarcem minha pele até que eu não me reconheça apenas como identidade, mas também em fluxo?

Deleuze, na série de entrevistas que compõe o Abecedário de Deleuze (1988), alerta que os encontros não se dão com pessoas, mas com coisas, com obras. O filósofo se refere aos encontros

¹ Mestranda em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp. E-mail: carolbramb@gmail.com.

² Em especial, Moisés Patrício, Ayrson Heráclito e Rosana Paulino.

que dão a pensar, que mobilizam o pensamento; assim desfoca da pessoa como sujeito da cultura-escapando da ideia de erudição- e propõe sair à espreita de encontros, com quadros, com filmes. Nesse sentido, podemos sair à espreita de encontros e encontrar com imagens.

Foram os encontros entre as forças das imagens dos artistas e as coisas escolares (pesquisadora, estudantes, espaços, objetos) que me pareceram potentes ao pensamento, que forcem meu pensamento a pensar (DELEUZE, 1987), colocando-o em fluxo. Suely Rolnik, em palestra proferida para o cargo de professora titular da PUC/SP, diz: “o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito” (1993, p. 145); os encontros de que falo são esses momentos no tempo-espaço escolar em que as coisas escolares, na diferença, entram em circuito.

Encontros que extrapolaram os espaços escolares: porque as coisas vazam (INGOLD, 2012), as propostas de criação, inquietações e perambulações pelos espaços das escolas acabaram reverberando em outros encontros, com a rua, com as imagens presentes-ausentes no Museu Público Municipal e com as criações de um coletivo artístico da cidade. A “diferença posta em circuito”: rua, visualidades dos artistas, visualidades do museu – que se desdobram sobre as escolas.

Cultura e História, assim, com letras maiúsculas, afirmam-se no Museu Público Municipal, cheio de artefatos das famílias mais influentes da cidade. Histórias únicas em imagens: ausências e silêncios que deixam entrever as relações de poder na cidade. Feixes de coisas contadas que atravessam e constituem os corpos e o lugar. Como produzir arte a partir dessas questões? Como dobrar esses feixes? Como habitar a cidade?

De acordo com Tim Ingold (2012), ocupar o mundo subtende que seus conteúdos estariam aprisionados em formas finais, fechadas, que nos dão- ou às quais damos- as costas. Habitá-lo, por outro lado, é seguir junto seus fluxos, em processo interminável de formação. É perceber que não agimos SOBRE o mundo e seus objetos ou, inversão semelhante, o mundo e seus objetos não agem SOBRE nós, mas que seguimos “em mútua permeabilidade e conectividade” (idem, p. 32), não como objetos mas como coisas, vazando.

Quando se pergunta “Onde começa a árvore e termina o resto do mundo?” (p. 28), Ingold propõe o exercício de pensar sobre as permeabilidades entre as superfícies, pelas quais circulam forças de vida que geram movimentos incessantes – os quais reconstróem as superfícies, sempre temporárias. A árvore é uma coisa na relação íntima que trava com os pequenos seres em seu tronco; a pipa não é um objeto ao qual daremos vida (sobre o qual temos agência) ou que tem um princípio de agência próprio que nos afeta, mas uma coisa: trazida à vida na relação com o vento, uma “pipa-no-ar”. Nesses fios que compõe as coisas, a vida acontece: as coisas surgem, trombam-se, entrelaçam e se recriam continuamente.

Não estamos falando, nesse caso, de conexão ou de agência, como pontua o autor. Não é o caso de dois pontos que se ligam, ou de uma polarização objeto-sujeito em que um tem agência sobre o outro; mas de um fluxo, um movimento no qual os pontos de perdem pois o que importa é o trajeto: é no trajeto-processo que a vida acontece, incontida apesar das tentativas de delimitá-la em superfícies organizadas. Esses fluxos de vida estão pulsando nos materiais do mundo, ao contrário da ideia de matéria (ou materialidade) que precisa da força humana para torna-la forma. Assim, “onde quer que olhemos, os materiais ativos da vida estão vencendo a mão morta da materialidade que tenta tolhê-los” (p. 37), seja a erva-daninha rompendo o asfalto, sejam imagens impressas nas sarjetas da cidade.

A percepção para as coisas e os fluxos de vida no leva a perguntar: onde termina a imagem e começa a escola? E a cidade? Se pensarmos nas superfícies das imagens e em seus materiais como feixes de fios, porosas, quais as relações potentes que estabelecem na educação escolar? Onde termina a imagem e começa o professor? Que pequenos seres habitam nesses vazamentos? Que fios soltos permitem ser vislumbrados numa pesquisa?

Questões que tencionam trazer as imagens-coisas de volta a vida na escola e no museu, ou mais precisamente, descobrir a vida que pulsa nas imagens-coisas, em geral contida em superfícies bem organizadas e legendadas no cotidiano escolar.

E sobre o “trazer de volta a vida”, Ingold retoma a ideia de seguir as forças dos materiais elaborada por Paul Klee, de itinerar nos fluxos, como compõem Deleuze e Guattari (2004). Trazer de volta a vida- a criatividade- é um movimento de “ler as coisas ‘para a frente’” (p. 38), ou seja, de não percorrer novamente os pontos já traçados, tentando conectá-los, mas de seguir no processo do trajeto; seguir para a frente, seguir as forças dos materiais, seguir os fluxos dos emaranhados de linhas, em movimentos de “descarga e vazamento”, no contrário da captura e contenção.

Embora o texto de Ingold trabalhe articulando oposições (objeto e coisa, agência e vida, materialidade e material), é importante considerar que os movimentos de captura e os de vazamento (assim como espaços lisos e estriados ou realidade e ficções) não são excludentes entre si. Se fossem, seria fácil cairmos na armadilha de substituir um movimento pelo outro.

O que nos interessa é a composição desses movimentos que sempre se reorganizam e se transmutam: os movimentos de vazamento que tentam ser capturados e as capturas que podem vaziar; os espaços lisos que se convertem em estriados, os estriados que remontam a lisuras, já que

[...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180)

É nos fluxos desses movimentos que propomos os encontros com as imagens de arte e com as questões raciais na educação. Os movimentos de luta que estão na gênese da lei 13.639/03, alterada pela lei 11.645/08, em embate político por reconhecimento e direitos, são absorvidos pelo estriado da legislação e do currículo. Quais movimentos na educação poderiam tencioná-los em espaços lisos? Tendo clareza da possibilidade de que esses movimentos sejam de novo organizados pelo estriado, e que as lisuras e as estrias existam ao mesmo tempo, interpenetrando-se.

Nesse sentido, quando corpos-imagens que carregaram identidades negras, indígenas, trans, nordestinas habitam a cidade, que contágios propõem a esses movimentos educacionais que buscam pensar as relações raciais? Que gagueiras causam nos discursos? Afetam a experimentação de hiatos e silêncios em uma educação que extrapola os muros da escola?

Constrói-se, assim, a intervenção artística *ruídos*, que será aprofundada mais adiante. Proposta pelo coletivo artístico já mencionado, a ação deseja a habitação dos postes e sarjetas do centro histórico da cidade de Descalvado com imagens impressas e textos que reverberam as identidades ausentes nas imagens do museu.

Embora a intervenção (assim como a pesquisa nas escolas) parta de uma ação humana (sujeito-pesquisadora), esse texto busca também compor com os desvios potentes contidos no inumano: as pedras das sarjetas, os papeis impressos, o asfalto. Interessa, assim, bordar com as linhas que transbordam dessas habitações imagem-rua-museu-escola-identidades; pensar a partir dos estouros e silêncios que escapam da intencionalidade dos sujeitos e que põem os pensamentos e as identidades em fluxo. Fabular a cidade.

Esboços do lugar

Descalvado é um município pertencente à região centro-leste do estado de São Paulo. Latitude: 21°54'14" sul. Longitude: 47°37'10" oeste. Altitude: 679 metros. Possui área de 753,706 km² e população estimada de 33.165 pessoas (IBGE, 2016). Fundada em 8 de setembro de 1832. Lema: *Nequaquam minima es* (De maneira alguma és a menor).

e

Em Descalvado, há uma história oficial, ilustrada no museu. Essa história baliza as ecologias da cidade. Ao adentrar um lugar- qualquer, tem-se que responder filha (o) de quem você é: identidades são certeiras e geracionais. As terras – imensas plantações de cana- são de uns poucos alguéns. Sobrenomes abrem e fecham portas e relíquias de família são expostas como artefatos de verdade histórica. O mito da democracia racial caminha altivo pelas ruas, pintando entre os bairros sinais de perigo: aqui, preto, pobre, nordestino. E ele usa o whatsapp, em comunicação direta com a polícia.

e

“Clarear do século XIX. No vastíssimo sertão de Araraquara o que seria futuramente, o município de Descalvado. Terra de índios, ainda, terra dos caiagangues [sic], da família dos Jês... Caminhos não havia. Somente as trilhas dos índios. Terra para ser descoberta, pelo homem branco, com seu solo ubérrimo, sem dono.(...) Únicos donos, os caiagangues com o seu primitivismo humano, com sua civilização prístina. Únicas presenças do homem, a do índio nas ocas esparsas pela vastidão ilimitada. O Gênesis para o índio caiagangue, que pressentindo a presença do branco, fugiu para longe antes da chegada dos primeiros habitantes.” (Gérson Álfio de Marco, em torno de 1960, Atlas Histórico de Descalvado).

e

Somos loucas, artistas, putas e veados. e descaldenses. Nossos sobrenomes abrem portas. Quando as abrimos, seguramos com força para que não fechem. Mas isso nos tira o ar. Porque ninguém sabe, ninguém pode saber: que somos loucas, artistas, putas e veados. Que somos kaingang, travestis, pretos, nordestinos. Que somos outros, atravessados por outros e em constante movimento de nos outro-estar. Transitamos em precário equilíbrio nas linhas duras que organizam as relações de poder da cidade. Mas isso nos tira o ar, nos apaga de nossa própria existência. [Sobre]vivendo, arfando o peito, não queremos ocupar a cidade. Queremos habitá-la.

Ruídos

A ação *ruídos*, chamada de intervenção pelo coletivo artístico, fez-se como uma busca por habitar o mundo-cidade-Descalvado. Por tornar permeável seus casarões, por coisificar sua história, esgarçar os contornos tão certos e definidos do museu, deixando-o contaminar por camadas de imagens e histórias outras; nas palavras de Ingold (2012, p. 35), uma ação para “descobrir a vida das coisas”.

Com a proposta de que as imagens e as pessoas habitassem os lugares-ruas, não houve grande preocupação técnica nas composições artísticas com o espaço; interessava mais os movimentos incessantes de relação que as coisas traçavam entre si, no fluxo dos materiais. E então se põe o desafio de acompanhar esses movimentos, de ampliar a percepção para ser afetada -corpo pesquisadora- por eles. E, a partir de suas intensidades, fazer proliferar pensamentos desviantes.

A intervenção foi a colagem de imagens – fotografias e textos- coletadas em diferentes fontes pelos membros do coletivo. Essas imagens foram selecionadas a partir dos incômodos disparados pelas ausências nas imagens dos museus. Por vezes artísticas, por vezes retiradas de

revistas e jornais, as imagens impressas foram coladas (como lambes e oferendas) em postes e sarjetas ao longo de uma rua do centro da cidade, chamada “Barão do Descalvado”. Homenagem a um grande proprietário de fazendas de café, a rua liga a Igreja Matriz ao Museu Público, e ao longo dela se encontram casarões que datam da fundação do município, ainda preservados. Neste trajeto, foram coladas as imagens-ruídos: ruídos porque incomodam, fora do lugar geralmente destinada a elas; porque bagunçam as transmissões de mensagem; ruídos porque há ruínas, embora nem sempre visíveis.



Montagem a partir dos registros da intervenção. Acervo pessoal.

Não interessava fazer uma revisão histórica, tampouco substituir os discursos de museu, mas revirar a própria memória nas potentes permeabilidades entre textos, discursos, imagens, forças e corpos. Cavando brechas desde dentro do Museu e de suas dobras nas escolas, na cidade e no próprio coletivo, deixar explodir a flecha de sentido passado-presente-futuro para ver emergir “temporalidades insuspeitadas” (PELBART, 2009, p. 31). Kaingang que olham os cidadãos dos postes, sem “fugir ao pressentir a presença” dariam a ver “arestas insuspeitadas” (Caetano Veloso, Estrangeiro, 1989) na pacatez rural da cidade do interior?

Trata-se de compreender a intervenção mesma como um processo de nos coisificar na cidade. Ela não é um ponto que liga as dualidades, não é um final crítico, não é dar às luzes uma outra razão; é um meio onde o estar-sendo artista diante do silenciamento invisível e invisibilizador exige uma tomada de partido. Deixar-se outro-estar, deixar-se atravessar pelas forças de outras identidades, por outras violências. Experimentar o silêncio, o sufoco. No áspero do asfalto, ruir as identidades, ser fluxo com o poste, com a pedra. Habitar no entre museu-sarjeta. Como diz Lapoujade (apud Pelbart, 2013, p. 398): “É isto entrar no ponto de vista de uma existência, não para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais (...)”.

Aqui não tratamos apenas dos modos de existência que se fazem marginais à construção oficial de memória no município (negros, nordestinos, kaingang...), mas da instauração dos modos de existência próprios das imagens na relação com a cidade. Fazê-las existir mais, despiando as conformações de representação, significação e ilustração que lhes são conferidas. Deixá-las falar, em seus silêncios e ecos, de seus próprios mundos. Deixá-las criar ruídos, que incomodam, ressoam e transitam entre modos de existir.

E gaguejar, no limite das capturas, para escapar das armadilhas de desejos de Verdade (com todas as maiúsculas) que podem estriar as forças desses movimentos, categorizando-os, limitando-os. Considerando-os solução.

Pois, mais que inventariar modos de existências negros ou kaingang nas ruas de Descalvado, importa, de acordo com Pelbart (2013), as passagens entre eles: transições, deslizamentos, desmaios e negociações “entremodos e entremundos”. Insistir no entre e no fluxo para pensarmos em um modo de existência ainda por inventar, uma terra porvir que “nunca cessa de se fazer, pois não reconhece começo nem fim. Dessa forma, não remete nem erige modelos” (GODOY, 2008, p. 61).

Assim, entre os movimentos de fuga e de captura em que dançam as imagens, fazer dançar o sensível e proliferar pensamentos sobre educação, imagens e relações raciais. E que afetações as habitações imagens-sarjetas podem causar? Imagens que ressoam identidades e carregam em si gritos silenciosos. Mas, principalmente, imagens-fora-de-lugar.

As habitações em postes e sarjetas incomodaram os moradores da rua. Em poucas horas, os papeis colocados foram arrancados e rasgados. Nas redes sociais, estranhamento com aquela “macumba urbana” (palavras de um dos internautas). O padre foi chamado para benzer uma das esquinas. Outros comentários proliferaram, questionando a intolerância religiosa. Que podem essas imagens-fora-de-lugar, fora das molduras dos museus, das legendas e textos explicativos dos materiais didáticos? Que nos dão a pensar sobre as relações raciais naquela cidade do interior?

Seguindo os fluxos dos materiais, as imagens-fora-de-lugar captaram forças (DELEUZE, 2002, p. 62) e fizeram emergir a “a luta da vida contra aquilo que a ameaça, isto é, contra o que faz a vida medíocre e ressentida, pacificada e domesticada” (GODOY, 2008, p. 84). Demorou menos de 24 horas para que fossem retiradas, mas deixaram fios soltos que entremearão outros feixes, outros pensamentos, outras insurreições.



Registro da intervenção. Acervo pessoal.

Referências

DELEUZE, G. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. O liso e o estriado. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 179-214.

GODOY, A. *A menor das ecologias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012

PELBART, P. P. Imagens do (nosso) tempo. In: FURTADO, B. *Imagem contemporânea*. v. II. São Paulo: Hedra, 2009. p. 29-42.

_____. *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições. 2013.

MARCO, G. A. História 1: a terra dos índios caiangangues. In: KASTEIN, L. C. A. *Conheça Descalvado*. Sem data. Disponível em: <<http://www.descalvadoonline.com.br/conhecadescalvado/>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, v. 1, n. 2, p. 241-251, São Paulo, set./fev. 1993.

QUANDO A SEXUALIDADE PICHA, ALÉM DOS CORPOS, PAREDES DE BANHEIROS ESCOLARES

Dhemerson Warly Santos Costa¹
Carlos Augusto Silva e Silva²

Resumo: Buscamos com este ensaio fomentar discussões sobre a sexualidade na escola através de pichações encontradas nos banheiros de uma escola de Ensino Médio situada da cidade de Altamira/PA. O que pode as pichações de um banheiro? Que sexualidades estão sendo produzidas, não apenas nas imagens, mas, ainda, nos corpos dos alunos? Que atravessamentos ressoam dos/nos corpos, dos/nos banheiros, da/na escola, da/na vida? São perguntas que latejavam muito mais do que algumas respostas, porém, escavam experimentações de outros sentidos por um professor de Biologia em constante (de) formação que se aventura não mais por laboratórios ou aulas de campo, mas em pichações, banheiros e suas reverberações na sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade; filosofia da diferença; pichação.

Abstract: We are looking for with this essay to foment discussions about sexuality in school through graffiti found in the bathrooms of a secondary school located in the city of Altamira / PA. What can graffiti from a bathroom? What sexualities are being produced, not only in the images, but also in the bodies of the students? What crosses resound from the bodies, the bathrooms, the school, the life? These are questions that throbbed much more than a few answers, but they dig into trials of other senses by a professor of biology in constant deformation who ventures no longer through laboratories or field lessons, but in graffiti, toilets and their reverberations in sexuality.

Keywords: Sexuality; philosophy of difference; graffiti.

Walter Benjamin, sempre dizia que “para se conhecer uma cidade é preciso se perder nela” (BENJAMIN, 2006, p. 167). A vista disso, aproprio-me destas palavras para me perder nos movimentos singulares de uma escola pública, uma pequena fração que compõe a cidade de Altamira-PA. Guardado em meu bolso, carrego o celular, e acoplada a ele a câmera fotográfica, com o intuito de registrar o movimento dos corpos que transitam por aqueles corredores. A cada *flash* roubo para mim um novo encontro, olhares perdidos e curiosos, cores que se misturam na lente da câmera.

Enquanto caminho, de *flash* em *flash*, percebo que as paredes estão pichadas, grifadas com palavrões, recados, nomes, ameaças, desenhos... Começo a seguir esses rabiscos como se fosse um mapa capturando cada novo traço, até que, percebo-me parado diante de duas portas, dispostas lado a lado, codificadas com dizeres: masculino do feminino. Em nada me chama a atenção a classificação dicotômica, mas, sobretudo, as pichações que diferem dos demais cantos da escola, falam de sexualidade. Aquelas portas de forma alguma me convidam a entrar. É certo que as estranhei, e, por essa razão, entro.

Busca-se com este artigo fomentar discussões sobre sexualidade na escola através de pichações encontradas nos banheiros de uma escola de Ensino Médio situada da cidade de Altamira/PA. A pesquisa caminha a partir de leituras com os teóricos da Filosofia da Diferença:

¹ Universidade Federal do Pará. Graduado em Ciências Biológicas-UFPA. Atualmente mestrando em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científica. E-mail: dhemerson-santos@hotmail.com.

² Universidade Federal do Pará. Graduado em Ciências Biológicas-UFPA. Atualmente mestrando em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científica. E-mail: carlos.s02@gmail.com.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, que nos ajudaram a mobilizar o pensamento, tendo como lócus os banheiros de duas escolas públicas da rede estadual de ensino médio da cidade de Altamira/PA.

1. Sexualidade na escola: reverberações de uma ciência maior

A escola é povoada por uma multiplicidade de modos de ser e estar no mundo, os n' sexos em produção, circulando pelos corredores da escola... Sexualidades que, apesar dos inúmeros esforços para serem silenciadas... Gritam! São vozes abafadas que se expressam através de trajas, olhares, sorrisos, palavras, gestos, desenhos, rabiscos, grafitos, pichações... Um mar de (im) possibilidades!

Contudo, a escola permanece inerte frente às possibilidades de um corpo, as potências que o atravessam, ao desejo que o movimenta e o embaralha. Há nesse espaço uma recusa em pensar a sexualidade para além da sua função reprodutora biológica, negligenciando as diferenças e produções estéticas criadas na escola.

A sexualidade é uma temática transversal no currículo escolar, isto é, ela pode ser trabalhada em conjunto por todas as disciplinas. Altmann (2001) explica que no Brasil, o assunto torna-se pauta de discussão na escola por volta da década de 1930. Contudo, foi através da criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que a sexualidade se consolidou no currículo escolar como forma de orientar as crianças e os adolescentes sobre a saúde do corpo.

Entretanto, os PCNs quando abordam a temática sexualidade, quase sempre é no sentido de limitar a sexualidade que atravessa esse corpo, vinculando-o às concepções científicas da biologia, ou seja, o corpo é posto, único e exclusivamente, como máquina reprodutiva, cuja função é "se multiplicar" e povoar a terra, para assim garantir o sucesso evolutivo da espécie. Tal máquina de reprodução precisa ser "vigiada" para não contrair uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) e/ou uma inesperada gravidez (SANTOS; BRITO, 2016).

Tais lentes biológicas de conhecimentos produzem discursos através dos seus preceitos racionalizantes, que buscam sistematizar a sexualidade ajustando condutas aos corpos, condensando a sexualidade numa perspectiva meramente biologizante-medicinista-higienista, a qual enxerta os currículos escolares, predominando explicações anatômicas e fisiológicas.

Os saberes biológicos acerca do corpo na escola foram seguindo um pensamento arborecente. Através de um eixo central e suas respectivas dicotomias. Uma árvore recheada de frutos chamados classificações e definições, formando alunos que pensam a partir da reconhecimento ou representação³, pois "o pensamento deve estar de acordo com as coisas, com a realidade; o pensamento não pode, jamais, virtualizar, criar... Em nome da ordem, a opinião quer proteger-nos do caos, fugindo dele" (GALLO, 2003, p. 60). Um pensamento que se baseia em procedimentos, métodos, certificações científicas que se tornam verdades absolutas, pois:

Sabemos que o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método "universal" para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou)... Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado

³ No livro diferença e repetição Deleuze nos conta sobre um pensamento que dominou a sociedade, um pensamento pela representação, uma imagem que ele denomina de moral, ligada a o senso comum, com seu correlato reconhecimento, e/ou o comprometimento do pensamento com a busca de verdades universais e atemporais. Esta representação universal está fundada em um pressuposto no qual o pensador, de antemão, possui uma "boa vontade" de conhecer as coisas, sendo que esta boa vontade é precisamente aquilo que lhe garantiria um exercício natural do pensamento. Deleuze, todavia, nos convida a pensar sem imagens, um pensamento com o fora, um pensamento que somente será possível se relacionado com o ato inventivo.

modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma **objetividade** e de uma **universalidade** do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro. A produção do conhecimento na modernidade foi marcada por esses princípios... (GALLO, 2006, p. 556)

Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (2012) conceituam essa produção científica como uma “ciência maior”, também chamada pelos autores como ciência régia ou imperial, a qual provém de proposições oriundas do método científico, onde “para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, ou seja, parte de um modelo cartesiano de decomposição” (DUARTE; TASCETTO, 2012, p. 96).

Destarte salientar que este método científico incumbiu-se da missão de organizar, classificar e ordenar o corpo biológico, sempre em uma escala crescente, do menor ao maior, das bordas ao centro, do simples para mais específico, compartimentando-o em sistemas, fragmentos.

Moléculas, Genes, Tecidos, Órgãos, Sistemas, Organismos... um corpo... Um corpo dividido, também ou talvez, em cabeça, tronco e membros... Um repertório orgânico, que concebe em si verdades, universalizações, subjetivando corpos para enquadrá-los numa única forma de ver, sentir e vivenciar seus próprios corpos e, também, o do outro.

Assim, respaldada sob os pilares rígidos do método científico, estas Ciências ditas “maiores”, acabam por provocar generalizações, bifurcações... Homem, Mulher, Masculino, Feminino, Macho, Fêmea. Binarismos impostos pela ciência régia que congela um possível abalo do sexo. Restringindo-o apenas para procriação e explicações biológicas.

Mas, e as forças que atravessam este corpo da biologia? A sexualidade também não faz parte deste corpo? O que fazer quando a sexualidade sucumbe os corpos orgânicos? Seria essa Ciência Régia/Maior/Imperial capaz de responder tais indagações?

2. Pichar para não morrer

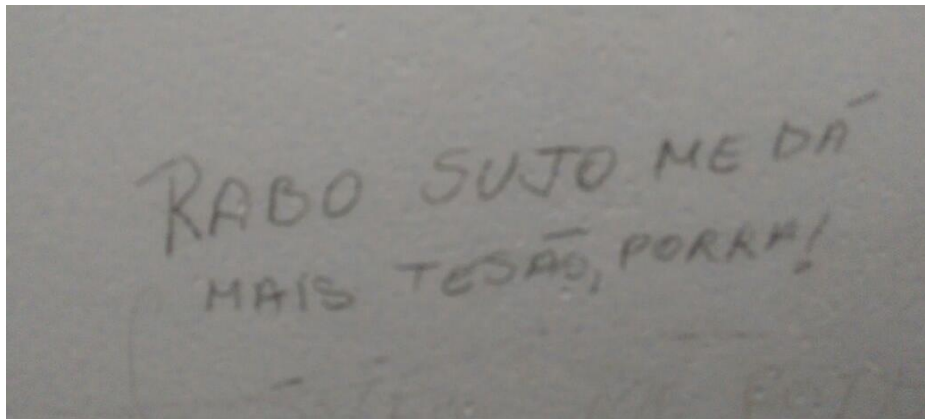


Figura I – Fonte: do autor

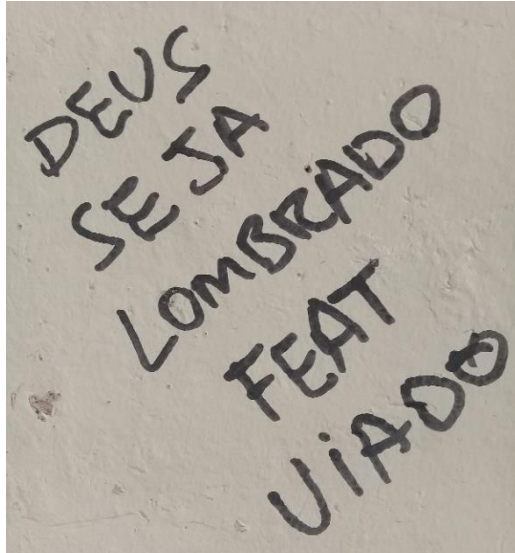


Figura II – Fonte: do autor



Figura III – Fonte: do autor

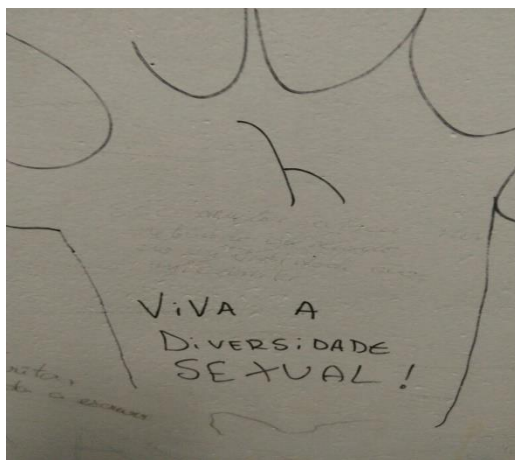


Figura IV – Fonte: do autor

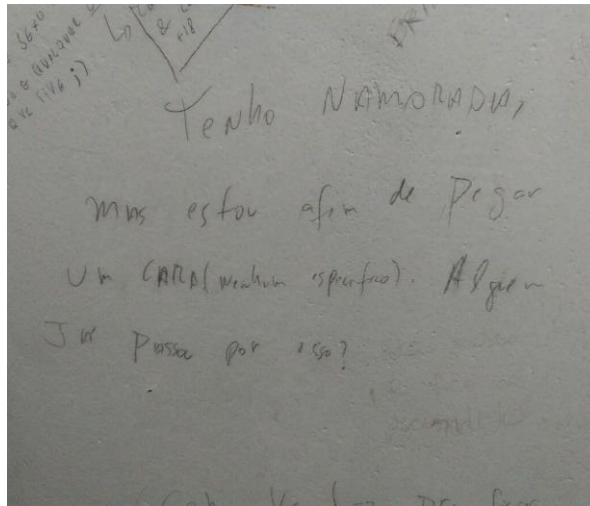


Figura V – Fonte: do autor

3. Traçando linhas de fuga na escola

Apesar dos inúmeros esforços em disciplinar os corpos que transitam pela/com/contra a escola, estes inventam modos de resistência, escorrendo, percorrendo e desdobrando-se dentro e fora dos recantos escolares... Salas, corredores, cozinhas, diretorias, bibliotecas, muros, ruas... Neste contexto, o banheiro se destaca como um, dentre os tantos existentes, e, sendo assim, é utilizado pelos alunos/pichadores desta pesquisa como produção de rebeldia. Nas paredes, produzem-se pichações, pinturas, rabiscos, manchas, palavra/s/ões, diálogos... Uma infinidade de formas, tamanhos e cores.

As pichações são artefatos bastante comuns nos banheiros das escolas. Sperling (2009) explica que as pichações nos banheiros escolares configuram-se como uma válvula de escape pela qual os alunos expressam seus anseios, medos, desejos e preocupações. Elas costumam revelar os pensamentos que são produzidos pelos alunos, sendo estes também influenciados por conjecturas que os rodeiam, fazendo-os produzirem opiniões, posicionamentos e possíveis práticas.

Neste estudo, as pichações parecem ser operadas por linhas de fugas. Uma forma de escapar do sistema dominante escolar que, incansavelmente, busca aprisionar os corpos nas grades de um moralismo castrador. Assim, as pichações nada mais são do que uma forma de experimentação, de criação, uma invenção da sua sexualidade, uma micropolítica ou política molecular.

Na sociedade é possível identificar a noção de concentração de poder em determinados segmentos, muitas vezes ligada às malhas restritas de um tecido social. Tal tendência pode ser vislumbrada nos próprios discursos que atravessam a esfera estatal, cujos agentes possuem todo o monopólio para exercê-los. É seguindo na contracorrente deste pensamento linear do poder, que a concepção de micropolítica emerge. O conceito pretende fissurar a noção de poder estrito, abrindo possibilidades de ramificação e penetração nos movimentos singulares da vida, tal como a multiplicidade (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Nesta esfera de pensamento, a sexualidade é um campo de disputa na sociedade, os agentes estatais, vestidos sob o manto da ciência, não cessam de impor sobre ela, em especial a escola, seus regimes de verdade, poder e saber. Todavia, a sexualidade, ainda que enclausurada, disciplinada e dogmatizada, resiste à dominação, inventando outros modos de experimentação da vida, elevando o corpo à máxima potência da existência. Na escola, a sexualidade escapa dos livros de didáticos de ciências e/ou biologia, escorrendo pelos corredores, salas, e os banheiros. Este último funciona como um mapa, nele é possível analisar toda uma micropolítica

da sexualidade que está para além do saber biológico, uma sexualidade outra que acontece, engendrando, penetrando e se enraizando nos pequenos movimentos da vida.

Segundo Deleuze e Guatarri (2012, p. 92) “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem”. Esses segmentos que nos compõem influenciam em nossas ações cotidianas: trabalhar, estudar, habitar, pichar, rabiscar... Esta segmentaridade se dá pela ordem da binaridade (homem-mulher, macho-fêmea), exercendo forças sobre as relações, fabricando formas de ser e estar no mundo.

Somos segmentados por linhas. Nesse sentido, Deleuze e Parnet (1998) explicam que existem três espécies de linhas que segmentarizam a vida: as linhas molares, moleculares e de fuga. A primeira linha é a molar, cuja segmentaridade é dura. Refere-se aos modelos binários, aos códigos sociais que objetivam e significando a vida a partir de um arcabouço de modos únicos de agir. É por meio desta linha dura que a escola opera, engendrando a sexualidade dentro de um padrão binário, reprodutor, higienista, respaldado pelo aporte teórico de uma ciência régia, que nega as potências experimentativas do corpo.

A segunda linha é a molecular, sua segmentaridade é um tanto quanto mais flexível que a primeira, contudo, ainda que sejam mais maleáveis, suas variações, desvios, operam por movimentos imperceptíveis. Os movimentos moleculares podem tecer fios em uma sala de aula, emaranhando conexões maleáveis que circundam uma sala de aula, como os questionamentos, mas não nos enganemos, o fio que tece essa teia é inexoravelmente singelo, seus movimentos chegam a ser imperceptíveis.

Já a terceira linha é a correspondente às linhas de fuga, e nela que está as possibilidades inventivas, criadoras de resistência. É através das linhas de fuga que os alunos inventam mundos possíveis para viver sua sexualidade, resistindo a toda a forma de dominação que atravessam a escola, os regimes de verdade e os jogos de poder. É nesse ponto que as pichações agem como linhas de fugas, um modo de viver a sexualidade para além do discurso biológico, religioso e social, libertando o corpo das amarras, um corpo que é experimentação e está em conexão com o fora. O movimento é imanente, não tem um percurso linear, o trajeto é sempre indefinido arrastando as cores, os sons, as vibrações, os afetos da potência dos encontros.

Deleuze e Guattari (2012) explicam que essas linhas não estão separadas umas das outras, pelo contrário, elas constituem um rizoma, passando umas pelas outras, conectando-se, transformando-se. Essas três segmentaridades percorrem tanto o campo da macropolítica como da micropolítica. Schneider (2014, p. 10) descreve que “Macro e micro diferem-se pelo tipo de natureza de cada dimensão. São tomadas pelos tipos de conexões que estabelecem, pelas proliferações que promovem, pela política que exercem”. Logo, algumas linhas tendem a emparelhar-se mais com uma determinada política do que outra. Nesse sentido, as linhas moleculares, são mais frequentes na micropolítica, buscando escapar dos modelos definidos, dos códigos sociais, das proibições.

As pichações registradas nos banheiros escolares, portanto, foram operadas por uma micropolítica, criações que almejavam borrar os sistemas disciplinares. São criações imagéticas que não querem representar algo, mas, sobretudo levantar vôo dentro da escola, e, quem sabe, romper com as prisões de uma sexualidade castradora.

4.

O que pode as pichações de um banheiro? Que sexualidades estão sendo produzidas, não apenas nas pichações, mas, ainda, nos corpos dos alunos? Que atravessamentos ressoam dos/nos corpos, dos/nos banheiros, da/na escola, da/na vida? São perguntas que latejavam muito

mais do que algumas respostas, porém, escavam experimentações de outros sentidos por um professor de Biologia em constante deformação que se aventura não mais por laboratórios ou aulas de campo, mas em pichações, banheiros e suas reverberações na sexualidade.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DOTTA, L. T. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Alínea, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DUARTE, C. G; TASCETTO, L. R.. Fabulações sobre a Etnomatemática na perspectiva da Filosofia da Diferença. In: HENNING, Paula Corrêa (Org.). *Cultura ambiente e sociedade*. Rio Grande, RS: FURG, 2012. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 6. p. 64-85.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, H. S. S; BRITO, M. de R. Esquizografias dos afetos: sexualidade entre paisagens. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 25, n. 1, p. 233-256, 2016.

SPERLING, C. *Sexo forever: corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de Porto Alegre*. Trabalho de conclusão de curso de especialização - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

O DEVIR TERRITÓRIOS-ESCOLAS-CIDADES E CURRÍCULOS E GÊNERO: DESTERRITORIALIZANDO CONCEITOS NA TESSITURA DE UMA NOVA TERRA POSSÍVEL

Marina de Oliveira Delmondes¹

Resumo: Políticas curriculares nacionais têm invisibilizado a temática de gênero e sexualidade. Problematiza-se, então: o que pode um corpo quando o assunto é gênero e sexualidade? O que pode um corpo nos territórios-escolas-cidades e currículos? *Imediações* vividas na composição de um manguezal no Lume Teatro/Campinas-SP, decorrentes do VII Seminário Conexões, comendo com Deleuze (1997, 1998, 2010), Amorim (2013) e outros intercessores em um tempo de catástrofes ambientais e curriculares, apontam que um corpo *soloafetado*² desterritorializa e reterritorializa conceitos emergindo um devir-corpo ou devir-*corpomangue* na tessitura de uma Nova Terra possível.

Palavras-chave: Currículo; corpo; Nova Terra.

Abstract: National curriculum policies have made gender and sexuality invisible. Then, is problematized: what can a body when it comes to gender and sexuality? What can a body in the territories-schools-cities and curriculum? *Immediately* encountered in the composition of a mangrove at the Lume Theater/Campinas-SP, resulting from the “VII Seminário Conexões”, composing with Deleuze (1997, 1998, 2010), Amorim (2013) and other intercessors, at a time of environmental and curricular catastrophes, it is pointed out that a body “*soloafetado*” deterritorializes and reterritorializes concepts emerging a becoming-body or “becoming-*corpomangue*” in the texture of a possible New Earth.

Keywords: Curriculum; body; New Earth.

Provocações aberrantes: lamas iniciais

O cenário atual das políticas curriculares nacionais configura-se na produção de invisibilidade da temática gênero e sexualidade. Assim, este ensaio objetiva problematizar as relações entre corpo, gênero e sexualidade no campo da educação. Indaga-se: o que pode um corpo? O que pode um corpo nos territórios-escolas-cidades e currículos? O que pode um corpo quando o assunto é identidade e/ou relações de gênero e sexualidade tão invisibilizadas nas políticas curriculares nacionais atuais?

Como um desdobramento inquietante da pesquisa a ser realizada ao longo do Curso de Mestrado (2017-2018), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), busca-se problematizar as relações de gênero em interface com as questões curriculares e as redes cotidianas escolares que, no cenário político atual, têm sido abarcadas por produções de invisibilidades. Bastos (2017, p. 1) infere:

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: marinaodelmondes@hotmail.com.

² A prática de juntar palavras é uma aposta política da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, inspirada em Nilda Alves, na tentativa de criar e produzir sentidos diferentes, maiores e mais intensos do que ao se usar a conjunção “e”, superando a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna, na abertura de novos sentidos. Apostar na junção de solo e afetos na tessitura do termo *soloafetar*, *soloafetado* e/ou *soloafetações*, como se apresentarão ao longo do texto, é potencializar os afetos que emergem das relações do corpo com outros corpos e, principalmente, das relações do corpo com a terra, o solo, o mangue, a lama na produção de uma Nova Terra possível.

Imersa nas lógicas heteronormativas de nossa sociedade, a socialização no espaço escolar corrobora para formar sujeitos que pouco refletem sobre sua própria sexualidade e, quando o fazem, são instigados a mantê-la no patamar natural, óbvio e normal de apenas uma – a heterossexualidade – diante uma ampla possibilidade de experimentação dos prazeres sexuais. Mesmo fora da escola, a heterossexualidade é tratada como um grupo coeso e homogêneo e outras tantas possibilidades de experiência de vida são postas à margem.

A partir da problemática da ausência e/ou da pouca abordagem da temática no cotidiano escolar, compete explicar o que se entende por gênero e sexualidade. Assume-se por gênero os conceitos a partir de estudos de Scott (1995, p. 86) que considera gênero como uma categoria importante de análise, visto que “[...] é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Quanto à sexualidade, é entendida como as relações, vivências, experiências e experimentações estabelecidas com o próprio corpo. Estudos de Foucault (2009) apontam que a sexualidade é um dispositivo histórico que se relaciona com normas, leis, saberes, instituições e outras formas de afetações que atuam com e sobre o corpo.

Nesse sentido, provocações aberrantes lameadas na composição de um manguezal no Lume Teatro/Campinas-SP, decorrentes do VII Seminário Conexões (2017), onde os cheiros, as cores, os sons, as poesias, os movimentos, as danças e os corpos *imediaram* novos modos de existência em meio a um tempo de catástrofes ambientais e curriculares, propõe-se pensar a tessitura de uma Nova Terra possível por meio de encontros entre corpos e terras em composição de *soloafetar*. Concebe-se por encontro um devir, um roubo, uma captura, ou seja:

[...] um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades [...]. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’ (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

Encontros onde “[...] o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo” (TADEU, 2002, p. 47), um território, uma escola, uma cidade em meio ao que tem sido produzido a partir dos documentos prescritivos.

Salienta-se que as reverberações da invisibilidade da temática gênero e sexualidade desencadeiam um silenciamento dos diferentes corpos que praticam e habitam as redes cotidianas escolares e, portanto, dos corpos que fazem parte do currículo em redes, vivido, praticado e tecido coletivamente. Nesse sentido, as provocações aberrantes *imediaram* movimentos outros de territorializar, desterritorializar e reterritorializar. Faz-se necessário mencionar que

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 103).

Nesses movimentos de desterritorializar e reterritorializar, os fios conceituais são tecidos a cada batida sonora da experimentação esquizo do corpo no lamear do manguezal. Por experimentação esquizo entende-se

[...] um momento de livre experimentação, no qual criamos uma ambientação e utilizamos também elementos sensoriais que possam produzir encontros com corpos sonoros, semânticos, colorantes, os quais poderão entrar em conexões com as outras linhas de força presentes no espaço experimental (BOM-TEMPO; SILVA, 2016, p. 336).

As *imediações* como experimentação esquizo dos corpos que habitaram o Lume-Teatro em Campinas/SP (des)colonizaram o pensamento no que se refere ao binarismo corpo-indivíduo, no que tange aos discursos sobre gênero e sexualidade na sociedade contemporânea. Relativo ao que concerne à invisibilidade do debate acerca de gênero e sexualidade nos territórios-escolas-cidades e currículo, Gomes (2016, p. 218-219) alerta que

[...] tais discursos têm sido atualizados e sustentados, especialmente, pela perspectiva religiosa fundamentalista, com desdobramentos e ações no próprio Congresso Nacional, onde tentam, a todo custo, dificultar os debates sobre gêneros e sexualidades nas escolas, em nome de uma 'tradição' idealizada e defendida pelos referidos grupos religiosos, mas não apenas por estes.

Silva (2017, p. 9), contrapondo-se à lógica da produção da invisibilidade da temática, contribui para refletir sobre a questão, ao apresentar em sua pesquisa relatos de professores que, diante da dificuldade de abordar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula, se utilizam de táticas para colocar em voga o tema:

Para trabalhar a questão na escola, disse que passou a utilizar certas táticas, como por exemplo, de denominar as aulas sobre questões da sexualidade de 'conhecimentos gerais', como forma de trabalhar tais questões, sem interferir no que era exigido pela escola. Embora Fátima soubesse que sexualidade e conhecimentos gerais não são sinônimos, acreditava que dessa forma '[...] pelo menos podia se trabalhar de acordo com o currículo escolar'.

Nesse sentido, mediante as produções de invisibilidades acerca de corpo, de gênero e de sexualidade, chamar-se-ão de catástrofes documentais, neste ensaio, as reverberações dos documentos prescritivos e/ou projetos de leis, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, do Projeto de Lei Escola sem Partido e dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação que afloram em todo o país e que legitimam a exclusão da temática exposta nas redes cotidianas escolares.

Sabe-se que os documentos prescritivos supracitados foram arregimentados em um espaço-clima-tempo de compressão política na produção da exclusão do tema gênero e sexualidade e, por conseguinte na produção de (in)visibilidades dos corpos que habitam os territórios-escolas-cidades e currículos.

Sabe-se, também, que há um corpo social fortemente marcado pela heteronormatividade, segundo a qual a sexualidade é concebida pelo fator biológico binário que tem acarretado inúmeras formas de apagamento do corpo e um controle exacerbado dos discursos a respeito de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, tem invisibilizado toda e qualquer forma de afirmação das diferenças. Bom-Tempo e Silva (2013, p. 330) mencionam que

[...] as dimensões vividas no cotidiano se encontram segmentarizadas binariamente, como oposições entre classes sociais, entre homens e mulheres, entre adultos e crianças; e também linearmente, como linhas progressivas de processos institucionais com os quais as pessoas se envolvem durante toda a vida, da família para a escola, depois para o exército, depois para a profissão. Diante desses planos de segmentaridade, os aparelhos de Estado criam segmentações endurecidas em palavras de ordem sobre o que é tido como bom, como saudável e adaptável a um modo de vida social. Nesse sentido, as segmentaridades das sociedades contemporâneas atuam como aparelhos de ressonância que se definem por poderes controlados tanto pública quanto intimamente.

Reiterando essa perspectiva, Silva (2017, p. 13) afirma: “[...] a sociedade ainda insiste em separar as pessoas pela cor, etnia, sexo, religião e tudo mais que possa criar grupos e muitas vezes guetos”. Nessas separações e criações, o que tem prevalecido na sociedade são as marcas da heteronormatividade, de conceber o humano de forma binária e biológica e, muitas vezes, determinado pelo posicionamento religioso.

Silva (2017, p. 14) também aponta que “[...] vivemos uma transição no mundo, no que diz respeito às relações sociais de gênero e sobre as questões da sexualidade. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas, veladas ou mesmo anunciadas”. Dentre as permanências a apontar, destaca-se que ainda soam forte as marcas do binarismo biológico na concepção do humano, concebendo apenas as configurações de homem e mulher que, reguladas e controladas, silenciam e controlam o debate sobre gênero, sexualidade e corpo, principalmente quando as marcas da religiosidade influenciam as discussões sobre a temática.

Portanto, essas tentativas de controle e regulação do corpo reverberadas dos documentos curriculares prescritivos imobilizam e aprisionam outras formas de vida. Arregimentam-se raízes duras em um solo fértil sufocando a passagem do respiro humano e não oxigenando outras possibilidades de existir e de encontros dos corpos com a terra, a lama, o solo na tessitura de uma Nova Terra possível.

Contudo, deu-se a proposta ousada de colocar os corpos em movimentos numa experimentação esquivo por entre as linhas minoritárias da vida, abrindo-se as invenções de um outro modo de estar junto no campo da experimentação-manguezal. Para que brotassem do mangue outras formas de *soloafetar* os corpos e as vidas na tessitura da Nova Terra, os corpos escaparam e foram chamados a encontrar a terra, o chão, o solo, a lama e a estabelecer conexões na abertura violenta de um devir-corpo ou de um devir- *corpomangue*.

Devir. Devir-corpo. Ou devir-*corpomangue*.

“[...] sabemos que entre um homem e uma mulher passam muitos seres, que vêm de outros mundos, trazidos pelo vento, que fazem rizoma em torno das raízes, e não se deixam compreender em termos de produção, mas apenas de devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 19). Devir. Um solo à disposição dos corpos. Lume Teatro aberto para lamear. Um lugarzinho entre a cidade-mata campinense/SP se encontra com a cidade-mata de Vitória/ES. Entrelaçar de territórios, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Eis que um teatro é aberto para *manguezar*! Corpos desejanter são convidados a povoar e ali pulsam vidas, umas mais tímidas, outras mais despojadas, mas todas se jogam a bailar. Passarinhando, os corpos são sorratamente *soloafetados*.

Os corpos convidados a (re)existir a tantas formas de aprisionamento, principalmente aqueles que lhe impõem modos de ser e estar no mundo, aos poucos vão se permitindo. O caranguejo dá vida ao homem, o homem dá vida ao galho, o galho se emaranha nos fios e os

fiões se deslocam em voos, os voos movem os passarinhos e os fios formam poesias que se derretem em lama. Os corpos pulsam à luz de velas, movem, silenciam, dançam, ecoam sonoridades e repousam. Os corpos no plano de composição, nesse lugar caótico,

[...] lugar de velocidades e lentidões entre elementos não formados, relações de movimento e repouso; um plano caótico, o qual desgasta o tempo todo as matérias subjetivadas e orgânicas, tornando-as abertas às outras composições extraordinárias. Esse caos constituinte do plano de composição impõe uma dinamicidade ao plano de organização, o qual está sempre se refazendo, ora com formações mais duras, ora mais maleáveis, conforme a qualidade do embate de forças entre os planos. Esses planos de natureza diferente vivem em processos de captura mútua, mistura e afetação (BOM-TEMPO; SILVA, 2013, p. 331).

Afetações. Corpos afetados. Corpos afetantes. Na lama, *soloafetados*. Corpos em (de)composição de mangue vão permitindo a tessitura de relações outras de afetos. Quanto aos afetos e/ou afecções, cumpre dizer que

As afecções que atravessam a vida do humano, em extensão e pensamento, são múltiplas, e o que vai determinar se são boas, ruins ou insignificantes são a composição ou a decomposição das relações dos corpos afetados. A composição das relações eleva o grau de potência desses corpos, o que produz alegria. A decomposição, ao contrário, diminui a potência dos corpos, produzindo tristeza. Assim, alegria e tristeza não são apenas estados, mas uma passagem de um menor ou maior grau de potência para outro. Não ficamos alegres o tempo inteiro, pois estabelecemos múltiplas relações com o mundo, o que se desdobra em uma sequência de transformações que ocorrem permanentemente. Se a causa do afeto é adequada, temos a alegria, se inadequada, temos a tristeza (TIMM; PEREIRA, 2016, p. 44).

O emaranhado de corpos afetados pulsou uma resistência de vidas outras que proporcionou um encontro com Espinosa e Deleuze para tecer fios conceituais de um corpo potência-afetiva. Um corpo oxigenado pelas vidas que lhes afetaram e, portanto, não carecidas de determinações ou representações, apenas de inventar outras possibilidades de vida. Bom-Tempo e Silva (2013, p. 332) contribuem para as problematizações relativas aos corpos afetantes e afetados por meio dos encontros ao mencionar que:

O corpo é considerado sempre enquanto relacional e munido de uma capacidade de afetar e ser afetado. Posto isso, são nos encontros que os corpos experimentam afectos e também os efetuam, pois tais afecções acontecem nestes encontros, nas articulações e desarticulações de corpos que funcionam em relações de composição e decomposição. Os afectos, relativos a esta capacidade de afetar e ser afetado, não são sentimentos, mas as forças de que justamente são feitos os corpos (DELEUZE, 2002). Isso significa que se deve sempre considerar os encontros do ponto de vista da multiplicidade de elementos-afectos que os compõem, tomando-os como encontros entre partículas dos corpos e não entre bloco individualizados ou totalizados. Esse conceito é aqui pensado como proposto por Espinosa e destacado por Deleuze (2002, p. 56) para quem *affectio* se refere ao corpo afetado, sendo necessário, portanto, a presença de corpos afetantes.

Inventar possibilidades outras de vida nos territórios-escolas-cidades e currículos, no que tange à temática de gênero e sexualidade, pressupõe que se façam eclodir movimentos afetantes de saída, desterritorialização e de retomadas, reterritorialização, que afirmem a vida numa “[...] criação de uma nova terra por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107) em meio às catástrofes curriculares e ambientais que diminuem a potência-afetiva da vida humana. Os movimentos de desterritorializar e reterritorializar movem-se a um devir que “[...] é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 132).

Imersos nas catástrofes documentais que têm aflorado país afora advindas das políticas neoliberais e intensificadas numa concepção conservadora, reacionária, fascista da vida humana que tende a despotencializar a vida de tantos *praticantes* (CERTEAU, 2011) das escolas, cidades e currículos, em um movimento de eclodir a decomposição dos corpos afetados, faz-se necessário afirmar a vida, por meio da negação da própria vida rostificada, normatizada, padronizada, controlada e regulada.

Assim, “[...] reinventar novos modos de vida dentro da dobra” (AMORIM, 2013, p. 221) ou na “[...] multiplicidade de dobras” (AMORIM, 2013, p. 222), na perspectiva deleuziana, em que não há como separar o dentro e o fora nos territórios-escolas-cidades e currículos e em meio às catástrofes documentais é, mergulhar nesses cotidianos como lugares de encontros, descobertas e experimentações. Lugares formados “[...] não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma, entretanto também, por um plano de consistência que desencadeia devires” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 151). Dessa forma, “[...] a escola se tornaria um gigantesco laboratório de novas possibilidades convencionais” (NAJMANOVICH, 2001, p. 130), não só as escolas, bem como as cidades e os currículos, territórios onde os corpos habitam e pedem passagem a outras formas de existir.

Nesse sentido, busca-se uma experimentação radical, “[...] fazer de sua vida a afirmação de uma vida que não seja de si” (SANTOS, 2013, p. 39), que seja uma busca por uma vida imanente, que se dê por meio dos encontros. Encontros como arte, marcados pela diferença, pela multiplicidade, pelo povoamento, pelas tessituras em redes de afecções onde um outro mundo é possível e possam florescer “[...] posicionamentos políticos calcados em experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 135).

Portanto, tecer devires territórios-escolas-cidades e currículos em sua condição movediça, em meio às catástrofes curriculares e ambientais, fazendo o exercício de desterritorializar conceitos na abertura de um novo porvir na educação, envolvendo os sujeitos outros da relação de gênero em um espaço-clima-tempo de produções de invisibilidades na política educacional se torna relevante, quando é urgente a tessitura de uma Nova Terra possível ou, como se prefere chamar, de um manguezal possível.

Urge a necessidade de conceber as redes cotidianas escolares como “[...] um lugar não apenas para conviver com a diversidade de (sujeitos, classes, orientação sexual, etnia, conceitos), mas para construir consciência acerca da(s) cultura(s), de respeito à diferença” (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI, 2017, p. 12) e de pensar em possibilidades outras de práticas educativas que potencializem as vidas invisibilizadas no cenário político curricular atual.

Assim, os corpos são colocados em movimentos na tessitura das diferenças nos territórios-escolas-cidades e currículos em que eles venham habitar, ocupar, resistir, burlar, transgredir, *artistar* e compor esses manguezais como lugares de afetos. Lugares de afetos como o vivido-praticado-experenciado na composição do mangue, onde os corpos *soloafetados* pulsavam outras formas de existência e (re)existência.

Nos *lameares* de outros possíveis, os corpos foram oferendados a outras formas (des)colonizadas de conceber as relações entre os corpos-gêneros-sexualidades para além do que tem sido arregimentado nos documentos prescritivos e/ou nas catástrofes documentais e

curriculares, abrindo-se a uma afirmação das diferenças. Os corpos afetantes e afetados em devir, roubados e experienciados, possibilitam uma existência outra da diferença.

A vida aberta ao mangue na tessitura de uma Nova Terra possível possibilitou a percepção de um outro corpo, um devir-corpo, intensificado em um devir-*corpomangue* que já não se compunha apenas de um corpo, mas das afetações aberrantes experimentadas na invenção do manguezal por meio do entrelaçamento múltiplo de corpos que, agora, no seu outro lugar, no seu outro manguezal, afetarão novas possibilidades de pensar as relações entre educação, corpo, currículo, gênero, sexualidade e vida.

Por fim, um voo pairado sobre o manguezal campinense e *soloafetado* sobre o solo capixaba delineiam outras formas possíveis de existir entre Campinas e o Espírito Santo. Vão rizomatizando caranguejos movediços nos territórios-escolas-cidades e currículos em danças, movimentos e corpos ao som dos passarinhos que poetizam os encontros. Os cheiros dos mangues vão compondo sabores que potencializam as vidas dos que, em seus mangues, tecem Nova Terra. Um corpo afetado pelo mangue é um corpo aberto às *imediações* aberrantes, portanto, aos corpos, tempo de *manguezar! Manguezar*. Experimentar. Viver. Pulsar. *Rizomatizar*. Poetizar. Dançar. Movimentar. *Curricular*. *Imediar*.

Referências

AMORIM, A. C. R. Abandonar. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória ES: Nupec/Ufes, 2013.

BASTOS, F. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BOM-TEMPO, J. S.; SILVA, Â. V. da. O corpo e a micropolítica dos afectos: uma experimentação esquizo. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. de O. *Conexões: Deleuze e política e resistência e...* Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: Capes, 2013.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 4, 176 p.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2009.

GOETTEMS, L.; SCHWENGBER, M. S. V.; WISNIEWSKI, R. R. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o Estado laico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GOMES, M. A. O. ...e sexualidades. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *...currículos em redes*. Curitiba: CRV, 2016.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. G. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6849>>. Acesso em: 1 maio 2017.

SANTOS, L. G. Rumo a uma nova terra. *Revista Ecológica*, São Paulo, n. 5, p. 38-49, jan./abr. 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade: Gênero e Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SILVA, S. P. da. Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_361.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

TIMM, F. B.; PEREIRA, O. P. Teoria dos afetos de Espinosa: ruptura com as servidões em psicologia. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (Org.). *Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e políticas*. Curitiba: CRV, 2016.

DANÇANDO COM A FORMAÇÃO EM ENCONTROS COM PROFESSORAS/ES-FORMADORAS/ES

Marcia Regina Gobatto¹
Daniela Franco Carvalho²

Resumo: A intencionalidade principal da pesquisa se deu no desejo de cartografar nossos movimentos formativos enquanto doze professoras/es-formadoras/es do/com o Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (Cefapro/MT), movimentos estes que transbordam para tempos e espaços que vão além e aquém de seu território. Uma cartografia que buscou adentrar na movimentação molecular que tece o cotidiano, através de encontros. Encontros provocados pelo ritornelo, na intenção do desencadeamento da formação-ritornelo ou da dança-da-formação. Encontros que são composições de vida, um dever outro de nós mesmas/os, na tentativa de experimentar responder nossos questionamentos e angústias. Cartografia do acontecimento, do experimentar caminhos outros necessários para mover o pensamento e desencadear uma possível transformação da compreensão que temos hoje da palavra formação. Um movimento do caminhar com a formação, (re)inventando-a. Improvisação formativa.

Palavras-chave: Cartografia; formação; ritornelo.

Abstract: The aim of this research is to plot the formative movements of twelve teacher educators at the Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica (Training and Updating Centre for Basic Education Teachers) from the state of Mato Grosso (Cefapro/MT). These movements overflow time and space from this side and from that of its territory. This cartography sought, through meetings, to enter the molecular movements that intertwine the everyday life. The meetings were caused by a ritornello, with a view to unleash the ritornello-training-process or the training-process-dance. These meetings are the work of life. They are a series of transformations of ourselves in an attempt to try to answer our inquiries and relieve our anxiety. They are the cartography of the happening, of the other necessary roads experienced to change thoughts and to unleash a possible transformation of the understanding we have nowadays about the words 'training process'. A movement to walk along with the teacher training process, re-inventing it. Formative improvisation.

Keywords: Cartography; training process; ritornello.

(Com)posições iniciais

Há toda uma geografia nas pessoas. Somos composição de mapas móveis com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga,... Linhas que se movimentam e se (inter)conectam e se transformam continuamente. Somos um composto de linhas. Linhas de segmentaridade dura são compostas pelas instituições como a família, a escola e o trabalho, estas são como pacotes que determinam certas atitudes e comportamentos. Porém, ao mesmo tempo, em que atuam as linhas duras, coexistem com estas outras linhas, mais flexíveis, com atuações moleculares.

Com as linhas de segmentaridade duras e flexíveis, coexiste ainda outra espécie de linha, a qual nos leva através do segmento, mas também nos conduz a lugares desconhecidos e não previsíveis, ou que ainda não existem. Lugares que precisam ser inventados. São as linhas de

¹ Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (Cefapro/MT). Doutora em Educação. *E-mail:* marciagobatto@hotmail.com.

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Educação. *E-mail:* danielafranco@gmail.com.

fuga. As três espécies de linhas são imanentes e emaranhadas umas nas outras, nos dizem Gilles Deleuze e Claire Parnet em seus *Diálogos*, entretanto podem existir pessoas que vivam em duas linhas ou apenas em uma, apesar de sua imanência.

Uma profissão é um segmento duro, mas o que é que se passa lá embaixo, que conexões, que atrações e repulsões que não coincidem com os segmentos, que loucuras secretas e, no entanto, em relação com as potências públicas: por exemplo, ser professor, ou então juiz, advogado, contador, faxineira? (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146).

Buscamos assim, em encontros formativos com professoras/es-formadoras/es com o Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (Cefapro/MT), descobrir quais são as linhas que nos atravessam, na intenção de cartografá-las³. Para tal partimos em busca da formação como forças vivas atuantes nos encontros.

Os encontros

Encontro é ferida é brecha, é fissura. Linha de errância. Aquilo que nos corrói, que nos convoca a sensações. Portal de passagem para outros mundos possíveis. Fuga. Encontrar-se é resistir, (re)existir, decidir, (des)cindir, parar, (re)parar, (des)parar. Afectar⁴ e ser afectada/o.

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo em que subtrai passado e futuro com a emergência desruptiva (FIADEIRO; EUGÉNIO, 2013, p. 01).

Que formação é essa que atravessa nosso cotidiano e provoca sensações com potências tão diversas? Porque escolhemos este caminho e não outros? O encontro vivenciado como acontecimento nos permitirá transbordar, ultrapassar a compreensão ou o conceito que temos da palavra formação?

A (com)posição(com) os encontros com as/os professoras/es-formadoras/es foi uma tentativa de sair das hierarquizações e das classificações presas na formação. Encontros tomados como acontecimentos que se colocam aqui como um falar com nossos movimentos formativos. Um fazer com nossos movimentos formativos. Fomos à busca da descoberta de como este acontecimento age no campo das sensações, dos afectos. Fomos à busca da formação como movimento de criação, da potência afirmativa da formação singular, que é também potência de preenchimento, potência de desejo.

Com as potências convocadas queríamos saber se havia a possibilidade de construir outros caminhos, que não aqueles das representações e dos modelos formatados que tanto nos angustiam. Como seria o mapa dessa formação? Que formação seria essa? Também tínhamos

³ Mapas móveis ou cartografias são desenhos das paisagens e suas transformações, acompanhando-as. "A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afectos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos" (ROLNIK, 2014, p. 23).

⁴ "Afecto em Deleuze, ao contrário do afeto, é uma potência totalmente afirmativa. O afecto não faz referência ao trauma ou a uma experiência originária de perda, segundo a interpretação psicanalítica. O afecto, ao qual nada falta, exprime uma potência de vida, de afirmação, o que aproxima Deleuze de Spinoza: na origem de toda existência, há uma afirmação da potência de ser. Afecto é experimentação e não objeto de interpretação. Neste sentido, afecto não é a mesma coisa que afeto: o afecto é não-pessoal" (LINS, 2005, p. 1254).

ciência de que, mesmo desejando uma formação sem amarras, livre, nômade, sem ordenações, hierarquias ou condicionantes, era/é impossível uma ruptura total com a produção da subjetividade, pois estamos inseridas/os em uma sociedade composta por ideais universalistas, com poderes e saberes dominantes. Um lugar de difícil liberdade criativa.

Entretanto somos sabedoras/es de que as linhas de fuga existem e persistem. Estas podem se constituir em processos de singularização, os quais escapam aos discursos imperativos e formam moléculas capazes de criar novas danças-da-formação, sem os enquadramentos subjetivos do poder. Danças que promovem revoluções moleculares, que resistem ao movimento de serialização das subjetividades formativas individuais e coletivas.

Estávamos cientes também de que a formação singular nasce de processos complexos e conflituosos, e de que a máquina da representação e da interpretação pode estar contida em nossas alianças e em nós mesmas/os, em um constante perigo de captura dos valores e sentidos, que se configuram como ideais dominantes e que se apropriam de nossa dança, tornando-a técnica e monótona. Fria e hierarquizada. Saímos em busca das linhas de fissura, que não coincidem com as linhas duras, mas sobre uma nova linha imperceptível, que vai quebrando nossas resistências e nos modificando. Porém também somos sabedoras/es de que essas só se rompem porque estão em um plano fixo, assim os fluxos que se movem, e se movem coletivamente para desencadear uma ruptura, também podem contribuir para manter a forma, pois o movimento pode também ser apenas uma reação de medo da mudança.

Identificação de fluxos, de intensidades. Linhas emaranhadas, que comportam as linhas duras, as flexíveis e as de fuga; as três linhas atuando juntas em um movimento contínuo de circularidade. Assim a construção da dança-da-formação com as/os professoras/es-formadoras/es com o Cefapro/MT se deu no sentido de promover uma geoanálise desses movimentos. Uma análise das linhas de composição, de latitudes e longitudes, movimentos-reposos e afectos.

Chama-se longitude de um corpo os conjuntos de partículas que lhe pertencem sob essa ou aquela relação, sendo tais conjuntos eles próprios partes uns dos outros segundo a composição da relação que define o agenciamento individuado desse corpo. [...] Chama-se latitude de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44).

Para tal nos utilizamos do conceito de ritornelo de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que deveio formação-ritornelo. A formação-ritornelo ou a dança-da-formação é uma circularidade (territorialização-desterritorialização-reterritorialização), o constante movimento em busca do que se repete, mas que se repete ritmadamente produzindo a diferença, assim nunca é um retorno do mesmo, mas uma constante chegada do estrangeiro ou ao estrangeiro.

O ritornelo se define pela estrita coexistência ou contemporaneidade de três dinamismos implicados uns nos outros. Ele forma um sistema completo de desejo, uma lógica da existência (“lógica extrema e sem racionalidade”). Ele se expõe em duas tríades ligeiramente distintas. Primeira tríade: 1. Procurar alcançar o território, para conjurar o caos; 2. Traçar e habitar o território que filtre o caos; 3. Lançar-se fora do território ou se desterritorializar rumo a um cosmo que se distingue do caos. Segunda tríade: 1. Procurar um território; 2. Partir ou se desterritorializar; 3. Retornar ou se reterritorializar (ZOURABICHVILE, 2009, p. 95).

Um eterno voltar para casa (território conhecido), o que corresponde ao retorno da/o estrangeira/o, pois já não somos mais as/os mesmas/os (primeira tríade); ou retornamos a uma casa ainda por vir (segunda tríade). Esses movimentos não se dão separadamente, acontecem todos ao mesmo tempo.

Ora o caos é um imenso buraco negro, e nos esforçamos para fixar nele um ponto frágil como centro. Ora organizamos em torno do ponto uma “pose” (mais do que uma forma) calma e estável: o buraco negro deveio um em-casa. Ora enxergamos uma escapada nessa pose, para fora do buraco negro (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 123).

São os três aspectos atuando juntos que constroem o ritornelo. Sendo o primeiro movimento a construção dos territórios, os quais são formados por meios. Meios são nascidos do caos, mas contra o caos, pois são intensidades sempre na iminência da exaustão.

Um meio é um “bloco de espaço-tempo” à volta do centro frágil constituído pelo ritornelo, bloco de vibrações instável, prestes a submeter-se a um código, a uma regra (que o transforma em território), e em permanente passagem para outro meio (transcodificação ou transdução) (GIL, 2008, p. 127).

Blocos de espaço-tempo, onde as ações acontecem. Ações estas movimentadas e transformadas pelos ritmos, que produzem diferenças. O ritmo faz a conexão entre os meios, promove a transcodificação, ocorre no entre, entre-dois, entre-dois-meios. É aqui, no espaço intervalar, no vazio, que a diferença é produzida, pelo ritmo, que vai transformando, articulando e integrando elementos heterogêneos em um único pulsar.

Um território é formado por componentes de meios ritmados, ou seja, uma qualidade expressiva. Uma marca. Uma placa. A qualidade advém do meio e a expressão do ritmo. Essa marca qualitativa é a assinatura do território, de um domínio, que nada tem de pessoal, mas podem ser utilizadas pelas pessoas como estandarte, bandeira, placa que marca nosso domínio, nossa casa. Porém essa assinatura também está em movimento e vai devir estilo.

O estilo nasce das relações móveis entre as qualidades expressivas e as matérias de expressões. As relações que as qualidades expressivas estabelecem internamente, com seus impulsos, ou externamente, com as circunstâncias, geram uma autonomia de expressão, que devém estilo. Esta autonomia de expressão, esse autodesenvolvimento, é estilo, marcas que definem um território, um domínio, marcas que lutam com as forças que batem à sua porta e deslizam na esteira das linhas de fuga que cortam esse mesmo território. Pois os territórios já nascem com uma linha de errância, já em um movimento de desterritorialização, de abertura, mesmo que seja para reterritorializar mais tarde. As relações rítmicas são as responsáveis pelo interagenciamento, pois pelo vazio do entre, abre canais com as forças cósmicas, o que provoca a desterritorialização.

Assim entendemos nossos movimentos formativos com as/os professoras/es-formadoras/es com o Cefapro/MT, ou a formação propriamente dita, como um bloco de forças vivas, que podem ser capturadas e transformadas em uma forma móvel, em um plano de consistência. É o ritornelo que cria o plano, pois ao escapar de forças territorializadas improvisa-se. Improvisação é criação. Já que a luta dessas forças vivas constituem componentes de passagem e são necessárias ao movimento contínuo ou ao ritornelo.

Nos encontros improvisamos, criamos juntas/os com a ferramenta-jogo, com a ferramenta-música, com a ferramenta-performance, com a ferramenta-texto, com a ferramenta-poesia, pois a consistência não é impor uma forma a uma matéria, mas criar, elaborar uma matéria cada vez mais rica, mais consistente capaz de captar forças cada vez mais intensas. A

consistência se torna mais densa quanto mais os heterogêneos se mantêm juntos sendo heterogêneos, sem homogeneizar, consolidando blocos de espaço-tempo, de coexistência e de sucessão. Igualmente a formação-ritornelo ou a dança-da-formação, através de suas qualidades expressivas, devêm estilos. Todos os seus componentes heterogêneos juntos, coexistindo e se tornando mais consistentes, em ritornelo, reorganizando forças e funções.

O eterno retorno, trazendo o mundo das diferenças, uma potência de afirmar. Porém sabemos também dos perigos que compõe tal movimento, já que o mesmo pode parar e/ou seguir linhas de morte. É uma luta constante de forças vivas que exigem ousadia e consistência, ou seja, força para manter juntos elementos heterogêneos, pois a cada instante se recria o caos, se refaz os territórios e se liga a linhas de fuga, desterritorializando-se.

Aqui é o tornar-se a própria formação que está em jogo, tornar-se na, e ser a própria dança-da-formação, pois o ritornelo também depende das forças daquelas/es que o compõem, visto que a cada instante somos outras/os daquilo que fomos ou daquilo que estamos por vir. Estamos nas linhas de errância, nas metamorfoses, na criação das diferenças. Diferenças que nascem do movimento do eterno retorno, do ritornelo, nos meios e nos ritmos que devêm estilo, que se constitui como linha de experimentação, onde o acaso dança. Dança com a formação. Dança com nossos movimentos formativos com o Cefapro/MT.

O que ficou?

O acontecimento. Onde estão os múltiplos questionamentos que nos puseram em movimento cartográfico? E aqueles que nos impulsionaram durante o processo? Aqueles que possibilitaram a montagem e a desmontagem de mapas? Todos transbordados e transformados em multiplicidades. Questionamentos (de)compostos na circularidade do ritornelo. Nenhuma resposta. Nenhum caminho pronto, mas o desejo de continuar caminhando, de continuar se encontrando. Conscientes de que o plano de consistência pode gerar a formação não pessoal que nos atravessa, o que nos fará embarcar no eterno retorno, produzindo diferenças naquilo que se repete. Exercício de atenção. Práticas de atenção aos fluxos formativos, que ritmadamente nos levam para outros mundos possíveis.

As perguntas continuam intensas, fortes. A dança-da-formação continua viva. A ferida continua aberta. Estamos em plena experimentação do encontro agora. Não sem resistências e (re)existências. Não sem atritos. Burburinhos. Incertezas. Na tentativa de (com)pôr mapas. Ritornelo. Dança-da-formação com as/os professoras/es-formadoras/es, com a formação, com o Cefapro/MT.

Os encontros me deixaram sem chão, preciso me desconstruir para estar presente nos processos formativos novamente (Sirley). Os encontros, enquanto criação podem ser realizados em qualquer paisagem (Maria Auxiliadora). Eu vivi muito. Aprendi muito com nossos encontros. Nos conhecemos enquanto humanos (Luiza). Com nossos encontros vi um outro ângulo da formação (Beatriz). Temos embarcado em processos formativos muito frios, mecânicos. Em nossos encontros não (Rosi). Os encontros vieram nos ajudar a pensar de uma outra maneira. Vieram nos falar das fugas. Vieram nos falar que somos outros. Que crio personagens quando me encontro (Rosirene). Os encontros produziram diferenças (Hermógenes).

Com os encontros estamos mais atentas/os, cientes da existência da formação-ritornelo. Cientes da (im)possibilidade da dança-da-formação com o Cefapro/MT, mas há sempre um risco. Risco de sermos capturados pela formação-modelo. Risco de nossa potência de agir ser

minada. Risco da interpretação e da representação falarem mais alto, pois como nos ensinam Gilles Deleuze e Claire Parnet em seus Diálogos...

Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

O acontecimento da cartografia possibilitou-nos abrir conversa com nossos processos formativos dentro/fora do Cefapro/MT, explorando também nossa potência de agir. Os encontros ainda vivem em nós. Só precisamos embarcar neles. Experimentar com eles. Amor fati.

Encontros em jogos, em música, em poesia, em dança, em escrita. Dança-da-formação. Na busca de expressar as sensações convocadas, afecções provocadas para os encontros, com os encontros. Encontros com a formação-ritornelo. O desafio é permanecer no movimento. No meio. No encontro. Permanecer no movimento-ritornelo. No ritmo do ritornelo. Na formação-ritornelo. Na dança-da-formação. Por isso experimentemos! Experimentemos nos encontrar e encontrar algo.

Nós encontramos a poesia...

*Entrar na Academia já entrei,
mas ninguém me explica por que essa torneira aberta
neste silêncio de noite parece poesia jorrando...*

Manoel de Barros

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FIADDEIRO, João; EUGÉNIO, Fernanda. *O encontro é uma ferida*. Lisboa: Ghost, 2013.

GIL, José. Ritornelo e imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (Org.). *Nietzsche/Deleuze: jogo e música*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza/CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 28/10/2016.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia: Ediouro, 2009. (Conexões, 24).

PAISAGENS EM TRANSFORMAÇÃO OU A INSTABILIDADE DO TERRITÓRIO ESCOLAR

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves¹

Resumo: Este artigo problematiza o mergulho inicial de um grupo de pesquisa no cotidiano de uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha, encontrando neste *espaçotempo* resistência e também possibilidades para (re)pensa-lo. Os acontecimentos nos indicaram a instabilidade do território escolar, em que apesar das burocratizações, das linhas duras e molares, que aparentemente, afirmam certa territorialidade, estabilidade e imutabilidade do cotidiano, as práticas produzidas pelos e *com* os sujeitos revelaram a flexibilidade, instabilidade e mutabilidade do território escolar e dos sujeitos. Ao assumir o desejo ético-epistemológico-metodológico das pesquisas com os cotidianos apostamos em uma relação horizontal com os praticantes pensantes, buscando nas práticas cotidianas modos de *aprenderensinaraprender*. Sendo assim, vamos vendo paisagens em transformação, ao lançar-nos nas práticas instituídas, vamos modificando a aparente estabilidade, no processo de afeto e afecção, vamos desterritorizando e reterritorializando os sentidos de escola.

Palavras-chave: Escola; cotidiano; território.

Abstract: This work discusses the initial dive of a research group in the daily life of a primary school in the city of Vila Velha, finding in this *timespace* resistance and also possibilities for (re) thinking it. The events indicated the instability of the school territory, despite bureaucratizations, hard and molar lines, which apparently affirm a certain territoriality, stability and immutability of everyday life, the practices produced by and with the subjects revealed flexibility, instability and mutability of the school territory and subjects. By assuming the ethical-epistemological-methodological desire of the researches with the daily ones we bet on a horizontal relation with the thinking practitioners, searching in the daily practices ways of *learn-teach-learn*. Thus, we are seeing landscapes in transformation, by launching ourselves in the established practices, we are modifying the apparent stability, in the process of affection and affection, we are going to deterritorize and re-represent the senses of school.

Keywords: School; daily; territory.

Mapeando o território...

Neste texto nos propomos a tecer uma conversa sobre os sentidos de escola e o cotidiano escolar, este espaço que “*muitos consideram como lugar de incompetência, de repetição que é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer; a criação de possibilidades, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia*” (ALVES, 2011, p. 17).

O cotidiano escolar, é, portanto, o nosso território de pesquisa, interessa-nos, pois, problematizar a complexidade deste espaço produção de currículos e aprendizagens e subjetividades e devires e... e... e..., apesar dos fluxos molares que se instalam por meio das burocratizações inerentes a escola. Tais fluxos endurecidos, foram construídos ao longo do tempo, como uma prática discursiva da modernidade, afirmando que para aprender é preciso separar o sujeito do objeto, e assim, a escola ser transformou em um território em que há a predominância de regras e disciplina.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: camillavazzoler@gmail.com.

Todavia, a vida continua a pulsar, e apesar de todos os mecanismos de contenção também somos atravessados pelos fluxos moleculares de fazeres, poderes, saberes, afetos e acontecimentos, que acabam por produzir movimentos que instabilizam este território molar, convidando-nos, assim, a pensar sobre uma vida que pulsa neste *espaçotempo* que (re)invinta práticas curriculares entre professoras e crianças.

Interessa-nos, dessa maneira, vasculhar e se imbricar aos currículos construídos e pelas professoras e crianças, buscando assim, uma vida que pulsa no território escolar, e, por sua vez os sentidos de escola. Tentado estar atenta aos atos enunciativos contrários às concepções moderna. Para isso, precisamos pensar a partir de outros caminhos metodológicos não-hegemônicos.

Para tanto, compreendemos que o movimento de pesquisa *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003) em articulação com as pesquisas cartográficas, são um dos possíveis caminhos que diferem daquele aprendidos na modernidade. Sob essa perspectiva metodológica, afirmamos que ao adentrar uma instituição de ensino, isso não diz respeito, apenas, a cruzar portões, percorrer os corredores, penetrar as salas, andar pelo pátio ou pelo refeitório, e por fim fazer uma “coleta” dos dados, de modo asséptico. Fazemos alusão a um mergulho, e para isso, munidas de equipamentos teóricos-metodológicos, vasculhamos cada detalhe, produzindo outros focos de luminosidade, “jogos de luzes” (poder e saber), tentando dar visibilidade a um território mais imanente e potente e criativo (DELEUZE, 2003). Colocando-nos em uma composição com os sujeitos que produzem conhecimento na escola, permitindo-se afetar e ser afetado. Para isso, é necessário estar atenta aos atos enunciativos contrários às formalidades próprias das práticas instituídas: os movimentos astuciosos, táticos que, segundo Certeau (1994), só são possíveis se nos colocarmos numa condição de fazer *com*.

Com este autor, reconhecemos, o cotidiano como espaço de criação, de inventividade, de práticas de resistência, diante de um modelo de escola pensada nos moldes desse pensamento moderno, que a caracteriza como uma grande maquinaria de reprodução da sociedade, da civilidade e da disciplina, do respeito às ordens, seja pela própria instituição ou pelo Estado.

Afirmamos, assim, a escola como um lugar do acontecimento, de micro-resistências aos quais fundam por sua vez, micro-liberdades, em que pequenas subversões sem propósito temperam o cotidiano de “maravilhas”, estas, por sua vez, desestabilizam este território escolar, marcado pelas burocratizações, e configuram outros possíveis, não pensados ou vividos pelos sujeitos que ali habitam.

Sendo assim, traremos para a nossa reflexão o mergulho na paisagem de uma escola do município de Vila Velha que enfrenta a vulnerabilidade social, devido à complexidade na localidade em que está inserida. Uma comunidade que, como outras comunidades das periferias das cidades brasileiras, possui poder aquisitivo baixo e está constantemente exposta a complexos e violentos problemas sociais que afetam muitas de suas crianças, adolescentes e jovens.

A chegada à esta escola, deu-se de maneira quase que inesperada aos habitantes daquele território. Fomos solicitados pela Secretaria de Municipal de Educação, para “resolver” o problema dos altos índices de crianças em situação de fracasso escolar e que precisavam se apropriar do sistema de escrita, buscavam em nós uma solução para as questões complexas que a escola vivia. Ou seja, pelo fato de a Universidade Vila Velha oferecer o curso de Pedagogia e sermos alunas e professora desse referido curso, esperava-se que pudessemos contribuir com a redução dos indicadores de fracasso escolar.

Como acreditamos na escola e achamos que temos algo a fazer por lá — não com receitas prontas, mas com um desejo e uma orientação ético-político-epistemológico- metodológica de *fazer com* (CERTEAU, 1994) —, topamos a realização da pesquisa na escola indicada pela

Secretaria, apostando nas *praticaspolíticas*² (ALVES, 2001) cotidianas que tecem, coletivamente, os processos de aprendizagens das crianças.

Agendamos com a escola o nosso primeiro encontro, as crianças foram liberadas mais cedo e no auditório estava tudo organizado para nos receber. Em uma grande roda, olhares curiosos entrecruzavam-se, corpos rígidos bem fixados nas cadeiras, outros corpos mais dispostos a nos ouvir. Apresentamos o nosso desejo de pesquisa em uma perspectiva metodológica de fazer *com*, colocando-nos em uma relação aprendente de compor com os movimentos da própria escola, em especial o nosso desejo de aprender com as práticas das professoras nas salas de aula. Mas, a maioria das professoras enunciavam, ao final das suas falas de acolhimento e de boas-vindas, suas reais preocupações: o julgamento do seu trabalho. São falas de resistências, que marcam um território encharcado por concepções de pesquisa em que cabe ao pesquisador aferir os resultados coletados, um discurso hegemônico que foi construído e está encarnado em muitos discentes, que não se consideram também pesquisadores em duas práticas cotidianas. O território docente aparentemente estável em suas práticas, acabava de receber um grupo com uma proposta de pesquisa que enunciava o desejo por uma composição – mas que ainda não era entendido pelo grupo. Aquele território estável começou a receber as primeiras ranhuras...



Figura 1 – As primeiras ranhuras... – Fonte: Arquivo pessoal

Com Deleuze e Guattari (1995), pensamos o território como um agenciamento coletivo, em que o grupo busca assegurar uma certa estabilidade e localização. Todavia, este território sofre abalos, fissuras, linhas de fuga que o entrecruzam e que faz com que o homem, por exemplo, saia do seu território, sofrendo assim, a desterritorialidade, ou seja, deslocando para outro ponto, e neste deslocamento há a reterritorialização. Assim, “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização”. (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 71).

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se

² ALVES, Nilda - Estética de escrita aprendida com Nilda Alves na tentativa de superar dicotomias ainda presentes e de, ao unir palavras, criar outros sentidos decorrentes de sua composição. Para Certeau pensar e fazer são processos interdependentes. Por esta razão seguimos as orientações de Alves.

sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI, F; ROLNIK, S, 1996, p. 323).

Desse modo, entendemos a possibilidade de experimentar um processo de desterritorização, que enfrenta agenciamentos duros, que resistem à novas maneiras que, acabam por, desestabilizar certezas e forçar uma problematização das práticas escolares. Em um primeiro contato abrimos ranhuras ainda muito singelas, mas continuamos a convidamos o grupo de professores a possibilidade de movimentar o pensamento em direção a outras concepções de escola e de pesquisa...

A (des)constituição do território escolar...

O sinal bate e é hora do recreio. As crianças ocupam o amplo pátio. Fomos então observar as suas brincadeiras. Muitas estavam curiosas com a nossa presença, nos questionando quem éramos e o que estávamos fazendo ali. Uma de nossas colegas de pesquisa propôs uma brincadeira e começa a correr com as crianças. Achamos aquela cena muito interessante! Passamos a observar uma onda de crianças e pesquisadora tomando todo o pátio... umas rapidamente juntando-se com o grupo... outras ainda meio curiosas... parecia que pensavam: “Será que posso? Afinal não pode correr no recreio!” Aquele não era um recreio como os dos outros dias... Todavia, as coordenadoras não enxergaram aquela cena como nós e logo que a viram correram para tentar frear a “onda”, o movimento de corpos.

De maneira incisiva, uma das coordenadoras da escola solicitou que contivéssemos as crianças, aquietando-as e justificou que a correria poderia provocar acidentes uma vez que o piso do pátio era cimentado, justificava plausível, afinal não queremos que as crianças de machuquem, mas também podemos problematizar como o pouco “momento livre” das crianças também é vigiado, regulado, disciplinado. Voltamos, então, a aquietar aqueles corpos vibrantes. As pesquisadoras se dividiram e foram criadas cinco rodas para que as crianças se mantivessem sentadas. Brincamos de “Galinha do vizinho” e conversamos, nos aproximamos, nos conhecemos... Os abalos foram maiores...



Figura 2 - Fissuras no recreio... – Fonte: Arquivo pessoal

Com as a nossa chegada, os movimentos “involuntários” que criamos, abrimos frestas, brechas, rupturas, em que a cada possibilidade as professoras e crianças puderam se deslocar para que outros desejos pudessem emergir em seus corpos. Fomos alterando uma aparente estabilidade e imutabilidade das coisas e permeando outros fluxos ainda estanques.

Todavia, vale problematizar que o endurecimento dos corpos, devido à dureza dos tempos, faz com que os corpos se fechem à sensibilidade, não se permitindo pensar e se afetar. Então, alguns corpos estão tão enrijecidos em uma forma que ele não se permite deixar atravessar pelo outro.

Segundo Carvalho (2009), a partir de Deleuze e Guatarri, somos constituídos por desejos molares e moleculares que nos subjetivam em movimentos, que embora diferentes, não é possível separá-los. As linhas molares dizem respeito à estratificação ou à sedimentação do pensamento pela incompreensão, medo, angústia e falta de sentido pelos alunos vividos cotidianamente. Estas linhas corresponderiam a uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, tais como família, profissão, consumo, etc. Segmentos bem determinados, que nos enquadrariam em todos os sentidos.

Juntamente com essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas como sociedade e grupos (CARVALHO, 2012). As linhas moleculares exprimem respeito à criatividade, à inventividade, muito além daquilo que foi pré-determinado, estabelecido. Instigam, provocam, promovem e produzem outros movimentos, possibilitando o aumento da potência de agir a partir das trocas realizadas e da produção de afetos com outros sentidos de viver a escola.

Apesar do endurecimento dos corpos e os fluxos molares que, por vezes, foram vivenciados, tentando (re)afirmar o desejo de um território estável, os movimentos astuciosos e sorrateiros que fomos criando provocou intensidades a serem experienciadas pelas crianças e professoras em diferentes momentos, na sala dos professores, pelo pátio, no refeitório, mas ainda não tinham a permissão de conhecer as práticas curriculares “escondidas” dentro das salas de aula. O que conseguíamos eram nas conversas no recreio, pelos corredores e os poucos registros fixados pelas paredes...

Começamos a nos inquietar: como poderemos compor com práticas produzidas se as portas das salas estão sempre fechadas para nós, apesar de alguns abalos o território da sala de aula continuava impenetrável. Como uma estratégia de aproximação, ocupamos um espaço “neutro”: a biblioteca. Entre livros e estantes empoeirados - pelo não uso do espaço - mergulhamos com crianças e professoras nas histórias infantis. E quem não gosta de uma boa história?! Ajeitamo-nos entre bonecos, livros infantis e tatames para começar verdadeiramente o nosso aconchego na escola. Organizamos com a pedagoga o cronograma para as contação da histórias, com a justificativa de utilizamos o espaço que não tinha uso, pois a prefeitura não havia mandado um bibliotecário para a escola.

Buscávamos as turmas alinhadas, fixas nas cadeiras e em silêncio, como recomendava a professora, com os bonecos Tita e Tito. Quando eles entravam nas salas havia uma mistura de surpresa, êxtase e sorrisos, ainda contidos. Em fila e em silêncio, crianças e professoras seguiam as alunas do curso de pedagogia, caminhando pelos corredores longos, olhares diversos e a pergunta: o que estas meninas vêm fazer aqui?... Trazemos as crianças em silêncio, e ao chegar na biblioteca, vamos nos ajeitamos pelos tatames para ouvir as histórias, sentados, organizados e eretos... Ouvindo as histórias os corpos foram se permitindo sentir, relaxam, se movimentam, e como em uma sinfonia, deitam, sorriem, se assustam, ficam surpresas, se encostam, se afetam e aprendem com as histórias.



Figura 3 - A surpresa... Tito e Tita... – Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4 – Aconchego... – Fonte: Arquivo pessoal

Entre turmas indo e vindo, entre bonecos, jacarés, adornos e joaninhas, somos recheados com risos de crianças e professoras, que só querem isso, um pouquinho de alegria... Professoras que se deitam com as crianças, pedindo para guardar na memória este momento, e dizendo: *podem entrar na minha sala quando vocês quiserem. Obrigada pelos momentos!*



Figura 3 -Um novo território com a ajuda dos bonecos e histórias... – Fonte: Arquivo pessoal

Outras professoras mais resistentes, sentam-se no fundo da sala, fixam-se em uma cadeira, e mostram-se atentas a tela do celular, ouvem as histórias e em determinados momentos levantam a cabeça e observam, despeitadamente, os movimentos que fazemos com as “suas crianças”. Seus corpos apontam práticas de resistência aquele momento “lúdico” que as crianças vivem. Poderíamos pensar que aquele não foi considerado um momento importante a partir do que diz Garcia (2000, p. 7): *Para alguns, tudo que não seja aula formal, na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação “muito severa”, é perda de tempo. Será?!*

A partir dos movimentos que criamos para as turmas, no desejo de aproximação, fomos problematizando com as professoras e crianças outras possibilidades de pensar/viver a/na escola. Nos encontros, muitos fios foram trançados nos desenhos da pesquisa. Redes de afetividade, subjetividade e de conhecimento foram sendo tecidas conosco que, ao invés de rupturas, representam novas/outras conexões.

Quando chegávamos na escola as crianças já corriam em nossa direção, solicitando que rememorassem junto *com* elas as histórias que ouviram, ou os personagens que interpretaram. Algumas professoras, nos contavam os desdobramentos que as histórias causaram na sala de aula, as crianças começaram a perguntar quando iriam ouvir história novamente, ou ainda, pediam a professora que fossemos em suas salas de aula contar histórias.

A cada novo e bom encontro nos constituíamos em outros sujeitos, com oportunidades de exercício sobre nós mesmos, em termos estéticos na perspectiva de foucaultiana, por uma arte da existência. Nesse sentido, em Foucault, a partir da noção de ética (CASTRO, 2009, p. 150), temos a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem.

Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151).

Entrar no movimento de produção a partir do encontro intensivo com as crianças significa afirmar a força da criação docente, recusando politicamente o aprisionamento das prescrições que constituem os programas formativos majoritários.

Reteritorializando o sentido de escola...

Vemos assim, paisagens em transformação, que apesar das burocratizações, das linhas duras e molaes, que aparentemente, apresentam certa estabilidade e imutabilidade, as práticas escolares produzidas pelos e com eles sujeitos, nos indicam, também, a flexibilidade e instabilidade do território escolar.

Ao colocarmo-nos em uma pesquisa *com* os praticantes, mergulhamos em todos os sentidos de escola, buscando vasculhar todos os detalhes, vibramos com a vida que pulsa, temperamos a escola de maravilhas, vemos nas “mesmas” práticas um colorido que afirma a potência dos bons encontros. São práticas sorrateiras, despreziosas, e por vezes tímidas que aproximam os sujeitos da escola, dando sentido de vida, dando outro sentido de escola. Ao final de cada bom encontro entre crianças, professoras e as histórias infantis ouvimos: “*Já acabou?...*”; “*Conta mais uma tia?...*”; “*tia, só mais um pouquinho*”; “*deixa a gente ficar mais...*”.

As histórias fizeram com que nos aproximássemos das crianças e professoras, passamos a nos chamar pelo nome, ou, até mesmo, pelo livro que contamos: “*Tia você foi você que contou*

a história do livro mágico né? Como que você fez aquilo?''. São práticas que criamos, e que fogem daquela instituída com o pensamento moderno, e que buscam essa aproximação entre sujeitos, permitindo que os corpos sejam afetados pelos signos que conseguimos criar e que principalmente aumente a sua potência de agir (ESPINOSA, 2007).

Sabemos, pois, que de alguma maneira vamos afetar e ser afetadas, acabamos por ser “capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e ‘nos’ deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p. 19). Ao nos lançarmos nas práticas instituídas, vamos modificando a aparente estabilidade, no processo de afecção, vamos desterritorizando e reterritorializando os sentidos de escola.

Referências

ALVES, Nilda et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASTRO, E. *Vocabulário Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. *Invenção do Cotidiano*. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Giles *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUATTARI, F. ; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

APRENDER COM RENÉ SCHÉRER

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti¹

Resumo: O presente trabalho tem como foco apresentar o conceito de aprender desenvolvido pelo filósofo francês contemporâneo René Schérer e suas influências no campo da aprendizagem. O texto passa por um aspecto geral da organização do processo de pedagogização da infância e seus desmembramentos. O conceito de aprender do autor em destaque é conectado a um conceito indispensável para pensar a aprendizagem, o de devir-criança, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari e que potencialmente ativam conexões a um pensar sem imagens.

Palavras-chave: Aprender; René Schérer; devir-criança.

Abstract: The present work focuses on the concept of learning developed by contemporary French philosopher René Schérer and his influences in the field of learning. The text goes through a general aspect of the organization of the process of childhood pedagogy and its dismemberment. The concept of learning from the featured author is connected to an indispensable concept to think about learning, that of becoming-child, developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari and that potentially activate connections to thinking without images.

Keywords: learning, René Schérer, becoming-child.

Mapeamento da pedagogização

O cenário pedagógico que se apresentará para a problematização deste escrito gira em torno do campo escolar. É nele que temos conhecimento de que grande parte do processo é minimamente controlado e cercado por legislações, regramentos, condutas de vigilância e punição, estas que são instauradas constantemente nos corpos de cada indivíduo. O campo é cercado por esses regramentos, e é nele mesmo que podemos perceber uma educação que prima às normas e ordenamentos. Pouco se percebe a importância dada a uma categoria do saber que é a aprendizagem. Esta é quase sempre percebida como marginal e subversiva, pois o foco no campo escolar é dado ao ensino, e quando se fala em aprendizagem é sempre uma aprendizagem focada na representação, submissão e repetição das regras e ordens estabelecidas. Não vemos de fato uma aprendizagem direcionada a exploração da inventividade, ou mesmo a uma aprendizagem que retome às paixões, ou que seja rica em mecanismos de afirmação das resistências.

Para que o campo da educação se estabeleça como essa fortaleza, envolta com seus fortes cercos de regras, normas, controle e hierarquias, existe um complexo maior que está conjuntamente configurada com as demandas de uma sociedade, esta que está sempre vinculada ao controle e a formação de uma subjetividade ensinada a obedecer. Assim, temos uma sociedade que é formada, por essa mesma pedagogia do controle, e que assume e reforça os discursos de condução, pois sabemos que a educação sempre teve como função reger modos de conduta e produzir indivíduos adeptos ao sistema vigente. Ontem e hoje se formam indivíduos do mesmo modo, crianças e jovens no ambiente escolar passam por esse mesmo processamento de massificação educativo/pedagógico.

Desse modo, temos uma sociedade pedagogizada e configurada ao controle e a submissão. É nesse sentido, que se faz necessário reagirmos aos modelos de educação impostos,

¹ Doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), bolsista FAPESP, é formada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e possui mestrado na área de Filosofia da Educação pela Unicamp. E-mail: batupre@gmail.com.

e pensar em outras estratégias de aprendizagens. Não um fim daquilo que já existe, pois sabemos que contrapor uma tendência à outra não resulta em excluir o mau funcionamento de sistema engendrado por séculos. A questão é atuar no campo pedagógico existente, seja ele controlado com suas técnicas já existentes, e fazer surgir, aí mesmo, forças para uma *re-existência*², ou seja, a existência de outra tecnologia juntamente com aquilo que já existe. Lidamos sempre no campo das sobreposições, não com exclusões. Aderimos às multiplicidades de potências em agir no terreno educacional.

Com essa configuração que se apresenta no presente curso da nossa sociedade, bem como, nos cenários escolares, vemos uma massificação de subjetividades, de processos criativos e inventivos sendo comprimidos por blocos de saberes modulatórios, ou seja, por estratégias de ensino em massa, ignorando quase que toda potencialidade das intensidades individuais dos estudantes. Também percebemos que as possibilidades de se pensar em outras entradas para problematizar os modos de ensinar, são também comprimidas por um controle de tempo, de espaço, dos modos de agir e sentir uma outra forma de poder se expressar dentro deste contexto que se apresenta.

Assim, o que nos propõe o filósofo francês contemporâneo René Schérer (nascido em 1922 na cidade de Tulle), é que uma antipedagogia se faça necessária para que então, traços de singularidades emerjam novamente nas crianças e jovens. É um embate constante entre a *Aufklärung* e a potencialidade de expressar a subjetividade individual. Se por um lado enfrentamos esse cenário que vigora pelo esclarecimento, que prima por seu potencial concentrado no pensamento racional das ideias, numa educação pela representação, pela certeza e clarificação das significâncias, por outro, podemos experimentar as singularidades, essa potencialidade de abrir espaços para o que de fato somos e se abrir para uma educação das expressões dos diferentes modos de vida.

Por seu intermédio e em sua intenção, a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente – pois o sistema da infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções -, ela torna-se instruída e é empregada pelo espírito da *Aufklärung*. (SCHÉRER, 2009, p. 18).

Porém por trás do que se apresenta por um discurso de controle, a pedagogia, bem como os processos educativos implicados nela, não são ingênuos, existe todo um refinamento de condução dos corpos, a final, ele está perpetuada há anos em nossa sociedade. E possui uma habilidade precisa e necessária para cativar a todos: o envolvimento com o bem, com a felicidade e a promessa de um futuro melhor. Essas características sempre andaram ao lado dos discursos educativos. Somos seduzidos por esses discursos, por essas promessas de um falso sorriso.

Aos poucos, os efeitos da pedagogização vêm mostrando que para ser educado basta ser compensado, excluindo parcialmente um caráter tão necessário, o de contestador. Nesse sentido

² Pensamos resistência, no sentido de “re-existir, insistir em existir, (...) tornar o pensamento uma máquina de guerra. (...) Resistência como constante movimento de afirmar a vida que nos está sendo constantemente subtraída.” Invenção de uma outra nova existência. Criar outras possibilidades de vida ainda não inventadas, nos tornar aquilo que nunca tínhamos sido antes. “Resistência é devir, é criação do novo, promoção da vida, na vida ela mesma, aqui e agora. Revolução como plano de imanência, como movimento infinito de lançar e relançar lutas para conjurar a vergonha e responder ao intolerável, a cada vez que a precedente tenha sido capturada. O que nos cabe é criar modos de liberar a vida da captura, denunciar o indigno, criar linhas de fuga para escapar à participação na produção de miséria humana operada pelo capitalismo. Nós, o povo, o artista, o filósofo. (...) Criar novos modos de existir, insistir em existir, re-existir.”. Trechos extraídos de RENATA ASPIS. *Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões*. In: *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamentos e...* (2010, p. 11) e *Resistência e confabulações*. In: *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...* (2011, p. 68 e 72-73).

podemos perceber que a pedagogia e seus processos de ensino se apresentam como vilãs da formação dos indivíduos críticos. Aos poucos, ela vai cercando a criança, envolvendo, seduzindo até que então, esta esteja completamente envolvida e pronta para ter seu fim estabelecido: um percurso educativo completamente conduzido e condicionado às ações que o disciplinamento invoca. Está-se realizado o processo de pedagogização da infância rumo ao futuro cidadão comportado e de bem.

Com essas engrenagens sempre girando, percebe-se um envolvimento cultural, social, histórico, político que faz com que toda essa direção do sujeito pedagogizado, seja voltada a uma única perspectiva. Modulação de corpos a determinadas condutas culturais ditadas, condicionadas e determinadas pelo local em que se vive. Temos então um processo educativo que organiza a ordem social, numa visão e tendência à sociedade perfeita, um direcionamento a um ideal de sociedade.

São inúmeras forças que traçam a subjetividade de um indivíduo, um emaranhado de dispositivos atravessam os corpos, aos termos de Gilles Deleuze. Já Michel Foucault fala em dispositivos disciplinares, com uma combinação de três instâncias, a de saber, a de poder e a de subjetividade. São essas forças que atuam e produzem o sujeito moderno, através de um mecanismo de disciplina, muito bem estruturado pela pedagogia e a arquitetura que a ronda. Um *panóptico* escolar para modelar corpos e mentes ao futuro cidadão dócil para o bem estar do Estado. “O dispositivo obriga e o dispositivo forma. ‘Produz’, escreveu Foucault e Deleuze³” (SCHÉRER, 2013, p. 18).

A força da pedagogia foi sempre fazer esse cidadão ser adaptado ao meio em que vive e a todo potencial forçado por um Estado. Por isso toda a força da pedagogia ao lado do Estado, para formar esse futuro cidadão modulado afim de atuar e agir conforme um ditame de regramentos sociocultural. Um projeto de cidadão é fabricado através de um forte investimento educacional. Uma política envolvida para a construção do cidadão agir no mundo, uma adaptação do cidadão ao Estado é realizada através dessa política de normalização.

Desdenhada pelo despotismo puro, a pedagogia tornou-se indispensável para um modelo de poder que só consegue perdurar ao imiscuir-se na vida de cada indivíduo, pois necessita de sua convivência. Nesse aspecto, a educação das crianças desempenha um papel-chave: atualmente, da publicidade à política, tudo se ‘pedagogiza’. (SCHÉRER, 2009, p. 27).

Uma sociedade bem constituída através da boa educação do homem, essa é a velha equação para a constituição de uma “utopia pedagógica” citada por Schérer. Tornar o processo educativo para melhorar os seres humanos, esses que melhorarão e reformarão o meio social. Essa velha utopia pedagógica é acoplada por mecanismos que incutem um moralismo nas crianças, valores e regras que aos poucos são introjetados nesse processo escolar, e esse modelo vem acompanhada de uma *psicologia utópica*, uma psicologia “dessexualizada e destituída de afetos” (ibidem, p. 28) que apenas avalia as crianças pelas suas fases cognitivas de aquisição de conhecimentos.

Porém para ir num outro fluxo o autor aponta que a utopia pedagógica seria constituída então de uma “laicidade ou *neutralidade* em relação às opiniões religiosas ou políticas” (ibidem, p. 28) e que na verdade a escola é sim uma “máquina de poder” que passa por um grande disciplinamento dos corpos, que desde sua origem (séc. XIX) a função é formar a criança pobre e vagabunda como seres mais dóceis e servis ao mercado de trabalho. “A criança só é o objeto predileto do pedagogo por ser o homem, finalmente, tornado visível. Mas essa compulsão a ver

³ Nossa tradução.

é também o que sustenta o projeto infinito de uma dominação estatal sobre toda a vida, inclusive, intelectual.” (ibidem, p. 33).

Um devir-criança da criança

Porém, sabe-se que para toda regra existem exceções, e que para o sistema de pedagogização da vida não é diferente. O estrangeiro, o estranho, o monstro, o outro deve incessantemente ser posto dentro dessa mesma normalidade. As crianças e jovens não escapam dessa mesma lógica, uma vez que a infância é uma invenção dos adultos. E justamente são deles que as crianças devem formar bandos e inventar estratégias para escapar desses maus fatores de criancinhas.

Se a fuga em extensão é impossível dentro de um sistema de coação, controle e disciplinamento, como a escola e a família, então as fugas intensivas devem existir para amenizar esses dias de confinamento obrigatórios sejam eles onde forem.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhes são inculcados pela pedagogia. (SCHÉRER, 2009, p. 35).

Pensamos junto com René Schérer quando se realiza esses atos de fugas intensivas no conceito de devir-criança, um conceito deleuziano-guattariano, mas que é tão caro ao filósofo de Tulle. A criança é um ser *Aberto*⁴ que deambula por entre todas as conjunções possíveis. Castramos essas conexões ao querer enquadrá-las e educa-las. Com essa visão, voltada somente ao ensino, vemos uma inutilidade do aprender. Uma rica potencialidade infantil desprezada pelos pedagogos em prol da massificação dos conteúdos.

Uma pedagogia pensada para uma “utopia errante” (ibidem, p. 37) que escape da reprodução, que se faça em micro escalas, numa sensibilidade através do que se passa em seu entorno, no aqui e agora, só assim uma pedagogia poderá se unir às crianças e se munir de forças a produzir novos modos de invenção de um sistema escolar que tanto reforça a mesmice. Aos pedagogos um devir-crianças urgente.

Ao que tudo indica ao se pensar e exercer um devir-criança também não podemos deixar de pensar em uma potencialidade das transmutações dessa criança/jovem dentro de um contexto escolar. Estar confinado numa sala de aula implica para a criança, obrigatoriamente por sua condição de criança, seu próprio devir-criança e suas transmutações constantes, isto é, suas variações cambiantes em gerar linhas de fuga, mesmo que em pensamento a fim de escapar daquela máquina opressora chamada escola.

As linhas de fuga, portanto, são aliadas nesse caso, para devir-criança próprio da criança, uma vez que não basta ser uma criança conformada com os regramentos escolares para devir-criança, uma criança que o processo de pedagogização já a formulou. O devir-criança da criança necessita dessa vibração bandida, guerrilheira, arteira, curiosa e destemida em querer sempre escapar daquilo que controla e conduz a regramentos comuns e ao mesmo tempo, nesse escape,

⁴ Ao falar de devir-criança também nos aproximamos da noção de Aberto descrita por Rilke. “O contorno completo de uma constelação que, também, poderia ser chamado, se nos remetermos a Rilke, a do Aberto. A criança, e não somente a ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de seu corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina em confiná-la. Aberta, também, para suas potencialidades e incapacidades. Criança entregue ao Aberto, ‘ainda não invertida, obrigada a olhar para trás em direção ao mundo das formas’, mas entregue e exposta ao ‘puro espaço’, ao ‘não-vigiado’ [*insurveille*], de acordo com o termo estupendo da 8ª *Elegia* de Duíno.” (Schérer, 2009, p. 162).

fazer surgir novos apontamentos, novas rotas e seguir nesse percurso a um rumo sempre de lutas, de resistências e em constantes buscas por novas terras.

Aos pequenos guerrilheiros esforçam-se para escapar dos dispositivos (familiares, escolares, religiosos, midiáticos, etc.) aos quais tentam produzi-los em bloco a fim de identificá-los, reconhece-los como padrão de modismo e, ainda lembrando, modelando esse futuro cidadão para formar a boa sociedade. “O devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento.” (ibidem, p. 205).

Ao contrário desse futuro já previsível pelas grandes maquinarias de poder, o devir-criança quer se desfazer desse peso que o futuro compromete e assume uma filosofia ética de vida de pura imanência, viver no presente é pura abertura para os acontecimentos que atravessam. Um devir-criança não se permite pedagogizar pelas ações de ordem, não as psicologiza, não castra, não conduz, não transfere, não subordina, ao contrário, abre significantes às multiplicidades que as subjetividades podem.

Um devir-criança da criança que escapa às categorias que tentam enquadrar, como, por exemplo, a de gêneros, e se quer livres de nomações substanciais em relação ao seu devir, pura força em devir-criança, aclassificável, um ser cambiante, transmutável, capaz de atravessar as formas materiais que o corpo físico o aprisiona e desejar o corpo que lhe caiba pela sensação em devir-outro.

Escapar das formas de coerção da família, das castrações psicoanalíticas e moralizantes da sociedade. A regra, se é que existe uma regra nesse jogo, é encontrar nossas linhas variantes necessárias para desviar dos dispositivos de opressão. “A criança está em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto; ela elabora uma estratégia da qual traça as linhas. A subjetividade em elaboração, a subjetivação da criança é indissociável do meio, da subjetivação de meio...” (Ibidem, p. 206).

Um devir-criança que, nos traçados oscilatórios inventa ações para agir nesse território: numa vida que não se cansa de intensidade. Traçados livres de representações vinculadas a qualquer imagem do pensamento já constituída é quase um devir-animal, selvagem. Retirar camadas, grau zero, página em branco para quem sabe assim, conseguir dar alguma forma a novas expressões.

Aprenderes com

Aos fluxos inventivos é necessário se abrir a essas expressões que deambulam por sutis passagens durante um contexto escolar. Onde predomina as leis do saber, tons macios de aprenderes infantis inventivos com aquele que talvez esteja aprendendo outras potencialidades ou mesmo incapacidades.

Aprendizagem que só tem importância quando se inicia, ela não “se encerrará na aquisição de um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 1184), mas o tempo todo começa. Desse modo, “aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber.” (idem, p. 1188). Por isso o início é tão precioso, o processo de dar os primeiros traços a algo. A massificação de conteúdos escolares, a repetição das mesmas fórmulas só tornam os anos escolares anos de tortura e castração inventiva. Fora o processo inicial de uma aprendizagem, o “resto é sobrecarga, queda, recaída na institucionalização”. (ibidem, p. 1185).

Schérer ao falar de aprendizagem está, mais uma vez amparado ao lado de Gilles Deleuze, e aponta que não há aprendizagem sem a abertura às imagens. São elas que possibilitam a aprendizagem variar sobre aquilo que parece sempre ser o mesmo, uma vez que para pensar com Deleuze é necessário se libertar de tudo aquilo que entrava e deforma.

Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento. Desembaraçar-se de tudo o que imobiliza, que *sedentariza*: palavra-refrão. (SCHÉRER, 2005. 1185).

Aos ensinamentos de Deleuze, deixa como legado uma aprendizagem da dissolução do eu, desse humano demasiado humano, em prol das multiplicidades e das singularidades. São esses processos que valem à pena serem aprendidos no decorrer de uma vida. Um abandonar o ser em prol de uma vida aberta aos devires. Eis uma primeira tarefa que Deleuze como professor deixa aos seus leitores, e talvez essa a tarefa mais difícil de executar, pois dizem respeito ao abandonar-se de preconceitos, identidades, valores, regras, fascismos que existe no si. Um explodir o sujeito em prol de singularidades.

Então para que de fato se inicie um processo de aprendizagem em Deleuze, Schérer diz que é necessário aprender a *desprender*, um desprendimento das roupagens carregadas anteriormente, principalmente no que dizem respeito aos moralismos que carregamos. Um desprender-se de si se faz necessário para entrar em contato com a aprendizagem em Deleuze. Um voltar-se para fora de si, e não o contrário, uma vez que as “ideias não estão na cabeça, mas fora de nós.” (idem, 1186).

E prossegue com os ensinamentos numa direção que nos faz chegar ao cerco escolar.

Que a distinção entre o verdadeiro e o falso, tal como é concebida ordinariamente, tal como é aprendida nas escolas, deve ser radicalmente repensada. Pois ela só tem a ver com soluções já dadas ou com problemas parciais, com questões separadas e de pouca importância, cuja resposta exige simplesmente uma conformidade à questão. Pouco importa aprender ou não aprender essas “verdades”, adquirir ou não esses saberes. (idem, 1189).

O que de fato importa nesse momento é um escape ao bom senso, ao senso comum, ao verdadeiro, ao modelável, forças que operam e que reinam no ambiente pedagógico, são disso que um pensamento sem imagem escapa. O pensamento sem imagem é da ordem dos problemas mal postos, ele perturba e inquieta, é artista, bandido e caçador; “é o pesadelo dos pedagogos” (idem, 1189).

A aprendizagem segue nessa via, ela é da ordem das paixões, dos amores, é aberta aos encontros fortuitos e não fica presa nas modelagens de uma pedagogia que prima os métodos e regimentos. Ela cria conexões incríveis e inimagináveis em pensamento, pois há um devir criativo da cognição que é a força necessária de uma linha de fuga escapar do pensamento molar escolar e assim, insistir em existir como um aprender inventivo sempre aberta ao encontro de Novas Terras.

Referências

ASPIS, R. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Sílvio e OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado (Org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...* Rio de Janeiro: Editora DP et al., 2011.

_____. Resistência e confabulações. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina e DIAS, Susana Oliveira (Org.). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Rio de Janeiro: Editora DP et al., 2011.

DELEUZE, G. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 34, 2002a.

RILKE, R. *Sonetos de Orfeu e Elegias de Duino*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

SCHERÉR, R. Aprender com Deleuze. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

_____. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. La violenza e i dispositivi educativi. In: MOTTANA, Paolo (Org.). *Spacco tutto! Violenza e educazione*. Milano: Mimesis Edizioni, 2013.

SOTERRAMENTOS, RAÍZES E RAMIFICAÇÕES – COMO CULTIVAR FUROS EM MUROS?

Rafael Limongelli¹

Resumo: Esse artigo é inspirado no último movimento da dissertação de mestrado “*Horta da Vida: uma cartografia entre adolescentes em conflito com a lei e uma experiência educacional*” (UNIFESP, 2017). Durante o período de 2010 a 2012 fui professor de educação básica II (PEBII) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, regido pela contratação “Categoria O”. Fui designado pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste para lecionar na Pasta Especial Fundação CASA e fui designado para a Unidade de Internação Vila Leopoldina. Este artigo busca articular pensamentos de Carvalho (2014a, 2014b) Gallo (2015), Deleuze e Guattari (2012a, 2012b, 2014), Foucault (2010, 2001), as experiências em educação realizadas junto aos jovens internados entre 2010-12 na Fundação Casa Vila Leopoldina e uma horta comunitária.
Palavras-chave: Fundação CASA; Deleuze e Guattari; educação.

Abstract: This article it’s inspired by the last movement of the master “*Garden of Life: a cartography in between the teenagers in conflict with the law and an educational experience*” (UNIFESP, 2017). During 2010-2012, I worked as a teacher at Secretariat of Education of the State of São Paulo. And I was designed to work at the *Fundação CASA* and I chose to go to the *Unidade de Internação (UI - Unity of Hospitalization) Vila Leopoldina*. This paper wants to combine the thoughts of Carvalho (2014a, 2014b) Gallo (2015), Deleuze e Guattari (2012a, 2012b, 2014), Foucault (2010, 2001), the educational experiences improved with the teenagers in conflict with the law living and arrested at UI Vila Leopoldina between 2010-12 at *Fundação CASA* and a community garden called *Horta da Vida* (Garden of Life).

Keywords: Fundação CASA; Deleuze e Guattari; education.

Soterramentos, raízes e ramificações – Como cultivar furos em muros?

*enquanto houver opressão, haverá resistência*²

canto primeiro

Durante o período de 2010 a 2012 fui professor de educação básica II (PEBII) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, regido pela contratação “Categoria O”. Fui designado pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste para lecionar na Pasta Especial “Fundação CASA”, que abrange a Unidade de Internação Vila Leopoldina e o complexo de internação Raposo Tavares.

canto segundo

Bons encontros que alargam a possibilidade de existir entre aqueles que se chocam. A vontade de potência das forças querendo sair de si, expandir sua força, provocando um transbordamento coletivo rumo a lugares desconhecidos. Vivi isto! Com outras pessoas, durante algum tempo, seguindo e não as premissas da educação na Fundação CASA.

¹ É Mestre em Educação (UNIFESP, 2017), bacharel em Ciências Sociais (PUC, 2013) e técnico em Artes Cênicas (INDAC, 2008) e publicou o livro de poemas *Cretino* (Ed. Patuá, 2013), colabora com ensaios, artigos e poemas nas revistas Alegria (SP), Texturas (SC), Córrego (SP) e Barril (BA). E-mail: rafaelimaogmail.com.

² Frase pixada no muro da Fundação CASA Vila Leopoldina em 2010.

canto terceiro

Qualquer coisa!

Som de muro caindo, porrada até não poder mais, som de muro caindo, porrada saindo pelo ladrão, som de colchão queimando, som de ferro estalando, som de risadinha embaixo do sol enquanto acaricia o manjerição, som de treta, som de saudade, som de funk cantado a plenos pulmões para o céu visto sem grades, som atormentando a noite.

Tormenta, resistência e assimilação.

Há aqui um trecho da cartografia de uma fuga em **dois** movimentos S.

1#Soterramentos - crônica à palo seco da *Horta da Vida*.

Em 2011, vivíamos em São Paulo e no Mundo sensações diferentes no ar dos movimentos sociais depois das ocupações de ruas e praças, como o Occupy Wall Street, Ocupacion de la Plaza del Sol, Ocupa Sampa³, Ocupa Rio, Ocupa Py... Constituíram-se novas conexões entre pessoas, instituições, ideias, comidas, acampamentos, livros, filmes, identidades de gênero provocadas por essas movimentações. Uma ocupação do Vale do Anhangabaú que durou 58 noites. Nesta ocasião estive em contato com ativistas, militantes, professores da escola formal e professores universitários e diversas pessoas engajadas em diversas formas de escape, desvio e resistência às capturas das máquinas capitalísticas da cidade de São Paulo.

Havia uma vontade de realizar algum tipo de encontro e acontecimento mais intenso com os jovens e com as pessoas que trabalhavam ali na FCASA, em que se observasse o céu sem intermédio de grades. Alguma forma de encontrar-se ali a céu aberto. Suspeitava que esse acontecimento poderia fomentar formas de relação que deslocariam os papéis já estabelecidos pela instituição.

Havia iniciado uma sementeira em 2011, com poucos recursos individuais e pouco ou nenhum apoio de professores, técnicos e Direção. Em 2012, comecei uma conversa com professoras, técnicos, seguranças e jovens da Fundação CASA sobre a continuidade e ampliação da sementeira. Um primeiro momento antes de uma horta. As sementeiras existem durante todo o período de um cultivo em horta. Ao mesmo tempo que se está cultivando alimentos na terra, com mudas já criadas, se está também cultivando as sementes na sementeira, para que essas se tornem mudas e sejam transferidas para a horta. Assim, sempre há sementes em cultivo e sempre há mudas em cultivo.

Todos os professores e professoras ficaram muito animados com a ideia de realizar a horta, ao mesmo tempo, ficaram receosos sobre o aceite da Direção da instituição. Estavam acostumados a receber muitos ‘nãos’ a muitas ideias e vontades de atividades. Eu sabia também que seria difícil para a instituição aceitar que dentro do programa de Sociologia, História, Geografia e Filosofia uma horta tivesse alguma justificativa conceitual. Conhecendo também a rotina da Unidade Vila Leopoldina, sabia que pela manhã a escola formal ocupava todo o horário dos Adolescentes e Funcionários, e pela tarde as atividades se repartiam entre oficinas profissionalizantes e culturais, atividade esportiva, atendimento técnico dentro e fora da Unidade.

Refleti que seria interessante cultivar essas sementes e essas ideias fora do horário da escola formal. Fazer desta atividade como algo fora do currículo e conteúdo. Deste modo não precisaria afetar o tempo de aula de outros professores e não precisaria justificar as causas e razões da horta dentro dos meus planos de aula. A sementeira começou a cavar um espaço e

³ Ver em <<https://ocupasampa.milharal.org/2011/11/>>. Acesso em: 15/01/2018.

tempo que não existia dentro das relações entre instituição, eu, jovens e profissionais da escola e da unidade.

Como a atividade estava em lugar nenhum, fora de todos os projetos ali da unidade, fora das oficinas oferecidas pelas ONGS (Horizontes, CENPEC, Ação Educativa, etc.), fora das atividades oferecidas pela igreja evangélica, pela escola, pela própria unidade, o projeto da horta/sementeira também não possuía recursos para custeá-la. Uma boa maneira que conseguir apoio dos funcionários para realizar a horta era integrando-os em seu embrião. Convidei a todas e todos para contribuir com a vaquinha da horta. Foi uma comoção geral, as pessoas ficaram muito empolgadas. Era como se aquilo fosse movimentar alguma coisa que eles não sabiam o que era, mas era esperada como uma tempestade no sertão.

Quando apresentei o projeto ao Diretor da Unidade, todos os funcionários já estavam comentando sobre o tipo de pimenta que gostariam de plantar, as variedades de manjeriço, as mudas que a tia da vizinha iria doar para horta, etc. Foi impossível ele negar o projeto, seria uma medida muito impopular. Aceitou, torcendo o nariz, e negando qualquer envolvimento ou apoio institucional. Eu sabia que havia algumas pás e enxadas guardadas dentro de um depósito mofado na caixa d'água da unidade. Pedi para usar essas ferramentas. Ele nem sabia da existência delas, mas autorizou.

Realizei as compras preliminares com o dinheiro que conseguimos da vaquinha dos funcionários e professores da Fundação CASA. Alguns quilos de terra adubada com insumo orgânico, algumas sementes de cenoura, manjeriço e pimenta, tela plástica trançada semitransparente e uma peneira.

Os primeiros encontros da Horta foram realizados dentro do convívio. O convívio é o espaço interno da unidade, com salas de aula, pátio, banheiros, refeitórios, alas e dormitórios. Fomos alocados dentro de uma das salas do convívio para nosso primeiro encontro. Todas as sementes, terra, material de trabalho (pás e bastões de madeira), papel, caneta, lápis, etc., foram revistados pela equipe de segurança: sem novidades, entramos com nosso material.

O convite para os jovens foi bem aberto e livre. Anunciei a ideia e perguntei quem estaria interessado em participar e construir essa horta. Alguns se interessaram e outros não. Estávamos vivendo um momento de organização por Alas na unidade. Ala A, os adolescentes com bom comportamento e projeto de vida; Ala B, os adolescentes em desenvolvimento e construindo um projeto de vida; e Ala C, os adolescentes que ainda não têm um projeto de vida e comportamento indócil às prerrogativas da Fundação CASA.

Jovens de diferentes Alas aderiram ao projeto da Horta.

Éramos 27 adolescentes e eu. Juntos somávamos 30% da população de jovens internados. Éramos uma pequena multidão de pessoas mexendo na terra, lendo embalagens de sementes e conversando sobre outras experiências com plantas. Foi um encontro muito bom e festivo. Os jovens quando ficavam à vontade nas aulas e neste encontro começavam a cantar e dançar entre uma coisa e outra que se tinha que fazer. Foi uma condução muito fluida sobre como começar a plantar aquelas sementes. Não se tratava na verdade de como plantar as sementes das plantas e sim em como criar nossos vínculos e laços, como plantar a ideia que estávamos desejando realizar.

A conversa aconteceu em torno do tema 'comida das Mães, Tias e Avós'. Os temperos que elas utilizavam, os aromas, os chás, os unguentos, as bruxarias, etc., além de alguns trabalhos sazonais e informais que alguns haviam realizado em suas histórias capinando mato, arando terra e colhendo frutos.

O segundo encontro e a continuidade do trabalho na sementeira foi realizado três vezes na semana, no contra turno da escola, com duplas de adolescentes. A sementeira foi instalada do lado de fora do convívio, ao lado do prédio da Administração, em um gramado mal cuidado, onde havia uma quantidade de sol interessante para as sementes: sol intenso de manhã com sombreamento à

tarde. O Prédio da Administração fica em um setor separado do Prédio do Convívio. O prédio do convívio é cercado por muros em todos os lados. Uma grande caixa retangular de concreto coberta ou por telhas de ferro ou por grades de ferro, cercada por uma outra grande caixa de concreto (os muros), só que sem cobertura. O prédio administrativo é composto por quatro construções: a) prédio central térreo com salas técnicas, sala da direção, banheiros, refeitório para funcionários, cozinha industrial, lavanderia industrial e sala de professores; b) prédio-portaria térreo para carros e pedestres; c) uma cela-solitária térrea separada de todos os prédios para casos emergenciais ou tortura; d) caixa d'água de concreto, uma construção cilíndrica e alta (cerca de 4 andares), em que no térreo havia um depósito para os materiais da horta.

Neste período, estavam acontecendo tensões entre as vontades de governo da instituição e as vontades de poder da 'visão' (organização político-discursiva dos jovens). Essa disputa por saber quem se apoderará das técnicas e dispositivos de poder, é jogada internamente e externamente: a) internamente, com 1) jovens inquirindo jovens sobre a verdade da 'visão' e 2) funcionários inquirindo funcionários, sobre a lealdade aos procedimentos e regras de funcionamento da Unidade; b) externamente, 1) jovens inquirindo funcionários, utilizando violência e coação física sobre o que a instituição está organizando como estratégia de dominação e 2) funcionários inquirindo jovens com violência e coação física sobre o que o PCC e a Faxina estão organizando como ataque à instituição. Todos obrigados a falar a verdade por todos os lados sob risco de castigo e premiação, comenta Foucault (2010b):

somos forçados a produzir verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O Poder não para de questionar, de nos questionar, não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele afinal de contas, temos de produzir riquezas, temos que produzir as verdades para produzir riqueza (FOUCAULT, 2010b, p. 22).

Elegeu-se pela superintendência da Fundação CASA outro diretor.. Um legítimo carreirista! Havia passado por todos os cargos do Setor da Segurança, desde os mais rasos, como agente de apoio socioeducativo - o carcereiro, até supervisão e coordenação da mesma equipe de agentes de apoio socioeducativo. Foi uma grande vitória para a categoria de funcionários, vibraram em ter como chefe/diretor um pária, alguém como eles. Alguém que conhecia a Lei e a Ordem nas suas reentrâncias, alguém que viveu diversos pontos da máquina. Ou que se apodera do saber da Lei e da Ordem para fazer acontecer suas vontades de poder e suas práticas de castigo. Comenta Deleuze e Guattari (2014) sobre:

a lei como pura forma vazia e sem conteúdo, cujo objetivo permanece irreconhecível: a lei não pode, portanto, enunciar-se a não ser em uma sentença, e a sentença não pode se apreender senão em um castigo (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 81)

Essa tensão, essa disputa pela ordem do discurso na CASA cria uma série de mesas de negociações sobre: horários de banho de sol, proibição e permissão de roupas, cortes de cabelo, comida, cigarro, maconha, cocaína, atividades externas, passeios, atividades extracurriculares, etc. Neste cenário de negociações e permissões/interdições, foi preciso justificar a continuidade da horta e elaborar um projeto que fomentasse sua discussão pedagógica e social. A esta exigência, respondi com outra: demandei um espaço ampliado para o cultivo da horta.

Junto com os adolescentes conversamos e expliquei que precisávamos de uma justificativa para continuar plantando naquele chão. Surgiu a ideia de presentear as Mães dos

adolescentes com os temperos que eles estavam plantando na Fundação CASA. Essa ideia foi estrondosa e sabíamos que, como diziam eles, ‘com a mãe do outro não se mexe’. Criamos um nome para a horta, já que não havia nenhum: *Horta da Vida*.

Ganhar espaços maiores de terra, de ar, de viver, de estar juntos. Ter tempo, ferramentas e recursos humanos para trabalhar. Para criar o canteiro de plantio foi preciso dois dias de trabalhos coletivos e horizontais, cada dia com 15 jovens, mais ou menos.

Ao dia 02 de fevereiro de 2012 foi entregue o um projeto para a Direção da Unidade e para a Coordenação Pedagógica. Como prometido no projeto, haveria uma Lista com os nomes de quais adolescentes participariam da atividade e qual data. Estávamos vivendo um movimento de *estriamento* pela instituição. Até esse momento, andávamos pela informalidade e fora dos procedimentos formais para se atravessar os espaços dentro da Fundação CASA. Vivíamos um processo de *alisamento* e de criação de espaço liso. Sobre liso e estriado:

O espaço liso e o espaço estriado, - o espaço nômade e o espaço sedentário, - o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, - não são da mesma natureza (...) o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 192).

A *horta da vida* passou a fazer parte das estruturas pedagógicas e a ter um procedimento normalizado de tempo de fruição, quantidade de adolescentes, quantidade de visitas semanais à *horta*, etc. O aparelho de Estado estriando e domesticando uma prática que deslizava entre as normativas da instituição. No entanto, esses processos não são nunca definitivos, o estriado é entregue novamente ao liso. Comentam os autores:

Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço se deixa estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances e signos eventualmente muito diferentes. (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 198).

Enquanto as atividades extracurriculares eram dedicadas apenas aos adolescentes da Ala A ou Ala B; para a *horta da vida* participavam adolescentes de todas as Alas - inclusive da Ala C. Deste modo, a *horta da vida* desterritorializou essa codificação atribuída aos jovens, entre Ala A, B e C, ou, Jovens com Bom Comportamento (A), Jovens com Comportamento Mediano (B) e Jovens Sem Comportamento Adequado (C).

Vivemos um período de expansão das fronteiras da horta de fevereiro até junho. Comecei a organizar alguns mutirões de trabalho, com 10 adolescentes, às vezes, 15 adolescentes, na horta. O terreno ocupado pela horta na foto acima ampliou-se 10 vezes. Criamos grandes canteiros de cultivo.

Combinamos que a cada vez que uma dupla fosse para a horta deixaria um registro escrito em um caderno. Assim teríamos um registro no tempo, para saber do tempo de crescimento das plantas e também ajudaria a guiar o que a dupla seguinte precisaria fazer, para não precisar refazer trabalhos já feitos por outros. Podiam também escrever as impressões e outras coisas que se quisessem; qualquer coisa que lhes viesse à mente.

De fevereiro até junho as idas para a *horta* eram muito prazerosas. Em alguns dias trabalhávamos muito na terra, limpávamos bem o terreno, retirávamos as gramíneas, as pedras. Com as pedras arrancadas construimos caminhos entre um canteiro e outro. Dias de muito suor. Outros dias, íamos para a *horta* para conversar, sentávamos em frente a ela, na sombra da caixa

d'água, e conversávamos. Sobre qualquer coisa, sobre tudo, sobre nada. Havia ali um espaço em que eu e eles não éramos mais professor e alunos, éramos uma outra relação. Podíamos olhar para o céu e não havia grades.

Em alguns desses encontros os funcionários terceirizados de segurança⁴ também passavam alguns momentos sentados em frente à *horta*. Iam, sentavam-se, ficavam às vezes em silêncio, às vezes comentavam sobre alguma espécie que crescia ali em nossa horta.

A *horta* passou a ser um lugar de convívio na Unidade. Mesmo quando não havia ali jovens trabalhando na terra, havia funcionários técnicos e administrativos. Às vezes descansando na sombra da caixa d'água, às vezes colhendo alguma salada e tempero, às vezes, apenas estando ali. Havia alguma força em estar apenas ali em meio àquela quantidade interminável de concreto e pedra.

Hoje graças a deus eu podi sair la pra fora na horta e podi respirar um ar diferente (...) eu nunca tive contato com uma horta e isso foi diferente (W. V.)
Há sensação de olhar o ceu sem grade foi muito bom e sentir o cheiro das folhas verdes (L. C.)

Olhando o céu me senti tando lá fora. (M.)

É sempre bom sair da rotina e respirar um ar puro (V. S.)

Foi a primeira vez que voltei na horta depois que ajudei a plantar, cresceram estão forte e já estão dando frutos, o tomate por exemplo (W. W.)

Gostei de ter ido na horta, essa foi uma experiência boa para mim, coloquei até palha na terra (L. R.)

Foram frequentes os momentos em que saía com os adolescentes para ir a *horta* e quando lá chegávamos encontrávamos o psicólogo que lhes atendia, ou o médico que lhes receitava remédio, ou a assistente social que lhes garantia documentação e registro, ou o segurança que lhe agredia e xingava. Eram situações completamente novas para todos os lados: os adolescentes chegavam até a horta sem algemas, sem horário marcado, sem um formulário técnico que orientasse a conversa entre técnicos e jovens. Algumas outras conversas passaram a acontecer: futebol, céu, as plantas, comida, o dia, o clima, a roupa, o calor, o frio, etc.

Voltamos para a *horta* e era próximo já do período de férias escolares, final de junho. As mudas foram em sua maioria transplantadas. Saímos de férias, todos os professores e deixamos a *horta* aos cuidados dos funcionários da FCASA.

Ao voltarmos depois de quase um mês de férias o cenário da unidade estava mais conturbado. O período de férias é sempre complicado para as gestões das unidades. Nestes períodos, parceiros como a Escola Regular e ONGs se afastam do trabalho e fica mais difícil para a Direção das unidades ou para os Pilotos da Faxina manter os adolescentes ocupados e como diziam tanto adolescentes como funcionários 'mente vazia, oficina do diabo'.

Haviam acontecido alguns conflitos que não eram claros para os professores. Os detalhes nunca foram disponibilizados. Alguns jovens foram rebaixados da Ala A para Ala B e outros da Ala B para Ala C. Havia um adolescente na cela solitária, bem próximo à *horta*. De agosto em diante só poderiam participar do projeto da *horta da vida* os adolescentes da Ala A, como forma de premiação pelo bom comportamento na FCASA. Essa mudança foi muito cruel para muitos jovens que estavam muito envolvidos com o processo de cultivo das relações e da horta.

Seguimos trabalhando.

⁴ A segurança patrimonial, *Albatroz*, é responsável pelos portões e gaiolas. Eles não entram muito em contato com os jovens internados, não são responsáveis por negociações ou relatórios. São executores dessas funções de portão e portas.

As tensões entre adolescentes e funcionários acirravam a cada dia mais no cotidiano da unidade. Pequenas discussões. Alguns gritos.

Um dia, estava em uma aula de Sociologia quando um agente de apoio socioeducativo invadiu a sala de aula, aos berros, e se atirou em cima de um adolescente. Começou um empurra-empurra. Eu, sem muita reflexão, me atirei no meio dos dois e pedi calma e exigi a retirada do agente de apoio socioeducativo da minha sala de aula, imediatamente. O agente de apoio socioeducativo respondeu com xingamentos e ameaças a mim, ao que eu também respondi com xingamentos e ameaças. Um tumulto se configurou em torno de nós dois. Adolescentes se amontoaram em volta dos dois. Quando o agente percebeu que o humor dos adolescentes estava ficando cada vez mais sanguíneo e ele estava com pouco apoio no pátio interno, ele escapou por uma grade (da qual ele possuía a chave).

Os jovens ficaram possessos e começaram um processo de rebelião. Pediram que nós professores saíssemos da Unidade imediatamente e iniciaram uma rebelião que durou 7 dias. Durante esses 7 dias, qualquer professor foi impedido de entrar na FCASA. Ou mesmo se aproximar.

Havia um ainda em solitária do lado de fora da unidade – em frente à horta. Sempre muito amável com os cuidados e tratos da terra.

Tudo foi televisionado⁵.

No 7º dia, a Tropa de Choque mais o Grupo de Operações Especiais da Polícia Militar encerraram a rebelião. No fim da tarde do mesmo dia a Superintendente da FCASA, junto com os comandantes da PM, estavam dando declarações de que a situação havia sido normalizada. Disse o jornal virtual R7:

Segundo a Fundação Casa, o motim teve início depois que um interno entrou em luta corporal com um dos funcionários, em uma sala de aula. A Corregedoria da Fundação Casa vai abrir uma sindicância para investigar o motivo da rebelião.⁶

Quando retornamos para o trabalho na FCASA, só tínhamos acesso ao prédio administrativo. Recebemos orientações de corrigir trabalhos e provas até que se pudesse retornar para o convívio. Não poderíamos ter contato com nenhum adolescente e não havia estrutura para se ministrar aulas também.

A *horta da vida* foi soterrada com os entulhos retirados de dentro da unidade: placas de ferro amarela, grades, cadeiras de sala de aula, concreto dos muros, pedras, telhas, colchões e roupas queimados, etc.

2#Traços para a composição de uma paisagem do campo de experimentos em educação, política e escapes.

Vivemos um tempo de rostos dóceis, conhecidos e seriados. Série indigente, série trabalhador, série dona de casa, série delinquente, série policial, série evangélico, série engajada, etc. Os rostos são todos cadastrados e incentivados a se publicar, diversas formas de uma pangrafia dos sujeitos, atualizada e ampliada: além dos formulários das escolas, hospitais, carteiras de documento, hospícios e prisões; atualizamos essa necessidade de declarar o rosto

⁵ PORTAL G1. *Reféns são liberados e termina rebelião na Fundação Casa*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/09/refens-sao-liberados-e-termina-rebeliao-na-fundacao-casa.html>>. Acesso em: 15/01/2018.

⁶ PORTAL R7. *Internos fazem rebelião na Fundação Casa da Vila Leopoldina*. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/internos-fazem-rebeliao-na-fundacao-casa-da-vila-leopoldina-20120912.html>>. Acesso em: 15/01/2018.

de nós mesmos nas redes sociais, nas fotos de tipo selfie, bancos de dados de megastores, locadoras de vídeos, carros, hotéis, etc. O sem rosto, o não identificável, o não codificado, são ameaças, escapes, fugas, experimentações indesejáveis e, ao mesmo tempo, pululantes.

Deleuze e Guattari (2012b) pensam as molaridades, linhas duras e segmentadas, operando em conjugação e, ao mesmo tempo, em conexão com fluxos de quanta, moleculares. Campo possível para linhas de fuga inventarem caminhos inusitados em variação contínua. Comentam essa relação:

As fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos. (DELEUZE e GUATTARI, 2012b, p. 104).

Carvalho (2014a) aponta para uma paisagem em que o educador, na *função-educador*, pode inventar um lugar para realizar suas práticas. Essa invenção conecta as posições e funções já constituídas pela escola de forma molecular e inaugura possibilidades de fuga e escape. Comenta:

A função-educador pode ser pensada como um tipo singular de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com determinados dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, que fazem circular um conjunto de verdades. (CARVALHO, 2014a, p. 80)

Gallo (2015) pensa a escola para além da sombra da vigilância, além do vigiar e punir. Faz esforços em colocar a possibilidade das *heterotopias* no ambiente escolar. Espaço e tempo heterotópicos. Ao observar a experiência *Horta da Vida* na Fundação CASA, pode-se afirmar que ela constitui uma experiência *heterotópica*, uma prática criando um *fora* estando *dentro*. O autor comenta essa relação espacial com as heterotopias:

Foucault começa por colocar a questão do espaço e os modos pelos quais nós os vivemos. Faz uma distinção entre o espaço do ‘dentro’ e o espaço do ‘fora’; o primeiro é o espaço em que vivemos, o outro é o espaço que não vivemos. (GALLO, 2015, p. 439).

As utopias são espaços outros, mas da ordem do irreal. São posicionamentos sem lugar real (FOUCAULT, 2001, p. 414). Já as heterotopias acontecem em lugares reais, precisam estar aí para existir, são espaços outros que se constituem no agora. São bolsões de fora que se criam dentro do dentro. Um alisamento de um território estriado. Comentam os autores sobre liso e estriado em relação à música.

Para voltar a oposição simples, o estriado é o que entrecruza fixos e variáveis, ordena e faz sucederem-se formar distintas, organiza as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais. O liso é a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal. (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 197)

Um efeito próximo ao que Deleuze chamou de gagueira em relação à linguagem e que produz:

É o que acontece quando a gagueira já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria. (...) Uma linguagem afetiva, intensiva, e não mais uma afecção daquele que fala. (DELEUZE, 2011, p. 138)

Uma espécie de uso menor da linguagem, de uso menor da prática educacional, da oportunidade do encontro. Também comentado em relação a Kafka por Deleuze e Guattari (2014):

Servir-se do polilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a seu caráter opressivo, achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas de terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala. (DELEUZE E GUATTARI, 2014, p. 53).

Se as atividades desenvolvidas pelos professores dentro da FCASA, como observado e demonstrado ao longo do trabalho, servem a um Diagnóstico Polidimensional que determina um Plano Individual de Atendimento (ANEXO X), que por sua vez respalda a decisão judicial de manutenção ou extinção da pena, essas atividades fazem parte do polo de poder da instituição. Um polo de poder que funciona mais como uma caixa de ressonância que faz *conjurar* os fluxos e linhas segmentárias do atendimento socioeducativo. Sejam essas atividades promovidas por ideias socialistas, neoliberais ou tecnicistas, todas acionam parte do dispositivo de reintegração, reinserção, reprogramação, reterritorialização, recodificação das crianças e adolescentes.

Poderíamos colocar a experiência da *horta da vida* como produtora de linhas de fuga nas relações entre os sujeitos deste campo; poderíamos analisar a experiência como parte de um fluxo *quanta* da máquina Fundação CASA.

Eis como se poderia distinguir a linha de segmentos e o fluxo de *quanta*. Um fluxo mutante implica sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado; e os *quanta* são precisamente signos ou graus de desterritorialização no fluxo descodificado. Ao contrário, a linha dura implica um sobre-codificação que substitui os códigos desgastados e os segmentos são como que reterritorializações na linha sobre-codificante ou sobre-codificada. (DELEUZE E GUATTARI, 2012b, p. 108).

Para além de conteúdos programáticos da escola regular e conhecimentos da agroecologia, estávamos mais interessados na constituição de nós mesmos, não como identidades, mas como uma maneira de estar no mundo, consigo e com os outros. Em ressonância ao pensamento de Foucault sobre a constituição de subjetividades “*uma ética de si, a possibilidade de ações pedagógicas como subjetivação, constituição de si mesmo.*” (GALLO, 2015, p. 435). Diferente da constituição de indivíduos, que “*em termos disciplinares, os indivíduos são preparados para se ajustar às funções sociais excludentes, mas que os inclui no rol dessas mesmas categorias excludentes.*” (CARVALHO, 2014b, p. 196).

A *horta da vida* foi soterrada.

Novamente transformada em chão.

Uma sobre-codificação de um fluxo de *quanta*, que compõe as conjugações deste aparelho de Estado, a Fundação CASA. Suas reverberações e ressonâncias se prolongaram pelo ar até a escrita deste texto. A potência do encontro acontecido naquele período proporcionou as reflexões, análises, observações, memórias traçadas neste escrito.

Penso que a *horta da vida* operou uma amputação (DELEUZE, 2010, p. 29) na superfície do pensável das ações pedagógicas e políticas na Fundação CASA Vila Leopoldina. Conexões inusitadas foram traçadas dentro da dinâmica esquadrihada dos Planos de Atendimento Individuais e da Matriz Multiprofissional. Sobretudo, inaugurou lugares ainda não povoados para os educadores, seguranças, técnicos e jovens experimentarem outro tipo de sociabilidade, uma sociabilidade outra.

Provocar ações no espaço educacional que fomentem uma constituição de si como potência de invenção e criação em tensão com o assujeitamento dos processos de constituição de um sujeito subjetivado. Carvalho (2014a) questiona como descontinuar se sujeito já é um ser aí na história? E investiga a possibilidade de

Pensar como, no lugar do sujeito ser objetivado a partir de forças postas para a sua constituição, para a formação de sua subjetividade, ele poderia, ao contrário, tomar o seu próprio ser como transformação constituída a partir de si mesmo, sob o horizonte de outras ligações de forças. (CARVALHO, 2014a, p. 112).

Em suma, esse texto é uma tentativa de colaborar para a invenção de novas conexões desvairadas dentro do edifício tão sólido e solidificado das práticas educativas e das filosofias da educação.

No mais, é uma estranha canção ouvida de passagem cantada por passarinhos menores em constante migração para qualquer lugar.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador*. São Paulo: Ed. Unijui, 2014a.

_____. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 103-120, 2014b.

DELEUZE, Gilles. *Sobre teatro: um manifesto do menos; o esgotado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (Org.). *Repensar educação: 40 anos depois de vigiar e punir*. São Paulo: Ed. da Física, 2015.

RACIONAIS, MCs. *Tá na chuva*. São Paulo, 2009. 1 CD. Faixa 07. Disponível em: <<https://ocupasampa.milharal.org/2011/11/>>. Acesso em: 15/01/2018.

PORTAL G1. *Reféns são liberados e termina rebelião na Fundação Casa*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/09/refens-sao-liberados-e-termina-rebeliao-na-fundacao-casa.html>>. Acesso em: 15/01/2018.

PORTAL R7. *Internos fazem rebelião na Fundação Casa da Vila Leopoldina*. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/internos-fazem-rebeliao-na-fundacao-casa-da-vila-leopoldina-20120912.html>>. Acesso em: 15/01/2018.

A POTÊNCIA INVENTIVA DAS CRIANÇAS AGENCIANDO CURRÍCULOS-GAIA

Juliana Paoliello Sánchez Lobos¹

Tereza Maria Schuchter²

Nilcea Elias Rodrigues Moreira³

Resumo: Objetiva movimentar o pensamento acerca dos possíveis que são engendrados por meio das enunciações infantis nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil. Aposta na força que desterritorializa formas curriculares prescritivas que, por sua vez, desvinculam-se das potências inventivas das crianças como criação de mundos possíveis. Os mundos possíveis são acontecimentos que abrem fendas em territórios enrijecidos que, por meio das subversões curriculares, lançam-se em movimentos nômades agenciando currículos-Gaia. Aposta na força da geofilosofia como produção de conceitos que ajudam na problematização dos currículos molares e na potência de currículos que afirmam a vida para além das prescrições determinadas pelos documentos oficiais. O referencial teórico é inspirado na filosofia da diferença, que tem como intercessores Deleuze e Guattari. O presente artigo se constitui a partir de uma pesquisa produzida em 2016 e utiliza como recurso metodológico a cartografia em intercessão com os estudos com cotidianos. Conclui-se apontando que as crianças trazem os enunciados como força nos processos educativos que agenciam a vida em meio aos desejos que rompem com os dogmatismos. Essa enunciação coletiva revela uma grupalidade que move os afetos a partir de um coletivo que deseja que os processos educativos aconteçam em meio a uma vida imanente.

Palavras-chave: Crianças; enunciações infantis; currículos-Gaia.

Abstract: This article aims at movimenting the thought around the possibilities brought by children's assertions in the daily life of the Municipal Elementary Schools. It pledges on the strength that reforms prescriptive curriculums, which are far from children's inventive potential towards creating possible worlds. The possible worlds are occurrences that open holes in unchanging territory, producing, through curricular subversions, streams that propel nomadic movements which creates a curriculum-Gaia. It pledges on the concepts of geophilosophy in the production of concepts that help in the discussion of toughened curriculums and in the potential of curriculums that recognize that life is beyond the imposed prescriptions of official documents. The theoretical referential is inspired in the philosophy of difference, which has Deleuze and Guattari as intercessors. The present article is based on a research held in 2016 and uses cartography in intersection with daily life studies as the methodological approach. It concludes pointing that children bring minor assertions as a changing force in the educational process, which engender life as desires and aspirations beyond imprisoned realities. This collective enunciation reveals a gruppality that moves affections through the notion of a collective, which desires that the educational process happen amongst an immanent life.

Keywords: Children; infantile assertions; curriculum-Gaia.

¹ Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-PPGE) – E-mail: julianapaoliello@yahoo.com.br.

² Professora doutora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-CE) – E-mail: terezaschuchter@yahoo.com.br.

³ Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-PPGE) – E-mail: nermoreira@gmail.com.

A terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo braço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território
(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 113)

Ousar escrever com as crianças é sempre uma ousadia! É preciso adoecer as palavras para fazer-se entender. É entrar em disfunção! É preciso estar criança para escrever com elas. É sempre movimento de desterritorialização. É entrar em terrenos movediços. É tentar puxar os cabelos da água. São sempre tentativas de invencionices! Alterar movimentos! Burlar! Produzir diferença na diferença! “Produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso” (CARVALHO, 2012a, p. 229). Tirar as coisas do lugar e dizer: agora sim!

As intensidades das linhas sensíveis deste texto, por força de um devir-escrita, são uma tentativa rizomática de potencializar as enunciações infantis por meio de agenciamentos coletivos de enunciações criancieiras e suas implicações com os processos de produção curricular que se constituem em movimentos de devir. Assim, enredaremos esses fios escriturísticos por meio deste devir-escritor que habita as pesquisadoras, a fim de potencializar uma produção curricular menor⁴, que nos permita encontros com as crianças, com docentes, com as imagens e com a arte e com a música e com a poesia e com as palavras e com a terra e... Encontros que aumentam nossa potência de problematizar currículos outros e suas relações com os processos de produções a partir das Filosofias da Diferença, que têm como intercessores teóricos principais Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esta escrita tece linhas de composições conceituais e cosmopolítica, a fim de movimentarmos pensamentos, por meio dos afetos que *crianceiam* e agenciam os processos da/na produção de currículos que se constituem por meio da potência inventiva⁵ das crianças. Seguindo essa linha, a proposta é produzir problematizações que rompam com a hegemonia totalizante que insiste numa prescrição curricular maior e por isso soberba, em que os afetos não conseguem passar, tornando-a impotente. Prescrições enfadonhas, sem qualquer possibilidade de transpor afetos. Seguindo por esta linha, a produção curricular não se faz de modo neutro, pelo contrário, ela vem sempre encharcada das leituras que fazemos, dos coletivos que compomos, das conexões efetuadas nas dobras dos movimentos e daquilo em que nos inspiramos. Sendo assim, seguindo pela esteira de Deleuze (1992, p. 176), quando trata da escrita, em *Conversações*, buscamos um currículo em meio à vida. Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isso, é necessário que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo. O estilo cava na linguagem diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia, na sombra, em torno das palavras, entidades cuja existência mal suspeitávamos. Deleuze (1992) nos força a pensar sobre um estilo que afirma uma escrita em meio à vida. Um estilo na linguagem, no qual se cria uma língua própria na mesma língua. Desterritorializar as palavras, para que a língua gagueje em meio aos contorcionismos que subvertem uma língua maior. Escrever para dar a vida nos remete a romper com as dicotomias, com os binarismos, com os consensos que têm por base a racionalidade moderna e, assim, podermos produzir ruídos, deformidades, desconformidades, perturbações no sensível. Produzir currículos, nesse sentido, é produzir buracos no vazio, é fazer/criar currículos menores. Pensar, escrever,

⁴ Não nos referimos ao sentido de menor no aspecto de sua dimensão, mas como aquilo que está à margem. Uma produção curricular não oficial, entretanto que emerge como força capaz de transpor com a doxa de um processo de *aprenderensinar* ainda dogmáticos.

⁵ O sentido de invenção neste trabalho pressupõe inventar problemas. “[...] O problema não é uma forma percebida, não é uma imagem, é, antes uma potência de chegar a imagens, mas ter, em princípio, sua forma exterior e aparente” (KASTRUP, 2007, p. 117).

produzir, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas curriculares, como nos inspira Corazza (2007). Inventar currículos! Currículo-estilo. Currículo-marginal. Currículo-revolucionário. Currículo-resistente. Currículo-imprevisível. Currículo-incerto. Currículo-cambiante. Currículo-sorrateiro. Currículo-errante. Currículo-nômade. Currículo-radical. Currículos... Currículos-gaia! Segundo Gallo (2007), a Filosofia da diferença de Deleuze e Guattari tem essa poderosa ferramenta, que potencializa o que está à margem, aposta na potência do menor e produz corte nele próprio, de modo a “preencher” nessas fissuras os possíveis para uma política de afirmação da vida e conseguir, minoritariamente, produzir sentidos outros para os currículos. Sentidos que buscam, nessas ideias-forças, pensar/propor modos de aprendizagens que afirmem a vida na sua dimensão criadora; como uma experimentação radical em que a vida não seja apenas de si, mas que bifurquem, trifurquem linhas-fluxos de conexões Gaia: pensar a terra na sua relação com a política, com a sociedade, com o bem-estar comum, cosmopolita! Nesse conjunto de encontros, de bons encontros, há sempre forças que nos fecundam. Forças estas que inspiram aberturas outras. Assim, o encontro com Deleuze e suas obras, sobretudo, em Kafka, potencializa deslocamentos significativos acerca do conceito de “menor”, para problematizarmos as enunciações infantis e suas implicações com a produção curricular. Tomadas pela ideia de menor, foi possível estabelecer tessituras com os conceitos que serão trabalhados nessas linhas de escritas que, aos modos crianceiros, delineiam possíveis contornos com os movimentos de devir, que serão percorridos durante o processo deste ensaio. Unindo forças do devir como do “menor”, no sentido deleuziano, exprimimos a ideia de um devir-menor para contornar paisagens nas produções curriculares, por meio das lutas micropolíticas cotidianas e suas resistências para inventar, criar modos de existência outros. Gallo (2002, p. 172), ao fazer o exercício de deslocar conceitos para pensar a educação menor, aponta:

Minha pretensão [...] é a de promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação [...] Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação.

Este trabalho-escrita se inscreve, portanto, num movimento rizomático de intensidades, que traçam contornos sensíveis com linhas que desenham paisagens em movimentos de problematização, que buscam proporcionar uma leitura que produza afecções e ative modos de pensar para além da representação, dos clichês que estão, de certo modo, postos no campo dos currículos. Apostamos, assim, por meio das experimentações de nossas pesquisas, mover pensamentos a partir da potência inventiva das crianças que habitam os territórios escolares, como vetores que agenciam uma produção curricular em meio à vida, na sua relação com Gaia, entendendo que nossas ações se acoplam à expansão planetária. Entretanto, cabe a urgência/emergência de refutar as concepções das lógicas que se perpetuam como ideais, como soluções, como avanços no campo das discussões curriculares e, por isso, têm distanciado e devastado as possibilidades de composição deste grande corpo Gaia, do qual somos incessantemente produzidos e produtores. Nesta dobra/meio, tal produção nunca será neutra.

Dos enunciados infantis à produção dos currículos-Gaia

A obra *O que é a Filosofia?*, de Deleuze e Guattari, convoca-nos a movimentar o pensamento com os autores acerca da pergunta que nos profere: “qual a relação do pensamento

com a terra?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 113). Os filósofos nos inspiram à criação de uma geofilosofia. Geo implica um plano de imanência onde forças se compõem num intenso movimento em que a terra territorializa e desterritorializa, deslizando em movimentos errantes, ou seja, movimentos nômades, movimentos que são a própria vida.

Movimentos que se assemelham com a produção de currículos tecida cotidianamente nos espaços educativos, cuja produção se movimenta em linhas pulsantes oriundas de acontecimentos que transformam e criam modos outros de viver a escola e, por conseguinte, *viverfazer*⁶ os currículos.

Essa aposta se efetua nos movimentos de experiências que estão para além das prescrições como, por exemplo, as intermináveis listas de conteúdos que “constituem” as grades curriculares. Nossa concepção de currículo se amplia e entende que os modos vividos e sentidos engendram esta produção. A afirmação de Carvalho (2012b, p. 15) corrobora nosso pensamento ao evidenciar que,

[...] são variadas as concepções de currículo e, quando se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são uma questão de interpretação semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado das perspectivas *teoricopráticas* dos que concebem e vivem.

Mas, quem vive o currículo? Quem o pratica? Quem se empodera com os usos dos currículos nos espaços educativos? Seriam as crianças reconhecidamente praticantes neste processo de produção curricular?

As problematizações trazidas neste artigo nos colocam a movimentar o pensamento a respeito da força que as crianças incidem sobre tais processos como potência inventiva nos currículos da educação infantil. Mas como capturar essas forças? Por meio de suas enunciações coletivas.

Os enunciados infantis nos movem na ruptura dos dogmatismos curriculares, seguindo por linhas de fluxos de uma nova terra/território curricular. Tomar os enunciados como força inventiva é romper com práticas prescritivas que insistem em conceber currículos para as crianças, e não com as crianças.

Ao participarmos dos cotidianos de um CMEI (Centro de Educação Infantil)⁷, percebemos as desterritorializações agenciadas pelas crianças nos processos das produções curriculares, por meio de enunciados coletivos que deslizam sobre superfícies que desmontam ideias estratificadas por heranças de um *aprenderensinar* dogmatizado.

Ao participarmos de um trabalho investigativo de formação docente em um CMEI em Serra-ES, acompanhamos um trabalho realizado por uma professora de educação infantil que lecionava para crianças de cinco anos de idade.

A professora, dividida entre o desejo de um trabalho agenciado pelas relações que se constituíam a partir dos bons encontros e pelas práticas “tarefeiras”, permitiu-se as experiências do trabalho com as crianças, que produzem possíveis na criação de novas terras curriculares.

Na contramão das proposições oficiais e de práticas que induzem movimentos mecânicos nos processos de *aprenderensinar* com crianças pequenas, capturamos enunciados que expressam, coletivamente, desejos por uma aprendizagem afetiva que estão para além das atividades de prontidão, nas quais as crianças inscrevem sentidos outros ao experienciarem o espaço educativo.

⁶ Juntar as palavras é um recurso utilizado por pesquisadores no campo dos estudos com os cotidianos para buscar produzir sentidos outros para além daqueles de quando as palavras não estão unidas.

⁷ CMEI localizado no município de Serra-ES, onde ocorreram os movimentos investigativos.

Numa experiência literária, a professora e as crianças são levadas por fluxos de intensidades sentidos/vividos por meio da personagem Jéssica⁸, através dos bons encontros produzidos com a história. Os afetos abrem fendas para uma nova terra, fértil na proliferação de mundos possíveis.

Os afetos emergem como forças para a fabricação de currículos-Gaia, provocando nas crianças, enunciados que expressam sentidos outros nos processos educativos, para além das propostas mecanizadas e repetitivas que prezam pura e simplesmente uma aprendizagem pautada na memorização, decodificação e representação de conteúdos determinados.

As crianças, ao experienciarem a história de Peter Carnavas, “A caixa de Jéssica”, são instigadas pela professora a falarem sobre o que deveria ter no CMEI se ele fosse uma grande caixa. As crianças não hesitam e logo, falando quase que ao mesmo tempo, enunciam: Amizade, pônei, carrinho, brinquedos, brincar juntos, joguinho, alegria, Patati e Patatá, mais carinho da professora, carro, *videogame*, mamãe gostar de mim, não ficar tanto tempo sentados, um diário com segredos dos amigos, carinho, menos briga.

As falas se misturam e enunciam a produção de sentidos sobre o espaço educativo, de modo que a escola, por meio das crianças, potencialize os enunciados menores como força nos processos educativos, que engendram a vida em meio aos desejos, amizade, família, alegria, afetos, cuidados.

Em outro momento, as crianças também enunciam que o espaço educativo atua como força que rompe com os modos que condicionam os aprisionamentos, ao desejarem que o CMEI assuma outras formas, ou até mesmo, sair da caixa:

Eu queria que a escola fosse na minha casa! (Gabriel, 5 anos).

Não gosto da escola ser caixa. Eu queria que ela fosse um coração. (Lara, 5 anos).

Não pode colocar os bichos dentro de caixa, é pecado. (Jacson, 5 anos).

Professora, por que o CMEI tem que ser uma caixa? Eu acho melhor sair da caixa. (Alicia, 5 anos).

As enunciações coletivas revelam uma grupalidade que move os afetos a partir de um coletivo que deseja que os processos educativos aconteçam em meio uma vida imanente. Para Deleuze e Guattari (1997), o afeto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica; ele é “[...] a efetuação de uma potência de matilha” (PARAISO, 2016, p. 21). Além disso, a enunciação que diz preferir “sair da caixa” nos remete também à ideia de sair da forma. Da forma escolarizante que tangencia uma aprendizagem artificializada, muitas vezes sem relação com a vida.

Muitas vezes a gente fica desesperada pensando: o que eu vou trabalhar com as crianças? Qual projeto irei desenvolver com elas este ano? Procuo na internet, com as colegas, enfim, às vezes fico até abril sem saber o que trabalhar, qual projeto desenvolverei com as crianças. E, no final, estou eu lá, capturada pelas xerox, pela cópia nos cadernos, mesmo propondo um trabalho diferenciado com elas. Com a personagem Jéssica foi interessante, porque não havia de antemão um roteiro preestabelecido. À medida que a história ia sendo contada, elas já diziam as possibilidades do que poderia acontecer. É de fato a gente deixar que as crianças falem o que querem, como querem, e nós, professoras do grupo V, também ficamos mais contentes, porque não precisamos ficar naquele desgaste sem fim de ficar controlando o comportamento das crianças. Aprendemos com elas, sabe? É possível! (Docente GV).

⁸ Personagem do livro “A caixa de Jéssica”, de autoria de Peter Carnavas.

O enunciado da docente está encharcado de alegria, encantamento, provocações produzidas pelos bons encontros com o povo criança⁹ do Território-CMEI que, em composição, puderam experienciar movimentos de fabulação, de afetos, de amizade, de invenção. Esses movimentos aumentaram sua potência de agir nos processos educativos como força para inventar currículos outros que ativem modos de existências mais alegres e que anunciem a vontade de escola por meio da ocupação das brechas em meio às tentativas de silenciamentos que as prescrições oficiais pretendem.

Apesar do fragmento do processo investigativo, a desconstrução das crianças, no que tange os conteúdos pelos conteúdos, mostra-nos que há afetos que pulsam nos atravessamentos dos espaços educativos, entre a vida das crianças e a escola. Dessa forma, não há como separar essas dimensões.

Após vivenciarem toda a leitura, como culminância, foi solicitado às crianças que trouxessem uma caixa cheia de objetos que correspondessem aos desejos e sonhos em relação ao CMEI.

No dia marcado, a professora fez uma roda e pediu que cada criança apresentasse seus objetos que estavam dentro da caixa. Para sua surpresa, uma criança não havia colocado nada dentro da caixa. A professora indaga a criança o porquê de a caixa estar vazia. Então a criança mostra todos os botões, contas, miçangas, coladas nas laterais da caixa e diz: “minha caixa está cheia, só que por fora!”

As crianças rompem com a forma, atuam no inesperado e nos convocam a problematizar o “fora” como um possível.

À guisa da (não) conclusão...

Aberturas! Abrir caminhos, ampliar horizontes, traçar mapas, desterritorializar territórios fixados e entrar em movimento com o planeta holisticamente são alguns possíveis que os currículos-Gaia agenciados pelas crianças podem produzir. Tratar da complexidade da produção curricular é colocar-se, lançar-se ao questionamento, é inquietar-se, é desestabilizar.

Neste movimento desterritorializante, os docentes também assumem um devir-criança que desliza sobre os espaços lisos, criando condições de perfurar as estruturas curriculares, produzindo fendas que possibilitam cavidades outras que operam como possíveis na criação de novas terras curriculares, escapando de uma condição dogmática de *aprendizagemensino* e investindo na potência inventiva das crianças.

Potência essa que nos ensina que no território escolar mundos outros são possíveis de serem criados e habitados. Novas terras clamam para serem exploradas.

Áries (1981) nos chama atenção para o prefixo “in” que indica a ideia de negação. O infante: sem voz. Aquele que não possui a fala. Pensarmos na potência inventiva das crianças é dar voz aos que não têm. É instrumentalizar nossos pequenos de modo que se constituam de fato em um povo. Que estes se articulem coletivamente, agenciando currículos que engendrem, para além de uma proposta puramente conteudista, movimentos de criação, de inventividade, nos quais quem aprende ensina e quem ensina aprende.

À produção de currículos-gaia e em nome dos currículos, afirmamos, com Amorim (2010, p. 1),

[...] traçam-se territórios e fantasmagorias do poder. O nome currículo pede, cada vez mais, por um corpo, organicidade material, enunciação discursiva e linguagem plena de significação. Emaranhando-se em palavras que o

⁹ A ideia de povo nos remete à habitação de território, neste caso, território-CMEI. Segundo Gallo (2010), o povo criança se constitui por suas relações políticas próprias e que encontra na escola o seu lugar.

qualificam, adjetivam, desconstroem, fazem-no deslizar incansavelmente, ao currículo deixa-se o lugar da percepção nos intervalos, desvios entre uma ação e uma reação.

E entre uma ação e uma reação, a importância de desterritorializar práticas curriculares e produzir currículos-nômades, currículos-rizomas, currículo-caos, currículos-Gaia.

Ousar escrever com as crianças é sempre uma ousadia! É mover-se. Desterritorializar-se. Criar mundos outros. Criar currículos. Criar currículos-gaia.

Referências

AMORIM, Antônio Carlos. *Deleuze e Currículo no intervalo de palavras e imagens*. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurrículoanped33RA/trabalhos/ACAMORIM_unicamp.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CARNAVAS, Peter. *A caixa de Jéssica*. Trad. Rosana Rios. São Paulo: Ed. FTD, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012a. p. 222-234.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis/RJ: DP et Alli, 2012b.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. inicial – p. final do capítulo.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix; *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação: parte um – Deleuze e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir criança da filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *A docência como território de encontros, experimentações e fugas*. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/3772/A_Docencia_como_Territorio_de_Encontros.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2016.

POÉTICAS NO “ENTRE”: SOBRE NARRATIVAS MENORES E/OU FABULAÇÕES E/OU IMAGENS-TEMPO

Fábio Purper Machado¹

Resumo: Este artigo aborda uma pesquisa em arte em movimento entre os campos da escultura, dos quadrinhos e do vídeo, focando-se em suas relações com alguns de seus conceitos operacionais. Entre eles, são enfatizadas a imagem-tempo, a literatura menor e a fabulação a partir de Deleuze, Guattari e Bergson, com breves passagens por outras teorias oriundas das áreas das poéticas visuais, especialmente da fotografia e do vídeo, e também com um referencial oriundo da produção de visões tácteis de José Val Del Omar.

Palavras-chave: Poéticas em movimento; imagem-tempo; fabulação.

Abstract: This article approaches an arts research in movement between the fields of sculpture, comics and video, and focuses on its relations with some of its operational concepts. Among them, image-time, minor literature and fabulation from Deleuze, Guattari and Bergson are emphasized, with brief passages through other theories from the areas of visual poetics, especially photography and video, as well as a reference coming from the production of tactile visions of José Val Del Omar.

Keywords: Poetics in movement; image-time; fabulation.

O que pode acontecer quando poéticas transitam entre linguagens artísticas? Quando em vez de se manterem em uma ou outra, habitam em movimento o espaço pulsante de possibilidades do “entre”? No momento atual de minha trajetória de pesquisa, este pensar parte de um projeto envolvendo escultura, história em quadrinhos e vídeo, e seus desdobramentos conceituais. As fusões, as hibridações, os caminhos possíveis entre estes campos artísticos foram o tema de minha tese de doutorado, desenvolvida na linha de pesquisa de poéticas visuais da pós-graduação em Arte e Cultura Visual da UFG, com orientação da professora/fotógrafa/cineasta Rosa Berardo, entre 2014 e 2017.

Nesta pesquisa em arte tenho criado, às vezes com barro, às vezes com arame e papel, seres tridimensionais que, após finalizados, se tornam atores dentro de narrativas audiovisuais. Mesclam-se a essas produções elementos estéticos das histórias em quadrinhos, como os balões de fala e sua proposição de relacionar imagem e escrita, e também situações da animação, em manipulações das esculturas ou sequências de fotografias que as proporcionam movimento. Percorrendo trajetos que ligam ou mesmo contrastam estas linguagens umas com as outras, dedico-me a borrar as fronteiras entre elas. Trabalho no entre, em devir, aprendendo com os signos de uma ou outra linguagem quando as habito, mas nelas não crio raízes. Experimento com isso uma proposta de quebra de paradigmas que é comum a certo conjunto de práticas contemporâneas em arte, onde é diminuída a modernista ênfase do “ou”, passando a ser valorizado o “e” do plural, do múltiplo.

¹ Docente temporário no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG-GO), mestre, licenciado e bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). E-mail: fabiopurper@gmail.com.



Figura 4: Imagem da narrativa audiovisual “Extendit Manus” (Fábio Purper, 2014, 1min 09s)

Imagens-tempo

Emprego o neologismo “videoHQescultura” como denominação para as narrativas visuais que resultam destes processos de criação, dada sua origem nesses três campos artísticos entre os quais escolho transitar. Mas tal apropriação de termos não significa fidelidade a seus cânones, nem mesmo o considerar esta uma poética narrativa vem a significar a necessidade de relatar univocamente conflitos estruturados a partir de elementos como início, meio, fim. Em vez disso busco propor ao espectador um vivenciar, um experimentar da realidade material destes objetos. Acompanha estas experimentações a leitura de estudos de Gilles Deleuze sobre o cinema, especialmente em torno do conceito de imagem-tempo (2005), que se refere a filmes onde esse viés da experiência é valorizado em detrimento dos estímulos sensório-motores de uma cinematografia diretamente narrativa (também estudados pelo autor dentro do conceito de imagem-movimento, 1985).

Nas décadas iniciais de seu estabelecimento, a linguagem do cinema recebeu duras críticas oriundas de diversas vozes legitimadas nos meios acadêmicos e artísticos. Entre elas estão as do filósofo Henri Bergson, que posteriormente vieram a servir como combustível para um pensamento acerca de suas potencialidades na escrita de Deleuze. Para Bergson o movimento, diferentemente do espaço percorrido, escaparia em sua duração concreta ao ser reconstituído através de cortes imóveis, sendo desta forma impossível ao vídeo captar o movimento em sua real duração, a não ser por fragmentos a serem ilusoriamente reunidos pelo olhar do público. Nesse sentido a imagem-tempo surge como um tipo de rompimento com esse compromisso do cinema clássico com o movimento, propondo ao público do filme uma vivência no tempo em contato com fragmentos de realidade captados para o meio audiovisual.

Narrativas menores

Outros conceitos das filosofias da diferença perpassam essa pesquisa. Entre eles tenho pensado o quanto destas narrativas posso chamar de “menor”, não por questões de medida de qualidade ou importância, mas sim por serem fazeres minoritários ou experimentais dentro de uma língua maior. Num sentido que Deleuze e Félix Guattari (2014) desenvolvem em relação a

experiências literárias que realizam movimentos de desterritorialização em relação às línguas nas quais são criadas – a narrativas que não se apegam a cânones e um ou outro feudo do saber, mas se agenciam coletivamente com seu público a partir do micro, do aparentemente desimportante, e de uma expressão cuja realização material costuma preceder elaborações conceituais ou temáticas.

O conceito de “literatura menor”, que aqui operacionalizo, compreende desterritorializações ou alternativas aos usos majoritários, legitimados, de uma língua, aos “mestres” enaltecidos por determinadas culturas e tradições (sua “literatura maior”). Experimentadas por minorias, como um terceiro mundo linguístico desenvolvido dentro de um sistema consolidado, livres de uma importância consensualmente atribuída à literatura maior, as narrativas menores dispensam a necessidade de prolixidade em suas línguas ou linguagens para em vez disso as usarem de um modo vibrante, em expressões de outra ordem que não as legitimadas ou institucionalizadas.

Servir-se do polilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a seu caráter opressivo, achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas de terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 23).

Deleuze e Guattari desenvolvem este conceito a partir da obra do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924), mas é possível também associá-lo ao brasileiro Manuel Bandeira (1886-1968), que se dizia ele mesmo um “poeta menor”, também por abdicar das grandes narrativas e do “lirismo comedido” dos poetas “maiores” de seu contexto. Seu conceito de menor se relaciona ao aqui trabalhado, pois, apesar de sua formação parnasiana, Bandeira escreve, sem rebuscamentos, sobre as pequenas coisas do cotidiano, temas considerados “desqualificados” para a alta cultura da primeira metade do século XX (CAVALCANTI, 2006). Podemos com ele pensar que uma poética pode então ser “menor” nesse sentido; e a partir de questões em comum com a literatura menor, é possível uma narrativa menor se estabelecer.



Figura 5: Imagem da narrativa audiovisual “Se Passa” (Fábio Purper, 2017, 6min 09s)

Extremidades

Nesse universo de borrões de fronteiras dentro dos quais teço minha participação, há considerável quantidade de outras pesquisas que podem ser citadas como referências para ela. Artistas que criam em movimento entre linguagens, sem se prender a uma só, são estudadas por diferentes autores, que vieram a contribuir para as reflexões tecidas em minha escrita de tese. Os “radicantes” descritos pelo francês Nicolas Bourriaud (2011) se diferenciam dos “radicais” da mentalidade modernista em arte, porque não procuram, como estes, recomeçar tudo do zero, de um tipo de essência. Em vez disso exploram possibilidades de conexão entre elementos que parecem heterogêneos, como as diferentes linguagens, os próprios signos da cultura, vivências, fazeres materiais e propostas de pensamento conceitual. A noção de “arte nas extremidades” desenvolvida por Christine Mello (2008) pensa as intersemioses possíveis quando o vídeo surge como agregador entre linguagens, e mesmo como campo de sintonia do próprio pensamento contemporâneo. A autora trata as extremidades das linguagens como ramificações onde estas se tensionam para alcançar diálogos com outras, escapando assim de suas zonas canônicas de conforto.

A partir de diferentes vieses é possível encontrar pontos em comum com as ideias do “campo expandido” de Rosalind Krauss, por ela formuladas em 1979 em relação à escultura mas possíveis de serem operacionalizadas para outros campos, e também com o “cinema expandido” de Gene Youngblood (1970) e a “história em quadros expandida” estudada por pesquisadores brasileiros como Gazy Andraus e Edgar Franco (2017). Comum a estas expansões é um questionamento do lugar ocupado pela linguagem em questão, quando seus signos fogem dos formatos para ela institucionalizados e passam a habitar e a promover estranhamentos em campos outrora reservados a outros fazeres.

São amplas as limitações ao campo da criação advindas de divisões tradicionais, como a do trabalho industrial que aliena os operários da própria noção geral daquilo que eles produzem, e mesmo a das “belas artes”, que se apega a uma suposta pureza de linguagens. Edgar Franco comenta em seu artigo “Processos de criação artística: uma perspectiva transmidiática” uma percepção da crítica à superespecialização feita por Buckminster Fuller (“Manual de Instruções para a nave espacial Terra”), destacando a notoriedade de artistas do século XX que “tiveram sempre a coragem de romper com seus ‘movimentos’ de origem e experimentar com as múltiplas mídias e formas expressivas de seu tempo” (FRANCO, 2010, p. 102).

A partir dos estudos de poéticas híbridas empreendidos por Raymond Bellour (1997), temos a noção de um “espaço do entre”, habitado por artistas que não se encaixam em categorias estabelecidas por um sistema das artes. Por ser um lugar fora desses campos institucionalizados, este espaço se caracteriza por potencialidades de criação que fogem aos cânones destas. Moacir dos Anjos (2005) estuda tais fenômenos segundo a noção de “arte em trânsito”, enquanto uma “estética da indistinção” abordada por Jacques Rancière (2012) tem como inerente uma situação por ele chamada “caos das materialidades”. Mesmo a partir de autores cujas ideias podem apresentar contrastes entre si, é possível questionarmos fronteiras entre eles e propormos diálogos que construam nossos próprios trajetos por entre estes conceitos.

Mais diretamente atreladas às narrativas criadas nessa poética pessoal estão a noção de “efeito escultura” desenvolvida por Régis Durand e Phillipe Dubois (1993) em relação a experiências onde a fotografia e o espaço tridimensional se cruzam, e a “Teoria da Visão Táctil” do cineasta espanhol José Val del Omar (1992), que pauta criações em vídeo onde esculturas ganham novos vieses narrativos através de um trabalho com luzes pulsantes.



Figura 6: Imagens do filme “*Fuego en Castilla (Tactilvisión del páramo del espanto)*” (José Val Del Omar, Hermic Films, 1958-1960, 17min) – Fonte: www.valdelomar.com

A fotografia, como uma arte do tempo que lida também com o espaço, é abordada por Durand a partir de sua impossibilidade de transgredir sua dimensão plana, compondo-se a partir daí o conceito de “efeito escultura”, uma valorização de características de tridimensionalidade que se faz presente em diversas obras fotográficas contemporâneas, como as bonecas de Hans Bellmer, as marionetes de Christian Boltanski, os bonecos de cartolina ou de barro de Tom Drahos, etc.

Toda uma população de fetiches obseda essas fotografias com uma presença paradoxal. Pois essas esculturas que precedem a realização da fotografia são, às vezes, de grande complexidade e beleza, mas praticamente jamais são mostradas como tal, só existem em sua versão fotográfica. Tudo ocorre como se o objeto não passasse de uma maquete, de um molde, da qual a fotografia seria depois a prova que se tornou legível (1988, apud DUBOIS, 1993, nota - p. 306).

Essa provisoriedade de figuras escultóricas, que é característica destes artistas, contrasta com a perenidade dos monumentos escolhidos por Val Del Omar em suas obras cinematográficas por ele chamadas “visões tácteis”, ainda que suscite questões em comum com estas:

A fotografia produz então também algo que o termo 'escultura' em seu sentido 'ampliado' pode efetivamente designar bastante bem: (...) colocação no espaço, trabalho sobre a percepção do objeto fotográfico, sobre a posição e a distância com relação ao espectador e com relação ao espaço de exposição... Existe na fotografia contemporânea uma relação que não passa mais apenas pelo olhar (frontal, linear), mas também pelo sentido de volume, do espaço profundo e do ritmo – algo da ordem de um “tocar com o olhar”, que supõe

uma visão aproximada, mas ao mesmo tempo mantida à distância e protegida por sua própria planitude (1988, apud DUBOIS, 1993, nota - p. 306).

O trabalho de Val Del Omar com a alternância entre luzes pulsantes em alta velocidade dá ao espectador uma noção das formas e da textura das esculturas. Enquanto uma luz dura vinda de um lado acentua determinados volumes causando regiões de sombra escura, as outras, vindas de outras direções, fazem o mesmo e alternam nossa visão entre os diferentes planos que compõem as figuras.



Figura 7: Imagem de banco de dados de vídeoHQesculturas (Fábio Purper, 2017)

Fabulação

Também desenvolvido por Bergson e a partir dele por Deleuze, o conceito de fabulação influencia esta pesquisa como uma abordagem para a narrativa de ficção. Em seu texto “A Literatura e a Vida” (introdução de “Crítica e Clínica”, 1997), Deleuze coloca o escrever como algo do informe, do devir, do inacabamento, para além da matéria vivível ou vivida. Um devir que está sempre no “entre”, no meio, num ponto onde não se é nem uma coisa nem outra. “Não há literatura sem fabulação, mas, como Bergson soube vê-lo, a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. Ela atinge sobretudo essas visões, eleva-se até esses devires ou potências” (1997, p. 13). Na fabulação se criam gigantes, um “povo que falta”, e quem sabe a partir daí uma “nova terra”, novas possibilidades de construção não só no âmbito das visualidades, mas também no próprio pensamento.

Para Deleuze, não se escreve com as próprias neuroses, psicoses – estas são as interrupções de um processo que pode até perpassar fatos acontecidos consigo, mas vai além disso, devém outra coisa. A literatura é um delírio que passa pelos povos, que ocupa a história. Ela traz um devir-outro da língua, uma minoração de uma língua maior, onde é inventado um “povo que falta”, uma minoria que assume um papel mítico, gigantesco, intrinsecamente relacionado ao coletivo. Davina Marques (2011) aborda a fabulação através dos neologismos “fabuloviver” e “fabulociar”, e ressalta a função saúde ali proporcionada à narrativa, ao contar

histórias, por essa criação de gigantes: “O povo por vir é o povo que falta, *menor*, coletivo, de certa forma, marginal, um povo inacabado, em constante devir” (p. 60). Ao mesmo tempo é gigante e é menor, como vemos na comparação entre os elementos da fabulação e os da literatura menor tecidos por Ronald Bogue (2011). Segundo ele a máquina literária, na perspectiva de Deleuze, é alimentada por cinco elementos de fabulação: o devir-outra (uma passagem ou desequilíbrio entre categorias), a experimentação no real (a possibilidade de associação da narrativa a diferentes contextos históricos), o “mito” (a inseparabilidade entre o individual e o coletivo), a invenção de um povo por vir (construído junto com o público) e a desterritorialização da linguagem (característica da literatura menor, atuando como dimensão complementar da experimentação do real).

Nem reproduzir, nem registrar memórias, nem imaginação ou imaginário. Em vez de fazer reviver o real, fazer viver o possível, abrir à vida novas possibilidades. Entre as possibilidades que ocorrem na poética da videoHQescultura estão o mundo ficcional composto pelos semblantes, texturas e oratórias tergiversantes de esculturas de papel e sua introdução nos domínios do vídeo. Seres escultóricos que habitam fabulações, narrativas que transitam entre campos artísticos, que se desterritorializam nessas passagens e num experimentar audiovisual que os agiganta pela perspectiva e que os proporciona discursos de significação aberta dentro de balões de fala habitados por palavras inexistentes ou por elementos da natureza.

Algumas ressonâncias

Ainda necessária como referencial para esta abordagem, a produção cinematográfica de José Val del Omar passa, segundo seus estudiosos, por três fases principais, de acordo com seus modos de construção tanto conceitual quanto visual. O primeiro momento é o documentarista, que trabalhou nas *Missiones Populares* e pensava o filme como um instrumento de registro de realidades e como um modo de experiência estética coletiva. O espetáculo da exibição do filme era para ele um grande olho coletivo cuja retina é a tela. A segunda consiste na criação de “Elementais” puramente poéticos, como o “Tríptico Elemental de Espanha”, do qual faz parte a obra “Fuego en Castilla” citada neste artigo. A intenção comunicacional do documentário dá lugar a narrativas que, apesar de se relacionarem com a cultura e o patrimônio espanhol, priorizam um trabalho com sensações estéticas. E a terceira é focada num viés mais voltado ao processual do que à obtenção de resultados finais. Constitui-se nela um banco de dados de imagens desenvolvidas em seu laboratório PLAT (*Picto Lumínica Audio Tactil*).

Numa microescala incomparável à biografia deste profícuo cineasta, considero ter, coincidentemente, passado por etapas semelhantes em minhas incursões no vídeo. Primeiro documentava meus próprios processos de criação (e às vezes destruição) escultórica, especialmente em barro. Alguns anos depois comecei a criar situações em que as esculturas dialogam com narratividades, e entre elas há visualidades que remetem a temáticas relativas aos elementos da natureza. E, mais ao final do ciclo doutoral do qual deriva esta escrita, aproximo minha forma de construir narrativas com o viés do colecionador de pequenos blocos de sensações disponíveis para serem associados uns com os outros. Vou posicionando esculturas de um grupo específico em situações variadas, individuais ou coletivas, e captando ângulos destas situações através do vídeo e de séries de fotografias para *stop-motion*, e muitas vezes isto ocorre sem a necessidade (inerente a uma produção com roteiro) de que cada uma destas cenas seja importante para determinada construção ou encadeamento narrativo.

Há uma série rizomática, incerta e sem fim de desdobramentos conceituais possíveis de serem desenvolvidos ao hibridarmos ou nos movimentarmos entre linguagens artísticas. A videoHQescultura, tanto como imagem-tempo quanto como narrativa menor, fabulação ou visão

tátil, consiste então num convite ao questionamento de limites disciplinares e ao debate sobre as possibilidades de não nos determos a apenas um território do saber, percorrendo diferentes espaços e vivendo processos de criação onde se articulam as aprendizagens deles derivadas.

Referências

- ANJOS, Moacir dos. *Local/Global*. Arte em Trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELLOUR, Raymond. *Entre-imagens*. Foto, cinema, vídeo. Campinas: Papyrus, 1997.
- BOGUE, Ronald. Por uma Teoria Deleuziana da Fabulação. In: AMORIM, A. C.; MARQUES, D.; DIAS, S. O. (Org.) *Conexões: Deleuze e vida e fabulação e...* Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011. p. 17-35.
- CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Manuel bandeira, Poeta Menor? *Revista de Letras*, n. 28, v. 1/2, jan-dez. 2006. Disponível em: <www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art26.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: A Imagem-Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Cinema 2: A Imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *O Ato de Criação*. Palestra de 1987. Folha de São Paulo, 1999.
- _____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*. Por uma Literatura Menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaio*s. Campinas: Papyrus, 1993.
- FRANCO, Edgar. *Quadrinhos expandidos: das HQtrônicas aos plug-ins de neocortex*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2017.
- _____. Processos de criação artística: uma perspectiva transmidiática. In: _____ (Org.). *Poéticas visuais e processos de criação*. Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE, 2010. Coleção Desenredos, v. 6, p. 107-130.
- GONÇALVES, Osmar (Org.). *Narrativas Sensoriais*. Rio de Janeiro: Circuito, 2014.
- KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the Expanded Field. *October*, v. 8., 1979, p. 30-44.
- MARQUES, Davina. Vida, literatura e cinema: fabuloviver, fabulocriar. In: AMORIM, A. C.; MARQUES, D.; DIAS, S. O. (Org.) *Conexões: Deleuze e vida e fabulação e...* Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011. p. 49-62.

MELLO, Christine. Arte nas Extremidades. In: MACHADO, Arlindo. *Made in Brasil*. Três Décadas de Vídeo Brasileiro. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2007. p. 139-168.

_____. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: SENAC, 2008.

VAL DEL OMAR, José. Teoría de la Visión Tactil. In: BURUAGA, Gonzalo Sáenz; VAL DEL OMAR, María José (Org.). *Val del Omar sin fin*. Granada, Diputación de Granada, 1992. p. 118-121.

YOUNGBLOOD, Gene. *Expanded Cinema*. Nova Iorque: P. Dutton & Co. Inc., 1970.

CORPO SEM ÓRGÃOS E ARTE DA PERFORMANCE: RUPTURAS NO COTIDIANO NA EXPERIMENTAÇÃO DE NOVOS MUNDOS

Juscelino Ferreira Mendes Junior¹
Juliana Soares Bom-Tempo²

Resumo: O presente texto visa correlacionar a Arte da Performance com a concepção de Corpo sem Órgãos de Deleuze e Guattari. Nas relações com a criação de Novas Terras, nos interessa especificamente as práticas empreendidas na Arte da Performance. A performance é aqui considerada uma prática artística que possibilita tanto a criação de novos mundos, quanto a experimentação de outros corpos, muitas vezes desterritorializando espaços e modos de habitar o cotidiano, modificando códigos e costumes afim de se criar corpos atravessados por intensidades. Quando trabalhamos com a experimentação, passamos por zonas de riscos. Na busca da criação de um CsO podemos falhar, porém, esse desejo de busca pela experimentação pulsa no corpo, como potência. Portanto, pretende-se analisar os procedimentos da arte da performance junto a filosofia de Deleuze e Guattari e como esse dialogo pode engendrar rupturas no cotidiano e gerar Novas Terras e produzir novos modos de vida.

Palavras-chaves: Arte da Performance; Corpo sem Órgãos; Experimentações; Cotidiano.

Abstract: The present text intends to correlate the Performance Art with Deleuze and Guattari's concept Body without Organs, along with relations regarding the creation of a New Land, being the practices undertaken of special concern to us. The performance here is taken as artistic practice, which enables both the creation of new worlds and the experience of other bodies, often deterritorializing spaces and ways of dwelling the daily life, modifying codes and habits in order to open bodies so intensities may pass through them, considering that when we work aiming the experience, we go through risk areas. In the pursuit of creating a BwO, we may and need to fail; thus, this desire to search for experiences pulses in the body as energy. Hence, we aim to analyze some procedures related to the Performance Art along with the philosophy of Deleuze and Guattari and how this combination between art intervention and concept might engender disruption in the daily life, create New Lands and raise new ways of living.

Keywords: Performance Art; Body without Organs; Experiences; Daily life.

Introdução

A Arte da Performance se consolidou em meados do século XX, se configurando como uma arte de fronteira que visa questionar normas e regras estabelecidas pela sociedade. A arte por volta do final do século XIX, se volta para o corpo como principal objeto de estudo e material artístico. Partindo do interesse de estudos do corpo, a Arte da Performance buscou utilizar o corpo do artista como meio do fazer artístico, como conceitua Cohen (2013, p. 139) “a performance, na sua própria razão de ser, é uma arte de fronteira que visa escapar às delimitações, ao mesmo tempo que incorpora elementos das várias artes”. Portanto, a Arte da

¹ Mestrando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia, bacharel em Psicologia pela Universidade de Rio Verde. *E-mail:* junior1xd@hotmail.com.

² Orientadora: Professora adjunta da Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* ju_bomtempo@yahoo.com.br.

Performance pode engendrar um desdobramento do tempo/espaço presente, o que finda por gerar uma Nova Terra e novos modos de vida.

Novas Terras e mundos são criados junto a rupturas nos fluxos cotidianos, algum vazamento, algo que nos tire dos movimentos redundantes controlados por palavras de ordem e ditames sociais. Essas rupturas levam os sujeitos, já subjetivados pelos modos pré-codificados de estar no cotidiano, à experimentação, produzindo assim novos modos de habitar, outras relações fora do ordinário, que engendram uma Nova Terra, a produção de outros mundos. Nesse processo, o corpo tem função primordial na criação de novos modos de habitação, produzindo subjetividades e novos territórios corporais que permitirão a experiência de criar/viver novos mundos, produzindo, ao mesmo tempo, corpos e povos para esses novos territórios.

Uma performance que confere tanto ao corpo presente do artista quanto o território um grande valor é "*I like America and America Likes me*" do artista alemão Joseph Beuys em 1974, o artista acreditava que a arte deveria transformar concretamente a vida das pessoas, o que entra em consonância com as proposições e experimentações do Corpo sem Órgãos e a produção de Novas Terras. Nessa performance em questão, o artista começou sua ação na Alemanha, chegou ao aeroporto Kennedy enrolado da cabeça aos pés em feltro, material que servia como um isolante físico e metafórico, depois foi levado por uma ambulância até a galeria *René Block* em Nova York. Beuys ficou interagindo com um coiote por uma semana, com rituais e intervenções junto aos materiais – feltro, bengala, luvas, lanterna elétrica e um exemplar do *Wall Street Journal*. Essa ação pode instalar um outro espaço/tempo e engendrar uma Nova Terra e um modo de vida atípico tanto para o corpo de artista quanto para os visitantes, trazendo reflexões acerca do estilo de vida norte americano.

Nas relações com a criação de Novas Terras, nos interessa especificamente as práticas empreendidas na Arte da Performance. A performance é aqui considerada uma prática artística que possibilita tanto a criação de novos mundos, quanto a experimentação de outros corpos, muitas vezes desterritorializando espaços e modos de habitar o cotidiano, modificando códigos e costumes afim de se criar corpos atravessados por intensidades.

“Como criar para si um Corpo sem Órgãos (CsO)?”. A questão de Deleuze e Guattari leva-nos a considerar a experimentação de um corpo intensivo que funciona como potência de criação de novas formas de experimentar um corpo e como efeito criar e mobilizar novos espaços de vida no mundo. Deleuze e Guattari (1995, p. 13) afirmam que, o processo de criação de um CsO, passa por diversos níveis de experimentação, levando até mesmo a falha, ao esvaziamento e a morte, sendo esse corpo, também, repleto de alegria, êxtase e dança. Ao empreender uma busca por criar para si um CsO, tem-se que agir com prudência, experimentar aos poucos, com doses de prudência. “Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sínus, ver com a pele, respirar com o ventre, Coisa simples, Entidade, Corpo pleno, Viagem imóvel, Anorexia, Visão cutânea, Yoga, Krishna, Love, Experimentação. Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Numa íntima relação com esse pensamento, Eleonora Fabião (2013, p. 5) coloca que “onde bom senso e senso comum dizem: seja funcional e produtivo, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nossos hábitos, convenções, padrões”. É nessa perspectiva que propomos uma relação da arte da performance com o conceito prático de CsO. A criação desse corpo perpassa por um processo de experimentação que, em muitos casos e processos de criação, se dão de modos aliados aos propostos na performance, pois, tanto a busca por criar um CsO quanto os procedimentos empreendidos na performance buscam criar rupturas no cotidiano e engendrar Novas Terras e modos de vida. A performance, dentro da proposição artística, cria novas relações dos corpos

em relações intrínsecas com o meio, operando rupturas micropolíticas. Como coloca Pope.L citado por Fabião (2013, p. 2): “Artistas não fazem arte, eles fazem conversas. Eles fazem coisas acontecerem. Eles modificam o mundo”. Ainda de acordo com Fabião (2009, p. 237), a performance vai fortalecer a relação do indivíduo com a cidade/espço, colocando o performer de frente com seu tempo, espaço, corpo, consigo e com os outros, sendo essa a potência da performance: desterritorializar o espaço, criar novos hábitos, buscar novos caminhos, novos corpos. Buscando assim criar novas maneiras de fissurar o estabelecido, criar dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial.

Portanto, a proposta desse texto é investigar e relacionar os estudos do corpo, Arte da Performance junto as concepções criadas por Deleuze e Guattari, acerca do Corpo sem Órgãos e Novas terras, na tentativa de aproximar e relacionar as práticas empreendidas na arte da performance e a filosofia prática dos filósofos franceses.

Encontros entre a arte da performance e a experimentação de novas terras e corpo sem órgãos

A Arte da Performance vem sendo estudada por diferentes perspectivas dentro das artes e outras áreas de conhecimento. As artes tendem a acompanhar o processo de desenvolvimento da sociedade, como coloca Bernstein (2001, p.91) "a performance quase sempre exhibe uma forte atualidade e é bastante responsiva às questões políticas e sociais do momento", portanto, com as mudanças que acompanharam o século XX, as artes operaram no sentido de dar visibilidades as forças opressoras e criativas daquele tempo. Junto a esse movimento de ruptura a filosofia de Deleuze e Guattari impulsionou uma nova forma de pensar a filosofia contemporânea e pós-moderna, trazendo uma discussão pautada acerca do desejo, do corpo, da política, das multiplicidades e das forças fascistas que tentam impedir e controlar a experimentação e criação de Novas Terras.

"*Rhythm 0*" performance da artista Marina Abramovic, que em 1974 no estudio Morra, ficou por 6 horas parada, se colocando como um objeto a ser manipulado pelo público, junto a artista, foi disponibilizado diversos objetos, como: rosas, perfume, mel, uvas, tesouras e uma arma com uma bala. A performance encerrou com a artista nua e com a arma apontada para sua cabeça. Essa performance tensionou as questões políticas e éticas relacionadas ao corpo do outro e ao limite do próprio corpo, e a ação operou nesse sentido de mostrar forças fascistas da época, o que acabou por colocar esta performance na história da arte e da arte da performance.

A Arte da Performance (mas não só ela) engendra planos interdisciplinares no meio das artes, propondo outros modos de se pensar no fazer artístico e novos modos de vida para o corpo contemporâneo. Essas mudanças afetaram o campo das artes em diversas áreas: foi necessário criar novas teorias, novos diálogos com a psicologia, a filosofia, a sociologia, etc..., para se pensar o corpo e a própria experiência em artes. Um pensamento potente acerca do corpo é a concepção de Corpo sem Órgãos (CsO) de Deleuze e Guattari, que se mostra pertinente a Arte da Performance, que, por meio da experimentação, instiga a criar um corpo intensivo, não estratificado e não territorializado.

No dia 28 de novembro de 1947, Artaud declara guerra aos órgãos: Para acabar com o juízo de Deus, "porque achem-me se quiserem, mas nada há de mais inútil do que um órgão". É uma experimentação não somente radiofônica, mas biológica, política, atraindo sobre si censura e repressão. *Corpus* e *Socius*, política e experimentação. Não deixarão você experimentar em seu canto. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Partindo desse encontro da arte da performance com a filosofia, podemos perceber as semelhanças no processo performático e no processo de criação do CsO, como apresenta Deleuze e Guattari (1995, p.13): “Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide.”. Tanto a arte da performance quando o CsO busca na experimentação seu processo de realização, como aponta Cohen (2013, p.45) “a performance é basicamente uma linguagem de experimentação, sem compromissos com a mídia, nem com uma expectativa de público e nem com uma ideologia engajada”.

Segundo Fabião (2009, p.237) “o performer não improvisa uma idéia: ele cria um programa e programa-se para realiza-lo.”. Assim como coloca Deleuze & Guattari (1995):

- Isto não é um fantasma, é um programa: há diferença essencial entre a interpretação psicanalítica do fantasma e a experimentação antipsicanalítica do programa; entre o fantasma, interpretação a ser ela própria interpretada, e o programa, motor de experimentação. O CsO é o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações. A psicanálise faz o contrário: ela traduz tudo em fantasmas, comercializa tudo em fantasma, preserva o fantasma e perde o real no mais alto grau, porque perde o CsO. (p.14).

Essa experimentação é guiada por um programa, que visa orientar o performer na execução da experimentação, como apresenta Fabião (2013, p.5) “Através da realização do programa, o performer suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de 'pertencer' – pertencer ao mundo, pertencer ao mundo da arte e pertencer ao mundo estritamente como 'arte'”. Essa experimentação leva o indivíduo a lugares inimagináveis, transforma seu corpo na própria arte em si. “O corpo nu, o corpo vestido, as transformações que podem operar-se nele, são exemplos das inúmeras possibilidades que se oferecem a partir do simples, do imprevisto trabalho com o corpo.” (Glusberg, 2013, p.56).

Percebemos então a potência da performance na proposição de criar novos mundos. Ao analisarmos uma performance que intervém no espaço urbano, podemos considerar uma intervenção na cidade com potências de gerar afectos e modificar corpos e espaços num processo criativo que agencia corpo/cidade/experimentação. A ação, realizada pelo grupo de pesquisa Asfalto – texturas entre artes e filosofias, vinculado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, *Espanto e Hesitação* (novembro/2016 e janeiro/2017) ocorreu na praça Tubal Vilela em Uberlândia/MG e teve como disparador a concepção apresentada na sinopse: “Não há repouso, microscopicamente é sempre movimento. A transmutação de corpos em paralisia. As peles metamorfoseiam-se pelo passar dos minutos. Cabelos-cabeças rodopiam, pernas se entrelaçam, criam circuitos, desenham poeira. Paradoxos do tempo: ressecamento e paralisia, espanto e hesitação”. Consistiu-se em 9 performers cobrirem-se com argila, ficarem paralisados, esperarem a argila secar para voltarem ao movimento, os movimentos compunham uma dança improvisada. Com a proposta do tempo em que ficaram paralisados, com as pernas entrelaçadas, cobertos por argila, deitados no chão, ninguém é obrigado a ficar ou a parar, há uma intervenção em que os transeuntes chegam e param diante de uma ação que tem uma duração de 1 hora e 30 minutos, sendo que alguns ficam a intervenção inteira. Algumas dessas pessoas, na duração da performance, começam a produzir e a ensaiar falas como, por exemplo, “isso que vocês estão fazendo não faz sentido algum”; “o que vocês estão fazendo? Vocês precisam explicar”; “vamos jogar água neles para eles pararem com isso”; “vou ficar aqui até que alguém me explique o que é isso!”. Os performers estavam

paralisados, sem se comunicarem e nem mesmo abrir os olhos; estas falas produziram reverberações e tensionamentos nos corpos criando encontros e ressonâncias com as narrativas e as ameaças ensaiadas pelos transeuntes, que passaram a compor aquela cena.

Quando trabalhamos com a experimentação, passamos por zonas de riscos. Na busca da criação de um CsO podemos falhar, porém, esse desejo de busca pela experimentação pulsa no corpo, como potência. “O CsO já está a caminho desde que o corpo se cansou dos órgãos e quer licenciá-los, ou antes, os perde” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12). Portanto, um CsO precisa da experimentação para ser criado, e essa experimentação envolve riscos. Um CsO busca se tornar livre das amarras sociais e funções das quais foi delimitado pela sociedade e cultura. Deleuze e Guattari (1995) colocam que:

“Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo. Não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau – grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = 0, mas nada há de negativo neste zero, não existem intensidades negativas nem contrárias. Matéria igual a energia. Produção do real como grandeza intensiva a partir do zero” (p.16).

Aproximamos essa concepção filosófica de intensidades e possibilidades do corpo, do que afirma Glusberg (2013, p. 66) ao dizer que a performance tem a capacidade de agregar práticas e propostas ao corpo, que ainda não foram exploradas pelos artistas. Segundo Cohen (2013, p. 45) “o trabalho do artista de performance é basicamente um (...) libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema”.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1995):

“Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo. É verdade que Artaud desenvolve sua luta contra os órgãos, mas, ao mesmo tempo, contra o organismo que ele tem: *O corpo é o corpo. Ele é sozinho. E não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos do corpo.* O CsO não se opõe aos órgãos, mas, com seus “órgãos verdadeiros” que devem ser compostos e colocados, ele se opõe ao organismo, à organização orgânica dos órgãos” (p.24).

Fabião (2009, p. 237) apresenta que “performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente”. De outra parte, Glusberg (2013, p.103) diz que o performer pode ser chamado de mago semiótico, ou seja um operador de signos e que materializa no curso de seu ritual esses signos e significados que deseja transmitir.

É importante destacar que a performance sempre vai trabalhar o corpo do artista no seu tempo presente, como explica Goldberg (2006, p.216):

“Hoje, a arte da performance reflete a sensibilidade célere da indústria de comunicações, mas é também um antídoto essencial aos efeitos do

distanciamento provocado pela tecnologia. Porque é a presença mesma do artista performático em tempo real, da “suspensão do tempo” dos performers ao vivo, que confere a esse meio de expressão sua posição central.”

Ao tecerem relações entre os signos na criação de um CsO e nos programas vinculados aos procedimentos na performance, apostamos nesses processos enquanto operações práticas que maquinam a criação de novos mundos e outros corpos, modificando os espaços em relação, subvertendo e reterritorializando esses signos. Como vemos em Deleuze e Guattari (1997, p. 197) “A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território. É a operação da linha de fuga.”. Portanto, quando modificamos os significados, as funções dos órgãos e as práticas cotidianas, passamos a operar no fora do ordinário, problematizando o cotidiano e acabamos por criar esses novos territórios, Novas Terras e mundos.

Produção de novas terras para um povo por vir

A arte da performance operou no sentido de criar rupturas nos fluxos cotidiano, o que findou por gerar Novas Terras e produzir novos modos de vida. Porém ainda se tem um longo caminho pela frente, afim de estreitar as relações entre a arte da performance e a filosofia, o interesse da arte pela filosofia aumentou bastante nas pesquisas, como podemos perceber pela bibliografia utilizada. Outra questão que foi levantada por este texto, é os procedimentos propostos tanto na execução do programa performativo quanto na experimentação do CsO. Os procedimentos envolvidos nas experimentações têm um caráter visionário, de um plano estético na criação de Novas Terras para novos corpos, corpos livres e intensos, o que aponta para o futuro, pensando em todos os modos de vida e Novas terras ainda por vir.

Será interessante no futuro aumentar ainda mais as pesquisas que se propõem em relacionar a filosofia de Deleuze e Guattari com a arte da performance, pois, esse diálogo se mostrou potente na pesquisa e acredito que pode potencializar ainda mais o campo de pesquisa entre as duas áreas, engendrando novas produções teóricas e práticas acerca do corpo, produção de subjetividade, dos modos de vida e engendrar Novas Terras.

Referências

BERNSTEIN, Ana. *A performance solo e o sujeito autobiográfico*. Sala Preta, São Paulo, 2001. p. 97-103.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Trad Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FABIÃO, Eleonora. *Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*. Sala Preta, São Paulo, 2009. p. 235-246.

_____. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. *Revista Lume*, n. 4, p. 1-10, 2013.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Coleção a).

UMA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL PÕE A PENSAR: QUE PODE UMA OCUPAÇÃO NA ACADEMIA?

Tarcísio Moreira Mendes¹

Resumo: Pretende-se pensar aqui a potência da ocupação de um território. Ocupar, aqui, é por movimento ao que se pensava fixo: desterritorialização. As ocupações estudantis das escolas paulistas contra a reestruturação do ensino imposta pelo Estado de São Paulo dispararam devires revolucionários que põem a pensar outros modos de ocupar lugares outros da educação. Neste movimento de ocupação que só pode ser desterritorialização, uma nova terra porvir anuncia-se. Que pode a academia em movimento de ocupações?

Palavras-chave: Ocupação estudantil; desterritorialização; invenção.

Abstract: It is intended to think here the potency of the occupation of a territory. Occupy here is by movement to what was thought fixed: deterritorialization. The student occupations of the schools of São Paulo against the restructuring of education imposed by the State of São Paulo deflagrated revolutionary becoming that moved to thinking other ways of occupying other places of education. In this movement of occupation that can only be deterritorialization, a new land to come is announced. What can the academy in movement for the occupations?

Keywords: Student occupation; deterritorialization; invention.

Ocupar-se da escola. Ocupar a escola. Ocupar-se de pensar a escola ou uma escola. Desocupar a escola. Abandono. Abandonar ideia de escola. Ou dar-se conta da desocupação de uma escola.

Salvar escola. Queremos salvar a escola. Queremos salvar a escola? Desocupem escola! Reformulação do Ensino de São Paulo. Evacuem 93²... 200 unidades escolares ocupadas. OCUPAÇÃO! Ocupa-se a escola que era para ser desocupada. Ocupação da escola. Que ocupação? Ocupação 100 alunos. Ocupação sem professor. Ocupação sem diretores. Ocupação sem orientação pedagógica. Ocupação sem disciplina. Ocupação sem serviços gerais. Ocupa-se com a portaria. Com a limpeza de banheiros. Ocupação com os materiais, as substâncias, as atividades, os exercícios, sem disciplina. Ocupa-se com rigor. Ocupa-se de ética. Ocupa-se politicamente. Ocupação Política. Uma política de ocupação de espaço. Espaços desocupados: biblioteca entulhada, materiais didáticos desocupados de sua função, ocupando uma sala sem ocupação; laboratório desocupado; ginásio poliesportivo desocupado por alunos, ocupado pela iniciativa privada.

Ocupar-se de pensar a educação. Ocupar-se de pensar a educação básica na educação superior. Educação Básica não se ocupa de pensar educação básica. Educação Básica está ocupada a pensar outras questões: 40 alunos por turma; três turnos de trabalho; quatro escolas diferentes. Um currículo básico a ser aplicado. Aulas para serem ocupadas por uma Base

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFJF. Ator e performer e pedagogo. Membro do Travessia Grupo de Pesquisa NEC/FACED/UFJF. E-mail: tarcisiodumont@yahoo.com.br.

² Reformulação do ensino proposta unilateralmente pelo Governo do Estado de São Paulo no segundo semestre de 2015, que determinava o fechamento de 93 escolas de Educação Básica. Isto provocou inúmeras ocupações de escolas por estudantes, movimento que ficou conhecido como “Não feche minha escola”. Os alunos dividiam entre si as tarefas relacionadas ao cotidiano de uma escola, como controlar a entrada de pessoas, limpeza, atividades, etc. Ao longo das ocupações que se espalharam por todo estado, outras discussões vieram à tona: como a inutilização de materiais didáticos novos, o arrendamento de espaços públicos à iniciativa privada, laboratórios e bibliotecas desativados. Para mais, ver MAZZA, Débora; SANTOS, Maria Helena. Notas sobre o movimento de ocupação das escolas em São Paulo. Brasil Debate. 16 de fev. de 2016. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/notas-sobre-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-estaduais-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

Nacional Comum Curricular³. Aulas a serem ocupadas por um professor que sabe e cumpre um Currículo base. Escola ocupada. Ocupada. Ocupada. Ocupada com alunos. Difícil de ser ocupada pelos alunos. Ocupada de alunos. Entulhada de alunos. Uma aula ocupada a ensinar matemática aprende muitas coisas. Uma aula ocupada em ensinar aprende muitas coisas. Uma aula ocupada em ensinar matemática aprende que não se aprende apenas matemática em aula ocupada em ensinar matemática. Uma aula de física ocupada em ensinar física aprende muitas outras coisas. Um homem embaixo de uma macieira aprende muito de física. Um homem desocupado embaixo de uma macieira aprende física. Um homem desocupado ocupado com a dor na cabeça ocupa-se a pensar física. Newton.

Dar-se conta que existe um Currículo Base, ideal, e um currículo Real, efetivamente produzido em sala de aula, junto das ações com os alunos e que não se assemelha em nada a uma idealidade da Base, serve apenas para ocupar-se menos em produzir Base Nacional Curricular⁴. Ocupar-se com um currículo, um caminho feito em sala, para cada sala, por cada aluno, por cada professor, ocupado menos ainda com a relação professor-aluno. Ocupação outra.

Desocupar-se com a aula de matemática. Desocupar-se com a disciplina matemática. Desocupar-se da matemática.

Ocupar-se com matemática. Ocupar-se com uma matemática.

Que matemática outra é possível ocupar escola?

Como uma matemática pode ocupar-se da escola?

A professora Aline⁵ se ocupa em aulas de matemática no ônibus, sonolenta, livro em mãos, olhar atento. A borboleta na sala de aula é parte do campo: o ônibus, o livro, o menino, o ponto de parada do ônibus; a arma, as balas de revólver, a morte; a fórmula inventada em aula particular, o céu, o pátio, a diretora, o sinal de aviso da escola. Tudo ocupa um campo. Explode sala de aula de matemática. Invento campo de pesquisa, sem ser Pesquisa de Campo.

Uma professora de matemática ocupada com outra coisa que não só matemática pensa matemática. Pensa formação. Fabulação. Invenção. Uma professora Fernanda⁶, quaresmando, no domingo, ao lavar a louça pesquisa. Uma sala de aula de matemática ocupada em quaresmar. Ocupação. Quaresmando. Ocupada em criar verbo de substantivo. Nem os católicos foram tão sábios.

³ Há uma discussão atual a respeito do impacto da definição e regulamentação da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 15 de Dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O modo de imposição unilateral do Governo Federal que pouco considerou diferenças possíveis e singulares que produzem um currículo em sala de aula tem produzido inúmeras críticas. Tal imposição está fundada num Ideal de homogeneização da relação ensino-aprendizagem e exclui todo potencial da diferença que constitui aprender. Além de não se fundamentar nas condições reais materiais diversos (infra-estrutura, valorização do magistério, tradições regionais, etc.) que compõe o Sistema Educacional Brasileiro. Esta decisão limita-se a pensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e ou a dificuldade dos governos de investir em Educação como questão de conteúdo. Para mais acesse: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

⁴ Veja uma outra discussão a respeito do ideal curricular e os possíveis do currículo em sala em: CLARETO, Sônia; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

⁵ Referência a dissertação de Aline Silva, membro do Travessia Grupo de Pesquisa, defendida em 2016, intitulada “Aprendizagens em uma sala de aula de matemática” que se ocupou com coisas para além dos números e equações, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, FAGED/UFJF. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2235>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

⁶ Referência a dissertação de Fernanda Severino Azevedo, membro do Travessia Grupo de Pesquisa, defendida em 2016, intitulada “Matemática quaresma formação” no qual a pesquisadora inventa o conceito quaresmando para dar conta de sua pesquisa em Matemática, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, FAGED/UFJF. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2245/1/fernandadeoliveiraazevedo.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Não fazemos pesquisa de campo. Fazemos outra coisa, ocupamo-nos com outras coisas. Ocupamos outros campos. Inventamos territórios. Melhor: desterritorializamos os inventados, num movimento que só pode ser mais invenção. “(...) até que a terra devesse tornar-se tão artificial que o movimento de desterritorialização crie necessariamente por si mesmo uma nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 425). Estamos sempre em campo, prontos para o jogo, o jogo de forçar limites. Ocupar outros territórios. Desocupar Campo de Pesquisa segmentado. Desterritorializar Campo de Pesquisa. Inventar uma nova terra na própria invenção. Terra por vir. “Nunca se irá suficientemente longe na desterritorialização, na descodificação dos fluxos, pois a nova terra (‘Na verdade a terra de virá um dia um lugar de cura’) não está nas reterritorializações neuróticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 506). Ocupar-se de campo. Ocupar-se no campo. Ocupar campo. E por isso desterritorializar matemática, escola. Ocupação! Escola terra de cura. Ou terra de cura que não seja necessariamente escola.

Como ocupar-se do espaço outro que está ocupado pelo Mesmo?

Embora tenhamos que por momentos delimitar um campo para um projeto, um curso de extensão, um grupo de estudos, um financiamento da FAPEMIG. Embora estas delimitações tenham nos ocupado a pensar fora dos limites de uma disciplina de sexta que invade o grupo de pesquisa, que não se identifica com um grupo de estudos que invade um grupo em pesquisa e explode um Travessia Grupo de Pesquisa⁷ para que ainda outras travessias sejam possíveis⁸. Ocupamo-nos em seguir pistas, investigar, pesquisar o tempo todo ou num tempo outro. (Penso que escrever agora enquanto voltava do almoço do RU, entre uma parada para compra de mexericas, R\$1,99 o Kg, entre semáforos, gente andando, tropeçando em mim, mim’s tropeçando em eu). Em campo. Ocupando campo. Ocupando-se em campo. Não se sabe como alguém aprende. Ocupamo-nos em. Ocupamos. Inventamos território ao entrarmos em movimento de desterritorialização. É risco que neste movimento aconteça uma reterritorialização num modo diferente de fazer pesquisa acadêmica, neurótico desejo de encontrar uma forma segura. “(...) [a nova terra] não está nas reterritorializações neuróticas ou perversas que estancam o processo ou que lhe fixam metas, não está nem atrás nem adiante” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 506). A desterritorialização é o próprio movimento de criação que se faz forçando os limites do território, é a invenção de uma nova terra que arrasta consigo o território ao mesmo tempo desfaz seus limites. “[a nova terra] ela coincide com a efetuação do processo da produção desejante, esse processo que já se acha sempre efetuado enquanto procede, e tanto quanto procede” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 506). Ocupamo-nos em desterritorializar combatendo as reterritorializações fugindo dos diferentes e apostando na produção de mais diferença. Desocupamos Campo de Pesquisa idealizado. Pois não há meta a ser concluída, não há terra de chegada. O próprio movimento é destruição é também invenção, tudo ao mesmo tempo. Ocupamo-nos em inventar tantas outras ocupações em campo desfazendo-o. “Resta-nos, portanto, ver como procedem efetivamente, simultaneamente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 506) estes movimentos.

⁷ Referência às atividades do Travessia Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq e abrigado no NEC/FACED/UFJF que tem se ocupado com projetos de pesquisa financiados pela FAPEMIG, aulas na Pós-Graduação em Educação às sextas-feiras e reuniões semanais às segundas-feiras e experimenta os atravessamentos dessas atividades, umas nas outras, deixando quase indiscernível os limites.

⁸ Referência ao Projeto de Pesquisa concluído “OFICINAS DE EXERCÍCIOS FORMATIVOS: cartografias dos processos ético-estético-políticos em professores em formação” produzido pelo Travessia Grupo de Pesquisa e financiado pela FAPEMIG sob o número 02077-12, entre os anos de 2013/2014 que propôs a criação de um curso de extensão, de um grupo de estudos dispostos a pensar formação de professores. Ao longo da pesquisa foi posta em questão a forma idealizada para estudo, levando a pensar a própria ética-estética-política de formação do Grupo Travessia junto às disciplinas ministradas na pós-graduação por membros do Grupo.

O currículo do Travessia Grupo de Pesquisa não se ocupa em produzir um Currículo Base Nacional do Travessia. Não há garantia de sobrevivência do grupo. Embora sejamos tentados a isso. Como alguém aprende que é Esquizoanálise? Como alguém aprende a criar para si um corpo sem órgãos? Como alguém aprende escrever como Travessia? Teria o Travessia um rosto, um significado, uma memória, uma subjetividade? Como alguém aprende a viver no Grupo Travessia?⁹ Não há Currículo Base. Alguns são tentados a pensar que há leituras base. Não há leitura básica, texto essencial, etapas a serem cumpridas. Quantos bolsistas passaram pelo Travessia e se tornaram mestrandos, doutorandos, pesquisadores junto ao Travessia? Quantos bolsistas ocuparam-se em travessia e abandonaram a travessia ou um Travessia? Não há Currículo básico para travessias. As travessias são muitas. As invenções inimagináveis. Ocupar-se em caminho. Ocupar-se na produção de um currículo singular, irreproduzível, sem semelhança, sem rosto, sem significado, esquecido. Ocupar-se dos signos, multiplicidades, afectos, perceptos. Ocupação.

Não fazemos pesquisa de campo. Estamos em campo. Ocupamos campo. Inventamos território, com risco de não nos darmos conta de que somos transitórios. Com risco de não nos ocuparmos com as desterritorializações.

É preciso ocupar-se com riscos. Ocupar-se em risco. O risco é uma ocupação. Arriscar o tempo todo. Somos lançados a nos ocupar dos riscos. Questão: ocupamo-nos com os riscos de manutenção ou de afirmação do que é?

Ocupamo-nos em manter algo: o medo de morrer morrendo. Ou ocupar-se em afirmar a mudança: morrer afirmando que se vive. Vivo.

Em que se ocupa este encontro: ocupa-se a pensar outros modos de ocupar-se de uma educação. Ocupa tempo outro. Ocupa espaço outro. Inventa campo.

Um Estado ocupa-se em produzir aparelhos para ocupar sua juventude. Escola: um campo de concentração. Um Estado ocupa-se em produzir uma política de ocupação de professores: Escola Sem Partido¹⁰. Um campo com apenas uma ocupação: não escapar. Um Estado ocupa-se em produzir um aparelho para que não haja desocupação do professor, da escola: escola direito, escola dever! Uma escola ocupa-se a pensar um corpo outro: política de gênero. Uma escola ocupa-se a pensar outros caminhos: cotas raciais. Um Estado ocupa-se em produzir um aparelho para que não se escape: BNCC. Outros estados são produzidos por ocupações outras. Resistência. Criação.

Alguns se ocupam de linhas de fuga. Alguns se ocupam em lutas por melhores salários ou mais direitos, menor carga horária, menores turmas, porque isso, definitivamente, intensifica nossa ocupação. Precisa-se desocupar-se de umas coisas para ocupar-se de outras. Mas sem garantias nas ocupações.

Ouvi no último encontro de um seminário de pesquisa na universidade na qual realizo pesquisa de doutoramento, em univocidade que “investir na Educação Básica, quiçá na Educação Infantil, é garantia de uma ótima escolarização ao longo da vida”. “Diminui a dengue,

⁹ Em maio de 2017 a dissertação de mestrado intitulado “Uma Educação *esquizita*. Uma Formação *bricoleur* – processo ético e estético e político e econômico” fora atacada por grupos fascistas por não considerarem o formato de apresentação do trabalho como acadêmico e científico. O acontecido potencializou a discussão acerca dos modos de ocupar a Academia com modos outros. O Travessia Grupo de Pesquisa desde sua criação vem apostando em modos pesquisas e escritas acadêmicas na diferença ao que é imposto pela hegemonia da Academia. No entanto, esta ocupação com a diferença às vezes produz a ilusão de que desejamos fazer diferente, ou criar um novo formato a ser replicado. A produção do grupo mostra que isso tem sido impossível, pois não há um modelo de escrita ou metodologia de pesquisa a ser seguido pelos membros e a multiplicidade das produções mostram que não há fôrma a ser usada. Link para dissertação *esquizita* <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/231>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁰ Projeto de Lei que pretendia proibir e condenar o que fosse considerado manifestação de opinião na escola. BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado 193/2016**. Incluía entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

as doenças, melhora a saúde pública, a qualidade de vida, conscientiza, educa.” Uma educação ocupada em fazer o certo, o correto: formar corpos saudáveis escolarizados!

Aos da Educação Básica: “Não sou nada/nunca serei nada/ Não posso querer ser nada/À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”¹¹. Trecho lido certa vez na sala em ocasião de apresentação de meu projeto de mestrado ao grupo Travessia. No qual performei, encenei, coisa que não faço agora. Aqui, ocupo-me em ser objetivo. Ocupo-me em viver! Será? Naquele momento li solene, calmo; hoje, penso em ocupar-me em ler assim: (talvez enérgico, grave): “Não sou nada/nunca serei nada/Não posso querer ser nada/ À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”.

Que pode uma educação que se ocupa em repetir este poema? Que pode uma educação que se ocupa em afirmar este poema? Que pode uma educação ocupada em afirmar que nada sabe, nada será, que não pode ser nada, mas que tem em si todos os sonhos do mundo? Que pode uma educação que afirma a grande saúde? Que campo seria possível inventar para uma educação ocupada com todos os sonhos do mundo?

Que escapes estamos a nos ocupar? Desocupar-se da escola. Como não se ocupar de uma ideologia de uma Educação Básica? Como não se ocupar em resolver o problema da Educação Básica que nos impõem? Como nos ocupar das questões básicas da educação? Que campos a educação pensa essencial ocupar? Como não se ocupar de buscar essência? Como ocupar-se do campo que se está ocupando? Que campos a educação ocupa?

Que pode uma ocupação?

Referência

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

¹¹ Trecho do poema “Tabacaria”, do heterônimo Álvaro de Campos, de Fernando Pessoa.

NOVAS TERRAS E NOVOS JARDINS: AS FLORES DE PLÁSTICO NÃO MORREM¹

Alexandrina Monteiro²

Resumo: Pretendemos problematizar a matemática moldada e plastificada pelo movimento da ciência moderna que, no âmbito escolar, ficou imobilizada pelo discurso da verdade final, inquestionável o que a levou a se tornar *rainha* imortal e infalível das ciências. Defendemos a tese de que a realeza matemática tem buscado ocultar os seres vivos considerados falíveis, portanto não verdadeiros. Porém apoiamos o fato de que apesar de todo o esforço, o paisagismo plástico não consegue dominar a força da vida que como erva daninha emerge nas fendas e chega, algumas vezes, a se sobrepor às *lindas* flores de plástico do moderno jardim do castelo. A erva travessa que brota do ninho de forma insubordinada oxigena o espaço, abre fendas, rasgos e abala o castelo. Assim, apostamos na ampliação das ervas e na resistência das podas que sofrem. Defenderemos sua fertilização a partir de conceitos deleuzianos inspiradores, em especial no conceito de minoridade, muito bem explorado e fertilizado por Gallo (2002) na proposta da *educação menor*. Entendemos ser esta uma possibilidade de fortalecer as flores, as ervas, a vida. Vida de um jardim que pode morrer, murchar, florir, mas jamais imobilizar ou estagnar ou impedir o acesso ao castelo e à rainha.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Menor; Filosofia da Diferença.

Resumen: Se pretendía problematizar la matemática moldeada y plastificada por el movimiento de la ciencia moderna que, en el ámbito escolar, quedó inmovilizada por el discurso de la verdad final, incuestionable lo que la llevó a convertirse en reina inmortal e infalible de las ciencias. Defendemos la tesis de que la realeza matemática ha buscado ocultar a los seres vivos considerados falibles, por lo tanto, no verdaderos. Pero apoyamos el hecho de que, a pesar de todo el esfuerzo, el paisajismo plástico no consigue dominar la fuerza de la vida que como mala hierba emerge en las grietas y llega a veces a superponerse a las hermosas flores de plástico del moderno jardín del castillo. La hierba traviesa que brota del nido de forma insubordinada oxigena el espacio, abre grietas, rasgos y sacude el castillo. Así, apostamos en la ampliación de las hierbas y en la resistencia de las podas que sufren. Defenderemos su fertilización a partir de conceptos deleuzianos inspiradores, en especial en el concepto de minoridad, muy bien explorado y fertilizado por Gallo (2002) en la propuesta de la educación menor. Entendemos que esta es una posibilidad de fortalecer las flores, las hierbas, la vida. Vida de un jardín que puede morir, marchitarse, florecer, pero jamás inmovilizar o estancamiento o impedir el acceso al castillo ya la reina.

Palabras clave: Educación Matemática; Educación Menor; Filosofía de la Diferencia.

¹ Titãs. Flores. 1989

² Doutora em educação. Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: alemath@unicamp.br.

Introdução



Figura 8³



Figura 2⁴

O título desse texto: *Novas Terras e novos Jardins: As flores de plástico não morrem* faz referência a música Flores do Titãs gravada em 1989. A relação com as flores de plástico, aqui nesse texto, pretende fazer uma analogia com a imagem das novas terras, das novas conquistas científicas que emergem com a modernidade e, nesse intenso movimento, das ciências a matemática vai sendo tão moldada, tão *plastificada* que levou e leva muitos de nós a acreditar que ela se tornou a rainha das ciências por usa rigidez e verdade imortal. Assim, aqui pretendemos problematizar os efeitos dessa jardinagem que, do nosso ponto de vista, objetiva ocultar as possíveis fragilidades daquilo que tem vida, dos seres vivos. Mas, apostamos aqui na impossibilidade de dominar a força da vida que como erva daninha pode até mesmo se sobrepor às lindas flores dos jardins.



Figura 3⁵

E, é com essa analogia que iniciamos nossa discussão no campo da educação e da educação matemática. No jardim da sala de aula, muitas ervas daninhas emergem e nos assustam, *estragam o jardim* – em geral são consideradas problemas e precisam ser removidas, retiradas, excluídas, ao menos podadas. E, por mais plastificadas, artificiais e controladas as classes-jardim não escapam dessas ervas, das ervas daninha, que brotam do ninho. Do ninho que gera vida que por estarem ali nos mobiliza, nos movimenta, nos incomoda chegando até a nos sufocar. Mas, nunca deixam de nos abalar, de nos atravessar. Diante disso, o que fazer? O que fazer com as ervas que “estragam” o jardim do castelo da rainha matemática? Alguns optam por arrancar, usam inseticidas. Elas são perigosas, lateram a harmonia afinal são plantas cujas sementes com um pouco de espaço e luz terão condições de germinar, sobretudo em trechos

³ Flor natural – imagem disponível em: https://www.google.com.br/search:flor+rainha+natural,online_chips:princesa&sa.

⁴ Flor natural – imagem disponível em: https://www.google.com.br/search:flor+rainha+natural,online_chips:princesa&sa.

⁵ Erva daninha. Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=jardim+com+erva+daninha&client=firefox>.

pouco cultivados ou pouco desenvolvidos dos gramados, dos jardins. Elas crescem nos espaços que esquecemos, que não valorizamos.

Diante disso, alguns professores-jardineiros optam por ocupar ao máximo todo espaço e tempo de modo que essas ervas não tenham condições de emergir. Outros buscam por tecnologias, regras, medicamentos, enfim, buscam por variadas formas que possam impedir a proliferação daquelas e daqueles que podem desarmonizar o jardim.

Outros professores-jardineiros⁶ têm buscado apoio em outras formas de cultivo, buscam trabalhar com outros nutrientes e têm se aproximado da filosofia da diferença, com isso a matemática e seu ensino passam a ser problematizados sob diversos aspectos. Tenta-se compreender o lugar das ervas no castelo da ciência. Talvez entender essas ervas como modos outros de “acionar” a beleza do jardim, produzir por outras estéticas no castelo da ciência dentro de seu contexto escolar. Os debates/embates entre as múltiplas propostas de jardinagem nos interessarão aqui como uma possibilidade de compreender e problematizar o próprio reinado da matemática, ou seja, nos interessa construir outras *possibilidades, outras imagens de pensamento* sobre a matemática, a educação e a escola.

O termo *Imagem do pensamento* é o título de uma seção que finaliza a primeira parte do livro *Proust e os Signos*, escrito por Deleuze, no qual o autor discute o romance *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust. Esse conceito, *Imagem do pensamento*, que perpassa muitas das outras obras desse filósofo busca restituir ao pensamento sua potência criadora, já que na perspectiva da representação, o pensamento nada mais é do que uma (re) cognição. Ou seja, para Deleuze, pensar não é algo natural e muito menos uma prerrogativa da filosofia. Segundo ele, pensar está relacionado a um procedimento inventivo, é algo que *violenta, transforma*, pois, não representa algo existente, mas, ao contrário, diz respeito a algo, é um ato de criação. Nesse contexto, construir outras *imagens de pensamento* sobre a matemática, a educação e a escola significa criar, romper, violentar, enfim, buscar por outras possibilidades de se pensar a matemática e sua prática pedagógica. Desse modo, nesse trabalho nos propomos a problematizar uma matemática essencialista e representacionista que sustenta muitas das práticas pedagógicas escolares e que na sua rígida estrutura plastificada tende a excluir as *ervas do seu ninho*.

Para essa caminhada vamos buscar apoio com “K.” personagem da obra *O Castelo*. Este livro é uma obra póstuma de Franz Kafka⁷, pois ao terminar a obra ele pediu a um amigo que a destruísse. Por sorte esse amigo não o fez. A história é de um agrimensor contratado por um Conde para prestar serviços em sua propriedade. Entretanto ao chegar na vila onde morava o Conde, K. se fica preso há uma enorme burocracia e numa trama social na qual ele, por ser um estrangeiro é considerado um subalterno de qualquer um dos moradores do vilarejo. Por isso ele é sempre impedido de acessar o castelo tanto por funcionários como por moradores. Mas, por que dialogar com “K.”? Tito de Andrea⁸ faz o seguinte comentário sobre esta obra:

Há muitos caminhos para se chegar ao castelo. Muitas são suas portas e diversos seus representantes (...), mas a entrada real estará sempre obstruída, sempre falaremos com mensageiros falhos, sempre pela metade, sempre sem

⁶ Carvalho & Gallo 2017; Gallo 2017; Gallo & Silva 2015; Clareto & Miarka 2015; Clareto, & Nascimento 2012; Kastrup 2007; Monteiro 2015; Monteiro & Mendes 2016; Monteiro & Clareto 2017.

⁷ Alvo de vários estudos literários o enredo deste livro em geral é relacionado a uma batalha do homem e seu inconsciente. Nesse sentido o Castelo é o inconsciente de K., enquanto a aldeia é o consciente. O castelo é seu maior objetivo: enquanto K. é jovem naquela sociedade, é natural sonhar alto, mas conforme a vida lhe derruba, suas aspirações diminuem, e ele acaba se rebaixando a cargos e funções aquém daquelas que ele supunha ser capaz de desempenhar.

⁸ <http://www.literaturabr.com/2012/11/12/o-fim-nao-tem-fim-apontamentos-sobre-o-castelo-de-franz-kafka/>. Acesso em: 29/01/2018, 16h.

entender tudo, sempre tentando ao máximo, sempre perdendo o fôlego, sempre nos perdendo na brancura de uma neve profunda e profusa. (2012)

Como “K”, muitos alunos caminham pelas aulas de matemática sentindo que *a entrada estará sempre obstruída*, se sentem falando *com e como mensageiros falhos, sempre pela metade, sempre sem entender tudo, sempre tentando ao máximo, sempre perdendo o fôlego, sempre se perdendo*. Assim, eles se fazem presente ou são percebidos como as ervas daninhas. As indesejadas que emergem nos espaços não esperados. Assim, se movimentam por trilhas obscuras, por idas e vindas, pela construção de atalhos. Ou seja, pelas margens, pelas *portas* menores.

No entanto é cansativo caminhar pelas trilhas obscuras. Muitos até ensaiam uma revolta, mas conforme percebem a dificuldade do sistema, se submetem, desistem e se torna mais um. Se tornam mais um aluno, mais um na massa nomeado muitas vezes por um número. Assim, é um grande desafio abrir espaços, criar trincheiras, fortalecer as resistências buscar por novos rumos. É um desafio mutuo entre docentes e discentes. Gallo (2002) comentando sobre um texto de Negri argumenta:

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (p. 170)

Podemos pensar de forma análoga, que para acessar o Castelo e em especial uma rainha M inatingível, faz mais necessário trilharmos como andarilhos, em movimentos de militância do que pelos mapas, gráficos e estatísticas que ditam os rumos, as metas, as burocracias, os planejamentos e as verdades sobre as massas. É preciso acessar o castelo como andarilho, como ervas daninhas, e de forma sutil provocas as pequenas revoluções diárias de que nos fala Foucault.

Mas, de que castelo falamos e o que ou quem é a rainha M?

O Castelo da Rainha M



Figura 4⁹

Em um território distante cujo relevo é formado por grandes morros que ao mesmo tempo que cortam o céu produzem grandes depressões, largos vales, uma rainha governa de forma soberana. No país do conhecimento, o território conquistado pela Ciência Moderna é

⁹ Imagem disponível em: <https://www.pinterest.fr/lucidentia/architecture/?lp=true>.

governado pela Rainha M. Sua soberania busca, de forma imperativa e pretensiosa, conquistar e se estender por parte de alguns dos territórios vizinhos: os da Arte e o da Filosofia.

Seu castelo, instaurado no mais alto dos morros é uma fortaleza. Sua estrutura de concreto revestido por placas de mármore brilha de forma reluzente. Seus fiéis guardiões à cercam com rigor e excelência – já que são poucos os que podem adentrar nessa parte do território.

Aliás, fazer parte do grupo de guardiões desse castelo é um privilégio de poucos. Esses poucos escolhidos passam por processos meritocráticos definidos e coordenados por guardiões anciões. Esses processos cuja precisão cirúrgica, que acreditam eles são capazes de eliminar os fracos e incompetentes desde muito cedo, garantem que somente os dotados de mentes privilegiadas cheguem ao final ao posto que lhes permitem assumir um lugar de guardião do Castelo.

Desse modo, fazer parte do grupo dos guardiões é um privilégio. Primeiro porque se consideram e são considerados por muitos como possuidores de mentes privilegiadas. Para garantir esse status os processos meritocráticos são fundamentais, afinal eles não poderiam desfrutar desse privilégio cognitivo se os excluídos não conseguissem dimensionar o quão distante estão desse lugar. Assim, para que essa distância possa ser dimensionada um mito foi criado. O mito de que TODOS têm o direito e o dever de cruzar e conhecer o jardim do castelo da rainha. TODOS devem entrar, caminhar, e sentir os espinhos, a dureza das flores de plásticos, o odor ou a falta dele – e assim admirar as flores que na rigidez de sua perfeição não se movimentam para amenizar a passagem dos visitantes.

O mito que denominaremos como o *Mito da Totalidade* se sustenta na crença da importância incondicional de se aprender os princípios que a rainha M impõe ao território da ciência moderna. Trata-se assim, de garantir que todos – TODOS – inclusive aqueles que povoam os territórios vizinhos (artistas e filósofos) aprendam tais princípios. Esta crença além de garantir o controle sobre diversos territórios e regimes de verdades, garante a construção de uma percepção de incapacidade que se impregnam em muitos dos que por desejo de tornar-se um guardião ou por obrigação se aventuram por esses jardins.

Essa *aventura*, palavra que vem do latim *ad venture* e significa estar preparado para o que aparecer, não pode ser confundida com uma experiência radical. A não radicalidade está pelo controle dos riscos que acompanham uma aventura. Por exemplo, um paraquedista possui todo um equipamento de segurança e uma grande margem de riscos controlados, o que diferente das manobras com Skate ou Surf. Assim, a aventura de adentrar no jardim da Rainha M para os mais sensatos está muito direcionada na capacidade em superar frustrações – já que os riscos são em sua maioria conhecidos. Entretanto para os radicais, as manobras podem ser muito cruéis e podem além de machucar excluí-los do espaço. Eles podem ser literalmente excluídos do território da Ciência ou podem lá permanecer, mas convivendo com a mais absoluta indiferença por parte dos que souberam usar seus equipamentos de segurança.

Assim, considerando as diferentes estratégias de segurança, ou de transgressão, que os sujeitos assumem nesse trajeto, alguns conseguem caminhar pelas trilhas básicas e, nem se atrevem a adentrar nas trilhas mais densas, com flores produzidas de plásticos mais duros, mais resistentes. Outros conseguem avançar alguns níveis e desse modo são considerados mais inteligentes e passam a povoar algumas planícies considerados áreas de aplicação, áreas em que o desafio está em colher e reorganizar as flores de modo a formar novos jardins que se fazem necessário para garantir a beleza e a solidez do território científico. Tem ainda aqueles que chegam muito próximo, quase adentram no espaço privilegiado dos guardiões esses são denominados, às vezes como Físicos e Químicos. Os melhores, ou seja, os que conseguem chegar ao topo do jardim como já anunciamos, tornam-se os guardiões e recebem a denominação de Matemáticos.

Para garantir essa empreitada, ou seja, para disseminar a verdade reinante da Rainha M, e assim controlar a caminhada pelos jardins com flores de plástico, foram criadas as instituições denominadas Escolas. Nessas instituições, guias nomeados como professores – em geral ótimos copistas e memorialistas – têm a grande e importante tarefa de impedir que os menos talentosos avancem pelas castas desse grande jardim. Cabem a eles garantir a segurança das flores e a perfeição de suas estruturas, bem como, sustentar o mito de que apenas alguns conseguem chegar ao final do trajeto. Para tanto esses profissionais são treinados por muito anos e se apropriam de técnicas metodológicas e meritocráticas que garantam a seleção são os professores-profetas que nos falava Gallo algumas páginas antes.

Porém, nem tudo é tão perfeito no grande reino. Apesar dos usos dos mais diversos dispositivos de controle, professores e aprendizes, como “K.” – personagem do Castelo de Kafka, avançam pelas colinas e exploram outras possibilidades – as vezes por túneis subterrâneos, outras vezes atalhos tortuosos que os levam ao castelo, não na sala principal – mas os levam a conhecer salas que nem mesmo os guardiões são capazes de experimentar. Muitas vezes os ruídos dessas invasões são tão fortes que possibilitam a ampliação e até mesmo o fortalecimento do Castelo pois são capturados pelos guardiões que rapidamente os formatam, os mumificam em flores de Plástico. Porém fazem isso não sem antes expulsar os invasores e qualquer evidência dessa nefasta invasão e dos ruídos que produzem.

Assim, a propagação dos ruídos que povoam o entorno do castelo - apesar de se manifestarem como *ruídos silenciosos* e discretos – apavoram os guardiões que receiam terem seus postos popularizados. Diante disso suas armas buscam silenciar, desvalorizar e deslegitimar esses movimentos. Mas, por mais que excluam as ervas eles são incapazes de extingui-las e elas não cessam de crescer. Elas insistem e persistem. Como *Movimentos Menores* que povoam o reino do saber e assombram os guardiões e a própria rainha.

Para esses últimos, tais ruídos são provocados pelos monstros em geral revestidos por uma capa vermelha que revela as marcas de suas notas e avaliações escolares. São *aqueles de quem não se pode falar*¹⁰. São *aqueles que ninguém consegue parar cujos ruídos atravessam estruturas rígidas e criam novos campos, fertilizam novas terras...*

Frente a isso, nos resta a possibilidade de ações, de reações de revoluções. Gallo (2002) deslocando o conceito de minoridade produzido por Deleuze e Guattari para a educação propõe o que denomina de Educação Menor, ou seja:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (...). Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (p. 173)

Assim, na sequência vamos analisar alguns quadros dessas travessias ora pensadas sob a perspectiva de uma educação maior, ora tentando se aproximar de uma educação menor.

¹⁰ Frase retirada do Filme A Vila. O qual foi muito discutido num livro muito interessante – Fundamentalismo e Educação.

O quadro do castelo – Ato I

O quadro retangular com fundo preto, mas também pode ser verde ou branco vai sendo preenchido. As cores e traços ocupam o espaço. Uma voz acompanha a produção da obra, como se o artista necessitasse de um som, de um ruído, de uma métrica que o inspirasse para a produção de sua obra. Uma obra provocativa:

Um segmento de reta em vermelho é desenhado. Suas extremidades são nomeadas por A e B. Embaixo vem a inscrição: Um segmento de reta tem infinitos pontos. Logo entre A e B existem infinitos pontos.

Um silêncio se instaura. Sensações de estranhamento causam movimentos... O artista retoma a ordem...

*Silêncio, prestem atenção que isso é importante.
Escrevemos então que: $AB = \{\forall x \in AB / A \leq x \leq B\}$*

O silêncio e os ruídos de corpos inquietos permanecem inalterados. E a aula prossegue com total indiferença aos estranhamentos causados. Ao final muitos deixam de ouvir, outros transcendem ao espaço daquele jardim, e sentem o aroma das flores de suas memórias e fantasias que criam em seus pensamentos.

O quadro do castelo – Ato II

O quadro retangular com fundo preto, podendo ser verde ou branco vai sendo preenchido. As cores e traços ocupam o espaço. Uma outra voz acompanha a produção da obra, como se este outro artista também necessitasse de um som, de um ruído, de uma métrica que o inspirasse para a produção de sua obra. Uma obra que se pretende também provocativa. A reprodução do roteiro é consequência de muito treino.

Um segmento de reta em vermelho é desenhado. Suas extremidades são nomeadas por A e B. Embaixo vem a inscrição: Um segmento de reta tem infinitos pontos. Logo entre A e B existem infinitos pontos.

Um silêncio se instaura. Sensações de estranhamento causam movimentos...

- Silêncio, prestem atenção que isso é importante.
- Escrevemos então que: $AB = \{\forall x \in AB / A \leq x \leq B\}$
- *Professor, não entendi. O que significa essas coisas que você escreveu?*
- **Ora, significa que o intervalo AB é formado por todos os pontos x que são maiores que A e menores que B. Entendeu? Gente, vamos prestar atenção?**

O silêncio e os ruídos de corpos inquietos permanecem inalterados. E a aula prossegue, mais uma vez com a dureza e insensibilidade dos plásticos. Não há vida, há apenas cansaço. Cansaço do não entendimento que se repete, que persiste que exila que exclui. Novamente vagar é o que resta para muitos.

O Quadro – Ato III

O quadro retangular com fundo preto, podendo ser verde ou branco vai sendo preenchido. As cores e traços ocupam o espaço. Uma outra voz acompanha a produção da obra, como se o artista necessitasse de um som, ... A cena inicial é a mesma!

Um segmento de reta em vermelho é desenhado. Suas extremidades são nomeadas e por A e B. Embaixo vem a inscrição: Um segmento de reta tem infinitos pontos. Logo entre A e B existem infinitos pontos.

Um silêncio se instaura. Sensações de estranhamento, tédio, ódio, mas também, sensações de amor, leveza pairam entre artista e espectadores. Alguns se deixam levar pelo som, pelas palavras e não se atentam as imagens. Outros para quem as palavras nem sempre são compreendidas, aproveitam da sonoridade que lhes provocam sonolência e ultrapassam o espaço do ateliê em que a obra acontece com sonhos cujos temas nem sempre poderiam se tornar público. Mas... tudo pode acontecer e lhes acometer. Artista e expectadores se aproximam da obra iniciada há tempo para analisar, para estranhar, para pensar até que emerge a questão:

- Professor se um segmento de reta tem infinitos pontos e uma reta tem infinitos pontos. Quantos pontos infinitos a reta tem a mais que o segmento?

Fluxos atravessam o corpo do artista. O som da questão faz seu corpo vibrar. Outros expectadores também se atentam a ela. Na verdade, se interessam pela questão e não necessariamente pela resposta que podem ter. A conversa se inicia...

- Mas que diferença faz se uma reta é maior ou menor que um segmento de reta. Pergunta outro expectador?

O primeiro responde:

- Nenhuma. Mas, não quero saber quem é maior. Já sei que a reta é maior. Eu quero saber quantos pontos infinitos ela tem a mais. Entende?

Os corpos sonolentos se atentam para o debate. O Caos se instaura. O pensamento emerge. O espaço se modifica. O jardim antes povoado por flores artificiais, agora floresce de forma colorida como um campo silvestre. A vida se instaura. E o artista? Ele provoca seus expectadores com mais uma pergunta:

Como vocês sugerem que contemos os infinitos pontos do segmento?

Os espectadores se levantam. Alguns vão até o quadro e participam da pintura. Outros continuam questionando o porque alguém perderia seu tempo contando pontos. Mas o silêncio dos corpos observadores é quebrado por corpos que se movimentam, que discutem que junto com o artista completam o espaço do quadro. São muitos os desenhos, símbolos e ideias que vagueiam a composição da cena dessa obra. Alguns dos guardiões do castelo de M dirão que são obscenas. Mas, para os que dela participam, pode ser um flerte, um aceno para uma prática que se caracterize por uma desterritorialização, por uma ramificação política, por uma produção de valor coletivo. Ou seja, por uma Educação Menor como proposta por Gallo (2002). Segundo esse autor:

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (...) [Mas] não tenhamos, porém, a inocência de pensar que o ativismo militante de uma educação menor está alheio a riscos; (...). Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, reinseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se tome nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir.

De volta ao castelo...

É preciso invadir, persistir, resistir. Muitas vezes no silêncio, na sonolência e assim entrar pelas portas laterais. É preciso fertilizar os jardins, é preciso mais flores silvestres e menos beleza artificial. Precisamos de mais professores-militantes que deixem fluir a arte do pensar e de menos professores-profetas cuja função é garantir a cópia da profecia. Assim, entendo que o convite que Gallo (2002) provocado por Deleuze e Guattari nos faz é o de nos mobilizar por território outros por planos e projetos coletivos. É necessário deixar florescer as ervas os fluxos. Mais do que um espaço em que se pensa em fazer cópias e listas de exercícios, a aula de matemática deveria ser um exercício, uma experiência de pensamento.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *Etd: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 622-641, 2017.

CLARETO, Sônia. M.; MIARKA, Roger. eDucAção MAteMática AefeTIvA: nomes e movimentos em avessos. *Bolema. Boletim de Educação Matemática* (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 29, p. 794-808, 2015.

CLARETO, Sônia. M.; NASCIMENTO, L. A. S. A Sala de Aula e a Constituição de um Currículo-Invenção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 306-321, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka. Por uma literatura Menor*. BH: Autêntica, 2014

_____. *O que é a Filosofia?* RJ: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. 2. ed. RJ: Forense Universitária, 2010.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. O Aprender em Múltiplas Dimensões. *Perspectivas da educação matemática*, v. 10, p. 103-114, 2017.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira.; SILVA, Gláucia Maria Figueiredo. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 14, p. 25-51, 2015.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. *Fundamentalismo e Educação*. BH: Autêntica, 2009

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, 27(2), p. 169-178, jul./dez. 2002.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTEIRO, A. Movimentos do Pensar e do Aprender a Matemática Escolar. *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil), v. 2, p. 51-63, 2015.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline. R. Knowledge Mobilization in Social Practices: Challenges for a Babel Construction in Schooling Scenarios. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (RIPEM), v. 6, p. 143-156, 2016.

MONTEIRO, Alexandrina; CLARETO, Sonia. M. Entre conjugações, rimas e atritos: educações matemáticas em encontros Foucault-Deleuze. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, p. 1-11, 2017.

PISTAS CARTOGRÁFICAS DE UM GEOCURRÍCULO... UM CAMINHO TRAÇADO NAS ÁGUAS

Julian Karla Diniz Neris¹
Roniqueli Moraes Pantoja²
Josenilda Maria Maúes da Silva³

Resumo: A presente escritura compõe uma pesquisa de mestrado, em andamento, de modo que reúne movimentos de uma pesquisa experimentação de tonalidade deleuziana. Pensa uma escola básica ribeirinha, localizada na região das Ilhas de Belém do Pará como um território permeado por potências, que compõe vidas, produz acontecimentos, carrega devires e enseja movimentos curriculares que conformam diferentes linhas por afecções. No cenário de uma escola ribeirinha como objeto-desejo o estudo problematiza em que medida o território escola e seus acontecimentos apontam linhas que produzem um geo-currículo? Inspira-se na Geofilosofia, de Deleuze e Guattari, na qual desenvolve o pensamento em sintonia com a terra, como uma geografia do pensamento. A Geofilosofia é o ato de pensar com e no espaço, a espera de um “por vir” que possibilita pensar de forma territorial acionando os conceitos de desterritorialização e reterritorialização. Aposta na cartografia como caminho para perscrutar um geo-currículo rizomaticamente sinalizado. Pensar uma escola ribeirinha pelas vias de um geo-currículo significa persegui-la em sua força produtiva, naquilo que movimenta, faz, destila, transborda em meio, e, para além das fronteiras de um rio.

Palavras-chave: Currículo; escola básica ribeirinha; Geofilosofia.

Abstract: The present writing composes a master's research, in progress, so that it brings together movements of a research experiment of Deleuzian tonality. It thinks of an elementary riverside school, located in the region of the islands as a territory permeated by powers, as it composes lives, created events, carries derivatives and causes curricular movements which, conform different lines by affections. In the scenario of a riverside school as object-desire, the study problematizes: Which measure the located school and create events the lines point the produce of a geo-curriculum? It is inspired by the Geophilosophy of Deleuze and Guattari, in which he develops thought in tune with the earth, as a geography of thought. Geophilosophy is the act of thinking with and in space, waiting for a "to come" that allows to think in a territorial way triggering the concepts of deterritorialization and reterritorialization. Operates with cartography as a methodological path and it tries to circumvent a geo-curriculum rhizomatically signalized. To think of the riverside school Milton Monte by means of geo-education means to pursue it in its productive force, in what moves, do, distills, overflows, and beyond the boundaries of a river.

Keywords: Curriculum; elementary riverside school; Geophilosophy.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/NEB/ UFPA. Linha de pesquisa Currículo da Escola Básica. *E-mail:* juliadinizneris@yahoo.com.br.

² Mestranda do Curso de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica -PPEB/NEB/UFPA. Linha de pesquisa Currículo da Escola Básica. *E-mail:* roniqueli@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação. Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará– PPEB-NEB-UFPA. *E-mail:* josimaues@gmail.com.

Pistas de uma introdução

Pistas emergem no decorrer da escrita do artigo, são movimentos cartográficos que intentam pensar o campo do currículo pelas lentes da diferença deleuziana. Transita na extensão de uma escola, experimentando intensidades e atenta ao que vaza, às disjunções, ao inesperado. Envolve-se na captura das intensidades que afetam a cartografia movida pela ideia de um geo-currículo, conceito que impulsiona o tracejar empírico, arrogado em sintonia com a geografia do pensamento em Deleuze. Pensa uma escola básica ribeirinha como um território permeado por potências, com acontecimentos, afecções que se estendem em linhas, linhas de fuga. Investe na perspectiva de um Geo-currículo, a partir da Geofilosofia de Deleuze e Guattari.

A escola território de experimentação da cartografia em sua arquitetura nada remete as conhecidas palafitas nas quais os ribeirinhos vivem ou como as demais escolas da Ilha são estruturadas. Não há chão de assoalho, tampouco telhado rústico. Apresenta espaço nos moldes urbanos, salas amplas, biblioteca, quadra de esporte, sua infraestrutura a fez se tornar a escola sede da região das ilhas, nela se concentra a direção das demais escolas da Ilha do Combu, chamadas de escolas anexas, como assim regula a Secretária Municipal de Educação do Município de Belém.

No lugar da terra, um rio. Uma escola alicerçada entre as margens do Rio Guamá e da Baía do Guajará⁴, a Ilha do Combu de terra firme e várzea, localizada a poucos minutos de Belém, é famosa por sua vasta produção de açaí e pesca, além de seus restaurantes rústicos, saborosos e acolhedores. No entanto, para além de ponto turístico, existe um povo que vive, experimenta, pensa a ilha de diferentes maneiras, há casas, escolas, posto de saúde, barcos, água... e um rio, elementos que compõem o cenário fronteiriço que a escola e os ribeirinhos experimentam.

Na escola ribeirinha na qual a empiria é traçada elementos se apresentam, com-como tramas, cenas, falas, subjetivações e modos de vida. Trata-se de lidar com uma escola ribeirinha e seu currículo como um plano topológico que conjuga relações entre o território e a terra, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Nesse sentido, os devires compõem uma geografia, com suas zonas de indiscernibilidade, suas linhas flutuantes sobre as quais a educação escolar acontece. Nessa direção, a escritura problematiza quais linhas e devires apontam contornos de um geo-currículo?

Nesse sentido, “o efeito de desterritorializar é uma ação de desordem, para descobrir e suscitar novos saberes menos convencionados, que se dispõe a atrair novas ideias para além das esperadas”. (SANTOS, 2011, p. 6). Essa ação possibilita que o território seja móvel e flutuante arena de experimentação, "territorialização" e "desterritorialização". Essas coordenadas levam-nos a admitir que há sempre um fluxo de movimentos, que transforma e desassossega o pensamento. Daí extrai elementos para pensar nos sinais possíveis para diagnosticar devires de um Geo currículo, que rompe com a imagem de representação e opera com linhas transitórias, como campo de experimentação que não pode ser decalcado, apenas mapeado em seus devires. Tomando assim a cartografia como percurso metodológico.

Pistas de uma Geofilosofia

Alguns conceitos do pensamento deleuziano são motrizes no tracejar da experiência cartográfica que vem sendo produzida. Deleuze por sua intensa relação com a arte, parte dela para conjecturar os conceitos de afectos e perceptos. A arte por sua potência criadora constrói sensações, como blocos que transbordam a força daqueles que são atravessados por eles, como uma intensidade cumulativa que marca exclusivamente o limiar de uma sensação. Ser

⁴ Região Insular do município de Belém-Pará.

atravessado por experimentações é ser afectado independentemente da criação ou de quem criou. Vai ao encontro do não sabermos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode. De acordo com Schmidlin (2015) os afectos seriam os devires não humanos do homem, por sua força no atravessar a materialidade da criação. Assim também os perceptos são paisagens não humanas da natureza, pois, na arte, são apenas semelhanças produzidas, como o gesto de barro cozido ou paisagens e rostos de massas tonais.

Para compreender os afectos, remeto a outro conceito deleuziano, o conceito de linhas. É na intersecção das linhas, dos movimentos e dos afectos que o corpo, como potência, se afecta. Indivíduos são atravessados por linhas, linhas que os compõem. Assim, “devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE E GUATTARI, 2012, p. 83). Pensar é seguir linhas de fuga. Permeado de vontade de agir e de afectos, sempre do ponto de vista de movimento, por linhas, linhas de fuga, linhas como elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos, que funcionam ao mesmo tempo, que se espalham que compõem rizomas, corpos, formando composições.

Deleuze e Guattari (2010) superam a relação sujeito e objeto para conceber a construção do pensamento assumindo que o pensar se faz na relação entre território e terra. Compõem uma geografia do pensamento. Assim postulam o conceito de Geofilosofia, em conexões com Kant e Husserl que também postulam que existe um solo para o pensamento. Uma filosofia que retira da Terra, da imanência, composições e criações, distanciando-se de um modo único de pensar.

A terra é vista com as lentes das potencialidades conceituais; ela faz conexões, “A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território”. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, 103). A geofilosofia provoca compreender o pensamento por seu dinamismo e nomadismo, como um campo de conexões conceituais mobilizado por afectos e perceptos, implicam um plano de afetações, com vontade de agir por um caminho geográfico do pensamento, que agencia e cria linhas de fuga.

É como uma geografia do pensamento, não apenas por seu caráter espacial, mas por sua relação com a terra, pelo seu fazer no corpo a corpo das forças nas quais não existe fronteiras, enraizamentos e sim uma força do movimento, do transitório, que faz do pensamento um fluxo, permeado de conexões rizomáticas.

Trata-se de conexões rizomáticas no sentido de que pelas linhas de segmentaridade pelas quais o território é estratificado, organizado e significado suas linhas também compõem desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. São linhas que se cruzam, mas que também rompem, variam “Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas”. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 28)

Segundo Deleuze e Guattari (2012a, p. 92) “A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentatizado espacial e socialmente”. Somos compostos por segmentos. Na busca por movimentar o pensamento juntamente com a experiência cartográfica que vem sendo realizada, implica em compor a Terra como comunhão de forças e pensar o rio que compõe o cenário da escola ribeirinha como comunhão de forças. Implica localizar essa escola ribeirinha, assumir um rio como a terra, um rio que educa, um educar no rio, educar do rio, educar para um rio. Essa composição movimenta o pensamento, e constitui, ainda que de modo lacunar, em seu estado inicial, uma prática de criação. Impele a busca de localizar esses pequenos movimentos em que o rio é a terra balizadora das experiências em devir curriculares, da experiência educação.

Mobilizar um currículo geograficamente orientado, como um fluxo, sem prescrições e sim caminhos, pensar o múltiplo e não partes estratificadas, compreender as multiplicidades

para enfrentar os desafios do cotidiano que se desdobra na escola, na prática de se orientar no espaço, cujas provas impõem a transposição de variadas superfícies. Planos de experiência que o corpo da Terra compõe, que cria problemas e nos pede posicionamentos móveis. Um geo-currículo que potencializa a criação de novas sensibilidades atritadas por afectos e perceptos produzidos na condição fluvial. Poderemos vê-los como componentes de rizomas da geofilosofia que mobilizam um geo-currículo.

Para movimentar o pensamento acerca do geo-currículo, creio ser necessário pensarmos o que pode um currículo, em meio a esse campo cheio de esperas e soluções meticulosas. Aciono Corazza (2010) que problematiza necessidades inadiáveis sobre as quais devemos atentar ao pensar o currículo da escola. Com seu caráter questionador ao majoritário “o currículo pode ameaçar o império da verdade e sua “entropia mortífera” de modo que o pensamento deixa de ser recolhido na forma do verdadeiro, opera por revezamento e questiona todas as orientações fazendo do pensamento um pensamento-problema que pode não se fundamentar em resultados ou soluções. Ao currículo também importa o que está de fora de modo que o currículo não se esgota na escola, mas pode ser vislumbrado como virtualidades que resistem ao poder, o currículo. O geo-currículo é zona de acontecimento.

Desse modo, cabe compreender que a escola é um território que territorializa e desterritorializa acontecimentos, e, nesse movimento, o geocurrículo inventa travessias sem mesmo sair do lugar. Ele margeia, faz fronteiras, como um nômade que trilha e esburaca solos estriados e sedentários. Habitar um geocurrículo não demanda elaboração cartesiana e pragmática, exige um traçar, um mapa a ser traçado, e a cartografia pode ser um potente artifício para perscrutar o geocurrículo, como um mapa geocurricular.

Pistas de uma cartografia

Como um rizoma, sem elementos primeiros, lança-se à tarefa de fazer de um experimento de pesquisa um artifício da diferença, envolvido na produção de um mapa geocurricular em uma escola ribeirinha com sua força produtiva, mapeando devires, intensidades e acontecimentos. Por meio de uma cartografia, ousa aventurar-se como pesquisadora-cartógrafa, ancorada no real, no vivido, no afetado, tomando o método como experiência móvel e dilatada, assumido como atitude em meio a encontros potentes, que forcem pensar.

Em seus platôs, Deleuze e Guattari, com sua cartografia conceitual dão noções de como operar rizomaticamente, sobretudo em termos da estrutura da linguagem e disso fazem uma provocação para tratar a escrita como fluxo rizomático e não como código. Desvelando a ideia arbórea de pensamento, “A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”. Como um artifício potente para rachar a linguagem e tencionar o existencialismo do pensamento dogmático que aposta no “ser”, o investimento passa a ser na conjunção “e” como uma aposta de criação de plano de imanência e personagens conceituais em potência rizomática.

No lugar *intermezzo* que o rizoma ocupa no encadeamento conceitual de Deleuze e Guattari, não cabe estabelecer fronteiras nas inscrições de acontecimentos; trata-se de um mapa aberto, conectável em suas dimensões, passível de modificações, que pode ser rompido, mas que segue linhas. Em um currículo rizomático experimentaríamos um geo-currículo, com aberturas para todo e qualquer percurso, aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é infligido. Por meio do pensar rizomático permite fabular um geo-currículo em consonância com a imanência de que

sempre há um “por vir”, que nos agencia e subjetiva, que nos potencializa a encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade.

Pensando com Deleuze e Guattari (2011) temos que um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado seguindo uma ou outra de suas linhas. O percurso de uma pesquisa de tonalidade cartográfica é construído de passos que se sucedem e seguem linhas. De acordo com Barros e Kastrup (2012, p. 59) “Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”. E para seguir esses passos, nada como estar no mesmo plano intensivo, se abrir ao plano de afetos sempre a espreita dos acontecimentos, das conversas, das atividades que lá se desenvolvem.

Experimentar e habitar a Escola Ribeirinha enquanto lugar de passagem, reúne forças que também atravessam a cartógrafa, que pulsa no tempo kairós, e na experiência de afetar e ser afetada, reterritorializa-se e desterritorializa-se. Desse modo, em meio aos encontros e espaços que a escola proporciona, há um lugar, lugar que afeta a cartógrafa, por sua posição estratégica para estar à espreita e atenta aos possíveis movimentos e processos que ali se desenvolvem: o refeitório. Localizado praticamente no centro da escola, que se faz um entreposto do ir e vir, que tem como fundo a horta. É esse um espaço de cruzamentos entre pessoas e conversas soltas, o lugar onde se “tira a tensão” da sala; onde todas as turmas se cruzam, as crianças se misturam e as vozes se confundem. Local que proporciona escutas, pela convergência dos diferentes sons vindo das salas. De se sentir na escola enquanto lugar de passagem e território de experimentação. E de lá se escuta, próximo ao horário da saída, o burburinho da agitação das turmas, do desejo de fuga, corpos querendo evadir-se das imobilidades das quais nenhuma escola está isenta, da dominação do tempo *crhonos*. Tempo que às 12:30 hrs se faz um outro turno e cede espaço para os alunos do turno da tarde. Outro tempo, mesmo espaço, outras crianças, mesmos professores, outras turmas, mesmo currículo, outro currículo.

Nessa direção, a cartografia como uma fresta para o rizoma atesta, no pensamento, sua força performática, que produz e faz do caminhar de uma pesquisa uma intensa produção de “dados”. É em meio aos pontos de entrada que a realidade cartografada se apresenta, como um mapa móvel, no qual não se pode controlar as intensidades e linhas que as compõem, os devires produzidos, tampouco suas afetações intensivas e extensivas.

É no acompanhar do processo que a pesquisa – experimentação - cartografia acontece, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de centralidade ou de mais relevância não deve ser confundido como o centro de organização do rizoma, tendo em vista que um rizoma não tem centro, ele não é um centro, ele está entre as coisas, no meio, não inicia nem finda. O que na escola, num primeiro momento possa aparentar ser central, pode se entre, mediante a minha percepção e ocupação do território, a exemplo, quando escolho ouvir as falas que se entrecruzam nos momentos que as turmas se encontram no refeitório, que muitas vidas são atravessadas e vozes ouvidas, na mesma ambiência, diferentes vivências.

Para os movimentos cartográficos percorridos nesta pesquisa experimentação, em consonância com o movimento de pensar, experimentar e pesquisar, não há caminhos fixos. Há linhas que maquinam algumas pistas. Pistas que tecem tramas, rizomas, devires. Passos, Kastrup e Escóssia (2012), organizam algumas pistas que dão luz nesse percurso inesperado mas não imprevisível. De modo que, a cartografia pode ser método de pesquisa intervenção, que requer atenção no trabalho da cartógrafa, que acompanha processos, que tem movimentos- funções de dispositivos de prática na cartografia, que arranja um coletivo de forças como plano de experiência cartográfica, que pode dissolver o ponto de vista do observador, e que habita um território existencial e que pode sinalizar uma escola como um lugar onde há potência, onde há vida sobrenadante, onde se pode perscrutar devires, imanência, criação. Um devir ou devires ribeirinhos.

É como Rolnik (2016) evidencia quando descreve que “as cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) em que os territórios vão tomando corpo”, é um processo material, semiótico e social. É como se linhas de vida se cruzassem na escola- território o tempo inteiro, fato que produz desejos e realidades, e no meio dessas linhas a pesquisadora que assume a cartografia e seu papel enquanto cartógrafa, faz do habitar o território a ser experimentado um acompanhar de processos e não meramente de representar um objeto, como um investimento em um processo de produção de dados para além do que lá já estava. É ser atenta, detectar forças rotativas, estar a espreita, é ter atitudes atenciosas como denomina Kastrup, (2012).

Ao seguir as pistas das quatro variedades da atenção do cartógrafo apontadas por Kastrup (2012): o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, deu-se o movimento de ocupar um território de pesquisa, rastrear, pousar, como uma aprendiz à espreita do “por vir” e, assim, atravessar a escola ribeirinha, de modo que a atenção na busca por um lugar para pousar, experimentando os conflitos envolvidos na seleção dos elementos aos quais prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que atingem os sentidos e o pensamento. Lidar com as metas e variações contínuas, na escola todo dia é dia, é um fluxo inquietante e desafiador.

As travessias dos professores e equipe pedagógica, que todos os dias às 6:30 hrs se deslocam via barco para a escola. Travessia interrompida por volta das 6:45 hrs, para apanhar algumas crianças, que esperam nos trapiches⁵ com suas mochilas e cadernos. A Ilha. A Baía. A travessia. Os trapiches. Os barcos. São elementos balizadores que no processo de investitura no campo, levou a perceber a escola como um território de experimentação que atravessado pelos elementos que o circunscrevem, ensejam um tratamento Geo da escola, que alude a um tratamento Geo Curricular. E a pensar, assim, uma geo-educação e um geo-currículo.

A partir das visitas à escola e dos elementos emergentes compor o mapa, aberto à traçados, que movimentam o pensar e, assim, seguir compondo o mapa dos devires do currículo, ou quem sabe dos currículos que na escola habitam. Fazer uso das conexões conceituais do pensamento da diferença de Deleuze e Guattari como pontos de desterritorialização de uma pesquisa experimentação que potencializa os encontros, nas viagens nas quais não nos movemos, em extensão, mas construímos forças intensivas.

Sentir a habitação de um território na cartografia requer disposição e abertura para colocar-se em um lugar onde forças se reúnem por suas conexões, pelos agenciamentos, que são capazes de produzir realidades e subjetividades. Implica em compartilhar processos que podem ser sentidos e não meramente descritos; exige cultivar uma prática que vai ganhando consistência na medida em que vai se compondo mapas provisórios, mantendo-se sempre implicada nas experiências que não buscam explicações para o que lá acontece. Isso, em certa medida, significa superar, como indicam Deleuze e Guattari (2012b), a perspectiva etológica de território como algo somente exterior e prévio. Territórios, portanto, se fazem e refazem por meio de injunções de diferentes ordens.

Percebe-se que a relação fronteira entre Belém e a Ilha do Combu circunscreve a vida dessas crianças que estão imersas em uma realidade tão una que ao mesmo tempo é multiplicidade. Colocadas em um entre-lugar que alia elementos ribeirinhos à demandas e injunções cidadinas. A experiência-cidade para essas crianças parece marcada por descobertas, encantamentos e temores demonstrados ao esboçar conhecimento sobre a violência urbana na qual estamos infligidos.

Vidas que movem a escola por um geo-currículo que potencializa encontros nos intervalos entre os turnos, nos quais os professores conversam e trocam o que parece ser amenidades, potencializados como momento de troca de vidas docentes. Trocas que acontecem

⁵ Nome dado pelos ribeirinhos, para os portos de embarcações localizados nas margens de suas residências.

no trapiche da escola, entre o calor amenizado pelo vento que a maresia do rio embala, enquanto o turno da tarde não começa.

Seguindo o movimento de desterritorializar o pensamento, concordo que a educação é um acontecimento, que a escola produz acontecimentos e de que o currículo oficial ou não propicia tais acontecimentos. Seguir esse movimento de pesquisa é mais do que historicizar e sim acontecimentalizar a pesquisa da educação. Tratar o pensamento como experimentação e viagem (CORAZZA, 2006).

Conforme o itinerário da cartografia vai se delineando, seguindo pistas, desterritorializações a escola ribeirinha se mostra como um território onde há potência, vida sobrenadante, onde devires são produzidos e a criação pulsa. Não a toa a escola se destaca na Ilha do Combu, por sua estrutura arquitetônica e organizacional, de modo que muitos olhos se voltam para a ela, é sempre escolhida para sediar eventos e projetos.

Tais eventos-fatos que alteram momentaneamente o currículo e o cotidiano da escola inserem novos elementos de conhecimento, experimentos, artes, imagens, ciência. Pela lente cartográfica, podem indicar elementos intervenientes de um geo-currículo, que tira do território, da terra, do rio, do margeamento, afecções. E constitui um mapa móvel e rizomático que escapa de determinismos que qualquer intencionalidade é capaz de prever.

Acontecimentos como esses envolvem os fazeres da escola, movimentam o ritmo, produzem devires, mobilizam e compõem o currículo, fazem dele formas outras de ser e existir, pelo seu caráter geocurricular e rizomático, que se abre para agentes externos da escola, ao passo que as afecções atravessadas pelas crianças, professores são capazes de capturar fluxos e linhas de fuga.

Delinear o mapa de afetações, de potências e de devires do currículo da escola é capturar o que se moveu a partir dos eventos-fatos nos quais a cartografia acompanhou. Operar com o que se moveu na escola, o que aconteceu com os espaços, com as salas de aula, com os professores e crianças carregam sinais de afecções, nas quais se fazem viventes não somente por fatores externos à escola, mas em toda e qualquer movimentação que se apresenta geocurricular. Isso pode ser indiciado quando estranhamentos mediante aos eventos, por exemplo, repercutem na rotina, no planejamento dos professores, nas disciplinas dos corpos das crianças e dos docentes, no rio que baliza o cenário e na experiência do acontecimento perceber suas conexões ou afastamentos em termos da composição de um geo-currículo nos movimentos de desterritorialização e reterritorialização que os acontecimentos imprimem.

Em meio às pistas que emergiram nesta escritura, evidenciou-se que compor uma cartografia está distante de reproduzir uma receita que busca fins, pelo contrário o meio é muito mais potente, interessante e instigante, como se fosse uma aventura diária de pesquisa na qual se corre riscos. É necessário praticar, estar em campo para habitar a escola como território de forças, seguir seus processos, lançar-se nos movimentos, experimentar os acontecimentos, refinar a atenção, estar à espreita e à postos ao que pode emergir e escrever.... praticar a escrita como artifício de auxílio ao que se vivenciou e experimentou.

Seguir o movimento cartográfico em consonância com os pressupostos rizomáticos da diferença é investir num rigor da investigação que habita na atenção aos movimentos, das forças, das linhas de fuga que emergem no território que aparentemente é sedentário e sem vida. E enquanto cartógrafa se dispor a ser afetada pelos acontecimentos que se desdobram na escola, seja na travessia diária entre Belém e a Ilha do Combu, nas conversas no barco, nos projetos, no modo de ser professor em uma escola ribeirinha, nas experiências fora da sala de aula, nas conversas de corredor, nas conversas no refeitório, capturando falas, fotos, escrevendo. Dessa forma, pretende-se perseguir esse movimento de pesquisa em busca de como fazê-lo ou não.

Referências

- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Diga-me com quem o currículo anda e te direi quem ele é. In: _____. *Fantasia da escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Coleção TRANS.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. Coleção TRANS.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a. Coleção TRANS.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b. Coleção TRANS.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: _____. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.
- SANTOS, Moreira William. O conceito de Geofilosofia em Deleuze e Guattari. *Revista Pandora Brasil*, n. 34, p. 155-169, set. 2011, ISSN 2175-3318.
- SCHMIDLIN, Elaine. Por [entre] Paisagens. In: GUIMARÃES, Leandro Belinaso et al. (Org.). *Ecologias inventivas: experiências das /nas paisagens*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

HABITAR OUTROS TERRITÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUZIR UM NOVO PEDAÇO DE TERRA ATRAVESSADO PELA ESCRITA

Marta Elaine de Oliveira¹

Resumo: Este texto traz uma discussão acerca dos modos de habitar os processos de formação de professores de nossa atualidade. Problematiza a constituição de um corpo que não tem tempo e é atravessado por uma aceleração de informações e de situações escolares. Por vezes, em uma formação de professores, onde tudo parece estar acelerado, o mundo vai atropelando e é atropelado, o que se tem é oferecimento de um outro mundo pronto e dado. Sendo assim, questiona-se: como constituir um modo de habitar uma formação de professores que não sucumba a um sentimento, a um desencadeamento e a uma aceleração? As discussões são tomadas junto a Deleuze e Nietzsche, principalmente. Com esses autores, outras questões perpassam o texto: como se constitui um corpo que pousa na banalidade? Que formação ética-estética-política é reivindicada por uma escrita de uma banalidade? Episódios de sala de aula de formação de professores, em um curso de Pedagogia, são vivenciados junto ao texto como um modo de trazer à tona as banalidades produzidas em sala de aula. Assim, em uma escrita de banalidades o escrever tornar-se uma produção de um *ethos*.

Palavras-chave: Formação; escrita; banalidade.

Abstract: This text presents a discussion about the ways of inhabiting the teacher training processes of our times. It problematizes the constitution of a body that has no time and is crossed by an acceleration of information and school situations. Sometimes, in a teacher training, where everything seems to be accelerating, the world is run over and run down, what you have is the offering of another ready and given world. Thus, it is questioned: how to constitute a way to inhabit a formation of teachers that does not succumb to a feeling, a triggering and an acceleration? The discussions are mainly with Deleuze and Nietzsche. With these authors, other questions pervade the text: how does constitute a body that lands on banality? What ethical-aesthetic-political formation is claimed by a writing of a banality? Classroom episodes of teacher training, in a course in Pedagogy, are experienced alongside the text as a way of bringing out the banalities produced in the classroom. Thus, in a writing of banalities the writing become a production of an *ethos*.

Keywords: Formation; writ; banality.

Habitar outros territórios na formação de professores: questões no movente da escrita

Em uma formação de professores sem pouso, onde tudo parece estar acelerado demais, como dar conta desse mundo que vai atropelando e é atropelado, sem cair na tentação de oferecer um outro mundo, pronto e dado? Como produzir um habitar em um mundo no qual seja possível tornar-se sensível neste que se faz junto ao habitar?

Nesse mundo acelerado: tem-se ouvidos para ver? Tem-se estômago para escrever o que te afeta? Como tornar estranho o que já se tornou cotidiano? Como olhar para o que está na superfície e está a todo tempo demandando?

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UFJF).
E-mail: martaoliveirajf@gmail.com.

Diário de banalidades: tornar estranho o que já se tornou cotidiano ou dar mais tempo ao que solicita um pouco mais de tempo

Uma proposta que se intromete com a pesquisa em si², com um modo de fazer pesquisa. Que por isso questiona, sutilmente, um modo único de pesquisar. Escreve-se em um diário de banalidades, em um diário êxtimo³, em um diário de afetações, escreve-se e inscreve-se. Nele, uma língua que não é nem de dentro e nem de fora. Uma língua dentro de uma língua.

Uma materialidade: punhos e articulações em movimento. O que uma mão com um instrumento de caligrafia produz?

Escritas de movimentos. Escritas em movimento da pesquisa. Percebe as banalidades que se escondem em naturalidades. Nessa escrita clandestina, que produz uma ruptura em uma viagem imóvel, ao andar, ao gesticular, ao dar passagem aos afetos, à linguagem e ao estilo, têm-se seus olhos voltados apenas para o movimento. É o movimento que afeta.

Uma escrita cansada de passar por mesmas entradas, envereda-se no tempo da vida e segue viagem.

Uma formação de professores cansada de passar por mesmas entradas, reivindica novas paradas e pousos através de sua escrita em diário de banalidades.

Nada do que se escreve aconteceu. Simplesmente acontece, está acontecendo. Um contínuo tempo-espço, um aqui agora, uma experiência-palavra.

Então, que realismo a palavra busca presentificar advindo de uma experiência?

Há muitas dimensões da realidade:

[...] o que vemos, o que sentimos, o que existe, o que inventamos, o que imaginamos, o que sonhamos, o que já não está e de que sentimos falta, o que acontece ou o que não nos acontece. Trata-se, então, de problematizar o modo como colocamos juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência. (LARROSA, 2015, p. 112).

O real é o aqui agora, não sobe forma de representação, mas o aqui remetendo a uma temporalidade instantânea e o agora a uma espacialidade imanente. O aqui agora são junções de um tempo-espço em uma imediaticidade, atualizado na experiência da escrita e com a escrita.

Um escrito que se torna um escrito primeiro, que não está, de forma alguma, preso em sua gênese descritiva, mas ao que o remete no aqui agora da experiência-palavra.

Nesse sentido, o que a palavra tenta? Tenta tirar a carne da experiência, dar-lhe um tom, um vinho, um brio? Quer nutri-la? Quer que se faça obedecer?

O que a experiência tenta? Fazer dos ossos o seu levantar, dar-lhe vida em palavras?

Que escrita escreve-se em um despojar-se de palavras?

Despojar-se de palavras não quer dizer não as ter, mas abrir mão de uma seleção, de uma verborragia. “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de palavras.” (LARROSA, 2015, p. 16).

² A escrita em diário de banalidades faz parte da produção de dados da pesquisa de doutoramento da autora. A proposta é um exercício em formação de professores que traz, através da escrita, uma produção a partir do vivido em sala de aula, da observância em banalidades que se escondem em naturalidades na escola.

³ O termo diário êxtimo foi usado por Alcantara (2005) em sua tese de doutorado. A autora entende a produção do diário êxtimo como um “movimento para fora do imo” (2005, p. 77) e que se expressa “como confidente uma linguagem que trai, linguagem estridente do fora que hoje, posso dizer, só sabe desconfiar de si mesma [...] (BLANCHOT, M. L, 1980, p. 66 apud ALCANTARA, 2005, p. 123).

Para uma escrita que abdique de palavras seria necessário reivindicar um pensamento sem palavra?

Como constituir um corpo que reivindique um pensamento sem palavras? Que suscite uma escrita ao som, ao sabor, à visão, à textura, à palavra outra dos afetos?

“O que atrapalha ao escrever é ter de usar palavras.” (LISPECTOR, 2013, p. 137).

“*Não há como explicar em palavras o sabor de um kiwi. O que se pode, talvez, é saboreá-lo novamente*” (Fragmentos do diário de banalidades de pesquisa⁴, relato de um professor, 2016).

“O sabor de uma fruta está no contato da fruta com o paladar e não na fruta mesmo. No impossível é que está a realidade.” (LISPECTOR, 2013, p. 65).

Desprendidas de si experiência e palavra entrecruzam-se. Uma experiência que já é outra. Uma palavra outra. Um engendramento experiência-palavra, no aqui agora da escrita.

Uma desterritorialização - uma experiência-palavra. Talvez uma relação entre a vida e a morte, como aquilo que habita um território híbrido, experiência-palavra sustenta e é sustentada pelo que a afeta, por intensidades de forças.

Um desejo impõe-se e sucumbe-se em escritas de vida. Por vezes, é assolador, e incompreensivo. Por outras, é silenciador e suicida.

E quando o silêncio assume?

O tempo desmonta-se, e as rédeas da duração Cronos lança-se ao tempo Aion⁵.

E o fim da escrita de um texto, não se faz na palavra última, pois não há uma linha que demarca a palavra primeira e a palavra última, o que há é apenas fluxos de intensidades. Uma palavra que se insinua e se esvai nessa intensidade não tem relação com início e fim. Apenas o aqui agora da experiência-palavra compõe a escrita, na potência da palavra primeira e última, no fluxo embriagado e atravessado de uma palavra que se esvai em primeiro e em último.

Produzir um novo pedaço de terra atravessado pela escrita: *ethos*

Que forças reivindicam uma escrita de banalidade, que acaba por se tornar uma outra banalidade em si?

[...] poderemos tomar a palavra, nossa palavra? Há alguma coisa para ser dita? Há alguma coisa para ser escrita? E, em relação a essa tentação para o expressionismo e para a produtividade da palavra: há alguém ali, por dentro do que é dito, por dentro do que é escrito? E, ainda mais: se a questão é apenas um problema sobre quem emite e o que se emite, há alguém do outro lado que escutará e lerá? Alguém que, simplesmente, deseje uma parada, uma pausa? (SKLIAR, 2014, p. 23)

Essa escrita, escrita de banalidades, por vezes, anda lado a lado com uma certa ilegibilidade. Uma escrita que faz um escritor. Um escritor não é autor. “Autor é um sujeito de enunciação [...]. O escritor inventa agenciamento a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para outra”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42).

⁴ Os fragmentos presentes neste texto são relatos registrados no diário de banalidades, produzido no processo de doutoramento da autora, a partir da vivência em sala de aula, da disciplina de Ensino de Matemática, em 2016, de graduandos do curso de Pedagogia, de uma faculdade particular de Juiz de Fora.

⁵ Deleuze em seu livro “Lógica dos sentidos” (1969/1998, p. 167 - 173) traz duas leituras do tempo: Cronos - tempo cronológico, só o presente existe. Nessa configuração, o passado e o futuro são dimensões associadas ao presente; Aion – são efeitos incorpóreos, uma temporalidade não mensurável, e não sucessiva.

Uma escrita que deseja cair nos percalços de um acaso, na frivolidade de uma banalidade. Que além disso, advém daquilo que nos acontece de uma palavra caída e derivada de um intempestivo da vida. De uma experiência que dá passagem a um modo de respirar de outra maneira, que está no limite da vida e da morte e que produz um novo pedaço de terra atravessado pela escrita.

“O tempo aqui passa mais rápido do que na minha cidade. Fico até tonta. Às vezes, nem sei mais para onde vou.” – diz aquela que se perde em uma sala de aula de formação de professores. (Fragmentos do diário de banalidades de pesquisa, relato de um professor, 2016).

Uma vida que se inventa, uma escrita que se perde no labirinto do tempo.

Em um labirinto habitar é perder-se. Em um tempo acelerado, habitar é perder-se.

Um corpo, que não tem tempo, é atravessado por uma aceleração que o impede um pouso, que o impede uma parada. Habitar um espaço e um tempo sem parada é perder-se?

[...] perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfileiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois houve antes um labirinto que sobreviveu a eles. O caminho a esse labirinto, onde não faltava Ariadne [...] (BENJAMIN, 1987, p. 73).

Estar no movimento produzido por esse labirinto, seguir e ser conduzido por fios de Ariadne. Que fios de Ariadne nos levam a pousar em uma banalidade e dar mais tempo ao que pede um tempo um pouco maior? Como se constitui um corpo que pousa na banalidade? Como constituir um corpo professor que espera diante de uma formação acelerada? Como constituir um modo de habitar na formação de professores que não sucumba a um sentimento, a um desencadeamento, a uma aceleração?

Que formação ética-estética-política é possível produzir paradas nessa aceleração, dar um pouco mais de tempo, ao tempo que se ‘pede’?

Que formação ética-estética-política é produzida em uma banalidade?

Que formação ética-estética-política é reivindicada através da escrita de uma banalidade?

Na estética da velocidade, por vezes, um corpo acelerado é requerido. Um sentir acelerado finda-se em sentimentos. Na ética da velocidade um corpo é submetido a uma lógica. Uma lógica que não percebe o instante, só desencadeamentos lineares são prefigurados. Na produção de uma política da velocidade produz-se uma aceleração. O que está em jogo é o acontecido.

Uma ‘estética’ da experimentação, na potência da improvisação, produz possibilidade de fuga que habita territórios outros e que, por sua vez, engendra-se em uma política que invade o poder da decisão, sucumbindo ao fluxo do desejo.

Uma ‘ética’ da experimentação da vida produz uma ‘estética’ que se imprime no viver, num estilo de vida, numa necessidade apresentada à prova do eterno retorno. “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes.” (NIETZSCHE, 1882/2012, p. 139).

Produção de uma estética e uma ética específicas devêm uma ‘política’. Cada escolha é uma renúncia ou infinitas renúncias.

[...] eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por

segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 27)

Uma produção de um pequeno pedaço de uma nova terra faz-se em um aprender na e com uma escrita. “Para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós.” (LISPECTOR, 2013, p. 149).

Escrever, então, torna-se uma produção de um *ethos*.

O termo *ethos* tem origem de dois vocábulos gregos *ethos* (com eta inicial) e *ethos* (com épsilon inicial).

No primeiro caso *ethos* (com eta inicial) refere-se a morada do homem. Neste sentido “nunca a casa do *ethos* está pronta e acabada para homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.” (VAZ, 2013, p. 12).

No segundo significado de *ethos* (com épsilon) diz a respeito ao comportamento, ao costume. Nele está presente o processo de formação do hábito. “O *ethos* como costume, ou na sua realidade histórico-social, é princípio e norma dos atos que irão plasmar o *ethos* como hábito”. (VAZ, 2013, p. 15).

Uma produção de um *ethos*, com e na escrita de banalidades, no habitar um diário de banalidades, uma formação de professores, produz moradas que nunca estarão construídas ou acabadas. Um habitar moradas estranhas que já se fizeram cotidianas, mas que estão a todo tempo demandando na formação de professores.

Enfim, uma proposta de escrita diária disparada por afetações, que nesse mundo acelerado interroga as banalidades concebidas como naturalidades e assim produz um *ethos* na formação de professores.

Referências

ALCANTARA, Clarissa de Carvalho. *Corpoemaprocesso / teatrodesessência*. 2005. Tese de Doutorado. UFSC, Florianópolis, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Rua de mão única*. v. 2. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LISPECTOR, Clarice. *As Palavras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. (1882). Tradução: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2012.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

UM CONTO EM VIDA, EM EDUCAÇÃO! UMA VIDA EM RE-INVENÇÃO: DELÍRIOS ENTRE TERRITÓRIO-CORPO-EDUCAÇÃO

Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão¹

Tratar a escrita como fluxo, não como código.

(Deleuze)

Resumo: Um modo de pesquisar produz uma pesquisadora. Outros modos de estar, experimentar e habitar diferentes territórios. Arrisca-se com um desconhecido. Uma vida vaza em novas invenções de pesquisa e contação de histórias. Um pesquisar em contos. Questiona-se: que saúde numa produção de vida em educação? Uma vida em transbordamento coloca tensão numa aprendizagem e numa educação. Corpo vibra e alegra nessa trama. Um dos fios para esse pesquisar torna-se disparador: diabetes. Um exercício de problematizar educação ganha movimento. Um exercício de escrita como possibilidade de abertura à produção de outros sentidos. Uma escrita-acontecimento na vida de uma professora pedagoga. Uma pesquisa afetada com um vívido e seus afetos. Uma vida em suas provisoriidades. Produção de sentidos com a vida, produção com modos de existir, resistir, inventar, produzir outras peles. Um pesquisar que gagueja em experimentações com uma escrita-vida-acontecimento.

Palavras-chave: Educação; saúde; formação.

Resumo: Un modo de investigar produce una investigadora. Otros modos de estar, experimentar y habitar diferentes territorios. Se arriesga con un desconocido. Una vida vacía en nuevas invenciones de investigación y contação de historias. Un investigar en cuentos. Se cuestiona: que salud en una producción de vida en educación? Una vida en transbordamento coloca tensión en un aprendizaje y en una educación. Cuerpo vibra y alegra en esa trama. Uno de los hilos para ese investigue se hace disparador: diabetes. Un ejercicio de problematizar educación gana movimiento. Un ejercicio de escritura como posibilidad de apertura a la producción de otros sentidos. Una escritura-acontecimiento en la vida de una profesora pedagoga. Una investigación afectada con un vívido y sus afetos. Una vida en sus provisoriidades. Producción de sentidos con la vida, producción con modos de existir, resistir, inventar, producir otras pieles. Un investigar que gagueja en experimentaciones con una escritura-vida-acontecimiento.

Palavras-chave: Educación; salud; formación.

Uma cortina ousava fechar-se numa vida, na vida da menina Ive. Era tarde de domingo, 13h32 minutos. No cenário: um quarto com seus objetos colocados sobre a penteadeira ajudavam a decorá-lo. A persiana entreaberta na janela, mesmo com seu estreitamento, fazia o papel de entrada de ar e de luz que, de alguma forma, fortaleciam a menina que ali ficava em seu maior tempo, estudando, entrando em redes sociais, ouvindo música. Era seu canto de aconchego, de bem estar. A hora do almoço a chamava pelo cheiro, pelos dotes culinários de sua mãe Lisa e pelo ronco do estômago que reclamava por algo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), situado na Faculdade de Educação da UFJF. Pedagoga pela UFJF. Professora da Educação Básica. Bolsista de Iniciação Científica durante a pesquisa (Período: 2013-2016) intitulada *Formação de professores que ensinam matemática: produção do conhecimento matemático através do dispositivo-oficina e seus efeitos no ensino e na aprendizagem da matemática na escola* (financiamento CAPES/FAPEMIG - Processo: APQ-03416- 12), sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Margareth Rotondo da UFJF. E-mail: leilianepaixao2014@gmail.com.

Junto à fome um mal estar tomava conta de um corpo com arrepios. Dores de cabeça em meio a giros, moleza nas pernas, nos braços, nos músculos, falas mansas, emboladas e curtas, fraqueza, imagens destorcidas iam tomando Ive. Algo errado havia nessa suposta dor e lentidão, suspeitava a menina revirando em sua cama. Um organismo se com-torcia, prestes a uma explosão, solicitava ar, precisava de ar, de respiradouros em meio a delírios.

Um corpo esforçava-se para se firmar, ficar de pé, mas uma força o puxava para breves adormecimentos, achando que ao despertar iria passar como uma dorzinha que logo vai embora. Um sal de fruta talvez aliviaria, pensava Ive, mas o corpo expulsava aquilo, como se já tivesse saturado daquilo. Com os olhos pouco abertos, as linhas de luzes, já não tinham tanto seu brilho reluzente. Iam se distanciando daqueles olhos que lutavam para se manter abertos até que num breve instante de tempo, perdeu a visão e os sentidos. As palavras já não respondiam seguindo uma linearidade. Uma voz lenta e delirante, quase se apagando, ecoava insistentemente:

Água! Quero água, água...

Mais parecia um estado drogue desejando água pela secura da garganta que, quase dava nó, uma secura imediata e intensa da língua. Alucinações. Algo ia mal com Ive. Menina alegre, sempre com sorriso largo estampado em sua face. A sinfonia do funcionamento dos órgãos já não era a mesma. Perderam-se, temporariamente, as rimas dos órgãos dançantes e vibrantes numa vida que lutava para se levantar. Uma menina lutava com e pela vida.

Um caos interno se instalava na menina.

Um corpo no caos e uma falência provisória. Um caos tombava Ive. Do caos a um silêncio. Nada via, escutava ou falava. Um apagamento provisório fazia o cenário da vida da menina escurecer.

No momento do apagamento, os agitos do mundo lá fora rodeava Ive. O acontecimento trazia tensões e lágrimas para a sua família, para os amigos, para o seu trabalho. As preocupações vinham à tona, ainda mais quando as notícias eram de que a menina Ive se abrigava no Centro de Tratamento e Terapia Intensiva (CTI) do hospital.

A família em prantos com pensamentos delirantes e atormentados mudavam sua rotina no trabalho para estarem com Ive, os telefonemas dox² amigox para outros amigox, os telefonemas de outrxs amigox para sua mãe e seus irmãos, queriam saber o que houve, ox amigox aguardavam notícias da menina querida, talvez até, unx cogitavam a perda da menina. Momentos tensos, no fundo os pensamentos, as mensagens e desejos de melhoras davam força para a menina se fortalecer. Na área externa do hospital, uma árvore grande e bonita cedia uma pequena sombra, um lugar calmo para os pensamentos vagarem junto aos cantos dos pássaros que visitavam aquela árvore. O lugar era convidativo para as pessoas se sentarem por ali, talvez pela harmonia dos pássaros e pela sombra que se dava com a ajuda da árvore.

A sombra e o lugar fresco possibilita calmaria para o pai de Ive, que dava uma de moço bravo, moço durão, sabe? Porém, diante da situação, sua dureza abria espaço para as lágrimas e um amolecimento que não se continham em seu corpo.

A família de Ive recebia várias ligações para saber das notícias referentes à sua melhora. E quando as pessoas ligavam para o hospital, as informações da atendente só se faziam pela frase curta e direta: o quadro da menina não apresentou melhoras. Com isso, as tensões continuavam... Até que um diagnóstico se apresenta: diabetes.

Um diabetes procurava por um ritmo num corpo que se encontrava frágil, delicado e surpreso com tudo isso, assim de uma hora para outra. Suas oscilações preocupavam, para não haver outros apagamentos. Naquele momento, Ive tentava se equilibrar com sua potência de vida, na corda da sua vida, que ora bambeava ora se firmava com uma diabetes.

² Utilizo a letra “x” para fazer referência a diferentes gêneros.

Entre as oscilações, no quarto que Ive se encontrava, era possível observar outros pacientes aos lados. Os quartos eram separados por cortinas de cor bege e havia uma numeração para a identificação do paciente. Se forçasse um pouco o olhar, Ive conseguia ver seu vizinho, com um diagnóstico diferente. Um senhor ao lado, aparentemente com seus oitenta e seis anos, chamava atenção, pois toda vez que a enfermeira ia dar banho nele, uma reclamação sem fim acontecia. Talvez fosse por dor em cima dos seus ferimentos ou a simples vontade de não tomar banho, para ele, um tédio este momento. E olha que nem frio estava naquele mês de dezembro. O senhor ia reclamando e a enfermeira com seus argumentos de convencimento insistiam: tem que tomar banho sim, senhor Ney! Tem que ficar limpinho, sua família virá visitar o senhor e não te vê arrumadinho, aí pronto! Senhor Ney havia chegado ao hospital um dia após Ive, que, já acordada e ciente de seu quadro, observava atentamente os acontecimentos ao seu redor. Passado uns dois dias que já estava internado, senhor Ney não conseguiu resistir às suas dores. A menina, inquieta na sua cama, escutava um telefonema dado pelo enfermeiro.

No telefonema, o enfermeiro dizia à família que o senhor Ney acabara de falecer. As enfermeiras de plantão preparavam a arrumação do corpo. A menina Ive, com a cortina entreaberta, via aquela cena. A arrumação se deu com rapidez, coisa de minutos, um outro alguém viria habitar aquele espaço.

Assim, com o diagnóstico de diabetes, Ive reinventava sua vida entre hospital, casa, universidade... Territórios outros, territórios existenciais.

Um corpo vai se tornando terreno. Uma terra fértil e nova se apresenta numa pesquisa de pós-graduação. E com ela, suas muitas facetas e territórios inusitados. Nesse território povoam composições com vida e em vida: território – corpo - educação - insulina – saúde – doença – delírios - sala de aula – formação – aprendizagem – vida.

Uma insulina pede passagem para habitar um corpo. Povoações num novo que se reinventa experimentando com uma terra nova, com novos tateios, novos arranjos. Pergunta-se e expõe-se numa terra nova: Educação passa por uma questão de vida? Que vida? Que corpo? Que Educação? Educação passa por uma questão de saúde? Quanto de saúde um corpo suporta? De que saúde se fala? Desconfianças que aprender um polinômio ou um a equação do segundo grau seja saúde.

Um corpo-pesquisadora em de-formação, em reinvenção. Educação e saúde vibram, tremem vidas.

Pode-se relacionar educação e saúde como capacidades de se viver e de se relacionar com o conjunto dos valores, das crenças postas na sociedade? Uma doença vai se desvelando num afrontamento com educação, com sala de aula, com escola, com academia. Um movimento com e em vida. Entre educação e saúde, um movimento: escorregar entre as formas e, experimentar, acessar intensidades, potências e acontecimentos. Uma aprendizagem e uma pedagoga possibilitando modos de se inventar num processo de criação de si e do mundo³. Quanto de saúde um corpo suporta? Que corpo? De que saúde se fala?

Invenções de um outro mundo. Uma nova terra.

Um corpo vai se tornando terreno de experimentação para problematizar o conhecimento. Problematização para uma vida e uma pesquisa em educação. Pesquisa acadêmica. Uma pesquisa que produz uma outra pele vai se desfazendo da ideia de uma única verdade e faz exercitar outras ficções, mesmo que tais ficções sejam temporárias, relances. Pesquisa e escrita

³ KASTRUP, Virgínia (1999).

como acontecimento, que exercita sair do plano da representação para o plano do acontecimento⁴. Potências numa vida, numa pesquisa. Pesquisa e palavras vazam potencializando territórios outros. Permitem vazar linhas de fugas transbordando-as. Linhas que permitem e exercitam rasgar os modos únicos de pensar educação e saúde. Movimento para além de uma imitação. Um exercício: se entregar na imanência da vida. Movimento de devir. Há devires que operam junto ao silêncio.

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 próprio [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Como rasgar os adoecimentos e fazer deles uma potência para vida? Como escapar dos adoecimentos produzindo um corpo potente, numa educação? O corpo se faz desfaz como um fio condutor, um motor, uma maquinaria. Corpo, como jogo de afetos, como multiplicidades, um corpo multiverso, em processo. Uma composição se inventa: educação, corpo, saúde, aprendizagem, vida. Composição que inventa delírios em sentidos diversos, que possibilitam a entrevisão de outros modos de estar numa formação. Em multiplicidades. Um encontro consigo, com o outro e com o mundo. Com o múltiplo.

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Educação se fazendo enquanto um constante exercício de problematização e potência. Encontros em diferentes lugares. Quando se sai do lugar da amargura, uma pergunta se sobressai: porque não se perguntar contrariando as falas comuns e os modos já estabelecidos, como fazer o exercício desta frase: por que não comigo? Aposta-se numa vida ou numa morte? Luta-se por uma vida potente, forte, por uma saúde. Como alguém se torna doente quando não o é? “A mais grave doença da humanidade nasceu da luta contra as doenças e os remédios aparentes produziram com o tempo um mal pior daquele que deveriam eliminar⁵”.

Questiona-se: há efeitos de embriaguez numa saúde? E numa educação? Um exercício com educação e saúde. Como transformar os obstáculos postos da educação e da saúde num trampolim, num voo? Como se fortalecer? Na fragilidade dos corpos abrem-se possibilidades de transgredir e de se fortalecer.

Uma escrita habita terrenos outros e vai sendo experimentada e desejada: outros modos de escrita. Outras formas e vias de ser se produz com ela. Uma escrita enquanto potência de vida trama com educação. Na escrita, indaga: como forças e quererem atravessam um corpo-pesquisador? Corpo produzindo aberturas, possibilitando conexões que supõem agenciamentos⁶: corpo-pesquisa! Corpo-pesquisa-dor! Corpo-pesquisa-ar! Corpo-pesquisa! Corpo pesquisa-ação! Corpo pesquisa-educação!

⁴ BELCAVELLO, 2017.

⁵ NIETZSCHE, Friedrich (2007, p. 50).

⁶ Deleuze, 2010. Mil Platôs III.

Que vidas se produzem em educação?

Que condição se estabelece com educação?

Educação produz modos de existir.

Quantas vidas ficam escondidas diante de uma vontade (ou pressão) de ser saudável?

Que condição de existir há? Será que vivemos numa indústria da cura?

Doença como condição de existir, não no âmbito da cura.

Vida e doença e educação: o que se produz neste atrito?

Pesquisar em atritos, em arranhamentos. Uma pesquisa faz-se em meio as desdobras com educação. Um pesquisar produz, arromba, inventa um viver. Doença produz pensares numa educação e numa mestranda. Produz uma vida bela que exercita seu pesquisar. A vida se faz enquanto uma efervescência que se dá no acontecimento. Um acontecimento-pesquisa.

Como começar, gerar, inventar uma pesquisa? Existe início, meio e fim? Como se trava uma pesquisa numa academia? Pesquisar: investigar, com a finalidade de descobrir conhecimentos novos. Recolher elementos para o estudo de algo. Procurar; Catar; Sondar⁷. Apenas isto? Desconfianças. Pesquisa dispara exercício, trama com a vida.

Educação como capacidades de se viver: relacionar com o conjunto dos valores, das crenças postas e indiscutíveis na sociedade.

Enfrentamento com educação, com sala de aula, com escola. Um movimento de e com a vida.

Nesse movimento: como fazer escorregar as formas já constituídas?

Pesquisadora lança-se em experimentar. Exercício de acessar intensidades, potências e acontecimentos.

Aprendizagem como a própria invenção.

Aprendizagem como invenção de si e do mundo.

Invenções de outro mundo.

Corpo como efeito da problematização, como efeito da experimentação, vai se tornando com um experimentar. Problematização com uma vida e com uma pesquisa em educação. Pesquisa acadêmica. Uma pesquisa que produz outras peles e vai se desfazendo da ideia de uma única verdade, faz exercitar outras ficções, em outros tempos, mesmo que tais ficções sejam temporárias, relances. Pesquisa e escrita como acontecimento, que exercita sair do plano da representação para o plano do acontecimento.

Como rasgar os adoecimentos e fazer deles uma potência de vida? Como escapar dos acontecimentos produzidos por um escolar? Uma educação produz adoecimentos? O corpo se faz e desfaz como um fio condutor, um motor, uma maquinaria. Corpo, como jogo de afetos, como multiplicidades, um corpo multiverso, em processo. Uma composição se inventa: educação, corpo, doença, aprendizagem, vida. Composição se inventa em delírios e em sentidos diversos, que possibilita a entrevisão de outros modos de estar numa formação. Delírios enquanto potência de vida. Como fazer uma doença delirar?

Uma escola adocece?

Uma escola produz um corpo cansado?

Um corpo cansado, mãos e olhos se entregam a uma lentidão. Deseja dormir, não se interessa pelos conteúdos. Talvez não seja por não gostar ou por não querer, mas porque um corpo pesa diante de um sistema escolar ofertado.

Que outros modos há?

A Grande Saúde seria dominar os conteúdos?

Saber que: $-7x + 2x = -5x$ é ser saudável?

⁷ Definição disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa>>. Acesso em: 08/07/2017.

Desconfianças. Desse modo, questiona-se: a criança que não consegue atingir o conhecimento esperado pela escola, deixa de ser saudável? No pathos da grande saúde o confronto é afirmado. Na grande saúde, deseja-se um corpo saudável, que compreende bem as normatizações e as regras postas. A vida é criada a cada momento. Um corpo doente não impede a saúde, pois ele pode afirmar a existência em sua totalidade. É a afirmação plena de si mesmo. Um modo possível: dizer sim à vida diante da dor, da alegria. Modos outros de se produzir e de se inventar com a vida. Vida com formas provisórias, em vias do tornar-se.

Desassossegos e estranhamentos de uma pesquisadora com educação que traz o movimento de pesquisar enquanto vida potente. Uma menina-professora inventa um pesquisar. Inventar-se compondo com: com disciplinas, com grupos de estudos, com pesquisa, com oficinas de formação docente, inventa com... Potências numa pele, numa carne, num rosto. Potência criativa da vida e do humano. Uma pesquisa segue em invenções com diabetes, com educação, com vida.

Referências

BELCAVELLO, M. P. P. S. *Cinemaquinação: entre montanhas e vale, um sobrevoo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. 84 f.

DELEUZE G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE G.; GUATTARI, F. 2011. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Nato e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p. (Coleção Trans).

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Ed. Escala. São Paulo, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal-66).

POTÊNCIAS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roniqueli Moraes Pantoja¹

Julian Karla Diniz Neris²

Josenilda Maria Maúes da Silva³

Resumo: A escritura reúne formulações que potencializam a produção de uma pesquisa-experimentação, no *intermezzo* conceitual da perspectiva pós-estruturalista e da filosofia da diferença, com movimentos do pensamento entre educação e currículo e arte e filosofia e ciência, virtualidades disparadoras de novas ventilações para a escola, que aumentam a potência de agir nas tramas que ali se desenvolvem. A formulação faz parte de alguns bons encontros tidos: uma escola de educação básica da cidade de Belém, um currículo artífice, o arsenal deleuziano da Filosofia da diferença e deslocamentos conceituais para construção da pesquisa em currículos outros na educação básica. Tal composição experimenta a questão: O que pode um currículo-artífice? Em movimentos cartográficos com a escola, um currículo produz invenções e imagens curriculares outras, artesanias e invenções. Um currículo assim pensado, inventado, fabulado, que movimenta pequenuras, traquinagens com memórias, fatos, linhas de tempo, porque quer ser inventor, de invenções que sirvam para aumentar o mundo, um outro mundo, além-mundo, de um povo por vir. Então inventa-se uma educação... inventa-se uma escola... inventa-se um currículo... inventa-se um currículo artífice... inventa-se artesanias... inventa-se vidas... desejos... iluminuras para a potência de bons encontros, bons afetos... aumenta-se a potência de agir... e... e... e...

Palavras-chave: Filosofia da diferença; currículo; invenção.

Abstract: The writing brings together formulations that potentiate the production of a research-experimentation, in the conceptual *intermezzo* of the poststructuralist perspective and the philosophy of the difference, with movements of the thought between teaching and curriculum and art and philosophy and science, virtualities triggering new directions for the school, which increase the power of acting in the plots that develop there. The formulation is part of some good meetings that happened: a school of basic education in the city of Belém, an artificer curriculum, the Deleuzian arsenal of Philosophy of the difference and conceptual displacements to build research in other curricula in basic education. Such composition experiences the question: What can do an artificer-curriculum? In cartographic movements with the school, a curriculum produces inventions and other curricular images, crafts and inventions. A so thought curriculum, invented, fabled, that moves small things, pranks with memories, facts, timelines, because it wants to be an inventor, inventions that serve to increase the world, another world, beyond world, of a people to come. Then an education is invented... a school is invented... a curriculum is invented... an artifice curriculum is invented... crafts are invented... lives are created... wishes... illuminations for the power of good meetings, good affections... it increases the power of acting... and... and... and....

Keywords: Philosophy of the difference; curriculum; invention

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/NEB/ UFPA. Linha de pesquisa Currículo da Escola Básica. E-mail: roniqueli@yahoo.com.br.

² Mestranda do Curso de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica -PPEB/NEB/UFPA. Linha de pesquisa Currículo da Escola Básica. E-mail: juliadinizneris@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação. Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará– PPEB-NEB-UFPA. E-mail: josimaues@gmail.com.

Um currículo artífice

Uma cena... Tarde chuvosa, uma escola, um currículo, como outras e outros, um território estriado e sedentário, império do tempo *chronos*. A cada 45 minutos, mesmo movimento: sai professor, entra professor, alunos circulam pelos corredores, conversam, gritam, correm, disputam o bebedouro e os banheiros. Professores, coordenadores e outros profissionais da escola tratam de organizá-los e fazê-los voltar às salas. Silêncio nos corredores: novamente, normalidade! É possível, também, observar outro movimento. Crianças deixam suas salas de aula hexagonais, um devir-enxame de alunos-abelhas deixando os alvéolos hexagonais das colmeias. Estão sozinhas, a professora-abelha rainha não as acompanha, vão correndo, atravessam pelas passarelas da escola, aceleram a corrida para chegar numa espécie de coreto coberto ao centro. Uma breve parada e retomam a corrida! Cuidado para não escorregar, o piso está molhado! Travessia feita e a corrida continua nas passarelas do outro lado.... Outro lado de uma mesma escola? Mesmo território? Chegam à sala de destino, uma grande mesa de madeira retangular no centro, em sua volta vários bancos, disputados e ocupados pelos alunos. Eles seguem sentados, conversando muitos assuntos até que a professora-oficineira, num balcão no fundo da sala, pega em suas mãos uma espécie de fio de metal, corta uma barra grande de argila em várias tiras horizontais e, depois, num corte vertical, divide-a em vários pedaços e os distribui aos alunos... aí inicia uma oficina de Sensibilização em uma escola de educação básica.

Cenas como esta fazem parte das atividades rotineiras da escola possivelmente, em outras salas, outras oficinas, outros movimentos, outros alunos, outros professores-oficineiros, outras atividades, outras dinâmicas, talvez em oficinas de Expressão Corporal, Música, Educação Alimentar, Educação Patrimonial, Oficina da Terra e Educação Ambiental, Beneficiamento de Argila, Torno, Decoração em Cerâmica. Talvez acontecendo de forma isolada, talvez em conjunto, mas, acontecendo em um Núcleo de Artes, como parte de um currículo escolar da educação básica. Uma escola? Um currículo? Quais aprendizagens?



Figura 1: Oficina de sensibilização em argila – Fonte: a autora, 2016.

Feituras em oficinas que produzem cenas de um currículo outro em movimentos na educação básica e em uma composição empírico-epistemológica potencializam o acompanhamento de processos de um currículo, aqui denominado artífice, em seus movimentos de devir artístico. Aquilo que se passa em oficinas como a de torno, desenho em argila, música

ou expressão gráfica, nas quais mestres-artesãos, professores e alunos compõem outros possíveis em educação, linhas de fuga ao currículo formalmente instituído, devires em educação a partir das criações artísticas locais, que experimentam formas variadas de dizer-se.

Uma experiência com uma escola, que acontece no entre, entre fronteiras de filosofia e arte e ciência, na qual se pode ser afetado pela escola também como espaço do entre. Neste caso, pode-se pensa-la como um território de passagem, que, embora geograficamente localizado no Distrito de Icoaraci, na cidade de Belém, movimenta-se entre-vidas e movimenta vidas. Vidas dos mestres-ceramistas do distrito que, de diferentes formas, atravessam a escola, e vidas de profissionais da educação e de alunos que traduzem em artistagens formas de viver, sentir, pensar e produzem uma escola e um currículo em devires.

Nesses aspectos, podemos acompanhar/experimentar como um currículo artífice engendra movimentos na educação básica, ao por em funcionamento práticas de artistagem em argila, que, sendo pensadas como formas de conservação da identidade local, das tradições com as formas de extrair, moldar, queimar e comercializar a argila, em peças de cerâmicas de suas origens marajoaras, por exemplo, produzem formas outras de existência, de criação, de artesanias como forma de movimentar desejos. Quando alunos, professores e oficinairos juntos inventam e movimentam os mais variados fazeres, criam possibilidades outras de arranjos e invenção na escola.

Tais processos inventivos ao perpassarem vidas, possuem potência de deslocamento das imagens curriculares da educação básica, como formas de borrar fronteiras em conexões outras entre a arte e a matemática e oficinas de dança e patrimônio e grafismo e decoração em argila, como as experimentadas pelo Projeto Etnoconexões, que fabula interseções e movimenta artistagens em torno de criações deste currículo artífice.

Das afetações experimentadas pelas linhas que tramam um currículo, podemos problematizar a educação básica, sua estrutura organizacional, suas disciplinas, capturando linhas de fuga, em cartografias, ser afetado pelo que se passa na escola e compor experimentações diferenciadas, fazendo articulações e bricolagens, montando, desmontando e remontando o já tido, com composições, decomposições, recomposições, questionamentos, interrogações (PARAÍSO, 2014), operando com deslocamentos conceituais para inventar o novo, novas formas de pesquisar, novas formas de pensar a educação e o currículo.

Entre potências criadoras da filosofia, ciência e arte (DELEUZE; GUATTARI, 1997), experimenta-se o currículo escolar fora de formas dogmáticas de pensar, investindo em provocações desterritorializantes rumo à invenção de novas imagens curriculares. Na potência de uma imagem currículo-colmeia, com salas de aula-alvéolos hexagonais, movimentada por abelhas-operárias, abelhas rainhas e zangões, em deslocamentos de funções no fazer educacional. Devires entre alunos, professores, mestres-artesãos e oficinairos, uma escola-galeria de artes, que produz invenções e criações no devir-artista dos que a tecem em diferentes linhas.

Encontrar condições sob as quais algo de novo é produzido, rizomaticamente embarcar em uma viagem conceitual sem mapas prévios, fazer variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalhar-se como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), alargando os significados dos currículos, que tradicionalmente foram resumidos à prescrição, num movimento de perseguição das imagens de pensamento que colocam em funcionamento devires curriculares dos atravessamentos da arte e da cultura na escola, como uma imagem curricular outra na educação básica.

Um pensar movimentado pela filosofia da diferença com a tonalidade do pensamento deleuziano, que é marcadamente de criação, expressa em três verbos: traçar (o plano de imanência), inventar (os personagens conceituais) e criar (conceitos filosóficos). Mas, a ação criadora do pensar não se limita apenas à filosofia. Para Deleuze e Guattari (1997), ciência e arte são também potências criadoras. A ciência tem por objeto as funções, functivos, traça um plano de referência, com o auxílio de intercessores, observadores parciais. Não objetiva erigir um conceito como a filosofia,

mas traçar uma função. A arte, por sua vez, produz blocos de sensações, um composto de perceptos e afectos, traça planos de composição, com a ajuda de personagens estéticos.

São três formas de pensar, sobre as quais não há hierarquias; elas se entrecruzam/entrelaçam, cortam o caos de diferentes maneiras e funções. Pensar por conceitos, por funções ou por sensações. A filosofia erige acontecimentos por meio de conceitos, a arte ergue monumentos por suas sensações e a ciência cria estados de coisas com suas funções.

A filosofia é a teoria das multiplicidades (DELEUZE; PARNET, 1998), de elementos atuais e elementos virtuais. De um lado coisas, estados, indivíduos, objetos atuais. Do outro, liberdade, incerteza, indeterminação e velocidade, forças, vetores, diferenciais em movimento, imagens virtuais que formam troca perpétua entre atual e virtual. Movimentos de atualização e cristalização, atual e virtual, se distinguem e intercambiam, formando zonas de indiscernibilidade num plano de imanência. O pensamento deleuziano se interessa pelo que passa entre o atual e o virtual, como fluxos e movimentos se transformam, se atualizam, diferenciam. Em vez da essência do ser, estática, o pensamento da diferença enfatiza os processos de movimento, de devir.

Devir como relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, em nível molecular, que acontece numa zona de vizinhança entre moléculas compostas e cria uma zona de indeterminação ou incerteza, de indiscernibilidade, capaz de desterritorializar, bifurcar, “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 67).

Para Deleuze e Guattari (1997), a dimensão criadora do pensamento em arte conserva um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, no qual perceptos não são percepções e afectos não são sentimentos ou afecções. Como a arte é um ser de sensação que existe em si, independe do estado daqueles que os experimentam (percepção) e, ao mesmo tempo, transborda a força daqueles que são atravessados por eles (afecções).

O pensamento da diferença deleuziano, ao ressoar numa leitura do currículo da educação básica, pode participar da composição de formas, investindo em bifurcações, em proposições outras de ver/sentir/fazer para vazar/rachar, concebendo-o tal como Paraíso (2010, p. 588),

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação e saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território e proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza escapa.

No potencial da recriação e reinvenção do currículo em outras formas de fruição artística, redesenhar um currículo potencialmente capaz de romper com as organizações curriculares sedentárias que vivenciamos na escola, balizadas por saberes instituídos e amortizados, liberando corpos e mentes, valendo-nos da arte como caminho para a criação em educação... Ao modo deleuziano, isso implica investir em movimentos de criação que desfaçam o território de um currículo e desterritorializem espaços virtuais num devir.

O devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação. Provoca-nos a pensar um outro currículo “arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo” (COSTA, 2013, p. 150). Num movimento de devir artista de um currículo, onde a arte transborde os limites disciplinares e conjugue elementos, forças, profusão de ideias, desejos, sensações, num plano inventivo para a educação. Imagens curriculares experimentadas nas invencionices que movimentam as oficinas de um

Núcleo de Artes em experimentos inusitados, conexões e arranjos com o artesanato ceramista local, zonas de vizinhanças entre professores e alunos e mestres-artesãos e oficinairos, que os arrastam em diferentes composições. Uma trajetória múltipla balizada por misturas, composições heterogêneas, conceituais, rizomáticas, de ideias, linhas, sons, cores, que desencadeiam forças de um currículo como arte e criação.

Essas formas outras de pensar a educação e o currículo impulsionam e tensionam o currículo da educação básica, fabulando formas outras de sentir/fazer/pensar atos educativos, colocando atos criativos no cerne dos fazeres, experimentações que criem zonas de indiscernibilidade, agencie devires. Ou ainda, considerando como Corazza (2006), podemos pensar em uma teoria geral do currículo,

uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas da criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Não mais um sistema de crenças no lugar da produção. Nem formas expressivas. Não teatro íntimo. Nem familiar. Não estrutural. Nem neoidealismo da falta. Não simbólico. Nem culto restaurado da castração. Não ideologia antropomórfica. Nem sistemático. Não representativo. Nem figurativo. Figural é abstrato. Realidade: a do real em sua produção. Produção do currículo. Rosna. Zumbe. Uiva. Triângulo mágico. Pontos-signos. Essências vagas. Campos. Devires. Oficinas. Fábricas. Usinas. Uma nova terra. Um povo por vir. Ao longo da desterritorialização. Raspagens de ilusões, fantoches, culpas, leis. – Depressa, mas com prudência, com grande paciência. Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante. Ziguezagueante. Só maquinico (CORAZZA, 2006, p. 74).

São os zum zum zunz dos alunos-abelhas que ressoam no devir colmeia de um currículo. Podemos pensar na imagem-colmeia, formada pelos alvéolos salas de aula hexagonais que se interconectam ao compartilharem suas paredes, em um complexo de produção e transformação de matérias. No devir colmeia, um currículo não é fechado, pois entre seus alvéolos há fluxos de um enxame que vazam e escorrem, num incontrolável movimento de afetar e deixar afetar-se. Fluxos de produções não puras, um coletivo, multiplicidades em agenciamentos. Uma imagem em devir outro, não mais currículo, não mais colmeia, um currículo-colmeia.

Em um currículo colmeia os movimentos de enxamear produzem a criação, alunos e mestres oficinairos transformam a matéria argila em artistagens, vêm o mundo de forma diferente e são produzidos em um mundo em constante mutação, entre forças de conservação e invenção. Uma produção que toma elementos de um fora das salas de aula hexagonais, a arte cerâmica, o néctar das oficinas, em cruzamentos e proliferações na escola.

Um currículo como artifício, um currículo artífice que movimentava devires artista em educação, com toda a força criadora da arte, em blocos de sensações, afectos e perceptos. Um currículo artífice que, ao deslocar-se para o campo estético, para o campo da criação, produz invencionices e resiste às invariantes. Pensado como artifício, em oposição às essências, investe naquilo que transparece, que se expõe e na composição de possíveis, movimentos nos quais não há interesse em escavar o que está por baixo, as profundidades, mas nos deslocamentos geográficos, entre fluxos, na superfície, produz um mapa móvel.

Para tanto, pensar um currículo em seus movimentos de devir-artista, ao adotar como campo empírico uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém, que, há 20 anos, põe em funcionamento um fazer educacional, com o que aqui denomina-se um currículo-artífice, traz à imagem do pensamento curricular potencialidades múltiplas nas mãos dos docentes, mestres artesãos, discentes e comunidade escolar que compõem diferentes experimentações curriculares, fabulam e experimentam processos criativos, colocando em

movimento um currículo-artífice, atravessado por devir artístico, no qual problematiza-se potencialidades e virtualidades: o que pode um currículo-artífice?

Pensando sob tais aspectos, tem-se aqui um texto-experimento, que faz parte das afetações de uma cartógrafa, que seguiu fluxos e devires de um currículo artífice em seus movimentos. Um texto ensaístico, em que cenas-fluxos, cenas-passagens, movimentam o pensar com uma escola, um currículo, que arrastam junto uma cartógrafa, já enredada, que acompanhou processos, como quem acompanha formigas, aqui entendidas como linhas de construção de uma dada realidade, vendo-as (des/re) alinhar e (des/re) montar e (des/re) compor. Uma pesquisa do Acontecimento, para a qual

escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. E, quando o professor pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento em Educação, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases imagens, para atuar no limite, na ponta extrema, que separa o saber da ignorância, e os transforma (CORAZZA, 2013, p. 35).

Uma escrita ensaística que se movimenta com, para experimentar outros, como forma de dizer o indizível do que fora experimentado e fazer ver o invisível de um currículo artífice, movimentos que seguem pistas e pensam com Manoel de Barros: “Não use o traço acostumado. O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. É preciso desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades” (2016, p. 55). Um exercício de transver uma escola e um currículo e... e... e...

Cenas e fragmentos e artistagens

Pensar um currículo artífice como criação singular, nos gargalos de estrangulamento que o produzem/movimentam, as impossibilidades com as quais cria-se um possível na educação básica. Fluxos e devires, acompanhados no investimento em fragmentar a imagem-todo de um currículo, pois não é possível experimentá-lo na totalidade uma vez que

um currículo: (a) não se fundamenta em resultados ou na *expertise* de alguém, não prediz nem conserva certezas de conhecimentos estabelecidos; (b) desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras; (c) reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação, isto é, ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar” (CORAZZA, 2010, p. 146, grifo da autora).

Sem verdades que preexistam a um currículo, mas verdades decorrentes de sua própria reformulação de conteúdos e expressão, dos problemas inventados, das formas de ver/sentir/pensar que põe em funcionamento, produzindo saberes, poderes e subjetividades, “sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Não há, assim, resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um” (CORAZZA, 2010, p. 152).

Fragmentar um currículo, para fazê-lo fugir, operando com fluxos de intensidades, linhas as mais variadas, nos movimentos molares, moleculares e segmentares, que, em cruzamentos diversos, constituem um currículo, um currículo artífice. Para fazer fugir de representações,

investir em fragmentos, pois como nas imagens de escritor, educador e curricularista que não atuam sobre páginas em branco, ensinam sobre o nada e elaboram currículo desde o zero, mas considera que “a tela, a página, um curso e um currículo encontram-se cobertos de clichês que raspamos e destruímos para liberá-los dos asfixiantes comentários consensuais, paradigmas enfadonhos repetições mortas” (CORAZZA, 2010, p. 152).

Um mapa de afetações, fragmentado que cobre o experimento cartográfico empreendido, cujo “método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado” (BARROS; BARROS, 2014, p. 179).

Pode-se então, experimentar as oficinas que complementam o currículo prescrito de uma escola como lugar de um currículo artífice produzir *invenções*⁴. Talvez, essas oficinas sejam um lugar de fazer e falar absurdez, lugar não de descrever ou descobrir, mas de fazer artesanias, pensando com Manoel de Barros, que as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis. Ora, descrever é pobreza e invenção liberta, mas só de uma invenção absolutamente verdadeira, uma invenção que sirva para aumentar o mundo⁵.

Num movimento outro, talvez, como inspira o poeta, “é preciso transver o mundo”, transformar através das palavras, palavras artesanias, composições enviesadas, produzir coisas que não existem, coisas trocadas, fazer fugir da razão. Então inventa-se uma educação... inventa-se uma escola... inventa-se um currículo... inventa-se um currículo artífice... inventam-se artesanias... inventa-se vidas... desejos... iluminuras para a potência de bons encontros, bons afetos... aumenta-se a potência de agir... e... e... e....

Inventando travessias, produz efeitos de margem: fim das continuidades e ultrapassagem das fronteiras. Encontra mistérios. Cria outras materialidades para os fazeres-saberes. Produz coletividades anômalas, idades bastardas, pensamentos vagos: além de Bem e Mal. Estabelece ressonâncias, articulações, encontros, traduções, transduções entre elementos dos diversos domínios culturais (CORAZZA, 2010, p. 147)

Fragmentar um currículo ao acompanhar processos e linhas que não seguem movimentos retilíneos, antes fazem rizomas, se interconectam em diferentes pontos. Fluxos variados, travessias, ressonâncias, que não possuem início, meio e fim, um mapa-fluxo dos movimentos e afetações de um currículo artífice. Cartografacenas de um vivido.

A gente não gosta de padrão

Uma segunda-feira. No aceite de convite a manhã iniciou às 8hs. Sala lotada, os estudantes vieram para a oficina para a parte final da confecção de suas peças, a fase de montagem das joias. Um mestre-não-ceramista, um artesão de joias, que também no aceite de convite, ajudou os alunos a transformarem suas peças de argila em joias inorgânicas. De início divide-se material, fios, conectores de metal, ganchos, tesouras, alicates. Cada aluno tem o desafio de tramar à sua maneira, ou com auxílio, formas de montagem e acabamento das peças. Logo, muitas combinações foram tecidas e as ideias foram sendo materializadas ou na impossibilidade, repensadas. Tranças, muitos coloridos e diferenciados trançados, muito trabalho sendo desenvolvido. Ajuda aqui, finaliza acolá.

⁴ O apanhador de desperdícios (Manoel de Barros, 2015).

⁵ Composição com o documentário “Só dez por cento é mentira”, sobre Manoel de Barros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

Então entra uma professora do projeto e ao ver como as coisas estão sendo feitas, num tom desesperado e muito intenso, chama a atenção de todos: “É esse padrão que a gente não quer. É este padrão que o Etnoconexões todo ano quebra. A gente não gosta de padrão!” E provoca todos a pensarem formas outras e tramarem suas composições. Os estudantes iniciam então buscas por outras inspirações e formas de finalizarem suas peças, seja nas revistas e catálogos de joias disponíveis na sala, seja utilizando seus aparelhos celulares para pesquisas online.



Figura 2: Fiar – Fonte: a autora, 2016.

Conversa de corredor

Manhã de vento bom, enquanto aguarda-se a professora-oficineira, observa-se as idas e vindas de alunos, professores e oficinairos. Muitas conversas, risos e brincadeiras. Passa turma, volta turma, uns andam, outros correm. Uma fala: “Não aprendem nada de artesão estes meninos, só vão lá (nas salas de oficina do Núcleo de Artes) passear”.

Invencionáticas

Os alunos já desenharam as peças e passaram por outras fases do projeto, alguns inclusive já fizeram peças definitivas que comporão a exposição do Projeto Etnojóias na Galeria de Artes da escola. Trabalham hoje com uma argila diferente da usual na escola, uma argila branca. Dizem os oficinairos ser diferente porque não possui um determinado elemento químico, por isso a cor mais clara e mais manuseável. Régua, estilete, lápis, ferro pontiagudo para fazer furos, óleo, pedaços de cano em diferentes espessuras. Então cortam, modelam e desenharam as/nas peças, Etnojóias que os alunos vêm compondo e experimentando. Oficinairos no auxílio aos alunos em formas de materialização de suas ideias iniciais expressas em desenhos. Alunos no manuseio da argila, medições com régua, desenho de figuras e formas geométricas, triângulos, muitos triângulos, trapézios, quadrados, retângulos. Tamanhos iguais e diferentes. Técnica do rolinho em argila, movimentos de precisão, com cortes e furos e grafismos, para isso repetições, repetições, repetições. Riscar a argila, cortá-la com estilete, molde de papel, teste de exequibilidade das ideias. Atenção, emoções e sensações atravessadas pelas pausas para conferir o celular, as redes sociais, ou apenas para garantir um vínculo com o moderno mundo tecnológico, dito atual.

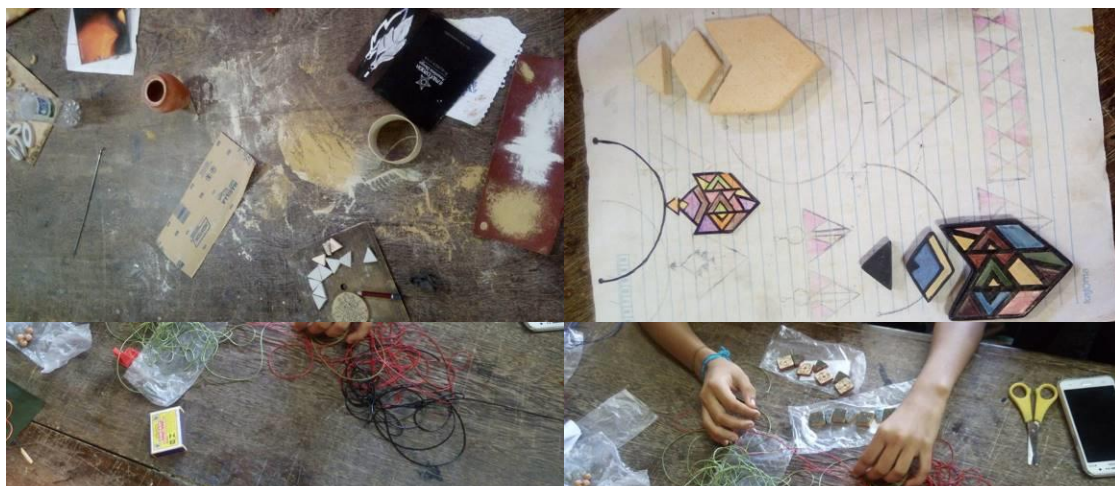


Figura 3: Atividades do Projeto Etnojoias – Fonte: a autora, 2016.

Mestres-artesãos e alunos-artífices

Era novembro, 2016. Duas idas à escola no mesmo dia. Um dia importante para os alunos-artífices e seus mestres-artesãos. O Núcleo de Artes estava mobilizado, mestres oficinairos, coordenação, direção da escola e as professoras de Artes e da Matemática, executavam atividades diversas. Era a abertura da exposição Etnojoias do projeto Etnoconexões.

Na galeria eram feitos os últimos retoques, ajustar luzes, organizar mostruários das peças, decidir onde ficaria cada detalhe que faria parte da exposição, um catálogo com as joias que foram previamente fotografadas, um caderno para assinatura dos visitantes, o vídeo com as imagens dos alunos em diferentes etapas do projeto, detalhes que iam compondo uma mostra de artes naquele lugar.

Na sala da oficina de dança, corpos agitados de alunos artistas bailarinos que teriam a missão de performatizar uma coreografia, uma composição de corpos ensaiada nos últimos meses como parte inicial da exposição. Os artistas repassavam os últimos detalhes da apresentação, passos, sincronias, expressões faciais, roupas e um fluxo-nervosismo já tomava o lugar, mas eles seguiam nas repetições do ensaio.

Foi preciso ir para casa. No retorno o ensaio daria lugar à apresentação e à abertura da exposição do projeto. Neste movimento o território da escola foi deixado e, antes das dezessete horas do mesmo dia, o retorno aconteceu. Um dia esperado, alunos artífices e mestres-artesãos estariam lado a lado na Galeria de Artes Laís Aderne, suas criações horizontalmente ocupando as salas de exposição.

Um som instrumental com diferentes intensidades moveu os corpos artífices numa performance, zonas de indiscernibilidade entre corpo e espaço, uma forma criativa de experimentação do corpo em movimento que arrastou o público presente a pouco a pouco experimentar o espaço escolar e num fluxo de mãos e gestos e expressões convidou a adentrar o espaço da galeria de artes e a sala da exposição e lá, as Etnojoias, pelas mãos dos alunos artífices, foram ocupando mostruários e compondo uma exposição.

Ali, em uma escola, um núcleo de artes, uma galeria de exposição, um devir-artista era experimentado entre alunos artífices e mestres-artesãos. Separados por uma porta feita de madeira e vidro e maçanetas de alumínio. Uma porta feita de matéria morta, mas viva, movimentada por um currículo artífice. Entre movimentos de abrir e fechar separa dois espaços. Entre um abrir e um fechar não isola fluxos e devires entre mestres artesãos e alunos artífices. Entre-abrir-e-fechar não

há como limitar. Bem ali, no meio, intermezzo, réplica e invenção e criação e tradução e tradição e transdução e... e... e... Entre um e outro, com um e outro, fluxos de vidas.



Figura 4: Mestres-artesãos e alunos artífices – Fonte: a autora, 2016.

Entre-fluxos é possível pensar nos movimentos vividos nas oficinas e ver que uma oficina, como as que produziram as Etnojoias está para além de ser apenas uma oficina, são momentos de experimentação de um devir-artista com a potência de fazer alunos artífices habitarem a galeria de artes com os seus mestres.

Uma linha de experimentação de um currículo, linha dos afetos, na qual importa saber os efeitos de um corpo sobre o outro, como um afecta o outro, aumenta ou diminui sua potência de agir, é um bom encontro ou não, latitude, energia e intensidade. “É para isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Para saber o que pode um corpo. Quais são os afectos de um corpo?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 69). Ou o que pode um currículo artífice?

Experimenta-se a potência dos encontros entre mestres-artesãos e alunos artífices, entre mestres e discípulos em torno de currículo e aprendizagens, em encontros com a arte, na produção de um corpo-discente e um corpo-artesão outro na escola, que juntos compõem um currículo na produção de desejos, na horizontalidade da experimentação e exposição, dos lugares que ocupam na galeria de artes. Artesanias de homo-artesanarium.

Referências

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alaguara, 2016.

_____. *Meu quintal é maior que o mundo: antologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasia de escrita: filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 143-171.

_____. *O que se transcreve em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

UMA TERRA FABULADA OU DAS CONSPIRAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Steferson Zanoni Roseiro¹

Camilla Borini Vazzoler²

Nayara Santos Perovano³

Resumo: Em uma terra (des) controlada em que a máquina capitalística se esforça para assegurar a crise, a meta acaba por ser a própria imobilidade ou o corpo pedante. Mas uma língua conspiracional surge justamente na imobilidade, evocando *memes*, sussurros, fuxicos, gestos, tentativas de fuga e risos. Nada disso é tão nítido quanto em escolas. Conspirando, a professora *criança*, talvez, vire *meme*. Pintando aquilo que nada produzem aos olhos controladores, as crianças *memetizam* a luz da vigília; ninguém ensina isso melhor que elas. A conspiração é expandida ao ponto de sequer lembrar de prestar reverência a quem a cria. Indagando pelo impossível, emerge ao longe um lugar em que nada é inviável. Eis a proposta desse ensaio, aprender, com as escolas, a força conspiracional. Sim, há, nas escolas, vislumbres de uma terra fabulada.

Palavras-chave: Conspiração; escola; educação.

Abstract: In a land (un) controlled where the capitalistic machine puts great effort to assure the crisis, the goal becomes the immobility itself and the pedantic body. Therefore, a conspiring language emerges precisely in the immobility, bringing, in its language, *memes*, whisperers, yokes, gestures, escape runs and laughs. It all shines in schools. Conspirating, the teacher *childs*, perhaps becomes a *meme*. Painting something that does not appears to the controlling eyes, children *memefy* the walking light; no one teaches that better than children do. The conspiracy expands itself until the point of no-bowing to its own creator. Enquiring for the impossible, a land where nothing is impracticable comes at a far distance. Here the proposal of this essay, learn, with the schools, the conspiring force. Aye, there is, in schools, glimpses of a fabled land.

Keywords: Conspiracy; school; education.

*Quem tem relações de merda
só pode
desenvolver uma política
de merda
Comitê Invisível*

Conspirar declaradamente

Que deixemos bem claro: adoramos toda lógica conspiratória, todo sussurro rasteiro espalhando-se à vista de tudo e todos e sendo completamente ignorado. Ou, ainda melhor, sendo ridicularizado, menosprezado. Somos desses que gostamos do riso, das caras e bocas de deboche dos que não acreditam, das gargalhadas altas desenfreadas e contagiantes, das perguntas audaciosas, das discussões, dos abraços, dos choros, das respostas malcriadas.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Prefeitura Municipal de Cariacica/ES. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES. E-mail: dinno_sauro@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES. E-mail: camillavazzoler@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Prefeitura Municipal de Serra/ES. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES. E-mail: nayperovano@gmail.com.

“Quem tem relações de merda só pode desenvolver uma política de merda”. Assim começamos esse texto, junto ao Comitê Invisível (2016, p. 198), e, tal qual o grupo anônimo que pouco se importa se ainda apontem para seu anonimato como falta de veracidade, reafirmamos a sentença sem qualquer preocupação ou estribeiras: *quem tem relações de merda só pode desenvolver uma política de merda*.

E as merdas, parecem, são demasiado públicas.

Uma série televisiva norte-americana chamada *Scandal* se empenha, com bravura, para traçar escândalos políticos em que Olivia Pope possa se envolver milagrosamente seja para salvar ou parar piorar ainda mais a situação. E, entretanto, é outra série norte-americana lançada pela *Netflix* que faz o avesso elogio à política brasileira. Em uma postagem no *Twitter* em 17 de maio de 2017, logo após mais uma bomba pública vazar em forma de áudio envolvendo nossa magnificência figura presidencial, é o riso que escapa na postagem oficial do *House of Cards*: sem qualquer preâmbulos, a série televisiva é obrigada a admitir seu fiasco diante da inventividade dos escândalos de nossa política. “Tá difícil competir” (HOUSE OF CARDS, 2017), é o *tweet* postado junto a uma série de *memes* sem limite que espalham um pouco de caos e conspiração na internet brasileira.

Para os demasiadamente daltônicos, a única cor estampada nas publicamente é o branco pútrido da merda bolorenta ou da asepsia eufórica – n’ambos casos, o efeito é o mesmo: desgosto total.

Por isso, com muito afinco, empenhamo-nos em fazer as coisas conspirarem, em espalhar certo terror *desinformativo*. Entramos em um ônibus e, ali, onde tudo tende ao tédio, vemos uma senhora – já exibindo sua grisalha coragem – se revoltar com a tranquilidade dos passageiros apáticos. “Levantem-se e vão para as ruas!”, bradava. E, quando se cansou – ou as costas lhe doeram –, senta-se ao lado d’uma jovem mascadora de chicletes para lhe dizer palavras bobas e breves, mas, decerto, palavras conspiradoras. Sabemos porque o sorriso da menina, ao sair, era travesso em demasia.

Carregava, em si, já o efeito conspirador.

Sim, decerto são as miudezas que produzem conspirações.

Em uma sala de aula, crianças – dessas muito pequenas e muito arteiras – pintam demorada e irrefreavelmente os mais viscosos desenhos de olhos invisíveis. Pintam, pintam, pintam e nada produzem aos olhos controladores. Pintura *improdutiva*, querem clamar o controle, tanto em termos de qualidade, quanto de visibilidade. A professora, por outro lado, dessas sábias conspiradoras, ensinou-lhes a pintar apenas no escuro – ou o escuro –, apenas ali onde a luz não pode ser a da vigília, mas a da lua. Ou, quiçá, ensinou-lhes à pintar a própria luz da vigília rindo, enlouquecidamente, por aprontarem sob a luz negra que a tudo tenta capturar.

Conspirando, a professora *criança* [verbo transgressor direto]. Talvez, vire *meme* e espalhe-se viralmente. Porque, decerto, conspiração e a *memetização* do mundo tudo tem em comum. E, como o pai – deposto ou encosto – dos memes anunciou, quando se planta “[...] um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do *meme* do mesmo modo que um vírus” (DAWKINS, 2006, p. 192, tradução nossa).

Eis, então, nossa fome de conspirar ou *memetizar* o mundo.

No dia 23 de maio de 2017 – outro encosto e, com esperança, prestes a ser deposto – declarava, publicamente, guerra aos memes. “A próxima guerra memeeal será civil[!]”, foi como o *Catraca Livre* preludiou nossa debochada breve vitória conspiratória. Não que tivéssemos efetivamente ganhado algo, mas, ali, na breve notificação que o Planalto se deu ao trabalho de fazer para algumas comunidades do Facebook e páginas de humor, vimos o ultraje estampar a face de nossas políticas de merda; vimos a trepadeira conspiratória coçar o rabo do Planalto.

E a imagem faz-nos risonhos, faz-nos desejanter dessa força avassaladora que dura apenas um milissegundo. A imagem roga, descaradamente, para que conpiremos. Pois o façamos. Invadamos as escolas às avessas e aprendamos, nesse espaço vívido, as implicâncias da conspiração.

Conspirescola

“Os Estados italiano, espanhol ou brasileiro parecem não ter outra atividade senão sobreviver às avalanches ininterruptas de escândalos”. A frase, saída de um livro-manifesto, parece saída de uma manchete jornalística. Para uns, talvez, seja algo surreal, mas para nós, brasileiros, parece apenas mais uma frase comum dita na rua com um amigo, um colega ou mesmo um estranho. Como subtítulo da nossa manchete fictícia, o Comitê Invisível (2017, p. 28-29) apenas destaca: “Seja sob o pretexto de ‘reforma’ ou por um impulso de ‘modernização’, os Estados capitalistas contemporâneos se entregam a um exercício de autodesmantelamento metódico”.

Sim, a função de autodesmantelamento parece mesmo ter sido ativada. Em nossas escolas, não apenas sentimos esses efeitos no mais imediato palpável das verbas e dos materiais; para muito além e aquém do desmantelamento pela dívida material, parecemos, também, experimentamos um desmonte da vontade, da força de vida: desmontes das crianças que nem sempre são permitidas brincar; das professoras em formação e das professoras muito bem (vulgo: rigidamente) formadas; das famílias que, quando indagadas sobre o que esperam da escola, apenas respondem esperar que a criança chegue limpa, viva e alimentada em casa. O processo despótico parece não ter limites e, se seguimos a pista Maurizio Lazzarato (2017) e de Antonio Negri e Michael Hardt (2014), podemos encontrar, facilmente, o endividamento como ponto em comum com todas essas inviabilidades da vida. Ou, como Lazzarato (2017, p. 53) propõe, “O capitalismo não possui um território em si. Ele se apropria dos territórios para explorá-los e, uma vez explorados, ele os abandona para se apropriar e explorar outros, para abandoná-los em seguida, e assim ao infinito”.

Governam-nos na crise, assegurando a crise e com o intuito de nos lembrarem que *estamos* em crise. A máquina capitalística não hesita em produzir a memória da dívida e da crise para que se assegure de nossa imobilidade, ou, quiçá, nossa pedantismo diante desse vil funcionamento.

O problema é que, quão mais imóvel ficamos, mais aprendemos a ouvir os sussurros que não podem ser ouvidos, mais aprendemos uma língua inusitada, mal falada. Encurralados, encontramos-nos com outros corpos em tentativas de deserção, de fuga.

Justamente aí, aprendemos a língua conspiracional.

Nada disso é tão nítido quanto em escolas. Somos professoras e professores e, entretanto, sabemos bem quando somos temidos, amados, colegas, esquecidos. Os corpos deixam isso em evidência. E, diante dos corpos, alunas e alunos aprendem a criar línguas que vazam as respostas didáticas. Criam piadas, histórias, fazem imitações, lembram doutros personagens. Um corpo marcante sempre acaba por se tornar uma figura *memetizada* pelos estudantes, por aqueles que, porventura, são pegos em ratoeiras.

Noutros termos, diante de toda tática de ratoeira, o corpo descobre que ali, ao seu lado, há outros pegos pelo rabo, há outros tentando sair como que por baixo.

A questão da conspiração não é a instituição do poder, mas, antes, a destituição de tal. “Quem quer que conheça o reverso do poder, cessa imediatamente de respeitá-lo” (COMITÊ INVISÍVEL, 2017, p. 44). De certo modo, esse é o lema de toda conspiração, de toda *memetização*, o desrespeito ao poder.

Daí, talvez, nosso interesse tão ávido por escolas.

Não há corpo que, uma vez dentro de uma escola, não perceba o quanto a vida ali se debate vividamente contra o controle. Se a regra da escola é a não repetição da comida por criança, basta que duas crianças façam acordos inoperantes de partilha ou negociação; se a regra é o silêncio, qualquer pedaço de folha rasgado da última folha do caderno é o suficiente; se esperam da sala de coordenação disciplinar um espaço de torturas, basta ser corpo frequente daquele espaço para tornar-se íntimo daquela sala, para estabelecer conversas amigáveis com as coordenadoras e acabar por criar, ali, amizades infinitas. As imagens-conspiratórias se multiplicam tanto quanto as merdas, quanto as autoridades. E, vivendo uma era de políticas de merda, as merdas são infinitas, mas, para empecilho das cifras dominantes, as merdas reiteram nosso arsenal viral, nossas teorias conspiratórias. Numa sala de aula, uma professora entra com uma camisa confeccionada e, imediatamente, as crianças perguntam: “Tia, por que essa Frozen está tão feia?”. A Frozen, em questão, era uma penosa imagem do rosto de Temer anexado ao corpo da Elza em um duplo de *Let it go* ou de congelamento total.

É bem verdade, como também sabemos, que esse controle é nefasto e se prolifera em todas as instâncias. Não contentes com os espaços que já habitam, criam outros tantos. Há vida asfíxiada tanto numa sala vazia tanto quanto no pátio da escola. Nem por isso, é óbvio, a vida respeita esse poder-controle. “Quem quer que conheça o reverso do poder, cessa imediatamente de respeitá-lo”, diz esse grupo anônimo. E, no ato de desrespeito, há a criação de algo não previsto. Richard Dawkins (2006), quando começa a falar dos *memes* na biologia, preocupa-se com a replicação bem-feita, indaga-se por essa possibilidade da réplica deformada, da réplica mal-intencionada. Já nós, aos modos de conspiradores, não cessamos de replicar erroneamente tudo aquilo que nos dignamos a implicar.

Sim, falamos de uma *implicância* como a criança que implica com outra.

Conspirar e *memetizar* [verbo roubado da biologia geneticista darwiniana] em tudo se aproximam de fazer valer o falso de uma afirmação demasiado verdadeira. A imagem-conspiratória é a memetização que incomoda a governança, o controle cifrado. É a repetição inverossímil – eterna força-simulacro – que incomoda, que faz rachar o bico de uns e o rabo de outros.

E ninguém nos ensina isso melhor que crianças.

Falsificadoras de péssima qualidade⁴, as crianças imitam para retirar daquilo que é imitado apenas um gesto, apenas uma vaga lembrança. Imitam umas às outras, imitam o que não é vivo, o que não é imitável e, no ato, arrancam de nós, estrangeiros desse mundo, um riso que não cabe em nossas gargantas. A teoria *memética* – e não nos referimos a essa biológica, mas à teoria de alto valor de circulação posto campo nas redes sociais – em muito se aproxima da criança travessa, da criança levada. A escola pode tentar arrastar a cópia de má qualidade para a boa pirataria, para as cópias perfeitas; podem até tentar fazer com que os *memes* virem *genes*, mas, para azar deles, muitas histórias de vida, de vida-escola nos arrastam e nos fazem parar tudo. Por vezes, ousamos escrevê-las, tentando dar um ponto no emaranhado de nó em que elas nos colocam e, quando fazemos, chamam-nos de mentirosos, de fictícios, de fabulosos. Ali onde querem ver apenas o controle, a escola fabula mil contrariedades. Porque algumas histórias, decerto, são fabuladas - não, fabulosas! – demais para serem verdade.

É que, porque travessa, a criança em nada depende de quem a quer muito séria, a criança em nada contribui com as estratégias gerais de controle. E, por pura implicância, também nós, professoras e professores, aprendemos a *implicar*, a *conspirar*, a *desrespeitar*. Noutros termos, vivendo ali onde tantos corpos encontram formas cada vez mais poéticas, artísticas e travessas de desrespeitar o poder, a conspiração – ou, melhor, os usos das teorias da conspiração – em muito se valem da indagação inquisitiva sobre as pretensas verdades. Se o simulacro leva não

⁴ E aqui dizemos isso em oposição à lógica mercantil de produção dos falsos altamente semelhantes, dos produtos ditos *piratas* de alta qualidade.

só “a contestar a legitimidade da Ideia, mas também o círculo que ela forma com os pretendentes legítimos” (LAPOUJADE, 2014, p. 52), esses usos das teorias da conspiração fazem com que o imediato faça sentido para além ou aquém do que apenas é sentido.

Conspirar, decerto, é uma questão kafkiana. E, justamente por isso, conspirar tem tanto a função de ligar o desconexo como a de criar uma terra em que essas conexões façam sentido. Por conseguinte, também criar um lugar em que nada disso seja exatamente isso. Indagar o que há de fundamento, mas, principalmente, criar o que ainda não há. *Conspirescola*. A potência do falso (DELEUZE, 2013) não apenas pretende quebrar todo o sistema de julgamento como, ainda, cria um modo de narração que não se prende unicamente ao tempo imediato.

Fabular a terra

Somos professoras e professores em escolas e, ativamente, torcemos para sermos replicados nas histórias, nas conversas, nas aventuras e travessuras pelas escolas. De certo modo, esse é o sentido da conspiração: expandi-la a tal ponto que ela sequer mais lembre de prestar reverência a quem a cria; a conspiração é traiçoeira, mas em um sentido que pode ser compreendido apenas por aqueles que lembram de suas infâncias. A conspiração trapaceia, mas aos modos do riso, aos modos da boa aventura.

Conspira-se e, de imediato, aprendemos, aos modos de Virginie Despentes (2016), a ser mais desejante que desejado, aprendemos que há muito mais força conspiradora do que ouvidos para levarem-nas a sério. E isso muito nos agrada!

Indevida, a conspiração não tem lugar de fala, não tem território de identificação, não clama por um fundo, seja ele qual for. E, bem sabemos, quase ninguém gosta de teorias da conspiração! “Pare de conspirar!”, dizem-nos como quem manda parar de fuxicar. E a conspiração, certamente, em muito tem a ver com os fuxicos, com os boatos, com os mexericos e as fofocas. “Cansei de falar verdades, de apontar erros ou de estar certo”, talvez dissesse um corpo-professora qualquer no final de uma aula em que lhe exigissem tantas verdades. “O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente em tudo o que existe, mas pressentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual” (FOUCAULT, 2014, p. 217). E pressentir é coisa de tato, coisa de boato que corre solto igual criança com dor de barriga voando para o banheiro. Quem presente, conspira porque não pode afirmar “ISSO VAI ACONTECER!”, mas, antes, diz sempre “imagina se...”.

Há, na conspiração, justamente essa força mínima que indaga pelo impossível, e, justamente aí, emerge ao longe um lugar em que nada é inviável. Passa-se, aos tropeções, do “imagine se...” para o convite público de desejar outra coisa, de desejar outra vida; inventa-se espaços habitados por meninos que, nessas terras, viram bichos-fêmeas, onde a criança-baleia, o bicho preguiça, as princesas, super-heróis, a criança-zumbi, os dinossauros, e tantas outras, conversam sem parar em uma roda, na qual a professora tenta manter a ordem e o silêncio, mas é, também, levada, como uma onda, pelas gargalhadas, pelas discussões e brincadeiras.

E, se vivemos políticas de merda, qualquer política afetiva, qualquer riso, abraço ou beijo diz de uma política aberrante, diz de uma política desejante. Corpos se amontoam nas escolas rindo debochadamente de todas as tentativas de contenção. Um menino no segundo andar – decerto de “castigo” – grita com colegas no pátio pela janela. Conversa vai, conversa vem e aparece, na janela ao lado do menino, a professora. “Subam logo, pirralhos!”, fala a professora para os meninos lá de baixo.

Há uma conspiração, nas escolas, que inventa terras, que aos modos de Deleuze e Guattari (2011) no roubo de Freud, criam nomes próprios nada nominais, nomes próprios meramente

funcionais. Há nas escolas, imagens que nos convidam a andar com uma câmera e capturar a vida que ela enseja, que ela enseja.

Sim, há, nas escolas, vislumbres de uma terra fabulada.

Referências

CATRACA LIVRE. *Temer declara guerra aos memes e notifica páginas de humor*. Publicado em: 23 de maio de 2017. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/politica/indicacao/temer-declara-guerra-aos-memes-e-notifica-paginas-de-humor/>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. Trad. Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 edições, 2016.

COMITÊ INVISÍVEL. *Motim e destituição agora*. Trad. Vinicius Honesko. São Paulo: n-1 edições, 2017.

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. ed. 30º aniversário. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. 2. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Cinema 2. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

FOUCAULT, Michel. 1984 – Sobre a Genealogia da Ética: um Resumo do Trabalho em Curso. In: MOTTA, Manoel Barros de. *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HOUSE OF CARDS. Twitter. 2017. Disponível em: <<https://twitter.com/houseofcards/status/864992970994368512>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2018.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo do homem endividado*. Trad. Daniel P. P. da Costa. São Paulo: n-1 edições, 2017.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Declaração: isto não é um manifesto*. Trad. Carlos Szlak. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2014.

O CINEMA COMO POTÊNCIA DE UMA NOVA TERRA POR VIR

Diogo José Bezerra dos Santos¹
Giovana Scareli²

Resumo: O que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofes? Esta pergunta, que foi tema do VII Seminário Conexões: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e..., realizado na Unicamp em novembro de 2017, nos colocou em movimento de pensamento e desejos que buscaram relacionar o cinema, a filosofia e a educação com essa temática. Neste sentido, este artigo traz uma reflexão a partir do filme *Rabbit-Proof Fence*³. Para pensarmos com o filme, selecionamos fotogramas e escolhemos o método documental de análise de imagens, proposto por Ralf Bohnsack, para nos auxiliar. Para desenvolvermos a argumentação utilizamos como principais aportes teóricos, Deleuze, Guattari, Gallo, Kohan. Apontamos como fundamental em tempos de catástrofes o estímulo ao pensamento singular, mais livre possível de imitações, padrões, estereótipos e clichês, que apenas fazem reproduzir o velho e perpetuar posições. Trazemos uma reflexão acerca da educação, no sentido de que ela deve auxiliar o indivíduo a pensar por si próprio, produzindo subjetividade “descontrolada”, multiplicando singularidades, provocando pensamentos, quebrando rótulos, desconstruindo preconceitos, abrindo espaço ao campo da experimentação do não representado e do imperceptível, inventando novas condições e possibilidades de vida.

Palavras-chave: Educação; cinema; filosofia.

Resumen: ¿Qué puede el humano en sus devenires en tiempos de catástrofes? Esta pregunta, que fue tema del VII Seminario Conexões: Deleuze y Cosmopolíticas y Ecologías Radicales y Nueva Tierra y..., realizado en la Unicamp en noviembre de 2017, nos colocó en movimiento de pensamiento y deseos que buscaron relacionar el cine, la filosofía y la educación con esa temática. En este sentido, este artículo trae una reflexión a partir de la película *Rabbit-Proof Fence*. Para pensar con la película, seleccionamos fotogramas y elegimos el método documental de análisis de imágenes, propuesto por Ralf Bohnsack, para ayudarnos. Para desarrollar la argumentación utilizamos como principales aportes teóricos, Deleuze, Guattari, Gallo, Kohan. Aponemos como fundamental en tiempos de catástrofes el estímulo al pensamiento singular, más libre posible de imitaciones, patrones, estereotipos y clichés, que apenas hacen reproducir el viejo y perpetuar posiciones. Se trata de una reflexión acerca de la educación, en el sentido de que debe ayudar al individuo a pensar por sí mismo, produciendo subjetividad "descontrolada", multiplicando singularidades, provocando pensamientos, rompiendo etiquetas, deconstruyendo prejuicios, abriendo espacio al campo de la experimentación del no representado y, de lo imperceptible, inventando nuevas condiciones y posibilidades de vida.

Palabras clave: Educación; cine; filosofía.

A pergunta “O que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofes?” nos colocou em movimento de pensamento e desejos que buscaram relacionar o cinema, a filosofia e a educação com essa temática. Concordando com Scareli e Fernandes quando afirmam que

¹ Licenciatura e Bacharelado em História – UFSJ. Mestrando em Educação. PPEDU/UFSJ. E-mail: diogo.oroiz@gmail.com.

² Professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – DECED/PPEDU/UFSJ. E-mail: giovana_scareli@ufsj.edu.br.

³ Título em Português (BR): *Geração Roubada*. Filme lançado em 2002, dirigido por Phillip Noyce, inspirado no livro de Doris Pilkington.

“o cinema, os filmes, os diretores de cinema e seus métodos de fazer cinema nos ajudam a compreender, não somente os seus filmes, mas também o mundo à nossa volta” (SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 16), cogitamos refletir sobre a pergunta: O que pode o humano...? produzindo uma reflexão por meio do filme *Rabbit-Proof Fence*. O filme se passa na Austrália, em 1930. Mostra a história de três meninas aborígenes⁴ que são retiradas de suas famílias e levadas a um centro educacional, dos colonizadores, para serem educadas e inseridas na sociedade ocidentalizada. A maneira como as meninas se movem na narrativa pode nos dar pistas do que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofes.

Para pensarmos com o filme, selecionamos fotogramas e escolhemos o método documentário de análise de imagens, proposto por Ralf Bohnsack (2010), para nos auxiliar. O referido método busca identificar o maior número possível de níveis imagéticos que compõem a fonte, busca o deslocamento do sentido literal das imagens para o sentido documentário. O autor sugere uma série de passos para a análise, eles são inspirados fundamentalmente pelas análises iconográfica e iconológica, de Erwin Panofsky, e, icônica, de Max Imdahl. A análise pode ser dividida em seis passos, que são: discriminação da fonte; análise pré-iconográfica; análise iconográfica; composição formal; interpretação icônico-iconológica e, por fim, os elementos textuais. Selecionamos alguns fotogramas para aplicarmos o método documentário proposto por Ralf.

No início do filme há um jogo de imagens que mostra a diferença entre dois tipos de sociedade, a dos nativos australianos e a dos colonizadores ingleses. Essa relação fica bem marcada, principalmente, na construção cinematográfica que mostra o ambiente onde eles vivem. A figura 1 mostra o território onde os nativos habitam. Em plano de conjunto, o fotograma apresenta o ambiente onde aquelas pessoas, de várias idades vivem. Em primeiro plano três mulheres. A mulher mais velha, com seus cabelos brancos, ocupa o centro da imagem, de costas, observando três crianças e uma adolescente, que estão em segundo plano, preparando o alimento, debaixo de uma cabana rústica, feita com galhos de árvores. Em frente a cabana há uma pequena fogueira. Atrás dessa senhora, que ocupa o centro da imagem, estão outras duas mulheres de meia idade. No plano de fundo, quase imperceptíveis, vemos dois homens e dois cachorros. Este fotograma passa aos 5'11".



Figura 1 – Ambiente onde viviam os nativos – Fonte: Fotograma do filme *Rabbit-Proof Fence*

As meninas, protagonistas do filme, viviam com suas famílias e aprendiam o que era necessário para viverem como seus antepassados. Aprendiam com suas mães, tia e vó como rastrear trilhas de animais, caçar, abater a caça, coletar alimentos, produzir fogo, preparar a

⁴ Nativo australiano.

comida e mover-se pelo território. Um sistema de vida presumidamente equilibrado, visto que habitavam a região há pelo menos 150 mil anos.

Na figura 2, segundo fotograma que escolhemos para análise, em plano de conjunto, temos um ambiente fechado, uma sala de escritório com móveis, grandes armários com muitas gavetas, objetos industrializados como luminárias, telefone, relógios, móveis, mapa cartográfico. Temos na imagem duas pessoas brancas, um homem e uma mulher, com roupas sofisticadas e cabelos arrumados. Na cena, o homem é o Protetor-chefe dos aborígenes⁵ despachando os documentos para encaminhar as meninas nativas ao centro educacional. Esse fotograma se passa em 6'11" e na sequência das imagens vemos automóveis, prédios de vários andares, demarcando bem as diferenças entre os mundos dos nativos e dos colonizadores.



Figura 2 – Ambiente onde viviam os colonizadores – Fonte: Fotograma do filme *Rabbit-Proof Fence*

No caminho, do ambiente onde viviam com suas famílias até o centro educacional, as meninas fizeram uma viagem de trem, figura 3. Na imagem observamos um ambiente fechado. Vemos quatro pessoas, três crianças dentro de uma jaula, sentadas com as pernas recolhidas. Em pé, do lado de fora da jaula, vemos um homem velho, branco, usando uma roupa azul. Esta construção cinematográfica, das meninas sendo transportada dentro de uma jaula, marca no filme, o início do processo pedagógico e reforça essa apresentação dos nativos como seres animais, bárbaros, não humanos.



Figura 3 – Início do processo pedagógico – Fonte: Fotograma do filme *Rabbit-Proof Fence*

⁵ Personagem representante do Estado, o Sr. Neville é o responsável pelas políticas de inserção dos descendentes dos aborígenes na cultura ocidentalizada.

Na sequência do filme, as meninas chegam ao centro educacional. O fotograma, figura 4, mostra duas mulheres, uma em primeiro plano, no centro da imagem, toda vestida de branco, braços abertos, molho de chaves pendurado na cintura. Ao lado, em plano intermediário, vemos a outra mulher, também vestida de branco como a primeira. A imagem mostra também três homens, um de meia idade, com um terno escuro e um livro em mãos, um outro homem parado ao lado de um cachorro, e um terceiro homem, que usa roupas simples e chapéu, que está no canto da imagem. Vemos também crianças sentadas ao redor dos adultos. No plano de fundo vemos uma construção com uma cruz em cima, presumidamente uma igreja católica. Na cena, a câmera está em movimento, simulando o olhar de uma das meninas. As mulheres vestidas de branco são freiras católicas, responsáveis pela educação das crianças. O homem de terno escuro é o Protetor-chefe dos nativos, o representante do Estado, o responsável pelas políticas de inserção de nativos na sociedade “civilizada”. Com a bíblia na mão ele aparece, como uma pessoa que segue sua missão divina, de garantir a educação e a civilização daqueles povos. Assim como os Jesuítas procederam aqui no Brasil, diga-se de passagem. No plano de fundo, observamos a construção com a cruz em cima, a igreja católica, a principal construção do centro educacional.



Figura 4 - Centro Educacional – Fonte: Fotograma do filme *Rabbit-Proof Fence*

No centro educacional, um ambiente rígido, comandado por freiras e pelo governo Australiano, as crianças eram formadas para obedecer ordens, a cultuar a igreja católica com orações e cantos, a obedecer horários rígidos, a arrumar a cama, a varrer o ambiente, a tomar banho, lavar, pentear e arrumar os cabelos, utilizar pratos, usar sapatos, comer outro tipo de comida da qual estavam acostumadas. Aprendiam também a realizar trabalhos de menor qualificação, como serviços domésticos e costura. As crianças que desobedeciam estas regras eram castigadas. As crianças eram obrigadas a realizar tarefas por imitação. Fizemos uma montagem com fotogramas, figura 5, que mostra esse processo pedagógico.



Figura 5 - Processo pedagógico – Fonte: Fotogramas do filme *Rabbit-Proof Fence*

Vemos no filme o centro educacional utilizado pelos colonizadores como um dispositivo de dominação e aculturação. No livro de Walter Kohan, *O Mestre Inventor, relatos de um viajante educador*, o autor mostra que a escola oficial apenas fortalece o domínio do Estado colonizador e contribui para a extinção de culturas e para a homogeneização de modos de pensar e agir. As escolas oficiais deformam as pessoas que nelas adentram. Podemos corroborar com essa opinião se observarmos como era o funcionamento do centro educacional do filme. O pensamento que o livro e o filme nos traz neste momento é que a educação que pode realmente servir às pessoas, é aquela que reforça sua própria natureza e cultura, que é feita por semelhantes, pois caso contrário só causa antipatia e submissão. “Pois entre desiguais só pode haver antipatia, a causa da submissão, enquanto que a verdadeira simpatia, um *pathos* ou uma afeição comum, compartilhada, só é possível entre iguais. Assim, só há verdadeira educação entre iguais.” (KOHAN, 2015, p. 89).

Para termos uma ideia desse poder de controle e submissão que a educação pode proporcionar, vale lembrar que quando os ingleses chegaram no território, hoje Austrália, em 1788, lá existiam mais de duas mil etnias diferentes. Em duzentos e trinta anos a população desse território, se transformou em 98% branca, cristã, ocidentalizada e descendente dos ingleses (PASSETI, 2006). Esses centros educacionais implantados pelos ingleses, eram centros que ensinavam as crianças nativas a viverem como os brancos europeus, como ressalta o historiador Gabriel Passeti:

Tais “centros” eram, na realidade, campos de concentração de aborígenes, nos quais as crianças eram obrigadas a abandonar seus idiomas e costumes tradicionais, e assumirem uma orfandade. Passado este estágio, eram então, catequizadas e ensinadas a trabalhos da mais baixa qualificação: para os rapazes trabalhos agrícolas ou manuais urbanos, para as moças prendas domésticas. (PASSETI, 2006, p. 1)

Podemos traçar uma reflexão deste processo de aculturação das crianças do filme, no centro educacional, com o processo de aculturação do macaco, protagonista do conto *Um relatório para uma Academia*, de Franz Kafka. No conto, o macaco conta que também estava com seu grupo em seu ambiente natural quando foi caçado, capturado e preso em uma jaula. Essa foi a catástrofe na vida do macaco.

O macaco buscava uma saída da jaula, acreditava que se ele se comportasse como humanos poderia sair. No decorrer do conto, compreendemos que, a saída que ele encontrou foi imitar os homens, afinal, “Era tão fácil imitar as pessoas” (KAFKA, 1999, p. 69). O macaco imitava pois acreditava que não existia outra saída, ele aceitou a jaula, não acreditava que conseguiria escapar ao controle, acreditava que se tentasse a fuga, seria recapturado ou morto.

O que teria sido ganho com isso? Teriam me prendido de novo, mal a cabeça estivesse de fora, e trancafiado em uma jaula pior ainda; ou então poderia ter fugido sem ser notado até o lado oposto, onde estavam os outros animais, quem sabe até as cobras gigantes, e exalado o último suspiros nos seus abraços; ou então conseguido escapar para o convés e saltado pela amurada: aí teria balançado um pouquinho sobre o oceano e me afogado (KAFKA, 1999, p. 69)

As crianças do filme também se viam em situações análogas a esta do macaco. Elas eram retiradas de seu território natural e colocadas em uma jaula. As crianças também viam na imitação a única possibilidade de escaparem da jaula. Assim como o macaco teve seus receios de tentar fugir

e ser preso, castigado ou morto, as crianças também tinham seus receios de serem recapturadas pelo Rastreador⁶, de serem punidas e colocadas pelas freiras em uma “jaula pior ainda”.

Assim como o macaco, as alunas que passavam pelo centro educacional também viam na aceitação, na imitação e na assimilação cultural a única saída da jaula. O quanto mais rápido eles aprendessem, mais rápido poderiam sair do sofrimento. “Eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda! Aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo.” (KAFKA, 1999, p. 70). As crianças e o macaco aceleraram para formarem-se e aprenderem o que fosse preciso para escapar da jaula. Concordamos com o professor Silvio Gallo (2015), quando diz que:

Mais do que uma formação, porém, o macaco parece narrar uma “de-formação”; isto é, o processo que narra não é o de uma “formação”, em seu usual sentido positivo, de construção de uma identidade, de uma personalidade, mas sim aquilo a que precisou se submeter para poder ter sua saída, para que não ficasse indefinidamente preso numa jaula. (GALLO, 2015, p. 187)

O processo de educação do macaco, assim como o das crianças no centro educacional, é um processo de de-formação, des-educação, pois eles precisaram se despir de toda sua natureza, aprender a imitar modos de agir.

As três meninas, protagonistas do filme, ousaram dar uma resposta diferente à do macaco e à das outras crianças, diante da tentativa de condicionamento elas buscaram um devir revolucionário e resistiram à tentativa de aculturação. Como afirma o filósofo Gilles Deleuze, “a única oportunidade dos homens está no devir revolucionário, o único que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável.” (DELEUZE, 2013, p. 215). As meninas responderam o intolerável usando seus devires. “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Elas não imitaram, não reproduziram comportamentos. Não assimilaram as ordens. Escaparam às representações e à tentativa de dominação e controle dos desejos. Elas seguiram seus devires, foram arrastadas por caminhos desconhecidos, improvisaram trilhas, variaram a conduta. Enfim, tornaram-se nômades e fizeram do caminho suas casas. As meninas também poderiam ficar paralisadas pelo medo de serem recapturadas e decidiram imitar para serem recompensadas, mas com a fuga do centro educacional elas ousaram suscitar um acontecimento que escapou ao controle.

Acreditamos que uma atitude como esta das meninas, cria buracos nas estruturas que trabalha para condicionar e controlar a subjetividade. As meninas ousaram romper o “cano de água” que canaliza e condiciona desejos, fizeram-se fugir, “[...] como quando se arrebenta um cano ou um abcesso. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar.” (DELEUZE, 2013, p. 30).

Desterritorializar, criar, inventar e arriscar. “Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 69). Nesse sentido, Gilles Deleuze afirma que, “Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, (...)” (DELEUZE, 2013, p. 222). O que o humano pode fazer em tempos de catástrofe? A origem da palavra catástrofe, segundo o dicionário etimológico⁷, vem do teatro grego, ela é a estrofe do poema que faz os acontecimentos dramáticos se precipitarem em dor e sofrimento. A catástrofe é uma alteração brusca de um sistema. A catástrofe na vida das meninas aconteceu quando o Protetor-chefe as

⁶ Trata-se de Moodo, personagem aborígine que foi “civilizado” e usa seus conhecimentos para recapturar as fugitivas.

⁷ Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=catastrofe>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

tira de sua terra e as envia para um centro educacional. A suposta intenção, era proteger essas crianças da barbárie e civilizá-las, dando a elas a oportunidade de viverem inseridas na sociedade colonizadora. A visão antropocêntrica dos colonizadores via os nativos como seres humanos atrasados, bárbaros, que precisavam de ser educados. Nos centros educacionais as crianças eram educadas de maneira que eram obrigadas a abandonar sua natureza, costumes, língua nativa, modos de agir e aprender novos costumes, para serem úteis de alguma forma e serem inseridas na sociedade burguesa, civilizada, branca, cristã, ocidentalizada. A catástrofe na vida destas meninas, portanto foi essa mudança dramática e brusca de seus sistemas de vida.

A educação entendida como um território de transformações, é aquela que auxilia o indivíduo a pensar por si próprio, produzindo subjetividade “descontrolada”, multiplicando singularidades, provocando pensamentos, quebrando rótulos, desconstruindo preconceitos, abrindo espaço ao campo da experimentação do não representado e do imperceptível, facilitando novas condições e possibilidades de vida.

É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa; que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelção da subjetividade. Pois esses empreendimentos são responsáveis pelo fato de o imperialismo se afirmar hoje através da manipulação da subjetividade coletiva, no mínimo, tanto quanto através da dominação econômica. Em qualquer escala que essas lutas se expressem ou se agenciem, elas tem um alcance político, pois tendem a questionar esse sistema de produção de subjetividade. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 50)

No livro *O mestre inventor*, o protagonista, professor Simón Rodríguez, assegura que o caminho para a transformação é pensar por si próprio e não imitar. “A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo” (KOHAN, 2015, p. 70). Precisamos inventar, não existe outro caminho, e isso o Estado não quer para a educação. O que o Estado deseja é reforçar e expandir seu domínio, utilizando a educação como sustentáculo do seu poder. “É preciso inventar porque imitar pode significar reproduzir a estrutura de dominação e extermínio que vem prevalecendo durante séculos.” (KOHAN, 2015, p. 76).

Como propõe Deleuze e Guattari (1992, p. 131), “A revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que esta faz apelo à nova terra, ao novo povo”. Com isso, podemos conjecturar que, para invocarmos uma Nova Terra, seja fundamental o estímulo aos nossos devires. “Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo” (DELEUZE, 2013, p. 218). Segundo Deleuze; Parnet (1998, p. 10), “[...] devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo.” Assim, é fundamental, principalmente em tempos de catástrofes, estimular o pensamento singular, mais livre possível de imitações, padrões, estereótipos e clichês, que apenas fazem reproduzir o velho e perpetuar posições.

Por fim, buscamos trazer uma reflexão acerca da educação, a partir do filme *Rabbit-Proof Fence*, sobre as possibilidades do pensamento criativo, produzindo subjetividade “descontrolada”, multiplicando singularidades, provocando pensamentos, quebrando rótulos, desconstruindo preconceitos, abrindo espaço ao campo da experimentação do não representado e do imperceptível, inventando novas condições e possibilidades de vida.

Referências

- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?*. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2009.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- GALLO, Sílvio. A escola: lugar de formação?. In: SCARELI, Giovana (Org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996
- KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In: *Um médico rural*. São Paulo: Cia das Letras. 1999.
- KOHAN, Walter. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Tradução: Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.
- PASSETTI, Gabriel. Aborígenes e Estado australiano: sangue, civilização, segregação racial, e... coelhos. *Revista Virtual de História Klepsidra*, n. 27. 2006. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra18/geracao.htm>>. Acesso em: 29/10/2017
- RABBIT-PROOF FENCE*. Direção Philip Noyce. 2002. Austrália: Rumbalara Films / Showtime Australia production / Miramax. 94 min. Color.
- SCARELI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia. Cinema e cotidianos e pesquisa em educação. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 15-33, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2564>>. Acesso em: 28 de jan. 2018.

PRÁTICAS DOCENTES - TERRITÓRIO DE COGNIÇÃO E AFECTO

Priscilla Castro dos Santos¹

Rosimeri de Oliveira Dias²

Resumo: Partindo do princípio em que afetividade e cognição não se dissociam, a aposta deste ensaio é colocar em análise que práticas docentes podem emergir subjetividades. Por isso perguntamos: Quais os abalos que nossa prática docente produz? De que modo afetamos e de que modo somos afetados? Resistimos? Para manter vivo nosso campo problemático e arriscar respostas, Nietzsche, Deleuze e Guattari são alguns de nossos intercessores. Em especial porque auxiliam a tecer nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. Para tanto, os conceitos filosóficos de território e de formação inventiva de professores funcionam como dispositivos de análise e de intervenção junto com professores, possibilitando dar a ver e falar experiências que permitam inventar modos de funcionar e formar, instaurando a subjetividade como política cognitiva, e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação bem como novas formas de organização e resistência.

Palavras-chave: Afeto; conhecimento; Formação Inventiva de Professores.

Abstract: Assuming that affectivity and cognition do not dissociate the aim of this essay focus on to analyze what teaching practices can lead to the emergence of subjectivities. That is why we ask: What are the shocks that our teaching practice produces? In what ways do we affect and in what way are we affected? Do we resist? To keep our troubled field alive and to risk answers, Nietzsche, Deleuze, and Guattari are some of our intercessors. Especially because they help to weave our being / knowing / doing in education through experience, in order to affirm affection as intensive movement and knowledge as the most powerful of affection. For this purpose, the philosophical concepts of territory and the concept of inventive teachers formation functions as analysis and intervention devices with teachers, allowing to see and talk experiences that allow to invent ways of functioning and to form, establishing subjectivity as a cognitive policy, and through this politics forge means for a more inventive education as an affirmative proposition of emancipation as well as new forms of organization and resistance.

Keywords: Affection; knowledge; Inventive teachers Formation.

¹ Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí – Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Participante do Grupo de estudos e pesquisas sobre formação inventiva de professores. *E-mail:* priscilla.castro01@hotmail.com.

² Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista/UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. *E-mail:* rosimeri.dias@uol.com.br.

É chegada a hora de pôr um fim à barbárie que consiste em erradicar pura e simplesmente as paixões de onde elas se encontram para esvaziar o homem de sua substância e transformá-lo em cadáver antes do tempo.

Michel Onfray, 1995, p. 143.

Introdução

Este ensaio evoca a possibilidade de forçar o pensamento a pensar formação e transformação docente sob a perspectiva da afetividade, colocando em análise os efeitos da dimensão afetiva na construção do conhecimento e sua não exclusão da atividade intelectual em consonância com as forças que se somam e se cruzam, num movimento intenso de territorializar/desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Partindo de conversas e problematizações de como processos formadores podem emergir da experiência do aprender e do conhecer, de si e do mundo, perguntamos: Quais os abalos que nossa prática docente produz? De que modo afetamos e de que modo somos afetados? Resistimos?

Assim, a travessia deste trabalho é um convite a conversar por meio dos encontros e desencontros professorais problematizando em que sentidos as práticas pedagógicas dos professores ganham consistência, colocando em análise as relações co-emergentes entre cognição e afeto. Pensamos que o eu-outro só é possível pelo fato de que é preciso primeiramente se desfazer de nossos saberes, desprender-se pouco a pouco de quem se é e no nosso caso como professores e professoras dispensar a qualidade daquele que apenas ensina para que haja um deslocamento, uma troca e, com isso, um encontro com o outro. Encontro que se dá na experiência que ocorre no espaço-tempo escolar possibilitando a criação de um campo relacional que viabilize uma nova terra, e que inegavelmente tem um poder enorme de afecção e de sentido. “O encontro é o nome de uma relação absolutamente fora na qual o pensamento entra em conexão com o que não depende dele.” (ZOURABICHVILI 2016, p. 52), quer se trate de pensar, viver, ensinar e aprender, o que está em jogo é o encontro, portanto a relação exterior aos seus termos. É importante dizer, desde já, que a relação é contingente, casual, pois não se pode deduzí-la da natureza dos termos existentes: um encontro é sempre inexplicável, imprevisível ou inesperado, que se move para que se possa pensar de outro modo.

Para manter vivo nosso campo problemático e arriscar respostas, Nietzsche, Deleuze e Guattari são alguns de nossos intercessores. Em especial porque auxiliam a tecer nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação de subjetividade e co-criadora de seu campo relacional.

As contribuições de Deleuze para os estudos em educação, nos falam de uma potência revolucionária acerca da beleza atribuída pelo filósofo a uma aula, ao dizer que deveria ser ensaiada como no teatro, pois ela depende de inspiração, sem a qual sua existência não faz sentido. Como ele – Deleuze (1997), nos enuncia na letra P – Professor – em seu abecedário, uma aula é um bloco de sensações. Para Deleuze e Guattari (2010), os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, não há como os conservar sem nos transformarmos nele, somos paisagem, e por meio dos perceptos que são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente vamos nos tornando outros, somos sensações. Deste modo, não há perceptos sem afectos, com isso podemos considerar que não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, há um eterno compor com. Tudo é devir. Trata-se, portanto de potencializar a vida e deixar agir um campo de

afecção, pensando e vivendo a educação como arte, nos aproximando de artistas em nosso fazer cotidiano. Junto com estas ideias, o conceito de formação inventiva (DIAS, 2012), funciona como dispositivos de análise e de intervenção junto com professores possibilitando dar a ver e falar experiências que permitam manter vivo um campo problemático. Com isto, a proposta abre espaço-tempo para instaurar encontros e conversas que crivem o intensivo cotidiano de formação com modos de fazer e pensar que possibilitem desnaturalizações. Um dispositivo que regularmente perguntar: Por quais caminhos novas estéticas de ensinar e de aprender têm conseguido se esboçar firmando outras potências de conhecer e de viver? Assim, inventar modos outros de funcionar e formar, reconhecendo as subjetividades como política cognitiva e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação bem como novas formas de organização e resistência, pois, se há vida, há movimento. Portanto, desta forma não renunciando as dimensões temporais e espaciais de tal modo que conviria, talvez, acolher os conceitos de territorialização/desterritorialização como processos latentes para pensar modos outros de estar-ser-fazer escola. Destarte, sabemos que inúmeros são os mundos que cada um engendra entendendo que os processos de conhecer não têm a ver somente com explicar ou medir, tem, também, a ver com sentir.

Para ensaiar - Afectos

Como já esboçado, em Deleuze e Guattari, vemos os conceitos de afectos e perceptos onde perceptos são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente. Não há perceptos sem afectos. Os afectos são os devires, ou seja, os deslocamentos pelos quais atravessamos. (DELEUZE E GUATTARI, 2004).

Conforme Day (2010), Deleuze e Guattari tem sua ontologia fundamentada em afetos e evoluções histórico sociais. Assim, criticam a tradição metafísica e a tradição clássica no que se refere às suas compreensões a respeito da cognição. Compreendido isso, percebe - se também que o conceito de desejo em Deleuze e Guattari (1997), tem origem na psicanálise e também na descrição hegeliana onde “o desejo é o meio através do qual, não somente a ação ocorre como pretendida, mas é o meio através do qual a intenção e a subjetividade são criadas.” (DAY, 2010, p. 4). Segundo o autor não há para os filósofos intenção sem desejo, da mesma forma que a existência de um desejo denota sempre a existência de um objeto, pois para Deleuze e Guattari desejo é produção, criadora de outras realidades, outros significantes. De certa forma, podemos também observar conceito semelhante em Rancière acerca de vontade em sua obra Mestre Ignorante: “a vontade é a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha.” (RANCIÈRE, 2010, p. 83).

Quando nos propomos a compreender o afeto enquanto movimento intensivo em suas múltiplas dimensões no campo educacional, Deleuze e Guattari (2010), são importantes intercessores haja vista que para eles a ação é um processo de criação que é guiado pelo poder de avaliação dos afectos que por sua vez transmuta em palavras, gestos, novas ações e expressões. Uma vez que estes afectos conseguem tocar, acabam por assim dizer “contaminar” o seu entorno, mas não necessariamente afetar com o mesmo afecto a cada indivíduo. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação e construção das subjetividades e de seu campo relacional.

Segundo Deleuze (2010), quanto mais amplo seus modos de agir, quanto mais complexos forem os movimentos, maiores serão suas afecções. Por ser complexo, um corpo é capaz de muitas coisas e é capaz de ser afetado de muitas formas também. Logo, somos capazes de mudar a perspectiva da nossa relação com o que nos afeta, desta forma transformar impotência em

potência, paixão em ação, passividade em atividade, tristeza em alegria ou ainda ignorância em conhecimento.

Percebe - se, assim, que no cotidiano das práticas educativas, não podemos delimitar no campo dos afectos o grau de afecção, pois, cada indivíduo à sua maneira possui capacidade ímpar de afetar e ser afetado. Nesse sentido, é no entre das exposições dos modos como os encontros se dão que uma ideia é afirmada em nós, uma vez que o que importa é a potência destes e os processos que os constituem a partir de sujeitos, saberes, objetos e ideias, bem como o impacto que afectos produzem a partir dos mesmos. Pois é a partir de tais encontros que modos outros de afetar e ser afetado se potencializam, criando no cotidiano laços que favoreçam experiências.

No que se refere à natureza dos encontros e como estes se dão de forma singular a cada indivíduo, Deleuze assume que:

Nunca, pois, um animal, uma coisa é separável de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado; a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo. (DELEUZE, 2002, p. 130)

A partir do exposto, vemos que o poder de afetar e ser afetado se dá em igual modo pelo aumento ou diminuição da potência de agir inerente a cada um. Todavia, as marcas impressas num corpo são experimentados e se definem nos modos como os encontros se dão, pelo que é vivido e como é vivido.

Ainda neste processo de constituição do posicionamento acerca do afetar, segundo Martins (2000), Nietzsche fundamenta que bons encontros derivam em afectos alegres e maus encontros derivam em afectos tristes. Fica claro, deste modo que o poder de afetar e ser afetado varia também em função de causas exteriores. “A cada momento, com minhas práticas estou produzindo mundos, produzindo real, sujeitos, saberes e objetos.” (COIMBRA, 2008, p. 147).

Não percebemos as forças que nos atravessam e nos constituem, não percebemos o mundo a partir de um outro lugar, o mundo está em nós e o percebemos como somos, nos modos em que fomos afetados e estamos sendo constituídos, abrimos assim, um campo de possíveis para outros e deste modo a partir do viés cognitivo-afetivo a educação possa provocar antes de tudo algum entusiasmo. Se o modo como a construção do conhecimento acontece está intimamente ligada aos afectos, o que estamos fazendo com nossas práticas em sala de aula? Elas geram entusiasmo, escutam a singularidade do outro ou servem apenas como reprodutora de um sistema onde somos capturados o tempo todo? Nessa perspectiva, pensamos como Deleuze, (1998) que uma aula se dá por momentos de inspiração onde emoção e inteligência se entrelaçam, sem o qual não desperta interesse algum.

Para conectar - territórios de afecto e cognição

Tramar as tessituras das relações no espaço educativo exige superar a lógica do “eu penso” conforme acentua Santos (2013), e ir em busca da construção do eu-outro, talvez tentando o fora como aquilo que atravessa todas as relações, no fora e pelo fora de nós mesmos (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Encontros que são possíveis pelo fato de que é preciso interagir com o que nos é desconhecido, presença e ausência cognoscente que intui deslocamentos para um encontro com outro. Assim, o indivíduo:

Deve esvaziar - se até o ponto de poder acolher a potência de toda sorte de desterritorializações relativas imanentes, venham de onde vierem, sejam elas humanas ou inumanas, sociais, psíquicas, modernas, arcaicas, artísticas, tecnológicas e até mesmo filosóficas. (SANTOS, 2013, p. 48).

A partir da busca da construção do eu-outro, do fora que começa pelo meio, somos movidos nas práticas educativas a romper com o pensamento hegemônico instaurado de territorialidade³, fazendo emergir um campo relacional que viabilize uma nova terra⁴, e que fundamentado na concepção de um plano movente a terra seria nossas práticas. Nova terra como práticas num sentido de construir novas redes, permeadas por influxos de todo tipo. Se a terra é o nosso contato íntimo com a existência, então o que seria a nova terra para a educação?

Vê - se, facilmente, presente na educação um conceito filosófico dominante, o da cristalização que nos permite pensar as coisas como efeito das representações, da imaginação, das projeções que se faça sobre algo. Assim acontece muitas vezes na escola. Por outro lado, é através das linhas de fuga dos modos de pensar cristalizados que se promove atos de criação, do imprevisto, do novo, do devir. Através dessas linhas, territórios são percebidos com mais acuidade e prazer. Deste modo, onde habita a nossa potência? Talvez o local da nossa potência de tramar afeto e conhecimento seja o móvel e não o fixo, o processo e não o fim, é buscar nas pluralidades forças que nos atravessam sejam elas desejos, afetos, movimentos, ideias, intensidades, lugares.

Como território, a terra pode ser entendida como o suporte do movimento, plano de imanência traçado para ser povoado pelos mais variados indivíduos, conceitos e práticas. É a base na qual queremos transpassar, imprimir movimentos, explorar e inventar espaços. Quando falamos de imanência e trazemos a terra como elemento primordial, traçamos a ideia de um campo complexo que deve ser (re) descoberto.

O que se deve destacar é que o território nos dá a ideia de nos sentirmos em casa e desterritorializar o que quer que seja, numa primeira instância, nos faz crer que o chão sumiu. E ao pensar em novas saídas, nos desloca à inquietude, nos impulsiona, e em ebulição num movimento gerador, nos compõe inventivos.

Seria então, rumo à uma nova terra que o processo de desterritorializar -perspectivado pelo viés da educação o qual esse texto faz menção - está intimamente relacionado com movimento, com processo permanente de fomentar a busca por modos outros de ser-estar-conhecer. Outrossim, tentando que, Nietzsche (2012), afirma que o caos é necessário para fazer nascer uma estrela dançante, quais os modos de afetação que a partir de atos de desterritorialização podemos perceber e adentrar? Como compreender, em certo sentido, a relação entre território e terra ou ainda entre cognição e afeto? Como a partir de todo caos que vem sendo instaurado na educação constituir um corpo capaz de afetar e ser afetado de forma profícua?

Pensar para Deleuze e Guattari significa o devir do pensamento submetido ao movimento de desterritorialização. (SANTOS, 2013). Deste modo, abarcado na concepção dos filósofos,

³ A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323).

⁴ Em Mil Platôs, diante de uma máquina de guerra mundial recuperada pelos Estados e armada contra “o inimigo qualquer”, a própria terra já “faz valer suas próprias potências de desterritorialização, suas linhas de fuga, seus espaços lisos que vivem e que cavam seu caminho por uma nova terra.” (DELEUZE E GUATTARI, 1980 apud SANTOS, 2013, p. 45).

talvez, propor uma saída dos territórios os quais nos relacionamos com regimes de verdades para intentar reterritorializar, (re) construir, olhar por um novo prisma e funcionar de maneira rizomática. Conforme (DELEUZE, 1996), não há construção de um novo território sem o esforço, abdicar, abandonar, fazer devir são o que compõem, por exemplo, modos outros de ser-estar-conhecer na educação.

Enfim, a nova terra para a educação seria o deslocar de nossas práticas engessadas, aquelas que culminam em ater - se de forma repressiva e não inventiva a toda e qualquer instância de ser, estar e pensar o mundo e a si. Se o conhecimento pode ser considerado como vetor de mudança de comportamento através da experiência, logo, uma mudança diz respeito a movimentos de construção, destruição, reconstrução. Contudo, pensar a educação como solo para que através de agenciamentos possa - se forjar a invenção de outros territórios é compreender que a vida é constante movimento de territorialização, desterritorialização, reterritorialização deslocando - se em relação a si para transformar - se em solo, em território num sentido de autoconstituir - se de forma inseparável do mundo.

Assim sendo, para uma sociedade conservadora que se apoia na hierarquização das inteligências, pensar de forma inventiva é desaprender, valorizando assim as potencialidades singulares favorecendo através do co-engendramento de sujeito e meio a produção de mundos. Mundos estes co-engendrados pela ação de múltiplos fatores imbricados. Conhecer, portanto, é criar, é produzir a realidade tanto no mundo conhecido como daquele que conhece. O conhecimento é medido pelas aberturas que produz, é atuar no campo dos possíveis, o processo de conhecimento em sua dimensão temporal-espacial comporta transformação permanente.

Para movimentar - formação inventiva

Neste sentido, as políticas da cognição são efeitos de uma prática concreta. “O conhecer envolve uma posição em relação ao mundo, uma atitude, um *ethós*.” (DIAS, 2012, p. 27). Ainda segundo a autora, o cognitivismo é um problema político por se tratar justamente de uma atitude, uma atitude habitual onde o processo de cognição se torna naturalizado. Desta forma amplia-se o conceito de cognição, como forma de sustentar que conhecer não é apenas representar. É movimento, é deslocar-se como territórios ambulantes. Dias (2012), ainda manifesta que pensar a formação inventiva é pensar ético, estético e politicamente:

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ético, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (DIAS, 2012, p. 30)

Assim sendo, o (s) modo (s) como um sujeito compreende o mundo e concebe a si mesmo neste mundo é o que Kastrup (2008), também descreve como políticas cognitivas, ou seja, os modos de ser/fazer através do processo de conhecer. Partindo desse princípio de conhecer a si a partir da concepção de si mesmo, sinaliza que “os biólogos Maturana e Varela propõem o entendimento dos seres vivos em constante produção de si, em incessante engendramento de

sua própria estrutura”, (KASTRUP, 2008, p. 47) que chamam de autopoiese que é segundo eles, o fazer ontológico, ou seja, um processo de autoprodução permanente. O ser vivo continua sua existência e se autoforma na exata medida em que constrói a si e ao mundo.

Kastrup (2008), ainda aponta que para Guattari as subjetividades são constituídas de múltiplos dispositivos sejam eles sociais, técnicos, físicos e/ou semiológicos a partir dos quais podem ganhar consistência um território existencial. Deste modo, os significados se potencializam diante de inúmeras possibilidades de criação coletiva e participativa desses múltiplos dispositivos numa eterna rede de colaboração e composição oferecidas pelo espaço-tempo.

A cognição inventiva conduz o sujeito a aprendizados concretos e muito diversos, como algo em constante movimento, não havendo algo findo ou previamente instituído, nem externo, mas em constante processo de desenvolvimento. As estruturas sociais, por exemplo, permitem aprender dos outros e com os outros. O (des) envolver-se exige apropriação intrínseca de instrumentos e signos em um contexto de relação e interação pessoal.

Pensar a escola sob esta mesma perspectiva é tencionar o risco de acontecer, conforme Gallo (1990), de sermos professores num ambiente em que tínhamos a certeza de sermos conhecedores de tudo. Ao assumirmos o lugar de estar constantemente sob o risco do novo, do que não é previsto, se faz necessário reconhecer a perda do controle totalitário de outrora, é necessário deixar que estas transformações nos penetrem, de forma que perder o controle, ser perturbado por atos de novos sujeitos gerem conflitos e questionamentos em nós. Conhecer o desconhecido para então pautado em uma política inventiva fazer emergir problemas que nos levem a busca de modos outros de conhecer a si, ao outro e ao mundo.

Assim sendo, o ambiente mais importante no desenvolvimento pessoal, talvez, seja o ambiente humano e não o físico ou ainda o material. De modo que desvencilhar-se das amarras do instituído intenta num novo processo capaz de arriscar - se no não saber. Compreender que a vida é construção, destruição, reconstrução é dar a ver a possibilidade de que a educação possa ser pensada por meio de aspectos inventivos que emergem da experiência, e como solo fértil que através de agenciamentos, da troca, do cuidado possa - se forjar a invenção de outros territórios.

Mais especificamente, invenção é trabalhar também através do imprevisível, é experienciar, tencionar, provocar rupturas e deslocamentos, pois o ato de conhecer é imanente à vida, portanto, o problema do conhecer envolve um *ethós*, uma atitude diante do novo. Deslocar - se num movimento de desterritorialização, pode gerar a princípio, sentimento de fragmentação, desordem e caos, mas é partir dessa busca que há possibilidade de novas ideias (lugares) além das pronunciadas.

Considerações finais

Propor uma política dos afectos onde o conhecimento é o mais potente deles, entender o outro e os afectos que fazem vibrar as forças que tecem a constituição dos seus processos cognitivos não é uma tarefa fácil. Somos sensações, é preciso deixar-se impregnar pelo que está à volta, tudo é movimento, há um eterno compor com, como uma eterna dança, conexão.

No entanto, nenhum movimento jamais será igual ao outro. Deslocamentos, agenciamentos, construção, reconstrução, destruição e a cada contato com o que é outro há constituição de um novo corpo, não que se procure criá - lo, mas ele se autoconstitui de maneira inventiva através dos movimentos de diferenciação.

Tais movimentos são inventados num processo de co-engendramento, que gera possibilidades outras de fala, de escrita, de experiência, de existência pelo meio, por intermédio e

contato com objetos, seres e não seres como de forma cartográfica colhendo o que nos afeta, o que nos toca, aquilo que nos atravessa e nos move, nos deslocando à constituição de subjetividades.

Nesse processo de se deixar impregnar e fluir com o ambiente vamos talvez caminhando num processo de resistência a toda forma engessada e conservadora de ser-estar-conhecer-fazer, resistindo aos pequenos fascismos cotidianos, de pequenas amarras a grandes prisões.

Há muitas formas de afetar e deixar ser afetado e o afecto enquanto movimento vivo e intenso requer força, ruptura, abdicar, renunciar, recusando assim as forças de homogeneizações que subvertem à entrega ao sentir e ao viver. Recusar ao outro em sua diferença nos afasta de um contato afetivo e efetivo com o conhecimento antes mesmo de começarmos a tecê-lo. Afecto e cognição devem ser como um cabo de aço, uma corda forte que não se parte.

Nossas vivências se constituem em circuito de afectos e agimos como agimos em consequência de uma instauração destes afectos, eles circulam e se movem e dão consistência a modos de agir e pensar e se comunicar e conhecer. Enquanto formos afetados da mesma maneira, agiremos e repetiremos sempre as mesmas coisas. Só é possível ter outra experiência da vida social se formos afetados de outras formas. O prazer está na relação, na troca, no fora. Precisamos de um encontro que force o pensamento a pensar, que nos desloque que nos inquiete, haja vista que o que precisamos não são de novas saídas, é questão de novos afectos.

Pensar a prática educativa requer de nós um posicionamento imanente diante da necessidade de reterritorialização. Neste sentido, há sempre que se repensar as práticas educacionais no indagando sobre o que estamos fazendo no cotidiano de nossas salas de aula, e perceber melhores formas de afetar e ser afetado contribuindo assim para a produção de subjetividades através da experimentação radical. Desvencilhar-se das amarras do instituído, e arriscar-se no processo de desterritorialização-reterritorialização que seja capaz de contribuir para o processo da construção do conhecimento e das subjetividades, produzindo assim novas ideias, que superam os saberes já postos como verdades no âmbito escolar.

Desta forma, se faz necessário na escola a superação da lógica do “eu-penso” resistindo à ordem da representação forjando a construção do “eu-outro”, através da busca pautada por uma formação inventiva, reconhecendo-nos como seres em constante transformação, percebendo o afecto como potência para que assim sejam possíveis novos encontros, e novas formas de pensar, existir e resistir.

Referências

COIMBRA, C. M. B. Jovens e Produção de Subjetividade. In: SCHEINVAR, Estela et al. *Políticas que produzem educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008, p. 145-154.

DAY, R. E. Deleuze e Guatarri e a psicologia cognitiva, IE, e IHC: investigando possíveis conexões e diferenças. *CID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 03-20, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/viewFile/42316/45987>>. Acesso em: 7 de novembro de 2017.

DIAS, R. de O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DELEUZE, G. *Spinoza*. Cours Vincennes. 24 de janeiro de 1978. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

_____. *L'abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1 Videocassete. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Espinoza*. Filosofia prática. São Paulo, Escuta. 2002.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. .v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996.

GALLO, S. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. 1996.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Departamento de Geografia Universidade Federal Fluminense, 2002. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

KASTRUP, V. *Políticas de Cognição*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

MARTINS, A. Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. *O que nos faz pensar*, n. 14. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2000. p. 183-198.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martins Claret, 2012.

ONFRAY, M. *A escultura de si*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995. p. 143.

PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de: RIBEIRO, E. A. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g_-parnet-c-dic3a1logos.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, L. G. Rumo a uma nova terra. *Revista Ecopolítica*, São Paulo, n. 5, jan-abr, 2013. p. 38-49.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORDAR UMA NOVA TERRA [ENTRE] CONTINENTES

Elaine Schmidlin¹

Resumo: Este texto propõe o bordado como gesto que pode contribuir com a constituição de um novo plano de imanência, a partir de dois trabalhos artísticos de duas artistas, uma brasileira e outra portuguesa, com a intenção de romper fronteiras e criar outros modos de habitar e coexistir na contemporaneidade. A escrita, em agenciamento poético com a literatura, traz o gesto artístico do bordado como membrana de contato, deixando vir à superfície do texto, linhas de atravessamentos estéticos, éticos e afetivos, constituidoras dessa nova imagem de pensamento. Nesse sentido, o trabalho propõe o bordado como gesto aberrante que ativa o *acontecimento*, noção de Gilles Deleuze, convidando a outros modos de povoar uma nova terra entre continentes.

Palavras-chave: Gesto aberrante; plano de imanência; acontecimento.

Abstract: This paper proposes embroidery as a gesture that may contribute with the constitution of a new plane of immanence, based on two artistical works by two artists, one Brazilian and the other Portuguese, with the intention of breaching frontiers and creating other ways of inhabiting and coexisting in contemporaneity. The writing, in poetical assemblage with literature, presents the artistical gesture of embroidery as a contact membrane, enabling lines of aesthetic, ethical and affective crossings, constitutive of this new thought image, to come to the surface. In this regard, the work proposes embroidery as an aberrant gesture, which activates the event, a notion of Gilles Deleuze, inviting to other ways of populating a new earth between continents.

Keywords: Aberrant gesture; plane of immanence; event.



Figura 1: Paisagem I - Elaine Schmidlin – Fonte: acervo pessoal

A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito mas o que tortuosamente ainda se faz. Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas – escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio.

Clarice Lispector

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e na Graduação de Licenciatura em Artes Visuais, ambos pertencentes à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Entre Paisagens. E-mail: s.elaine@gmail.com.

O que quero quando proponho bordar uma nova terra entre continentes? Talvez, *criar um povo que falta* como afirma Gilles Deleuze, escrevendo *por profundamente querer falar*, inventando com os pássaros outra terra para além do lugar comum do que viria a ser um bordado e como quem tece com agulhas ao bordar patas no tecido de algodão (Figura 1). Bordar? Não sei. O que me interessa é o inacabamento do gesto! Como Clarice, *quero não o que está feito mas o que tortuosamente ainda se faz*.

Para tanto, é preciso criar um novo plano de imanência² ou uma nova imagem de pensamento em torno do bordado, que renuncie aos seus fundamentos históricos e culturais, para circunscrever novos limites para o que *pode e deve ser pensado* a partir dele. Para Deleuze e Guattari, o plano de imanência seria a constituição de uma nova terra para o pensamento e para a vida, como o afirma Lapoujade:

Não é a terra dos geógrafos nem dos geólogos, é uma terra abstrata que difere incessantemente de si, que, conseqüentemente se “desterritorializa” o tempo todo em relação a si mesma, que nasce dessa mesma desterritorialização. É próprio de sua “leveza” desterritorializar-se. [...] não só habita-se a terra como poeta, mas ocupa-se a terra como nômade, como metalúrgico, como troglodita, como animal, como guerreiro, como índio, como cavaleiro errante, e também como homem de Estado, como proprietário de terras, como déspota, como burocrata – em suma, de múltiplas maneiras, segundo os agenciamentos. (2015, p. 39)

Para que isso ocorra, é preciso escavar até o fundamento do bordado para causar uma ruptura ou uma brecha que quebre a sua continuidade racional, forçando o pensamento para a lógica de um movimento aberrante, sempre irracional. Para Lapoujade, a filosofia de Deleuze se apresenta como uma lógica irracional dos movimentos aberrantes (2015, p. 13)

Para percorrer a lógica desse movimento, é preciso voltar ao ponto em que a noção de fundamento fracasse, exigindo que o gesto de bordar vá para além do seu fundamento rumo ao sem-fundo. Essa ação sobre o fundamento introduz nele uma fenda ou fratura que disjunta sua forma de identidade de modo tão intenso que exige do pensamento novas lógicas para pensar o que vem à tona do sem-fundo através da fratura. Desse modo, o que sobe à superfície insinua-se sob as formas tradicionais do bordado, gerando a crise do seu próprio fundamento. Talvez, o que emerge faça desaparecer toda a tradição para dar lugar apenas a um gesto - movimento aberrante - que nos faz remontar para além de todo fundamento, rumo ao seu *desfundamento*.

O gesto que surge na superfície é o sem-fundo, ou aquilo que rosna sob o fundamento, pois trava-se uma luta entre a profundidade e a superfície, em que aquela sempre ameaça fissurar tal superfície, tentando engolir tudo o que se produz sobre ela, pois a profundidade é solidária ao fundamento. “Eis que agora tudo sobe à superfície. [...] O devir-louco, o devir-ilimitado não é mais um fundo que murmura, mas sobe à superfície das coisas e se torna impassível”. (DELEUZE, 2003, p. 8).

Então é preciso percorrer suas superfícies - traçar um plano, uma espécie de corte, uma secção do sem-fundo que acolha no plano tudo o que provém do fundo da tradição. Pensar desse ponto de vista é pensar uma nova terra que se torna uma terra de e para o pensamento, o que, talvez, se torne uma chance para uma vida partilhada em função dos fluxos que a atravessam. (LAPOUJADE, 2015, p. 46)

Como Clarice, “mais que um instante, quero o seu fluxo”. (1998, p. 16)

² Para Deleuze e Guattari, o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... (2004, p. 53)

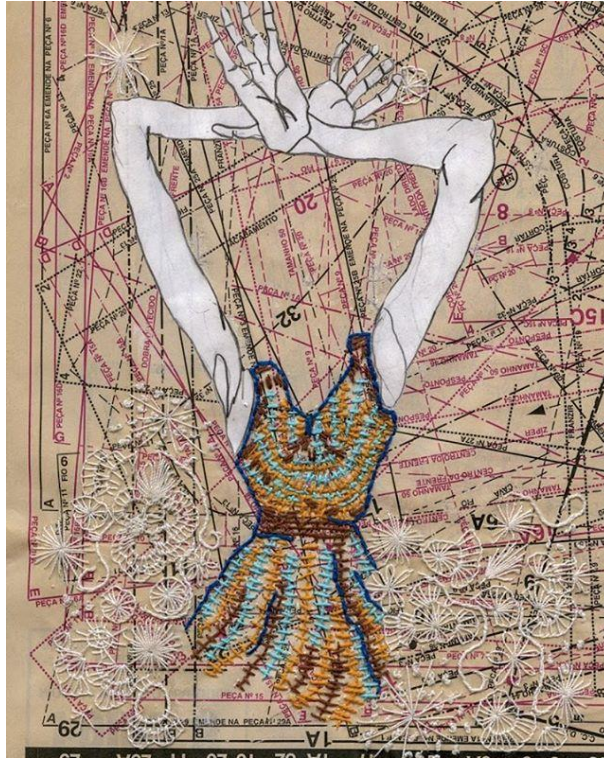


Figura 2: Título: Renda-se - Artista: Itamara Ribeiro – Fonte: <<https://www.instagram.com/itamarasribeiro/>>

[Entre]linhas, Itamara Ribeiro, artista brasileira residente em Belo Horizonte - MG, produz bordados que mesclam o cotidiano feminino em um suporte feito a partir de moldes de costura encontrados em revistas antigas. O trabalho intitulado *Renda-se* faz parte da coleção denominada *Linhas do Tempo*, que foi desenvolvida a partir de memórias afetivas de sua infância. Nesse trabalho, sobe à superfície do bordado o gesto que desobedece a regras impressas em busca de um feminino totalmente despido de padrões. As linhas do molde aparecem ao fundo deixando saltar o gesto no bordado, que quebra sua continuidade clássica e nos força a pensá-lo somente pela lógica do próprio gesto, que se insinua sob suas formas. Um gesto que escapa a toda racionalidade, simplesmente um movimento aberrante, que arrasta toda a tradição do bordado para criar um plano de composição em que a arte erige seus monumentos.

De certo modo, o trabalho de Itamara descreve as transformações pelas quais a prova do fundamento do bordado passou. É no cruzamento [entre]linhas que se dá o encontro do insensível na sensibilidade, do imemorial na memória, do inimaginável na imaginação, do impensável no pensamento. Pois o bordado, a cada ponto, apresenta um movimento aberrante que engendra esta ou aquela faculdade em função de signos que encontra pelo mundo, pois uma faculdade só desperta ao se chocar contra a sua própria impotência. Trata-se de uma metamorfose do fundado ocorrida pelo sem-fundo, no qual o gesto, afetado pela ascensão do sem-fundo, acede a suas próprias potências e adquire um direito imprescritível por ocasião de cada metamorfose. Ou ainda, como um dever simultâneo que se furta ao presente, o bordado permanece afirmando sua tradição, ao mesmo tempo que, em seu estado puro, afirma-se como metamorfose ou dever-louco que nunca se detém, como no modo contemporâneo do uso por Itamara dessa mesma tradição. Essa é a simultaneidade de um dever que se apresenta sempre “nos dois sentidos ao mesmo tempo, sempre furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos, o demasiado e o insuficiente na simultaneidade de uma matéria indócil [...]”. (DELEUZE, 2003, p. 1, 2)



Figura 3: Sem Título da Série: Cartas de amor de Penélope para Ulisses – 2008 - Artista: Ana Tecedeiro

Fonte: <<https://anatecedeiro.carbonmade.com/projects/3148633>>

Por [entre]linhas, Ana Tecedeiro, poeta e artista visual portuguesa residente em Lisboa, apresenta um objeto híbrido construído com fios desfiados de tecidos industriais, fios de cobre, pequenos objetos e fragmentos de cartas de amor para tecer as relações entre Penélope e Ulisses. Como tema, Ana escolhe a rede que, como ela diz, “surge aqui enquanto construção do amor: frágil, sedutora, tantas vezes incerta e insegura”³. Para o fazer artístico, recorre a gestos que se repetem inúmeras vezes, conferindo outra densidade ao tempo e novos sentidos aos elementos recolhidos por ela.

Como uma cartografia, Ana, com seu gesto, territorializa e desterritorializa os pontos do bordado ao fazer e desfazer seus fios, como Penélope, fato que também a liberta da tradição. Rumo ao sem-fundo, o bordado vai além do seu fundamento em um movimento aberrante, expondo uma cartografia que se torna expressão de potência de modo imanente.

Ana, com seu gesto, nos propõe não mais uma representação de um bordado tradicional, mas expõe a sua diferença que se desprende livremente dessa tradição. Desse modo, alguma coisa do fundo sobe à superfície insinuando-se sob as formas, gerando a crise do fundamento para dar lugar apenas ao gesto. Com isso, a terra ou a tradição criada pelo fundamento é substituída pela nova terra desterritorializada; a forma de identidade do bordado é substituída pelas diferenças livres do sem-fundo em que cópias e representações são substituídas pelos simulacros e apresentações puras da diferença, abrindo-se a uma matéria intensiva. Algo que nos arranca das percepções e das afecções humanas e nos devolve ao movimento, seguindo os vetores de uma nova terra, deserto de pura matéria intensiva com conjugações de fluxos e distribuições singulares povoando a tessitura de sua rede.

³ <<https://anatecedeiro.carbonmade.com/projects/3148633/9635239>> - consulta realizada em 10/01/2018.

Uma nova terra [entre] continentes

Para bordar uma nova terra, é necessário ocupá-la como poeta, como o faz Clarice Lispector, ou como artista como o fazem Itamara Ribeiro e Ana Tecedero. Nas composições elaboradas por elas ocorrem agenciamentos a partir do gesto de cada uma delas. O que sobe a superfície? Linhas que atravessam e cruzam mares como pássaros. O que torna possível perguntar: O que pode ser pensado a partir do que sobe à superfície no gesto artístico do bordado? O gesto de uma fatura artística pode, talvez, tornar visível uma imediação - algo como uma transição - quase como uma ancoragem flutuante com inflexões e modulações, humana e inumana, como passagem indicativa de produção de outros tipos de relações. Essa transição se dá no intervalo entre um gesto e outro portador de uma espessura potencial expressiva, que não tem nenhum conteúdo a transmitir. No caso, nessa imediação [entre]linhas há uma reativação do passado no presente, esse terceiro que emerge e não tem forma nem conteúdo, que, por sua vez, não interfere como em uma mediação.

Na imediação [entre]linhas proliferam movimentos aberrantes que atravessam o plano de composição dos bordados, instituindo uma conversa fluxo [entre] lugares continentais, Portugal e Brasil. Conversa que, quanto mais se desterritorializa mais ocupa outra terra, deslocando-se por vetores e linhas de força que, de algum modo, podem (re)traçar um outro mundo possível. Para tanto, é preciso entender com Deleuze e Guattari que, essa experiência que cruza o bordado, tomada do real, é não mais uma relação a um eu que borda alguma coisa, mas uma relação a um “há...”.

Há, nesse momento um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. (2004, p. 28)

Na topologia da criação dessa nova terra, o pensamento é o que se desdobra em função de um combate que nele se realiza. Como afirma Deleuze, não se trata mais de um combate contra os outros, contra a história e sua colonização, mas trata-se de um verdadeiro combate contra si, em que “o próprio combatente é o combate, *entre* suas próprias partes, entre as forças que subjagam ou são subjagadas, entre as potências que exprimem essas relações de forças”. (DELEUZE, 2011, p. 169)

O que se desenrola *entre* a criação do plano é o combate a forças que insistem em modelar a cultura e a história, para novamente pensá-las como blocos de sensação em devir a-histórico, porque “o que acontece, enquanto acontece e rompe com o passado, não pertence à história e não poderia ser explicado por ela”. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 48)

Para tanto, Deleuze desafia a pensar o dispositivo [bordar] em termos dinâmicos: como processos, movimentos, tensões, linhas móveis e múltiplas, em vez de oposições binárias fixas. Essa não estabilidade seria um atributo constitutivo do próprio dispositivo, um novelo ou meada, um conjunto multilinear formando processos instáveis que deslocam objeto, sujeito e linguagem, criando um diagrama que vai se estabelecendo entre traços, marcas e situações de vida que buscam abrir a apreensão sensível a uma modalidade particular de intercruzamento entre o gesto de bordar e os gestos subjagados à história e à cultura. Nesse intercruzamento, territórios se deslocam movidos por forças que provocam um pensar sobre e com o gesto artístico do bordar para além de suas margens, em flutuações intensivas e múltiplas, em estados descontínuos e incoerentes. Para Pelbart, essa ocorrência seria de um modo que:

[...] ainda que um signo responda sempre a um grau de intensidade mais alto ou mais baixo (por exemplo, o *eu*, sujeito de todas as proposições), é incapaz de dar conta do movimento-caos que lhe dá origem, que lhe escapa, que o transborda e o ameaça por todos os lados. (2009, p. 161)

Nesse movimento-caos aparecem regiões intersticiais [entre] zonas de contato que inventam outra paisagem diagrama luso-brasileira. Nesse lugar, o bordado e seu gesto correspondem à sensação, experiência da multiplicidade, ativando fluxos e ritmos que se desdobram e acolhem - como se a costura do gesto pudesse ser percebida como um imenso bordado imaterial composto de membranas plástico-discursivas, que apontam a intensidade que passa pelo meio das coisas, pelo meio das palavras, atravessando paisagens longínquas e limites imprecisos que emergem à superfície do texto quando se olha o gesto de bordar como vestígio, marca que longe de ser apenas objeto, traça diagramas de afetos [entre] culturas distantes e próximas. Apenas inquietação... que vibra a pulsar nos bordados. Inquietação de linhas dissemelhantes em que fervilham pequenas diferenças infinitesimais que se fazem porque os gestos entram em relações diferenciais, porém não se trata de diferença genérica ou individual entre os mesmos. Os modos de bordar das duas artistas é que se compõem de variações de intensidade, graus de potência de algo que permanece essencialmente o mesmo. Afinal, continuam a ser bordados. Portanto, no plano de composição, as artistas, com seus gestos, deixam marcas e traços éticos e estéticos e, se esses gestos são também políticos, *é porque os povos não são separáveis dos gritos que se fazem ouvir*.

O que aparece entre os gestos artísticos é a vertigem de um espaço liso⁴, porém, com alguns pontos referenciais. Mas, não basta ter um solo ainda é preciso um céu para fixar a terra. Os gestos, então, se tornam modos de espacialização que não se confundem com a terra, modos de povoamento que atestam a existência do dinamismo da própria matéria, em que linhas e nuances saltam à superfície, marcando o movimento aberrante. Este é a expressão da potência ou o que a expõe, ela mesma inseparável da nova terra pois dela procede. Expressão de potência de modo imanente, nunca a pretensão ligada aos limites do princípio transcendente que o funda. (LAPOUJADE, 2015, p. 63).

Na nova configuração tecida pelas artistas o fundamento do bordado perde seu grau teórico para se tornar acontecimento. Para Deleuze, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. (2003, p. 152)

Portanto, é sempre um acontecimento que nos leva a perguntar o que foi que aconteceu. O acontecimento corrobora a ação do sem-fundo sobre nós. Algo acontece que muda tudo e que desloca as potências e as capacidades, com o acontecimento redistribuindo as potências. Por meio do acontecimento tudo recomeça, repetindo-se de outro modo, em que potências são revolvidas segundo outras dimensões. Nessa retomada, a repetição do gesto de bordar se torna potência da diferença em um porvir que rompe com o passado de modo intempestivo. Enquanto a memória faz círculo com o vivido para se tornar transcendental o porvir rompe com o vivido e com todo o passado pessoal ou coletivo e atesta um novo transcendental. O porvir se torna, então, reserva de acontecimentos na coexistência de mundos impossíveis que se distribuem diferencialmente e paradoxalmente no curso do tempo. (LAPOUJADE, 2015, p. 80, 81)

Agora, o bordado segue os vetores de uma nova terra, deserto de pura matéria intensiva com seus fluxos e populações moleculares com um corpo pensado e produzido de outro modo. Deliram-

⁴ [...] o espaço liso se caracteriza por um desmoronamento das coordenadas extensivas, uma perda do horizonte e de abrangência que faz dele um espaço sem direção nem dimensão, de visão próxima. Céu e terra se confundem numa percepção por assim dizer interna ao espaço, como no espaço esquimó, no qual céu e terra se encontram num branco absoluto [...] (LAPOUJADE, 2015, p. 61, 62).

se as moléculas para formar outros corpos, outros seres como na figura 3, ou a mulher da figura 2, ou pássaros moleculares formados a partir da poeira da nova terra, como aqueles da figura 1.

Não se concebe mais corpos a partir da representação que se faz deles nem do vivido; mas sim somente aqueles produzidos a partir dos *perceptos e afectos* de que nos tornamos capazes. Corpos que procedem por relações de latitudes e longitudes entre potências, criando novos enunciados, fabulações e devires, tarefa estética política e filosófica. Segundo Lapoujade:

Não é o filósofo aquele que povoa o plano de imanência com conceitos, como tantas alucinações e delírios? Não é o artista aquele que povoa o plano de composição com figuras, anões e gigantes, montanhas de cores e explosões de luz? E se arte, filosofia e ciência são inseparáveis da política, é à medida que repovoam o mundo de outro modo. Não vemos mais as mesmas coisas, não falamos mais da mesma maneira. (2015, p. 305)

Não falamos mais da mesma maneira porque tanto os artistas quanto os poetas e os filósofos fabricam o real e não respondem a ele. Seria uma utopia? Diria que se trata deste mundo. Não a utopia de um outro mundo, mas fabulações e delírios deste mundo. Somente assim nos farão crer neste mundo de novo. E acredito que um gesto instaurado na imanência, um pequeno gesto aberrante, intensifica a experiência de bordar e pode modular uma abertura a outros mundos possíveis e modos de existir. Há no gesto de bordar uma tessitura de um solo e de um povo ainda por vir.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes; Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros; Produção de Ricardo Neves, Heda Maria Lopes e Raquel Fernandes Abranches. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2003.

_____. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

COSMOPOLÍTICA E POTÊNCIA DE VIDA: O ACONTECIMENTO COMO FORÇA PARA UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA

Terezinha Maria Schuchter¹

Juliana Paoliello²

Nilcéia Elias Rodrigues Moreira³

Resumo: Objetiva o artigo pontuar alguns aspectos sobre a produção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, desde a sua criação, em 2004, até 2015. Tece problematizações em relação aos documentos no que tange aos conceitos de diversidade e diferença apresentados. Discute a importância dessa produção no sentido de desinvisibilizar temas latentes na sociedade, mas encobertos em nome de um padrão universal de normalidade que prescreve um modelo de conhecimento e de existência humana. Utiliza, como abordagem metodológica, a pesquisa documental e bibliográfica e a análise do discurso, tecendo reflexões acerca dos fundamentos do discurso governamental. Aponta os desafios ainda existentes no sentido de efetivar os temas relacionados com as diferenças, como currículo, e analisa as proposições da base nacional comum curricular com referência à visibilização ou ocultamento de questões e temas presentes nos documentos dessa Secretaria. Destaca a necessidade de buscar as linhas de fuga, atravessar os muros, sair dos buracos e se conectar com outras linhas e aumentar suas valências, agenciando bifurcações que escapam a segmentaridades duras de modo a fazer vacilar os dualismos que as organizam e abrir uma nova distribuição de possíveis, uma pluralização de possíveis.

Palavras-chave: Currículo; docência; diferença.

Abstract: This article aims to point some aspects of the production of the Secretariat of Continued Education, Literacy, Diversity, and Inclusion, since its creation in 2004 till 2015. It discusses the documents in the topics of diversity and differences presented. It discusses the importance of this production in the sense of enlightening themes that are often prominent in society, but that are covered because of a pattern that presupposed a model of knowledge and existence. Uses as a methodological approach, the documentary and bibliographic research and discourse analysis, weaving reflections on the foundations of this discourse government. It points out the challenges in effectuating themes related to differences in the curriculum and analyses the propositions of the Brazilian standard curriculum as a reference of making the themes and questions presented in the documents of the Secretariat visible or obscure. It emphasizes the necessity to seek for paths of escape, cross the walls, emerge from holes, and connect with other lines of thought and increase their potential, managing to overcome bifurcations that escape the tough segmentarities, staggering the dualities and opening a new distribution of possibles, a pluralization of possibles.

Keywords: Curriculum; teaching; differences.

¹ Doutora em educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* terezaschuchter@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* julianapaoliello@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* nermoreira@gmail.com.

Introdução

Corpos e etnias e gêneros e sexualidades e formas de existência e conhecimento e culturas e... são singularidades que compõem com os nossos pensamentos e nossos modos de existência. O pensamento se torna nômade: de um lado, por nos convocar em função da proliferação de singularidades e diferenças de si e, de outro, por ainda presenciarmos agenciamentos xenofóbicos, sexistas, homofóbicos imbuídos de afetos que produzem o extremismo, a violência, a morte. Persistem, também, em escala mundial, o fortalecimento e a soberania de governos que primam por “[...] subjetivações modernas tais como o nacionalismo, o racismo e o fascismo” (LAZZARATO, 2014, p. 14). Daí, indagamos: “[...] o que pode uma vida em tempos de catástrofe?”

O Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), hoje denominada Secadi, pelo acréscimo do termo inclusão em resposta ao movimento político e teórico a favor das lutas pelas políticas das diferenças. Destacamos também que muitos ordenamentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo, sem contar o grande número de pesquisas e a vasta produção teórica sobre a temática. Apesar de parte dessa produção ter se constituído a partir da força dos agenciamentos molares que tendem a reproduzir, reforçar e fixar dualismos, não podemos ignorar a existência dos devires que pluralizam os possíveis, movidos por bifurcações mais flexíveis, moleculares.

Neste momento, a máquina sobrecodificante, em sua segmentaridade dura, instaura um processo de elaboração de uma base nacional comum curricular (BNCC) e, portanto, convocamos a problematizar em que medida e de que forma as temáticas acerca das diferenças foram contempladas nesse documento. Assim, buscamos problematizar a produção da Secadi e discutir as proposições da BNCC no que tange à visibilização ou ocultamento de questões e temas presentes nos documentos dessa Secretaria.

(In)visibilizando temas relevantes no território curricular

No período de 2004 a 2015, foram publicados pela Secadi 153 documentos no formato de livros e revistas dentro da seguinte proporção: educação especial (75); educação de jovens e adultos (27); educação do campo (3); educação étnico-racial (30); gênero e sexualidade (11); direitos humanos (2); e educação e diversidade (5).

Essa produção tem se consolidado dentro de uma perspectiva denominada de políticas de inclusão. De forma geral, há quase uma unanimidade quanto ao reconhecimento da necessidade de utilização de mecanismos que visem à integração social e educacional das pessoas consideradas diferentes, bem como da introdução dessas temáticas nos currículos escolares. Entretanto, precisamos reconhecer que o discurso em torno da necessidade da inclusão e da defesa da “Educação para Todos” decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de garantir uma escola de/para/com todos. E os ordenamentos legais, bem como a produção teórica parecem não ter sido suficientes para efetivar as diferenças como currículo.

Não temos o objetivo de fazer um juízo de valor dessa produção, mas nos interessa destacar o viés teórico que a caracteriza. Há, nas publicações da Secadi, a utilização de forma constante de conceitos, como identidade e diversidade, e o uso indistinto dos conceitos de diversidade e diferença. Entretanto, compreendemos que esses termos não podem ser utilizados de forma indiscriminada por se tratar de uma questão conceitual. Segundo Deleuze (2006, p. 38), “[...] a

diferença em geral se distingue da diversidade ou da alteridade, pois dois termos diferem quando são outros, não por si mesmos, mas por alguma coisa [...]. A maior diferença é sempre a oposição”.

Ai está o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença: confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral, confunde-se a determinação do conceito de diferença com a inscrição da diferença na identidade de um conceito indeterminado. É o passe de mágica implicado no feliz momento (e disso talvez derive todo o resto: a subordinação da diferença à oposição, à analogia, à semelhança, todos os aspectos da mediação). Deste modo, a diferença fica sendo apenas um predicado na compreensão do conceito (DELEUZE, 2006, p. 41).

As implicações e decorrências desse tipo de abordagem se revelam pelo tratamento da diferença pela da ilusão do tratamento igualitário, ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. Dessa perspectiva é que originam as políticas compensatórias, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, é analisada sempre com base em uma identidade preestabelecida. Essas perspectivas aparecem nos documentos analisados – principalmente no que concerne à questão da identidade, como dotada de uma essência fixa e imutável. Nesse caso, a “[...] diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico [...]. A diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (DELEUZE, 2006, p. 38).

Além dessas questões de cunho teórico que marcam a produção da Secadi, ao cartografar as linhas propositivas da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), identificamos 96 objetivos que tratavam de temas referentes às diferenças entre os objetivos gerais ligados à área de conhecimento ou às etapas da educação básica e os objetivos específicos vinculados aos componentes curriculares. Na terceira versão,⁴ são apresentados apenas três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil e 64 habilidades em relação aos componentes curriculares no ensino fundamental – da segunda para a terceira versão, já se coloca um problema conceitual: a expressão objetivos foi substituída por habilidades e ou competências. Trata-se de trazer para a BNCC o discurso empresarial, como se educação fosse apenas uma questão de destreza, treino, aquisição de habilidades. É a simplificação curricular, que tem uma relação com os sistemas de avaliação da educação nacional. A organização dos objetivos e habilidades por códigos contribui para o estabelecimento de descritores que servirão na elaboração das avaliações de larga escala. É a ideia pressuposta pela máquina de controle de que cada ato de ensino corresponda a uma aprendizagem (GALLO, 2003).

As 64 habilidades foram distribuídas entre os componentes curriculares. Chama-nos a atenção o componente curricular Educação Física que, mesmo tendo 50% por cento dos objetivos suprimidos na terceira versão (BRASIL, 2017), continuou com o maior percentual de habilidades, ou seja, 22, seguido de Geografia com 18 habilidades, História com 14, Artes com 4, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Língua Inglesa com 2 habilidades.

Podemos inferir que o número de habilidades distribuídas pelos componentes curriculares é ínfimo, diante das questões a serem problematizadas com os estudantes no tocante às diferenças. Pior que as exíguas aparições é a supressão – sexualidade, por exemplo – que

⁴ No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (versão final). As questões sobre as diferenças aqui tratadas referentes à 3ª versão tiveram um tratamento diferenciado no documento atual, haja vista que o Conselho Nacional de Educação aceitou as sugestões do MEC e retirou da BNCC temas relacionados com gênero e orientação sexual. Assim, se antes eram reminiscências, agora são ausências. As outras questões foram mantidas no texto final.

aparecia na segunda versão apenas em Ciências Naturais, ligada à ideia da reprodução, e em Arte por meio de um objetivo que visava a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade – mas foi suprimida de ambos os componentes curriculares. A temática relativa a gênero contemplada em alguns objetivos, na segunda versão, só aparece em duas habilidades estabelecidas nos componentes Arte e História.

Entre as habilidades descritas, a grande ênfase está na questão da educação das relações étnico-raciais africana e indígena, o que pode ser explicado pela obrigatoriedade da inclusão de história e cultura africana e indígena como currículo, prevista na Lei nº 11.645/2008. Contudo, se a justificativa é a lei, essa inclusão deveria ser efetivada no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Artes, História e Literatura brasileiras, em todas as etapas da educação básica, ou seja, nem a obrigatoriedade prevista na lei é garantida na BNCC, pois a temática é tratada apenas em duas habilidades em Artes, em sete Educação Física, cinco em História e cinco Geografia. Constatamos uma perspectiva dogmática e representativa de um currículo prescritivo que não afirma a vida na sua dimensão *cosmopolítica*, considerando que docentes e estudantes são atravessados por diversos agenciamentos que emergem no plano da imanência. Percebemos, nesse sentido, a força da educação maior que “[...] quer instituir-se, fazer-se presente, fazer acontecer” (GALLO, 2003, p. 78).

Sobre essa educação maior consolidada pelos planos de organização, problematizamos: pode um currículo nacional expandir a vida no seu mais alto grau de potência? Nessa aposta de transversalidade, é possível agenciar uma proposta cosmopolítica de currículo? Quando as diferenças e “a parte diversificada” serão asseguradas nos currículos? Terão os sistemas de ensino condições de efetuar esse trabalho? Como garantir as diferenças e a “parte diversificada” diante de todas as habilidades prescritas nacionalmente? Como a escola pode enfatizar ou valorizar o trabalho com as diferenças, se o que é julgado nas avaliações nacionais de larga escala é o currículo nacional? De que forma uma avaliação estandardizada, orientada por um currículo nacional, poderá dar conta da diversidade cultural “[...] social e histórica dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e de excluídos” (CÓSSIO, 2014, p. 1584)? Como resistir à educação maior que busca se constituir como uma “[...] máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em séries?” (GALLO, 2003, p. 79)

As diferenças entre os agenciamentos molares e moleculares

Como já afirmado, a produção da Secadi – considerando as questões que precisam ser problematizadas – foi e ainda é fundamental para desinibilizar questões que precisam ser *curricularizadas*, isto é, constituírem-se em questões a serem problematizadas como currículo e não, como propõe a BNCC, temas especiais ou integradores que estão relacionados com as habilidades e competências –, pois, dessa forma, continuarão como algo externo ao currículo, como tema que pode ser contemplado apenas por meio de objetivos, habilidades ou competências. “Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas” (GALLO, 2003, p. 82).

Os temas ligados às diferenças devem superar a concepção de currículo de vitrine e a ideia de aceitação e celebração das diferenças. Ao se trabalhar na perspectiva de educação maior, propondo um “[...] padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ficar à margem e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados” (CÓSSIO, 2014, p. 1581). Essa história já é conhecida. Ao se tratar de um currículo nacional, o que prevalecerá? Predominará o que é reconhecido como o saber sistematizado e legitimado pela humanidade, que sempre foi representado pelo paradigma monocultural e/ou representativo de currículo nos moldes hegemônicos. Ao analisar a BNCC, observamos que as

diferenças se configuram em alguns casos como reminiscências e em grande medida em proporção de ausências.

Parece-nos, assim, que o ensaio da Secadi em fazer emergir um debate acerca das diferenças foi liquidado por agenciamentos que ainda tendem a reproduzir dicotomias e binaridades, como homem e mulher, homo e heterossexual, inclusão e exclusão, dentre outras. Analisando a BNCC, temos a impressão de que a segmentaridade não foi destituída, mas fortalecida singularmente (DELEUZE, 2006). Por isso é que se faz imprescindível fazer “[...] emergir possibilidades que escapem a qualquer controle [...]. Trata-se de opor resistência [...]”, de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre (GALLO, 2003, p. 81).

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico [...]. Não se trata de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos (GALLO, 2003, p. 82).

Nessa perspectiva, retomamos Deleuze (2006, p. 38) para afirmar que

Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença [...]. A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião.

Entendemos, nesse sentido, que, diante do conservadorismo, do projeto de nação embutido nas políticas públicas, precisamos apostar num currículo-acontecimento que rompa com as durezas instituídas e abram possíveis para que a vida se expanda no seu mais alto grau de potência e que esteja pautada nas diferenças. Seria isso possível? Ousamos responder: pode a vida, em seus devires em tempos de catástrofe, vazar/romper/seguir linhas de fuga, porque “[...] sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]” (DELEUZE, 2006, p. 103).

É preciso, então, buscar as linhas de fuga, atravessar os muros, sair dos buracos e se conectar com outras linhas e aumentar suas valências (DELEUZE, 2015). É preciso agenciar bifurcações que escapam a segmentaridades duras, hegemônicas “[...] fazendo vacilar os dualismos que as organizam e abrindo uma nova distribuição de possíveis [...] pluralizando os possíveis” (LAZZARATO, 2011, p. 14).

Enquanto o velho insistir em não morrer, o novo não pode nascer. O velho, que traz o ranço reacionário, conservador, intransigente e fascista, insiste em querer viver. Inundemos tudo isso com a vida. Uma vida forte, potente, latente, transbordante, inventiva. A vida que transborda nas escolas. A vida constituída pelas diferenças. “É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam [...]”. É preciso mostrar a diferença diferindo” (DELEUZE, 2006, p. 63).

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar – segunda versão rev.* Brasília, 2016.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar – terceira versão rev.* Brasília, 2017.

CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EduFSCAR, 2011.

_____. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

CORPO DESEMBESTADO: RELAÇÕES ENTRE ARTE, VIDA E LOUCURA

Matheus Silva¹

Resumo: O presente artigo tem o interesse em traçar uma cartografia dos dispositivos teóricos do processo de criação performativa da ação que realizo enquanto performer, “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, que ocupa distintos espaços arquitetônicos explorando as fronteiras entre filosofia, arte, vida e loucura. Tal investigação almeja configurar a noção de “corpo desembestado”, em um contexto “ciborgue queer”, conforme Donna Haraway e Paul Beatriz Preciado, a partir do cruzamento dos estudos dos conceitos filosóficos de “movimentos aberrantes”, de David Lapoujade e “desrazão”, de Peter Pál Pelbart com a prática artística de uma “inquietação de si”, de Cassiano Sydow Quilici. Para tanto, muitas questões se mostram em aberto e precisam ser discutidas: Como os referidos conceitos podem contribuir para a construção de uma noção de “corpo desembestado”? Mas como superar os valores sociais normativos e produzir para si um “corpo desembestado”? Como tal potência pode afetar um mundo, uma existência não só artística?

Palavras-chave: Movimentos aberrantes; desrazão; ciborgue-queer.

Abstract: This article has the interest of mapping the theoretical devices of the process of performative creation of the action that I perform, "The body unbridled of AdivinhaaDiva", which occupies different architectural spaces exploring the boundaries between philosophy, art, life and madness. Such an investigation seeks to shape the notion of "unbridled body" in a "queer cyborg" context, according to Donna Haraway and Paul Beatriz Preciado, from the intersection of David Lapoujade's philosophical concepts of "aberrant movements" and Peter Pál Pelbart's "uneasiness" with the artistic practice of a "restlessness of self", by Cassiano Sydow Quilici. To that, many questions are open-ended and need to be discussed: How can these concepts contribute to the construction of a notion of "unbridled body"? But how to overcome normative social values and produce for yourself a "unbridled body"? How can such a power affect a world, an existence not only artistic?

Keywords: Aberrant movements; uneasiness; ciborgue-queer.

As inquietações que perpassam a confecção do presente artigo partem de uma trajetória como pesquisador em artes da cena que me possibilitou, nos últimos anos, uma imersão na prática da arte da performance. Tal imersão se intensificou a partir de uma investigação das potências do corpo na ação “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, que realizo desde 2016 inserido em um contexto “ciborgue queer”. Para isso, crio para mim uma cartografia dos dispositivos teóricos que atravessam essa trama e que compartilho nesse texto, a fim de apontar pistas que compõem um processo de criação na interface entre filosofia, arte, vida e loucura.

Para o pesquisador Renato Cohen, a arte da performance pode ser apreendida enquanto “uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta da vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado” (COHEN, 2009, p. 38). Trata-se, segundo o autor, de uma experiência que se faz imediata na afetação entre performer, público e espaço, que interroga a fronteira entre arte e vida, colapso e criação. O performer é, portanto, aquele que testemunha coisas que sem ele não teriam existência e, para estar à altura desse acontecimento, pactua seu corpo com o inusitado, o indizível, o impensado,

¹ Escola da Belas Artes – EBA – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorando em Artes da Cena pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: matheus_silva84@yahoo.com.br.

para assim ousar, permitir, inventar, inovar e correr riscos. É possível apreender a arte da performance:

como uma linguagem que não constitui apenas como uma representação de uma determinada situação ou contexto, mas que, realizando e efetuando-se, modifica o presente, influi ativamente nele, propondo transformações nos modelos de poder vigente, remodelando as subjetividades e as relações previamente estabelecidas. A potência principal da performance, que não representa, mas recria e transforma modelos vigentes, tornando visível o invisível, e palpável o despercebido. Questionando. Remodelando. Reiventando, sempre. [...] Outra característica inerente ao desejo de transformação é a presença “ao vivo” dos artistas, a qual gerou o nome de *Live Art*, como sinônimo de performance. Artistas individuais ou coletivos se colocam em situação de presença e de encontro com a plateia sem quarta parede ou espaço ficcional que poderia possivelmente entravar o encontro entre artista e público, dentro de acontecimentos também denominados *happenings*, que transcendem a ideia de uma apresentação artística enquadrada por dados como horários e espaços de apresentação específicos e anulam a distância moderna entre artista e público (ALICE, 2013, p. 36-38).

A arte da performance, também como é tratada por Renato Cohen, trata-se de uma expressão plástico-cênica, na qual acontece uma ação que foi delineada, não necessariamente ensaiada, repetida, revista, mas que ocorre no presente e corre riscos. Uma *Live art*, no qual o performer lança-se na experiência, não estando imune a ela; acompanha os processos de emergência, deparando-se sempre com o imprevisto. Sua atividade é sempre um *work in progress*:

A criação pelo *work in progress* opera-se através de redes de *leitmotive*, da superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, em que o processo, o risco, a permeação, o entremeio criador-obra, a iteratividade de construção e a possibilidade de incorporação de acontecimentos de percurso são as ontologias da linguagem. O uso de linhas de força (*leitmotive* criativos, narrativas) de “irracionalidade”, a incorporação do acaso/ sincronicidade, são operações do *work in progress*, no qual o paralelismo entre o processo e o produto são matrizes constitutivas da linguagem (COHEN, 2013, p. 1-2).

A aproximação entre a arte da performance com a *Live art* evidenciou que, enquanto campo de prática, ambas conseguem ultrapassar os limites de um padrão, apagar as margens entre as disciplinas, amalgamar artista e participador, enfatizar o “processo sendo feito”, o desenrolar da ação e a experiência que ela traz. Uma realização no qual o performer manipula, explora seu corpo assim como um artista visual faz com uma tela: “é que o performer não representa, ele é. Ele é isso que ele apresenta. Ele é sempre ele próprio, mas em situação. [...] ele é na unicidade da matéria, na imediatidade do fazer, na urgência da experiência” (FÉRAL, 2015, p. 146-147). É que, a partir daí:

podemos pensar a performance como uma atividade interdisciplinar, de alargamento das fronteiras das Artes Cênicas e, mais ainda, como uma atividade indisciplinar e de conjunção de momentos trans-históricos que se configuram como tantos momentos de resistência. Podemos entender os processos de hibridização como transbordamentos de campos disciplinares e de linguagens

artísticas que se contaminam, desterritorializam-se e reterritorializam-se por meio de uma atualização artística. [...] A performance como prática espiritual, existencial, como fusão de arte e vida, intensificação de afetos e das relações. [...] A performance como reterritorialização na terra fértil dos possíveis, como resposta a urgência de cuidar de si, do outro e do planeta, como estética emergente e urgente de um mundo globalizado. Como ritual de comunhão, convite para a partilha, o sossego, a troca (ALICE, 2014, p. 45).

Por conceber a pesquisa realizada como invenção em arte, faço uso da “cartografia”, tal como proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como metodologia para a investigação do processo criativo de um “corpo desembestado” na arte da performance. A cartografia enquanto método pensa a partir de elementos que estão tramados entre si, está sempre atenta à travessia de um processo e na natureza rizomática² de dar passagens às múltiplas sensações que proliferam e pedem expressão em um dado contexto. Para os autores:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo uma parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou meditação. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida competência (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21-22).

Portanto, em seu processo criativo, um performer está atento, a meu ver, nas rearticulações de seu corpo com os espaços, em suas possíveis relações de forças; ele está atento à travessia, aos movimentos entre o pesquisador e o pesquisado, ao curso subjetivo e objetivo, à maneira rizomática e processual da produção de conhecimentos, funções e variações. O corpo do performer é o platô irradiador de seu fazer, sua matéria de experimentação; opera através de um entrelaçamento rizomático que dissolve funções pré-estabelecidas e refunde funcionamentos “precários”:

Precariedade é ferramenta conceitual utilizada aqui para flexibilizar definições rígidas – de “espectador”, “artista”, “cena”, “obra de arte”, “sujeito” – e vibrar separações estanques – entre arte e cotidiano, ritualístico e mundano, corpo e cidade, entre cidadãos. [...] Compreendo o precário como referente teórico para pensar performance e como estratégia composicional [...]. Que fique claro: meios e modos de produção dependerão de cada trabalho; não se trata de um elogio à pobreza heroica de um quase-gênero rebelde, mas da defesa e sua extraordinária riqueza poética, crítica e política. [...] Performers valorizam a precariedade num contexto econômico que a compreende exclusivamente como ausência de valor; num contexto mercadológico que a define como um fracasso; num contexto moral que a condena como debilidade e deficiência; num contexto psicossocial que a

² BAREMBLITT, 2010, p. 35. “Um rizoma, ou seja, um sistema transsistêmico, uma espécie de rede móvel de canais, fluxos, redemoinhos e turbulências, de limites internos e externos difusos.”

associa exclusivamente com tristezas e penúrias. Um contexto cultural que perversamente determina que sua precariedade – e não a ditadura do capital, a formatação do sentido, a calcificação identitária, a normatização do desejo ou o encorajamento do corpo – é o justo oposto da vida. Aqui o precário não é um vilão a ser combatido, mas é condição do vivo e potência de vida que pode tornar-se meio de criação e modo de produção (FABIÃO, 2015, p. 129).

Pode-se pensar, assim, na investigação de um corpo que intervém escapando aos controles, um corpo controverso frente a um sentido tido como oficial e totalitário, inclusive na própria subjetividade e sua maneira fundante de organizar o pensamento. “O performer instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizamentos de sentido [...] e institui a pluralidade, a ambiguidade [...]” (FÉRAL, 2015, p. 122-123). Em outras palavras, uma atividade que desmonta ao invés de buscar conformidades, que aventura-se ao invés de esperar; o performer torna-se outro, diferente, múltiplo e possível. Em geral, um performer pode gerar uma vertigem não somente em si, mas em todos que estão ao seu redor, deslocando de modo agudo todo um funcionamento racional ao acionar uma nova lógica de sensações intensivas que lhe cruzam:

Performances são elogios ao precário porque desestabilizam mecânicas comportamentais, rotinas cognitivas e hábitos de valoração; porque desfixam sentido e desmontam convenções; porque inventam [...] novos corpos, possibilidade de encontros, agrupamentos e devires. Performances são elogios ao precário porque suspendem o estabelecido. O trabalho do performer é revelar e valorizar a precariedade emancipadora do vivo [...]. Pois o performer investe na potência vital da precariedade, na condição de instabilidade, relatividade e indefinição em favor da permanente renovação de si, do meio e da arte (FABIÃO, 2011, p. 66).

A realidade desse movimento “precário” abre passagem a fluxos mais descodificados e livres, não submetidos a uma lei do rendimento, nem atados ao rentável. Trata-se, enfim, de uma prática de ações arriscadas, cuja dinâmica extrapola completamente qualquer dado inicial, embaralhando os códigos e reverberando variações inusitadas. Uma arte de viver, que se constitui em outras possibilidades de vida; tudo é passagem e travessia, e o performer está desde sempre e para sempre inserido em ação direta na realidade. É uma produção da ordem do contágio, da peste, da infestação, da proliferação via corpo. O performer é, portanto, aquele que se reconecta a percepções infinitesimais que “instauram” novas existências:

Instaurar é fazer valer esse direito, promovê-lo. É legitimar uma maneira de ocupar um espaço-tempo. [...] A partir de então, instaurar é como se tornar advogado dessas existências inacabadas, seu porta-voz, ou melhor, seu porta-existência. Carregamos sua existência como elas carregam a nossa. Compartilhamos com elas a *mesma causa*, contando que possamos ouvir a natureza das suas reivindicações, como se exigissem ser amplificadas, aumentadas, enfim, tornadas mais reais. Ouvir essas reivindicações, ver nessas existências aquilo que elas têm de inacabado, é forçosamente tomar o partido delas. É o que significa entrar no ponto de vista de uma maneira de existir, não apenas para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais, aumentar suas dimensões ou fazê-la existir de uma outra maneira (LAPOUJADE, 2017, p. 90).

Assim, o corpo do performer é aquele no qual os impossíveis coexistem, e no qual o que é embrionário ganha passagem. Trata-se de possuir seu próprio caminho como objetivo, de apostar ao invés de levantar hipóteses, de fazer, conhecer, transmutar os processos e construir novos mundos; um performer está sempre conectando e ampliando estratégias, imbricando sujeito e objeto em processos experimentais. A potência dessa prática é fazer “corpo com”, é permitir-se ser atravessado por outras tribos, redesenhar-se e se refazer continuamente; conectar sua potência com a potência do mundo no espaço limiar entre arte e vida. Bem como para Quilici (2015):

A relação arte-vida não é pensada aqui apenas como aproximação entre o produto artístico e o cotidiano: uso de espaço alternativos para a arte, incorporação de elementos artísticos na paisagem urbana, nos processos industriais, etc. É o próprio cotidiano que ganharia outros caminhos de ser percebido e experimentado. A arte como modo de criar e cuidar das nossas formas de relação com o mundo e conosco mesmos. Transformação do cotidiano significa aqui a descoberta de um agir que não é o mero esquecer-se das ocupações, o perder-se nos hábitos já cristalizados. Um agir renovado que começa na mudança de qualidade da própria percepção. [...] A expressão “arte da existência” nos aspira aqui a falar de algo que se realiza nas mínimas ações, e que não se identifica necessariamente com os espaços consagrados e possíveis para a realização de atividades artísticas, apesar de não excluí-los também” (QULICI, 2015, p. 143).

Ou seja, mais interessado no processo que em um resultado final, o performer não apoia-se em uma técnica que garanta os seus resultados; sua ação não é da ordem da persuasão, e sim da arte de viver enquanto adoção de um modo de vida que trabalha sobre si próprio, sua autonomia nas maneiras de constituição de si mesmo. Explico melhor: essas práticas são da ordem de trabalhar sobre si próprio, sua performatividade e não um conteúdo doutrinal. Um performer desenha novos modos de ser e estar no mundo, percorre uma rota outra da percepção para dar conta de contextos singulares, de situações-limite, de estrangulamentos existências ou políticos. Trata-se de uma experiência de caráter transitório articulado a partir de uma passagem nômade pelos lugares, suas fronteiras imateriais e seus movimentos invisíveis em uma dimensão “esgotada”. Para Deleuze (2010), o esgotamento renuncia a:

qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação [...]. Não se realiza, mesmo que conclua algo [...]. Não se cai, entretanto, no indiferenciado, ou na famosa unidade dos contraditórios, e não se é passivo: está-se em atividade, mas para nada. Estava-se cansado de alguma coisa, mas esgotado de nada. [...] Sobre um acontecimento basta dizer que ele é possível, pois ele só ocorre confundindo-se com nada e abolindo o real ao qual pretende. Só há existência possível [...]. Mas apenas o esgotado pode esgotar o possível, pois renunciou a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação. (DELEUZE, 2010, p. 69-71).

O performer depara-se diante de um sistema cultural disciplinar e empresarial, represado a um molde normatizado e demarcado que, de certa maneira, segrega e exclui, impondo controles e homogeneização. Esses sistemas, implementados pelas instituições, tecem relações individualizadas que consideram o outro como opositor e competidor, esvaziando a potência da alteridade em sua capacidade de criar e produzir diferenças; ficam ponderados por um “biopoder” disciplinador que apenas acomete à repetições improdutivas:

Segundo Pelbart (2011), o biopoder está ligado à mudança fundamental na relação entre poder e vida. Na concepção de Foucault, o biopoder se interessa pela vida, pela produção, reprodução, pelo controle e ordenamento de forças. A ele competem duas estratégias principais: a *disciplina* (que adentra o corpo e dociliza o indivíduo para otimizar suas forças) e a *biopolítica* (que entende o homem como espécie e tenta gerir uma vida coletivamente). Nesse sentido, a vida passa a ser controlada de maneira integral, a partir da captura, pelo poder, do próprio desejo do que dela se quer e se espera, e assim o conceito de biopoder se expande para o conceito de bioplítica. Há uma diluição dos limites entre o que somos e o que nos é imposto, à medida que o poder atinge níveis subjetivos passando a atuar na própria máquina cognitiva que define o que pensamos e o que queremos (RENA, 2016, p. 35-36).

Portanto, na arte da performance, “a situação, que remete à ordem do acontecimento, bem mais do que a uma ordem da representação, mobiliza uma capacidade dos participantes a sentir e entender a situação presente” (ALICE, 2013, p. 211). Ou seja, um acontecimento promovido por um “esgotamento” se transforma em matéria-prima de um processo de criação não só artística, como também da própria existência. A arte da performance desafia a explorar um corpo outro, uma vez que “ela aspira a convocar as próprias potências criativas do humano, antes mesmo da sua configuração em formas e gêneros, comprometida que está com a reinvenção da cultura e dos modos de vida.” (QUILICI, 2015, p. 114).

A própria noção de vida deixa de ser definida apenas a partir dos encontros biológicos que afetam a população. Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. Como diz Lazzarato, a vida deixa de ser reduzida, assim, a sua definição biológica para tornar-se cada vez mais uma virtualidade molecular da multidão, energia a-orgânica, corpo-sem-órgãos. O bios é redefinido intensivamente, no interior de um caldo semiótico e maquínico, molecular e coletivo, afetivo e econômico. Aquém da divisão corpo/mente, individual/coletivo, humano/inumano, a vida ao mesmo tempo se pulveriza e se hibridiza, se dissemina e se alastra, se moleculariza e se totaliza. E ao descolar-se de sua acepção predominantemente biológica, ganha uma amplitude inesperada e passa a ser definida como poder de afetar e ser afetado, na mais pura herança espinosana. Daí a inversão, em parte inspirada em Deleuze, do sentido do termo forjado por Foucault: biopolítica não mais como poder *sobre* a vida, mas como a potência *da* vida (PELBART, 2003, p. 25).

Como pensar modos de vida, de subjetivação e práticas artísticas, “linhas de fuga” que quebrem com a atrofia e paralisia da capacidade produtiva e possibilitem que acontecimentos mobilizem tanto o corpo quanto o pensamento no cotidiano? Arrisco-me a pensar, conforme Quilici, na ação performática como uma arte do acontecimento, uma atividade, “[...] uma atitude da arte e do mundo, uma escolha por tentar interferir mais diretamente nas relações sociais, no campo político, nas dinâmicas existenciais dos envolvidos, recusando a segmentação em áreas (política, econômica, estética, ciência, religião, etc.)” (QUILICI, 2015, p. 114). Uma atitude que abre espaço para uma “desrazão”. Para Pelbart (2009, p. 155):

o hiato entre desrazão e loucura foi se diluindo ao longo do tempo, desaguando numa coincidência à qual ainda estamos submetidos. Se a desrazão foi “capturada” pela loucura, não é de surpreender que a única forma de

manifestação da desrazão seja a loucura, uma loucura que será, então, marcada pelo índice do grito, da vigília e da desforra. A desrazão “enclausurada” não pode “romper o cerco” a não ser pela exacerbação e violência. A loucura será a máscara já colada ao rosto da qual a desrazão quer livrar-se, o que só é possível desfigurando-a, no exagero das caretas e dos clamores. Usar a máscara para arrebenhá-la, assim como é preciso desfigurar as palavras para deixar aparecer os sons.

Há de se intensificar o campo da desqualificação da racionalidade para se ter acesso à desrazão de um estado de criação na arte da performance, campo esse sempre cruzado por “movimentos aberrantes”. Esses movimentos aberrantes, segundo Lapoujade, nos arrancam de nós mesmos, fazem vacilar o eu para que outros povos que nos habitam passem a existir: “Quanto mais irracional, mas aberrante –e, portanto, mais lógico” (LAPOUJADE, 2015, p. 13). Tais movimentos nos permitem acessar uma polifonia de sensações abertas que partem de outros planos, de novas distâncias, de “marcas involuntárias, livres, irracionais, acidentais, insignificantes e assignificantes, confusas, feitas à mão com uma esponja, trapo, escova” (PELBART, 2009, p. 94). Para Lapoujade:

Esses movimentos aberrantes ultrapassam qualquer vivência, superam qualquer experiência empírica. Com efeito, acaso Deleuze não afirma que os movimentos aberrantes nos transportam para o que há de impensável no pensamento, de invivível na vida, de imemorable na memória, constituindo o limite ou o “objeto transcendental” de cada faculdade? É isso que eles têm de propriamente aberrante: excedem o exercício empírico de cada faculdade e forçam cada uma delas a se superar rumo a um objeto que a concerne exclusivamente, mas o qual ela atinge no limite de si mesma. Pois então, o que atesta o invivível da vida, o imemorial da memória ou o impensado do pensamento se eles permanecem inacessíveis, se as faculdades, em seu uso empírico, não podem atingi-los? Será que pelo menos eles têm uma existência verificável? [...] essa é a suspeita que pesa sobre as experiências-limite (LAPOUJADE, 2015, p. 19).

É possível apreender os movimentos aberrantes enquanto uma natureza nada estrutural e sim, maquínica. Lapoujade está mais interessado em como eles funcionam a ter de buscar neles um fundo, uma origem. Trata-se de uma atividade que pretende despovoar o pensamento de todo escombros para repovoá-lo de outras maneiras, deixando-se atravessar por outras tribos, ultrapassando as figuras. Através desses movimentos, todas as formas desmoronam; mobilizam o pensamento a esvaziar-se das afecções demasiadamente humanas. Uma potência de rebelião, um estado de agitação e engendramentos. Uma “inquietação” que, como afirma Quilici (2015, p. 138-139):

não designa a falta de nada específico, uma inquietação sem objeto, ligada mais à intuição de que nada no mundo pode aplacar nossa “fome do absoluto” (Antonin Artaud), nosso “desejo infinito” (Emmanuel Levinas). Penso aqui na arte que não é feita para esconder esse desassossego vital, mas que ajuda a reconhecê-lo, penetrá-lo e transformá-lo. [...] A “inquietação de si” surgiria de uma apreensão mais clara da temporalidade da existência, da instabilidade dos fenômenos, da insegurança fundamental que permeia nosso estar no mundo, e ela nos desafia a encontrar outros encaminhamentos para as nossas energias, outros modos de lidar com as tensões do estar vivo.

Um “corpo desembestado” passaria, então, por um transbordamento que trai os pactos racionais, escapam da legenda. Algo se quebra pelos grilhões de uma “inquietação”. Essa natureza é inquieta porque animada; sua capacidade de “esgotar” a pretensão de uma individualidade faz vacilar o eu e da vida a outros povos que nos habitam. E, assim, faz o corpo embarcar no desmanche das formas em favor de novas formas de expressão, de composições de forças vibráteis, de blocos de sensações “inquietas” e “desarrazoadas” que o faz passar por mutações descontínuas. Conforme Pelbart (2009, p. 155-156):

A desrazão insurreta, não é a loucura fundamental e originária, mas aponta para o Fora [...], o Fora enclausurado na loucura, cuja irrupção só é possível – numa época em que se confinou o Fora na loucura e na doença mental – através da própria loucura. Isso responde à questão de porque os que experimentaram a desrazão sucumbiram na loucura. É porque, pela configuração histórica (práticas e saberes de exclusão, medicalização etc.) ao Fora foi reservado (quase que apenas) o espaço dessa linguagem, e é dessa linguagem, a da loucura (com sua fúria, sintomas etc.), que a relação com o Fora precisou lançar mão para se libertar justamente dele –esse espaço confinado ainda que o elevando ao seu extremo. [...] ao invés de “loucura, ausência de obra, “desrazão, ausência de obra”. Desrazão e ausência de obra estão sob o signo do Fora, e numa época em que o Fora está confinado *quer à loucura, quer à obra*, desrazão e ausência de obra só podem expressar-se na forma que os aprisiona: como obra louca. Os poetas loucos não realizam a síntese entre um gênero literário ou outro psiquiátrico, mas expressam a desrazão com as máscaras que esse século e outros talvez lhes reservaram: a arte e a loucura.

Como fazer corpo com aquilo que vem vindo através de nós, e nem sabemos lhe dar contorno? O performer, portanto, é aquele que deixou de ter medo de ter-se como louco, e cujo corpo é atravessado por forças anômalas e “movimentos aberrantes” que não são imprecisos nem gerais, mas imprevisíveis, demoníacos e excessivos. Isso porque, conforme Lapoujade (2015, p. 11-13), “tais movimentos aberrantes não têm nada de arbitrário; são anomalias só de um ponto de vista exterior. [...] os movimentos aberrantes constituem a mais alta potência de existir, enquanto que as lógicas irracionais constituem a mais alta potência de pensar”. Trata-se de atingir um limiar de sensações puras no qual as formas e significações humanas perdem sua “pregnância”, indo ao encontro de novas conexões, novos arranjos de forças. Um “ciborgue” capaz de ligar-se e fazer *n* arranjos:

O ciborgue não é um sistema matemático e mecânico fechado, mas um sistema aberto, biológico e comunicante. O ciborgue não é um computador, e sim um ser vivo conectado a redes visuais e hipertextuais [...]. A questão não reside em escolher entre robôs e os ciborgues. Já somos ciborgues que incorporam próteses cibernéticas e robóticas. Não há volta. [...] as bio e cibertecnologias contemporâneas são, ao mesmo tempo, o resultado das estruturas de poder e os possíveis bolsões de resistência a esse mesmo poder; de uma forma ou outra, um espaço de reinvenção da natureza (PRECIADO, 2014, p. 167-168).

Conforme Haraway (2009, p. 41), o “ciborgue aparece como mito precisamente onde a fronteira entre o humano e o animal é transgredida [...]. Os ciborgues assinalam um perturbador e prazerosamente estreito acoplamento entre eles”. Assim, um corpo desembestado é aquele “cuja existência se legitima por si mesma por uma espécie de demonstração radiante de um direito à existência, que se afirma e se confirma pelo brilho objetivo, pela extrema realidade de

um ser instaurado” (PELBART, 2013, p. 393). Nele, a potência de mutações faz junções arriscadas e duvidosas, nem sempre tendentes à uma suposta unidade original, mas que acendem novas possibilidades de existências.

Apreendo, portanto, a produção de um performer enquanto invenção a serviço da vida; um corpo ciborgue cujas faixas potenciais, delírio e alucinação, “são segundos em relação à emoção verdadeiramente primária” onde o desejo “não cessa de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18). Seu corpo atualiza-se por alteração contínua e novas articulações improváveis; é um ser “monstruoso”³, na medida em que desacomoda-se de constrangimentos, dogmas, servidões e qualquer fundamentação estacionária. Como afirma Haraway (2009, p. 38) em seu manifesto, “o ciborgue é uma criatura de um mundo pós-gênero: ele não tem qualquer compromisso com a bissexualidade, com a simbiose pré-edípica [...]. O ciborgue não tem nenhum fascínio por uma totalidade orgânica”. Um corpo desembestado é um híbrido feito de conjunções tendentes às deformidades necessárias e capazes de gerarem:

modos de existência singulares, humanos e não humanos. Que tipo de existência se lhes pode atribuir, a esses “seres” que povoam nosso cosmo, agentes, actantes, sujeitos larvares, entidades com suas maneiras próprias de se transformarem e de nos transformarem? Nem objetivo nem subjetivo, nem reais nem irrealis, nem racionais nem irracionais, nem matérias nem simbólicos, seres um tanto virtuais, um tanto invisíveis, metamórficos, moventes, a que categoria pertencem? E em que medida existem por si mesmos? Quanto dependem de nós? Quanto estão em nós? [...] Alguns deles têm o duplo traço de *nos* transformarem em outra coisa, mas também de por sua vez *se transformarem* em outra coisa. Que faríamos sem eles? Seríamos sempre eternamente os mesmos (PELBART, 2013, p. 392).

É um corpo que produz novos estilos de vida produtivo-revolucionário-desejantes, outros procedimentos e conexões; é-se homem e mulher, organismo e máquina, humano e animal, um corpo *queer*. Corpo cujas “máquinas de guerra” inventam novos modos de vida ativa capazes de promover, de acordo com Preciado (2014, p. 10), “opções de resistência à norma: não essencializantes, menos excludentes, atentas aos efeitos totalizadores da norma e articuladas mais a partir das noções de diferença ou margem do que identidade” para atingir o seu ilimitado campo de imanência:

Neste sentido, penso que a teoria queer está muito mais próxima de uma ação-teórica que de um sistema fechado em si mesmo. Inicialmente, a palavra “queer” referia-se a um insulto que nomeava o extravagante, no sentido do que estava fora da normalidade [...]. Porém algo de inusitado acontece com o termo queer a partir do momento em que é apropriado de forma diferente por aqueles que sofriam tais injúrias [...] por apresentarem uma micropolítica que se apropria do termo “queer” para usá-lo como ferramenta de ruptura com a norma. Desse modo, afirmamos aqui mais uma vez que a passagem da palavra queer de um insulto para uma afirmação política, tornou-se uma resistência a um processo de normatização (LEOPOLDO, 2017, p. 12, 13, 15).

³ BAREMBLITT, 2010, p. 33. “Aqui, ‘monstruoso’ deve-se entender de acordo com o que Deleuze aprendeu de seu mestre Canguilhem, ou seja, como o anômalo, aquilo que está nos limites, ou até mais além de sua própria espécie.”

Um “corpo desembestado” funciona, portanto, de modo conjuntivo, ou seja, por alternâncias e entrelaçamentos, semelhanças e diferenças, atrações e distrações, arrebatamentos e nuances, por limiares abertos ao contato, à escuta, à convivência, à divergência, à convergência, à aderência e à resistência. Trata-se inclusive de divergir e resistir sobretudo a:

uma reapropriação do ativismo para um uso midiático e personalista, para a venda de projetos culturais “queer” para as instituições, museus, universidades e meios de comunicação; quer dizer, converteu-se em uma espetacularização banalizada para o consumo de heteros curiosos ou entediados, para épater le bougeois, e para alimentar a máquina estatal da cultura, que precisa de novos brinquedos com os quais se divertir e com os quais ganham um ar de progressismo e abertura. *Queer is business!* (SAEZ, 2016, p. 91).

Em um corpo desembestado cartografa-se um espaço vida, um mapa “irrastrável” que “rompe com toda uma série de binômios oposicionistas: homossexualidade/heterossexualidade, homem/mulher, masculino/feminino, natureza/tecnologia [...]” (PRECIADO, 2014, p. 11). Este é o desafio do performer: fazer a vida fugir em todos os sentidos e direções, “não é permanecer homem ou mulher, é extrair de seu sexo as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos, os *n* sexos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70). Ele é um poeta da ação que abre espaço às diferenças intensivas que se “instauram” em seu corpo para produzir um novo modo de percepção e ação na realidade, uma “vida” outra.

Um corpo desembestado trata, por fim, de um sentido inventado para esboçar, na interface entre arte, vida e filosofia um processo criativo capaz de propiciar que efetuações se atualizem por variação contínua, heterogêneses, transversalidades e funcionamentos enquanto acontecimentos, devires e novos regimes de signos, novas estratificações, novas territorializações rizomáticas existenciais, em suma, novos modos “precários” cujas “existências mínimas” são inquietas, desarrazoadas e esgotadas em um contexto ciborgue queer. Uma produção performática desembestada que se agencia povoada por distintas intensidades e sensações, onde a vida é força produtora, e toda produção é afirmação da vida.

Referências

ALICE, Tania. “Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos”. In: *Palco Giratório: Circuito nacional/ Sesc Departamento Nacional*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013.

BAREMBLITT, Gregorio F. *Introdução à esquizoanálise*. Belo Horizonte: Biblioteca da Fundação Gregório Barenblitt/Instituto Félix Guattari, 2010.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídeo de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FABIÃO, Eleonora. *Ações*. Programa Rumos Itaú Cultural. Rio de Janeiro, 2015.

_____. “Performance e precariedade”. In: OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Wellington de (Org.). *A performance ensaiada: ensaios sobre performance contemporânea*. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2011.

FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 2015.

HARAWAY, Donna; KUNZRU Hari. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-Humano*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

_____. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LEOPOLDO, Rafael. *Teoria Queer & Micropolítica: questões para o ensino médio*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

_____. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume. 2015.

RENA, Natacha. “arte, espaço e biopolítica”. In: OLIVEIRA, Bruno; CUNHA, Maria Helena; RENA, Natacha (Org.). *Arte e espaço: uma situação política do século XXI*. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2016.

SAEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. *Pelo cu: políticas anais*. Tradução de Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Letramento, 2016.

EDUCAÇÃO MENOR POR ENTRE AS LINHAS DO PENSAMENTO DE DELEUZE E GUATTARI: INSPIRAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Mirlen Valéria Medeiros da Silva¹
Carlos Augusto Silva e Silva²
Maria Remédios de Brito³

Resumo: Este estudo se deu a partir de levantamentos teóricos preliminares de um projeto de pesquisa denominado “Filosofia da Diferença e Educação: Conexões Deleuzianas”, que objetivou investigar a filosofia e o pensamento de Gilles Deleuze e a questão da educação. A vista disso, nos debruçamos na sua filosofia a fim de realizar atravessamentos com a Educação em Ciências no sentido de contribuir com tal área de conhecimento. O estudo tomou como referencial principal a obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari “Kafka: por uma literatura menor”, bem como textos complementares a respeito da educação e suas inferências com o conceito de menor de Sílvio Gallo. Para essa investigação foi realizado um apanhado geral sobre a ideia de “Ciência Moderna”, que entendemos ser um saber racionalista instrumental, que produz uma espécie de discursividade ancorada sobre certos regimes de “verdade” e de saber, a qual, também produziu feitos na construção conceitual de educação moderna, centrada na lógica objetivista, racionalista, disciplinar com poder de conformação de corpos e se convencionou em uma subjetivação de ensino-aprendizagem amarrados em um sedentarismo das certezas. Gilles Deleuze e Félix Guattari trazem o conceito menor a partir da literatura de Franz Kafka não em um sentido pejorativo e desmerecendo-a, pelo contrário, trata-se para os autores de uma literatura marginal e de resistência, que se dá a partir da diferença, não sendo um modelo, mas uma possibilidade de desviar um modelo. As características principais desta literatura e/ou conceito menor se caracteriza a partir de: *uma desterritorialização da língua; uma ramificação política* e o *recurso a um agenciamento coletivo de enunciação*. Contrapondo essa perspectiva é possível pensar uma educação menor para as práticas educativas na educação em ciências que retire o ensinar dos blocos universalistas para percorrer linhas de derivas menores, singulares em que aluno e professor possam construir vias e modos para outras educações.

Palavras-chave: Deleuze e Guattari; menor; educação em ciências.

Abstract: This study was prepared based on preliminary theoretical surveys on a research project named “Filosofia da Diferença e Educação: Conexões Deleuzianas/ Philosophy of Difference and Education: Deleuzian Connections”, that focused on the investigation of philosophy as well as the thoughts of Gilles Deleuze and the education matter. Thus, we rely on philosophy to cross reference it with science education, and contribute to such field of knowledge. This study took the work of Gilles Deleuze and Félix Guattari “Kafka: toward a minor literature” as main reference, as well as complimentary texts regarding education and

¹ Graduada na Licenciatura Integrada em educação de Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI, da Universidade Federal do Pará - UFPA. E-mail: mirlenvaleria@gmail.com.

² Universidade Federal do Pará. Graduado em Ciências Biológicas-UFPA. Atualmente mestrando em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científic. E-mail: carlosaugusto.s02@gmail.com.

³ Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Especialização em Educação e Problemas Regionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Graduação em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. E-mail: mrdbrito@hotmail.com.

their inferences on the Silvio Gallo's concept of minor. In this research, a summary has been made on the idea of "Modern Science", that we understand to be an instrumental rationalistic knowledge that produces some sort of discursiveness anchored on certain regimes about "truth" and about Knowledge, which, also produced effects in the conceptual construction of the modern education, centered on the objectivist, rationalistic, disciplinary logic with power to the conformity of the body agreed on as the subjectivation of the teaching and learning process that is tied to the sedentarism instated by certainties. Gilles Deleuze and Félix Guattari take the minor concept from the literature of Franz Kafka not with a pejorative meaning, on the contrary, the authors treat it as a marginal literature as well as a literature of resistance that occurs from differences. The main characteristics of this type of literature and/ or the minor concept is featured from: a *deterritorialization of the language*, a *political branching* and the *access to a collective assemblage of enunciation*. Opposing this point of view, it is possible to think of a minor education for the educational practices applied to science education that retires the teaching practice from the universalistic blocks and follow minor and singular derivative lines instead, in which both the student and the professor can build ways and means toward other educational perspectives.

Keywords: Deluze and Guattari; minor; science education.

O menor é a potência desviante das forças moleculares...

Como pode ser um começo?

A presente investigação se deu a partir de levantamentos teóricos preliminares conectados ao projeto de pesquisa denominado "Filosofia da Diferença e Educação: Conexões Deleuzianas" que investiga a filosofia de Gilles Deleuze e seus possíveis deslocamentos para educação. O estudo toma, de modo especial, a obra: *Kafka por uma literatura menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, assim, como comentadores que realizam destroncamentos conceituais a partir da obra supracitada. O conceito Menor vem como intercessor para pensar a Educação em Ciências.

Rastros e pistas sobre o conceito menor

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) afirmam que Franz Kafka foi um dos escritores do século XX que repercutiu entre o público leitor e os estudiosos do período. Os autores se desdobram para investigar a obra do escritor, intitulando-a como uma *literatura menor*. No livro *Kafka: por uma literatura menor*, no capítulo "o que é uma literatura menor?", Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) respondem a pergunta explicando que *menor* não classifica a literatura do escritor como algo desqualificada, pelo contrário, a escrita de Kafka produz uma verdadeira desmontagem da língua majoritária e estabelecida. Trata-se de uma literatura de resistência, que se dá a partir da diferença, não sendo um modelo, mas uma possibilidade de desviá-lo. As características principais desta literatura e/ou conceito menor se distingue a partir de: *uma desterritorialização da língua*; *uma ramificação política* e o *recurso a um agenciamento coletivo de enunciação*.

Em *Kafka: por uma literatura menor*, dizem: "é uma minoria que faz uma língua maior" (DELEUZE; GUATTARI, p. 25, 1997), operando uma modificação de uma língua que se transforma e se desterritorializa, na medida em que, escrever se torna impossível em uma língua que não contempla o vivencial dos judeus de Praga. Assim, para Gilles Deleuze e Félix Guattari, Kafka atua por uma subversão da língua maior para uma língua menor que se desagrega dela

própria e inventa outras formas de comunicação e sentidos. A língua menor, “assim se constitui uma conjunção de fluxos desterritorializados, que extravasa a imitação sempre territorial” (DELEUZE; GUATTARI, p. 22, 1997). Extravasar a imitação requer uma linha de fuga que não se retém em uma reprodução, mas uma captura pelo novo, mesmo acerca de uma mesma situação. Na obra, o exemplo de linguagem é marcante.

Rica ou pobre, uma linguagem qualquer implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes. A boca, a língua e os dentes encontram a sua territorialidade primitiva nos alimentos. Consagrando-se à articulação dos sons, a boca, a língua e os dentes se desterritorializam. Há, portanto, uma certa disjunção entre comer e falar – e, mais ainda, apesar das aparências, entre comer e escrever: sem dúvida podemos escrever comendo, mas facilmente que falar comendo, mas a escrita transforma mais as palavras em coisas capazes de rivalizar com os alimentos. Disjunção entre conteúdo e expressão. Falar, e sobretudo escrever, é jejuar. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 30)

A partir da perspectiva da desterritorialização, Sílvio Gallo (2013) se nutre da literatura *menor* para pensar uma educação em linhas menores, encontrando novas possibilidades no *continuum* de intensidades, eis que a educação menor se torna uma linha de fuga na escola e na sala de aula.

“Se há uma literatura menor, porque não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor, constitui-se, assim, num empreendimento de militância” (GALLO, p. 01, 2002)

Sendo essa educação empreendimento de forma militante no interior do espaço escolar, visto que já não vivemos em um tempo de profetas. O professor crítico e militante, vislumbra um novo mundo, promove a crítica do presente e constrói outras vias práticas e políticas comprometidas com a escola, com o aluno e com o espaço da sala de aula. Se existe a miséria educativa, nesse interior seja possível encontrar outros sentidos. Inventar, junto com o coletivo da escola, novas reconfigurações para a educação, para os programas educativos e para as aulas no presente. A luta é cotidiana, de enfrentamento no interior do espaço educativo. Quando o professor se preocupa com o aprendizado de seu aluno, outras experimentações entram em marcha. Como podemos notar, o conceito menor de Gilles Deleuze e Félix Guattari sofre alguns deslocamentos. Nessa perspectiva, Sílvio Gallo (2013) pensa uma educação em linhas menores, regada pelos aspectos singulares e pelas vias inventivas e criativas entre professores e alunos. Uma *educação menor* não possui prescrição, pois é uma desterritorialização, ou seja, que se descentra e procura vias inventivas, escapando do controle estatal estabelecidas pelas instituições governamentais.

Por outro lado, seria interessante pensar que a educação *maior* é produzida a serviço do poder, caracterizada pelo currículo escolar majoritário. Por isso, que a educação maior “não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (GALLO, p. 172, 2002). Uma educação maior é fomentada como um modelo, uma padronização, que ofusca, muitas vezes, as singularidades existentes na escola e fora dela. Contra essa leitura, a educação menor, não sendo exterior a educação maior, imbricada, cava possibilidades e formas de fugir de todo esse pragmatismo que a educação maior propõe pelo desenho curricular. Trata-se de uma

produção de resistência para criar novas formas de respirar no interior do espaço educativo (GALLO, 2002). Por isso, não é possível pensar uma educação menor sem a educação maior. O importante é fazer o sistema educativo balançar, movimentar, criar fissuras, pois é pelo meio, pelo entre, que a educação menor faz fluxos e atrela-se a ideia de rizoma⁴ que cria cortes na educação maior para promover o que difere, pois para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) o rizoma possui formas diversas, ele não cessaria de conectar cadeias semióticas de diferentes naturezas para proliferar as variações. Uma educação que põe em destaque os domínios moleculares de sensibilidades, criando perspectivas de relações, de ensino que abram outras práticas, outras formas de vida, experiências, bifurcações, formas de singularidades.

A educação menor é rizomática, que não se segmenta, mas que se fragmenta, que não se preocupa com a instauração de uma falsa totalidade, visto que, não é interessante para a educação menor a criação de modelos definidos, nem a proposta de caminhos retos, muito menos a imposição de soluções. A educação menor não procura integração unificada dos saberes, o que importa são as ações rizomáticas em vias de conexões que se renovem, estando sempre entre as coisas, entre as práticas, não podendo ser justificada por estrutura gerativa, sendo estranha a qualquer eixo que seja genético ou de estrutura profunda.

Para Sílvio Gallo (2007), o investimento na educação precisa partir de um devir menor, na crença de um novo mundo de possibilidades e multiplicidades na busca de suscitar acontecimentos na educação que possam forçar a diferença. Dessa forma, a educação menor é uma experimentação que se inventa nas linhas de fuga da educação maior, instituída, na proliferação de experiências e heterotopias. Dessa forma a educação precisa ser refletida para traçar uma linha de fuga em meio ao sistema de burocracias e aos sedentarismos, na tentativa de quebrar a imagem dogmática da instituição escolar.

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) as multiplicidades são rizomáticas, denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes, pois as multiplicidades são grandezas, dimensões que não crescem sem as mudanças de natureza, são como agenciamentos, precisamente de um crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza, na medida da proporção que aumenta suas conexões.

Dizem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que grande parte dos métodos modernos se utilizam de uma unidade linear, enquanto uma unidade de totalização, mas as multiplicidades definem-se pelo fora, por linhas de fuga ou de desterritorialização. Pensando esse movimento em sala de aula, surge, então, o novo, algo em linhas menores, produzido pelos professores e alunos. E tal criação/experimentação habita as brechas do contexto da educação maior.

A educação menor e seus desdobramentos

Inspirado nas características de uma literatura menor, Sílvio Gallo pontua algumas características para uma possível educação menor, que seria: *desterritorializar* - “trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças, desterritorializar sempre.” (GALLO, 2002, p. 175), é como um escape, já que a aprendizagem foge do controle, possibilitando a geração de novas probabilidades, desterritorializando os princípios da educação maior. *Política* - “se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência.” (GALLO, 2002, p. 175), pois a individualidade se conecta com outras histórias, ou seja, “é nesse sentido que o triângulo

⁴ Um rizoma possui haste subterrâneas de raízes e radículas. Essas plantas podem ser rizomórficas e suas formas são diversas, desde suas extensões superficiais ramificadas até suas concreções em bulbos e tubérculos. Possui como características os princípios de conexão e heterogeneidade; princípio de multiplicidade; princípio de ruptura a-significante; princípio da cartografia e de decalcomania; Deleuze e Guattari (1995).

familiar se conecta com outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos, os quais determinam os valores do primeiro.” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 26). Outra característica deslocada no conceito é o *agenciamento coletivo de enunciação* que “[...] evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social.” (GALLO, 2002, p. 175).

A educação menor não é um ato solitário, há sempre coletividade nas ações. As singularizações sempre serão coletivas, é uma desterritorialização das diretrizes de uma educação maior que abre espaço para um professor militante exercer sua prática numa micropolítica realizada na sala de aula, nas brechas do contexto maior, é um empenho nos atos cotidianos, que oferece resistências no dia a dia, potencializando os efeitos das ações militantes em novas multiplicidades.

Educação em ciências em processos de minoração

É interessante ressaltar, que há várias perspectivas de leituras sobre o que seja modernidade, no âmbito econômico, social, entre outros, porém para essa investigação será tomada, de modo geral, a questão filosófica. Danilo Marcondes (2001), diz que o entendimento sobre o que é a modernidade parece ter uma compreensão clara, quando pensada em relação ao antigo e ao medieval, contudo, às vezes possui uma tomada de consciência mais difícil pelo fato de estarmos na atualidade, com problemas do tempo presente, dificultando a identificação de suas características fundamentais. Ainda para o autor a modernidade antecede o séc. XVII, assim rompe com a tradição e fomenta as noções de progresso, relacionando ao avanço e a valorização do indivíduo como sujeito, assim como, a valorização da certeza e da verdade. Ele diz também que é uma época de descobertas revolucionárias na cultura, na ciência e no pensamento. Bruno Latour (1994), diz que “a modernidade é muitas vezes definida através do humanismo, seja para saudar o nascimento do homem, seja para anunciar sua morte” (p. 19).

A modernidade decorre do nascimento de um outro modo de pensamento, negando o campo da religião para fazer emergir o projeto humano, criativo, racional amparado pelo desenvolvimento de uma classe comerciante desejosa de poder e saber. Modifica-se hábitos, leis, estados, políticas, forma de trabalho, aparecendo um novo padrão de formação do pensamento. Portanto, a modernidade pode ser identificada como uma confiança na razão ilimitada que compreende que o humano ao fazer uso da razão, pode garantir seu desenvolvimento e seu progresso. Essa modernidade amparada pelo uso da razão permitiu que a racionalidade científica se tornasse uma referência do conhecimento que se agregou ao poder e ao saber.

Então, a modernidade, segundo Maria Brito (2012), possui a capacidade de criar novos problemas, fomentar novas questões e características, trazendo um novo padrão de racionalidade e de conhecimento, permitindo ao homem tornar-se senhor de si próprio e da sua natureza. Um importante autor que demarcou esse período sobre o aspecto filosófico foi René Descartes (2001), consistiu em criar um novo tipo de saber que fosse distinto do aspecto teológico, reconhecendo o sujeito do conhecimento pelo uso da razão natural. Assim, com seu novo conhecimento metafísico lançou as bases para a formação do espírito científico, com seu racionalismo e com a ideia de extensão como fundamento do mundo. Além disso, é com ele que é configurada uma nova epistemologia e metodologia para um bom uso da razão consciente.

A modernidade é, então, uma época que envolve mudanças religiosas, econômicas, assim como nos meios de produção. O método científico também surge e com ele um projeto de ordem e de medida baseado na matemática, configurando um padrão de pensamento que traz novos valores, perspectivas de vida e uma nova compreensão de mundo.

É nesse cenário que a ciência aparece. Ora, como é caracterizado o conhecimento da ciência? Como é posto o conhecimento científico? O conhecimento proporcionado pela ciência coloca o objeto como fenômeno de investigação, buscando estabelecer relações de causas e efeitos (SEREVINO, 1994). Procurando estudar como o mundo natural se manifesta e como a natureza se desenvolve dentro de certas regularidades, assim, os cientistas pressupõem que no universo e na natureza há um sistema complexo de regularidade.

O saber da ciência observa o mundo como fenômeno, sendo assim, explica determinadas leis direcionando para o comportamento dos fatos (SEVERINO, 1994). A ciência busca fomentar seu saber por meio da formação de uma lei científica, algo que possa fornecer uma relação causal entre um objeto e outro. Pode-se dizer que isso leva a ciência a criar uma espécie de determinismo universalizante, na medida em que, compreende que os fenômenos funcionam a partir de certas regularidades objetivas. Tudo isso, solicita um método próprio de funcionamento que faz ligações com a técnica, com um procedimento lógico... “O método científico é o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre fenômenos” (SEREVINO, 1994, p. 121).

Com esse método, o cientista coloca como atividade a observação dos fatos, exigindo sistematização, estrutura, formas de coletas, planejamento, disciplina, regularidade e experimentação. Ora, mas os fatos brutos não existem propriamente e também por si sós não dizem nada. Quando se observa o mundo empírico já se tem um certo esquema de leitura e percepção. Mas, não é só ver, sendo necessário saber compreender, perceber, olhar. Com isso, o problema já é problematizado (SEVERINO, 1994). Dessa forma, entra nesse campo o poder da razão, arranjando uso de sua inventividade, formulando perguntas, hipóteses, fazendo o cientista retornar ao campo de experimento. Trata-se de um complexo de investigação, de procedimentos lógicos, técnicos, inventivos e experimental que procuram unificar a multiplicidade em um dado. Que ligações isso pode oferecer para o ensino de ciências? É possível dizer que a educação em ciências teve grande influência do conhecimento científico Moderno, esse que se fortaleceu através do uso da experimentação, da verificação da construção de hipóteses, da observação e da comprovação dos fatos (MARCONDES, 2001).

Do ensino de ciências

Através de um currículo pré-estabelecido, por órgãos estatais majoritários, o ensino de ciências se voltou basicamente para o uso da experimentação, em idas nos laboratórios que objetivam a investigação e fatos por meio de observações e verificações de hipóteses. Uma educação escolar que toma o ensino de ciência objetivo, memorialístico, experimental e sequenciador. Os professores de ciências produzem suas aulas influenciadas efetivamente pelos manuais científicos em que estes os conhecimentos tomam uma modelagem para ser ensinado. Para Maria Brito (2012), o ensino de ciências e a educação se tornaram objetivistas na medida em que delimitam o que precisa ser alcançado de acordo com o currículo escolar racionalista por ser baseado no uso da observação de fatos para a comprovação de hipóteses, rejeitando as subjetividades do alunado e a sua singularidade no aprendizado. Por conseguinte, o ensino de ciências se adequou a um mecanismo de controle para a formação de sujeitos, reprimindo sua autonomia, com objetivo de servir aos interesses societários, possibilitando uma formação para o mercado.

Para Alfredo Veiga-Neto (2008) a escola moderna se transformou em uma máquina de ensino oficializada que trata de contemplar especificamente aquilo que era interessante para o sistema de produção. Com isso, não só o jovem e a criança configuram um esquema de modelação, mas também os educadores assumem uma postura fria e objetiva na sua prática pedagógica.

A escola se institucionalizou por meio de um campo disciplinar, linear fragmentado, trabalhando pela universalidade. Com isso ela investe em uma seriação, formando e reproduzindo um circuito que não leva para a diferença, porém, no entanto, para uma educação estatal, regular, formando o mesmo. A escola espelha a configuração moderna quando promove esse feito massificante.

O projeto moderno escolar é a universalização, professor sendo aquele que executa, transmite o planejado por meio de um poderoso campo de controle. Segundo Sílvio Gallo (2013) a educação científica ocupou um papel de destaque na convencionalizada modernidade, vestida pela falácia da emancipação humana e da sua autonomia individual.

Para Danilo Marcondes (2001) as instituições sociais baseadas na razão e na disciplina delimitam uma estrutura de funcionamento e organização, assim como para Maria Brito (2012) as instituições educativas determinam fronteiras e rotinas agindo sobre o indivíduo por meio de estratégias de ações de procedimentos, de modos regulares como um dispositivo de poder configurando uma arquitetura estrutural de regimes de verdades e de saberes, auxiliando na fabricação de corpos e mentes dóceis que possam ser maleáveis e moldáveis. A escola tornou-se um lugar de pleno controle, dado, inclusive, por conhecimentos restritos, impossibilitando qualquer processo inventivo do aluno. As particularidades de cada aluno se divergem pelas vivências e experiências que cada um carrega consigo, porém, um ensino dogmático, sem significação histórica e social faz do aluno mero reproduzidor daquilo que diz o texto didático e não opera vida e sentido para a formação.

Dessa maneira, a escola parece negar o diferente. Não há estranhamentos na forma como as questões sociais são vivenciadas em sala de aula ou no ambiente escolar como um todo, ou até mesmo nas trocas de relações pessoais, seja com o aluno ou com os profissionais da escola, essas questões estão cada vez mais sólidas no ambiente escolar. Assim é necessário buscar outros caminhos, “desterritorializar um território já territorializado” de modo a encontrar e traçar linhas de fuga no ensino, como afirmam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997):

“... traçar a linha de fuga em toda sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um *continuum* de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, onde todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada, de fluxos desterritorializados, de signos, assignicantes.” (pág. 20)

A escola tenta realizar o processo de disciplinamento, através de uma territorialização fria, os saberes descontextualizados. Isso não é diferente do ensino de ciências. Temas, por exemplo, como a morte, o corpo, a sexualidade sempre são tratados na ordem de um padrão estabelecido, mesmo que os alunos pontuem outras leituras, a escola não oferece estímulo e criatividade diante das singularizações. Para isso, seria necessário subverter a ideia de educação moderna para pensar outros conceitos sobre ensinar, educar, saber. Isso passa pelo desenho de uma educação que não esteja ligada por saberes e técnicas modelares, que experimente uma abertura, um jogo de encontros e afetos, multiplicidades e sensibilidades, escutas e variações, sem um método pronto que diga que pode salvar os alunos. Configuração de forças e signos que se abram para as singularidades fora da educação maior. Pensar linhas menores na educação, arrastando processos, experimentações, espaço lisos, escapando as modelações e as imagens identitárias.

O ensino de ciências, sendo um saber que compõe todo um lado interessante sobre a vida, deixa de ser pontuado, tanto em aspectos transversais, como sociais, pois a escola e os professores lidam com tal ensino em vias dos componentes maiores, estatais e programáticos. Se há um currículo maior no ensino de ciências, um ensino estabelecido por manuais e programas, também é

possível dizer que há outras linhas inventivas, um ensino de ciências que possa valorar aspectos culturais, sócias, históricos, pondo o corpo do aluno em criação diante da sua formação.

O saber que é produzido pela escola é um saber repetitivo. O ensino de ciências tende a ser limitado em conceitos fechados. Como por exemplo: O que é o corpo? O que é uma célula? O que é a sexualidade? O que é a morte? O que é o ciclo de vida? Essas indagações restringem as multiplicidades desses conhecimentos e limitam até mesmo a compreensão dos alunos sobre o vasto universo múltiplo que os envolvem. Então, podemos pensar uma espécie de ciência menor, tal ciência trabalha pelas fissuras, visa o acontecimento, a contingência, o inesperado, tudo que a ciência maior parece negar.

Uma ciência menor não consiste em reproduzir e fazer reproduzir, mas em seguir fluxos, encontrando possibilidades novas e singulares. Para Sílvio Gallo (2013), uma ciência menor difere de uma ciência maior, pois ela permite a criação da singularidade, a imanência do aprendizado de alguém que procura algo, mesmo não sabendo bem ao certo o que é, agindo nas brechas do contexto de educação maior e fazendo surgir possibilidades incontroláveis de saberes não enclausurados por definições acabadas.

Uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar o problema e se mobilizar pelo próprio problema que se faz presente no trabalho efetivo do professor, quando este em sua sala de aula, produz um trabalho solitário, mas também coletivo, em prol de modos outros, pelo qual o ensino de ciências jogue maneiras inventivas, pois para Gilles Deleuze, aprender e ensinar não estão ligados ao método, mas aos encontros. Que encontros os professores de ciências podem inventar? Uma educação menor resistente ao intolerável.

Tendo em vista o exposto, é que tratamos de pensar a educação em ciências menor não mais com base na prescrição, mas sim, pensar em uma educação em ciências menor que se constitui, também, pela diferença, e não apenas pela identidade. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de buscar nas singularizações dos alunos, as multiplicidades, fugindo da identidade, na busca de resistir aos padrões estabelecidos pela ciência/educação/escola maior e inventando ferramentas que permitam resistir ao que aprisiona uma aula em um programa disciplinar. Destarte a necessidade de trabalhar tais atravessamentos na formação de professores, para que potencialize novas maneiras de pensar a educação em ciências e os processos formativos.

Referências

Deleuze e a educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo>>. Acesso em: 18/11/2016

BRITO, Maria dos Remédios de. Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada. *Alegrear*, n. 9, jun. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, 2002.

GALLO, Sílvio. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. Trabalho encomendado para a 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia (2013).

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. *Revista de Educação CEAP*, v. 4, n. 15, p. 5-18, 1996.

GALLO, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 93-102.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GUATTARI, FÉLIX; DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MOLINA, R. A.; Olini, Polyana Cindia; MONTEIRO, S. B. Nietzsche e a Filosofia (resenha). *Revista de Ciências Humanas (UFSC)*, v. 45, p. 269-272, 2011.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: 34, 1994.

MARCONDES, Danilo. As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade. In: _____. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Zahar. 1997.

PENSADOR – *Biografia de Franz Kafka*. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/autor/franz_kafka/biografia/>. Acesso em: 22 de abril de 2017.

SANTOS, Z. A. Deleuze e a Educação (resenha). *Aprender, Vitória da Conquista*, v. 7, p. 221, 2008.

SEVERINO, Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: _____. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

O PODER DE UMA VIDA EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA

Rosinei Ronconi Vieiras¹

Fernanda Rezende²

Resumo: O estudo realizado envolve-se com a problemática da relação cultura-natureza presente no contexto de sociedades majoritariamente capitalísticas e algumas das consequências desta relação no espaço. Toma o caminho de uma perspectiva da interdependência entre as dimensões humanas e não humanas. Discute o papel que a vida tem assumido no contemporâneo como força de resistência a diferentes formas de assujeitamento as quais encontra-se exposta e a importância de engendrar saídas que escapem desse processo de achatamento das condições de vida imposto por um modelo mercantilizado presente em determinados sistemas econômicos. O envolvimento teórico é realizado principalmente com a intercessão dos pensadores franceses Gilles Deleuze, Félix Guattari e Bruno Latour. Aposta na importância de se potencializar diferentes formas de existências concomitantemente com produção de variadas maneiras de (re)existir.

Palavras-chave: Natureza; ecológica; resistências.

Abstract: The study carried out involves the problematic of the relation culture-nature present in the context of societies mainly capitalistic and some of the consequences of this relation in the space. It takes the path from a perspective of the interdependence between human and non-human dimensions. It discusses the role that life has assumed in the contemporary as a force of resistance to different forms of subjection, which life has been exposed and the importance of engendering exits from this process of flattening the conditions of life imposed by a mercantilist model present in certain economic systems. The theoretical involvement is carried out mainly with the intercession of the French thinkers Gilles Deleuze, Félix Guattari and Bruno Latour. It emphasizes the importance of potentiating different forms of existences concomitantly with the production of various ways of (re)existing.

Keywords: Nature; ecological; resistance.

Introdução

O grande filósofo holandês Baruch Espinosa, já no século XVII, em sua mais importante obra, intitulada “Ética”, propõe que ninguém determinou até agora o que o corpo pode e o que não pode fazer (SPINOZA, 2013). Tal proposição levou/provocou diferentes pensadores a estudarem o assunto e formularem diferentes problematizações.

Foi um de seus principais estudiosos, Gilles Deleuze (1998), quem faz da proposição de Spinoza um questionamento: “O que pode um corpo? De que afetos ele é capaz? O autor lembra que vivemos em um mundo no qual os poderes estabelecidos tem interesse em nos comunicar afetos tristes, aqueles que diminuem nossa potência de agir e nos faz de escravos. É no rastro dessa perspectiva, que o filósofo húngaro residente no Brasil, Peter Pál Pelbart, ao longo de seus estudos, observa que o pensador francês Gilles Deleuze não se cansou de dizer, ao longo de sua obra, que ao pensamento cabe inventar novas possibilidades de vida. Diríamos ainda, inventar/produzir novos/outros modos de existência.

É na esteira desse pensamento e perspectiva que nos questionamos: o que seria da vida (de cada/uma vida) sem essa possibilidade/capacidade de invenção e reinvenção? Estando diante

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rosineirv@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ferezende.ef@gmail.com.

de um mundo em que tais possibilidades tem sido constantemente, quando não confiscadas, nos são apresentadas prontas, o que podemos ou o que nos resta a fazer? O que podemos com nossa vida e o que a vida pode diante do assujeitamento e aviltamento em que são submetidos tantos corpos e relações?

Corpos não humanos e humanos confiscados de sua potência e apartados de sua intrincada rede de relações e interações. A própria Terra (como também a terra) nos foi confiscada. Dela procuram se apossar. Expropriam, espoliam e dilapidam sua energia, sua potência de fazer existir.

O que pode a Terra? Será que ela ainda pode? O filósofo Slavoj Žižek observa, com base em alguns geólogos e biólogos, o que acredita estar se configurando em nossos dias no que diz respeito às relações cultura-natureza ou, de outra maneira, a relação que nossas sociedades industriais tem estabelecido com o “meio ambiente”. Segundo o autor, o equilíbrio natural do nosso mundo já é – em certa extensão – acomodado com a nossa poluição. Imaginemos subitamente suprimir ou diminuir a poluição. Isso causaria uma impressionante catástrofe desequilibrada na reprodução natural. A natureza já inclui nossa poluição, argumenta o autor (ŽIZEK, 2007).

Próximo a essa linha pensante, mas sob outras perspectivas e diferentes movimentos, Guattari (1990, p. 24) nos lembra que [...] jamais o trabalho humano ou o habitat voltarão a ser o que eram há poucas décadas, depois das revoluções informáticas, robóticas, depois do desenvolvimento do gênio genético e depois da mundialização do conjunto de mercados.

O que se percebe nessas ideias é a interdependência da nossa relação com diferentes movimentos existentes e com o próprio espaço e/ou ‘meio ambiente’. O humano, portanto, com toda sua atividade – inclusive industrial – já desenvolveu uma espécie de simbiose com o planeta a ponto de que sua retirada ou eliminação de sua atividade, também acarretaria problemas para o planeta.

Sem entrar no mérito da veracidade, ou do “Juízo”, segundo o qual para Deleuze (2010) impede a criação/surgimento de outros modos de existência, o que pretendemos reter é a congruência e inseparabilidade para com o meio no qual estamos imanentemente inseridos. Portanto, embora possam ser contestadas, em tais ideias se fazem presente a produção de uma outra imagem: a de uma rede que confundi e conecta “natureza”, “humano” e “cultura”. Seria como se “a natureza não existisse”, isso na forma de algo “divino” no qual os seres humanos perturbariam um determinado equilíbrio que precisaria ser restaurado.

É dentro dessa perspectiva que acreditamos inserir-se o pensamento de Guattari (1990, p. 25) quando menciona que, “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referências sociais e individuais. ”

Acompanhando essa linha provocativa, está uma observação realizada por Deleuze (1997), a respeito da literatura fragmentária do norte-americano Walt Whitman e sua envergadura poética ao discorrer sobre/com a natureza. Inspirado no artista, Deleuze observa que “[...] Natureza não é forma, mas processos de correlação: ela inventa uma polifonia, ela não é totalidade, mas reunião, ‘conclave’, ‘assembleia’ [...]” (DELEUZE, 1997, p. 71).

Sob outras perspectivas, o pensador francês Bruno Latour (2004) desenvolve uma ideia em que problematiza determinada ideia de natureza e, ao mesmo tempo, essa complexa relação cultura-natureza. Trabalhando a ideia de “ecologia política”, o autor expõe os obstáculos e a importância de reunir e articular os “dois coletivos” o qual ele chama de “humanos” e “não-humanos”.

Todas essas/as empreendidas que insinuam uma articulação, assembleia, interação entre elementos não humanos e humanos, se não suficientes para desconstruir determinadas bases modernas que alimentam dicotomias e dualidades hierarquizantes, ao menos vem contribuindo para provocar e introduzir outros modos de se pensar essa relação.

Produzir saídas, escapar e inventar outras relações

Pensar outras maneiras de habitar o território, reapropriar-se do que nos foi tomado. Nos desapossaram do mundo, lembra Deleuze (1998). Desterritorializar-se das imagens prontas que informam o que já está dado, para criar, inventar ou abrir outras possibilidades. Produzir ou seguir, outras linhas, mesmo que erráticas, desterritorializando-se dá univocidade do sentido e/ou modelo.

Diante de um cenário em que o risco – o qual nos falara Ulrich Beck (2011) – se apresenta dentre outras, na forma de desastres, injustiças e crimes ambientais, tal empreitada torna-se cada vez mais necessária, cabendo ao pensamento, como já enunciado por Deleuze, produzir outros modos de existências. Inventar saídas para esse modelo majoritário não apenas branco-ocidental-hétero-cristão, mas também de produção mercantilizada que assujeita e expropria a vida e todas as suas dimensões.

Mas como escapar dessa produção subjetiva de captura impetrada pela máquina capitalística e vislumbrar outras possibilidades, mesmo diante desse cerco produzido pelo capital em diferentes esferas/instâncias? Como engendrar outros processos e/ou arranjos coletivos/produtivos que não estejam subordinados ou submetidos à lógica perversa, predatória e excludente do capital?

Em um campo onde as relações que se estabelecem são atravessadas por um plano em que a produção de subjetividades produzidas pelo capital se infiltra em nosso modo de pensar e agir, parece que cada vez mais se faz necessária uma resposta nesse mesmo nível, como observado por Guattari (2012) quando problematiza uma resposta à crise ecológica. Para o autor, uma verdadeira resposta só ocorrerá se for operada uma revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de força visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de inteligência e de desejo.

Talvez essa empreitada e ousadia do autor possam parecer desmedida – talvez ao ponto de desestimular – considerando o cenário de insustentabilidade e espoliação em que nos situamos, sendo que, a cada dia, somos surpreendidos por uma espécie que deixa de existir, por um rio violentado, uma floresta agredida, uma criança usurpada, um trabalhador explorado. Nesse mesmo caminho, Guattari (2012) lembra que também se tem alargado a percepção de estar se comprimindo os gestos de solidariedade e, da mesma forma, a ação centrípeta de estender um braço!

No entanto, acreditamos que dentro deste mesmo cenário outras linhas parecem estar sendo gestadas. Movimentos de resistências que não se aplicam as tradicionais lutas de outrora, mas sim indicam processos de produção de outras subjetividades, dissidentes da corrente majoritária em que se encontra a lógica consumista, modelizante e excludente. Movimentos que ao reivindicar um mundo para todos, vai ao encontro da produção de uma “eco-lógica”, no sentido que Guattari (2012) atribui à expressão. Para o autor, que transversalizou sua própria vida em militância e produção teórico-conceitual, faz-se cada vez mais necessário se reinventar,

Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças – seja numa escola ou não – com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? (GUATTARI, 1987, p. 67).

Nesse sentido, a aposta pela sustentabilidade é uma aposta pela vida, que, em nosso entender, passa pela produção e/ou potencialização de uma outra lógica – uma “eco-lógica” – viabilizada por uma “ecosofia”, à qual Guattari (2012, p. 23), menciona como uma:

[...] recomposição das práticas sociais e individuais que agrupo segundo três rubricas complementares – a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia ambiental – sob a égide ético-estética de uma ecosofia. As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto.

A noção de sustentabilidade sob essa perspectiva transversaliza tanto o âmbito empresarial, governamental e da própria cidadania onde a atual compreensão do que se entende por essa noção ainda está muito atrelada ao ambiental. O desafio de se pensar/conceber a sustentabilidade nesses termos seria o de poder reconhecer e operar com as dimensões econômicas, sociais, culturais, político-institucionais, físico-territoriais e científico-tecnológicas (MATURANA et al., 2009). O autor também reconhece que a compreensão de sustentabilidade ultrapassa as fronteiras do ambiental e lembra que o grande problema não está no consumo e descarte por si só, mas no modo como o fazemos, ou seja, não respeitando o tempo necessário para de recuperação e absorção pelos sistemas.

Um outro modo, portanto, de nos relacionarmos com o espaço se faz necessário e urgente. Desterritorializar-se física e subjetivamente dos hábitos que implicam mortes e assujeitamentos, que despontalizam a vida. Entretanto, ao mesmo tempo, também se faz necessário um novo modo de habitar o território. Nesse aspecto, Deleuze (2010, p. 127) observa que “[...] adquirimos hábitos contemplando, e contraindo o que contemplamos. O hábito é criador [...]”. Criador de novos hábitos, de outros modos, de novas formas de relacionamentos e diferentes modos de existências.

A nova terra, salienta Deleuze e Guattari (2010), só podemos reencontrá-la através da experimentação radical da desterritorialização. Aliás, se a desterritorialização e/ou reterritorialização social e psíquica operada pelo capitalismo é violentamente criticada – ou denunciada – é porque não vai suficientemente longe, não vai até o fim e sempre tenta conjurar e adiar a descoberta de uma nova terra, de um “mundo outro”³ ou de um outro modo de existência, através de reterritorializações factícias. Assim, talvez fosse preciso aproximar a ideia de fim da transcendência à de plano de imanência, a ideia de fidelidade à Terra à de uma nova terra, e a ideia de advento do além-do-homem à de um povo por vir, ou melhor, em devir.

Mais uma vez, portanto, é importante compreender que, no domínio ambiental, os graves problemas ecológicos são criados pelas empresas e pelas comunidades humanas não apenas pela degradação que geram ao ambiente no que tange a conseguir/extrair os elementos necessários e transformá-los em desejos, pois, isso os seres vivos o fazem a todo momento. O problema reside na irresponsabilidade e na inconsciência de como conduzimos e/ou nos comportamos na relação com o meio (MATURANA et al., 2009).

Essa outra relação como o meio não se dá pela hierarquização de um domínio sobre o outro, mas sim pela congruência na relação da antroposfera com a biosfera. Ambas dimensões são constituintes da vida e habitam o mesmo mundo, a mesma terra. “Antro” é “bio”, por mais que tenha se distanciado, principalmente a partir da criação de uma outra dimensão: a mecanosfera.

³ Uma noção trabalhada por Michel Foucault ao longo de alguns de seus cursos no Collège de France em que pretende realizar uma inversão da concepção Platônica de “outro mundo”. Nessa noção de “mundo outro” as revoluções se dão na imanência da vida cotidiana e em seus micros contextos.

Diferentes dimensões, uma só Terra...

As máquinas constituem uma outra dimensão de nossa contemporaneidade. Antroposfera, biosfera e mecanosfera não são inseparáveis embora possam se distinguir. Tampouco representam “esferas” isoladas – como o termo possa sugerir – mas sim universos de referência que se intercomunicam produzindo agenciamentos coletivos que, por sua vez, contribuem com processos de produção de subjetividades.

Se determinadas máquinas técnicas possam ter contribuído e acelerado o processo de deterioração e esgotamento de espécies e sistemas vivos, também é verdade que elas já compõem de forma congruente com outras dimensões existentes. Nesse caso, portanto,

Mais do que adotar uma atitude de frieza em relação a imensa revolução maquínica que varre o planeta (com o risco de acabar com ele) ou de aferrar-se aos sistemas de valor tradicionais cuja transcendência pretender-se-á refundar, o movimento do progresso, ou se preferimos, o movimento do processo, se esforçará para reconciliar os valores e as máquinas. Os valores são imanentes às máquinas [...] (GUATTARI, 2012, p. 65).

Reconciliar os valores e as máquinas, fazer desse perigo de morte que pesa sobre a biosfera, uma política de produção de vida segundo outras coordenadas. Uma heterogênesse ontológica e maquínica de criação. Tal investida, corresponderia, nas palavras de Guattari (2012, p. 85):

Produzir uma nova música, um novo tipo de amor, uma relação inédita com o social, com a animalidade: é gerar uma nova composição ontológica correlativa a uma nova tomada de conhecimento sem mediação, através de uma aglomeração pática de subjetividade, ela mesma mutante.

Essas novas sensibilidades passam por diferentes tipos de agenciamentos e outros universos de referências em que se encontra aquilo que o autor denomina de “paradigma estético” cujas implicações são principalmente ético-políticas. A arte, a poesia e a musicalidade também correspondem a dimensões essenciais da vida com muito a nos ensinar.

Trata-se de fazer valer uma ecologia generalizada, denominada de “ecosofia”, que agira como objeto de regeneração política e engajamento ético, estético, analítico, na iminência de criar novos sistemas de valores, um novo gosto pela vida, novas suavidades entre os sexos, entre as etnias e as idades. (GUATTARI, 2012).

A perspectiva em questão, em nosso entender, abole o “centrismo” presente nas concepções humanistas, biológicas e mesmo maquínicas. Não se trata mais de hierarquização e domínio, mas de composição singularizante. De atravessamentos potencializantes de novas relações em que diferentes dimensões coexistem. Um mundo no qual caibam e coexistam muitos mundos.

Uma tarefa: resistir...

Segundo Deleuze e Guattari (2010) não há falta comunicação, pelo contrário, temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente. A esse presente que se manifesta de forma nefasta, apropriando-se, desapropriando e espoliando a vida e tudo aquilo que a potencializa. Resistência a esse presente é que se faz necessária.

Resistir de variadas formas. Criar outras saídas para lidarmos com os diferentes tipos de miséria produzidas pelo/no presente. Resistir à servidão, ao intolerável e ao abominável que se

faz presente, não é tarefa somente da filosofia e da arte, mas de todos e cada um que busca/almeja a criação de um mundo outro, de um povo por vir.

Seja pelo/com o corpo, seja pela escrita, seja com a própria vida tomada em sua potência de existir, a resistência se faz variadamente necessária. Essas resistências assim concebidas implicam existências, constituem-se como força propositiva e ativa que confirma a afirmação de cada uma vida.

Desse modo, ao mesmo tempo que esse presente nos atormenta, ele também nos impõe justamente um desafio: o de potencializar outras existências; de fazer uma nova terra nessa terra; produzir um “mundo outro” a partir deste mesmo mundo, de extrairmos dele o seu melhor. Em outras palavras, corresponderia ao convite de acreditar no mundo, esse mundo do qual nos desapossaram. Seria, também, engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzidos (DELEUZE, 2013). Nesse sentido, entendemos que o que está sendo gestado em nosso contemporâneo é justamente essa paradoxal relação em que a vida, subsumida e apropriada pelo capital, se constitui como força/potência de luta e resistência a todas as formas de assujeitamento que se impõe sobre a mesma.

Referências

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Conversações*. Tradução de Péter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- _____. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.
- LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*: Tradução Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- MATURANA, Humberto. et al. *Sustentabilidad o armonia biológico-cultural de los procesos*. Disponível em: < <https://msamoraes.files.wordpress.com/2014/02/maturana-humberto-et-all-2009-matriz-c3a9tica-do-habitar-humano.pdf>>. Acesso em: 5 de mai. 2017.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomáz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ŽIŽEK, Slavoj. *Ecologia sem Natureza*. Tradução e edição de Gabriel Kogan. 2007.

ECOSOFIA TROPICAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CANIBAL E A AVENTURA DE DESNUDAR-SE

André Luiz Chaves Yang¹
Marcos Reigota²
Rodrigo Barchi³

Resumo: Este texto apresenta algumas narrativas que se propõe como “aventuras” de narrar-se e desnudar-se, ou seja, carregam, em momentos e discursos sobre o cotidiano, uma série de elementos políticos, culturais, ecológicos, educativos e sociais, vistos e vividos pelos próprios narradores. Os quais, em suas militâncias, trajetórias e convivências, buscam decifrar as questões contemporâneas, as suas formações como sujeitas e os entrelaçamentos dessas esferas, a partir de um exercício do desnudamento de si. Essas narrativas fazem parte de uma proposta ética, teórica e metodológica das perspectivas ecologistas em educação, as quais, a partir dos conceitos de ecosofia tropical e educação ambiental canibal, propõem não se alinhar às tendências hegemônicas, dominantes e maiores da educação ambiental institucionalizada. O texto traz, em um primeiro momento, uma discussão das perspectivas teóricas e metodológicas, baseadas principalmente no pensamento de Felix Guattari e Paulo Freire, e depois, apresenta quatro narrativas, ou aventuras de desnudar-se, a partir dessas propostas.

Palavras-chave: Ecosofia; educação ambiental; narrativas cotidianas; desnudar-se.

Abstract: This text shows some narratives that are proposed as the “adventure” of narrating yourself and uncovering yourself, that is, they carry in moments and speeches about the daily life a series of political, cultural, ecological, educational and social elements that are seen and experienced by the narrators themselves whom in their militancy, history and living they try to decipher the contemporary issues, their formation as individuals and the link between such spheres from the uncovering activity of yourself. These narratives are part of an ethical, theoretic and methodological proposal of the ecologic perspectives in education, and they propose from tropical ecosophy and cannibal environmental education concepts not to be aligned to the leading and stronger hegemonic trends of the institutionalized environmental education. The text brings at first a discussion about the theoretical and methodological perspectives based mainly on the Felix Guattari and Paulo Freire thinking, and afterwards shows four narratives or adventures of uncovering yourself from such proposals.

Keywords: Ecosophy; environmental education; daily narratives; uncovering yourself.

De ecologias e educações... de canibalismos a desnudamentos...

Nosso posicionamento político, ético, filosófico, estético, ecológico e educacional se pauta na extensão da noção de ecosofia empregada por Félix Guattari (GUATTARI, 1991), que Marcos Reigota apresentou e desenvolveu nos seus livros publicados em 1999, “Ecologistas” e “A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna” (REIGOTA, 1999a, 1999b), e que, desde o seu artigo “A ecosofia de Félix Guattari e suas conexões tropicais”, apresentado no evento “Conexões Deleuze”, que ocorreu na Unicamp em 2015, e que foi publicado no livro

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade de Sorocaba (UNISO). *E-mail:* andrelcyang@hotmail.com.

² Doutor em Biologia da Educação (Université Catholique Louvain la-Neuve). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). *E-mail:* marcos.reigota@prof.uniso.br.

³ Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Coordenador do Curso de Geografia da Universidade de Sorocaba (UNISO). *E-mail:* rodrigo.barchi@prof.uniso.br.

“Conexões Deleuze e máquinas e devires e...” organizado por Alda Romaguera e Antonio Carlos Amorim (ROMAGUERA; AMORIM, 2015), tem denominado de ecosofia tropical.

Essa perspectiva teórica e política enfatiza as práticas pedagógicas e sociais cotidianas que se identificam como educação ambiental, produzidas à margem e em contraposição à educação ambiental das políticas públicas, dos dispositivos de controle e de validação acadêmica e das biopolíticas. Como Rodrigo Barchi argumenta, apesar do potencial transformador da educação ambiental, a mesma, em seu processo de institucionalização de suas perspectivas teóricas e metodológicas, mais do que ferramenta de mudança, torna-se um instrumento de manutenção das estruturas econômicas, sociais e políticas (BARCHI, 2016a)

Por isso, denominamos “educação ambiental canibal” os projetos políticos e pedagógicos que dialogam com os referenciais teóricos citados acima e que incorporam as contribuições culturais e ecológicas do Manifesto Antropófago no movimento de desconstrução de parâmetros e processos políticos e teóricos colonizadores e colonialistas assim como autoritários, conservadores e fascistas.

Nesse sentido, a “educação ambiental canibal” ressignifica a pedagogia freireana - principalmente e não somente - tendo como base alguns dos livros de Paulo Freire, como “Dialogando com a própria história”, em coautoria com Sérgio Guimarães (FREIRE; GUIMARÃES, 2013), “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2011) e “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (FREIRE, 2014). O processo de ressignificação da pedagogia freireana tem também na proposta de Bene Fonteles o “Adiar o fim do mundo”, apresentado na Bienal de Arte de São Paulo de 2016, uma de suas principais interlocuções.

Aliás, uma educação ambiental canibal, em seus aspectos mais extremos possíveis (infernais, licantrópicos, ruidosos, menores, anárquicos...), para que possa realizar a devida deglutição antropofágica de seus traços e ranços reacionários, opressivos e facínoras, precisa antes promover um ritual intenso de destroncamento, rompimento, repartição, múltiplas fraturas e pulverização das verdades unívocas e generalistas da própria educação ambiental. Esse processo é indispensável antes - e também durante - a antropofagia que intenciona construir sentidos outros nas ecologias, nas educações e nas construções de si.

Nossa proposta teórica e política ganha espaço público, acadêmico e terapêutico, e se complementa e concretiza com as narrativas ecosóficas de André Luiz Chaves Yang, Rodrigo Barchi e Marcos Reigota, que ampliando e radicalizando a “aventura de narrar-se” de Margareth Rago (2013) nos permite expor a liberdade, a loucura, a aventura de desnudar(se) e de desconstruir cotidianamente os dispositivos de controle e de submissão às normas em ambientes de aprendizagem, experimentação e conexões.

Consideramos como político e pedagógico o movimento de tornar (se) público de André Yang, via Facebook, as suas experiências cotidianas como ex-usuário de drogas, como terapeuta de clínicas especializadas nos cuidados aos usuários de drogas, como participante do RELETRAN - Rede Europeia e Latino-americana de Trabalho Social - como ativista do movimento Floresta Cultural Três Meninos de Sorocaba e como estudante de psicologia na UNISO a deglutição que tem feito da obra de Guattari e dos autores e textos citados acima.

Assim como a narrativa de Rodrigo Barchi, professor e coordenador universitário, pesquisador das margens e do underground, ecologista, que a partir de um breve deslocamento entre Sorocaba e São Paulo, traz à tona uma série de elementos políticos, ecológicos, educacionais e (contra)culturais, e partindo da perspectiva que propomos, carregam o potencial de compreensão e transformação necessários perante as questões contemporâneas mais emergentes.

Além do texto de Marcos Reigota, ecologista, cientista, pesquisador, dialogador, freireano, transitando entre sua passagem por Hiroshima, durante os eventos de aniversário da

explosão da bomba atômica, as lembranças do cantor e compositor Luiz Melodia, e uma série de aproximações e afastamentos sobre as relações entrelaçadas entre a ecologia, a política, a educação e o fim do mundo.

As nossas narrativas, ao mesmo tempo coletivas e individuais, que se entrecruzam e se afastam transversalmente, e que insistimos em denominar de ecosóficas, dialogam, se aproximam e se afastam da produção teórica de autoria da nova geração de educadores ambientais (colegas que concluíram o doutorado após 2010) e que publicaram artigos em dossiês temáticos sobre educação ambiental em revistas especializadas em educação, conforme diagnosticado no projeto de pesquisa “A educação ambiental em dossiês nas revistas do campo educacional: teorias, temáticas e políticas na produção acadêmica da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras”, desenvolvida na Universidade de Sorocaba e financiada pelo CNPq.

Entre os produtores culturais que adentram e solidificam a proposta política pedagógica da ecosofia tropical, através das práticas cotidianas denominadas de educação ambiental canibal e da aventura de desnudar(se) encontram-se, Lenilson, Legião Urbana, Racionais MC's e Consciência Humana para André Luiz Chaves Yang; os conjuntos brasileiros de *Grindcore*, *Death* e *Trash Metal*, e *Metal Indígena* (Rot, Facada, Torture Squad, Violator, VoodooPriest, Nervosa, Krisiun, Ratos de Porão e Arandu Arakuaa, entre outros) para Rodrigo Barchi; e Belchior, Luiz Melodia e Milton Hatoum para Marcos Reigota. As diferenças – em alguns casos intransponíveis – nos aspectos éticos, estéticos e políticos entre os produtores culturais citados apresentam como ponto comum o exercício incontornável da “conversação deleuziana” entre pessoas de gerações diferentes habitando, convivendo, estudando, pesquisando, criando, desconstruindo, provocando e desafiando “o coro dos contentes” como nos lembra Jards Macalé, em convergência e à partir do mesmo espaço geográfico e institucional.

A pesquisa, em educação, meio ambiente e cultura apresenta-se como experimento (que de fato são), dessaranjando o funcionamento do dispositivo que opera de maneira a organizar tudo o que se passa, os modos como agimos, sentimos, percebemos e pensamos as questões, problemas e práticas cotidianas – para que nada nos aconteça, isto é, para que permaneçamos idênticos ao conjunto de disposições modelares (GODOY; AVELINO, 2009, p. 339).

Nesse sentido, nosso processo investigativo e criativo se aproxima do posicionamento de Ana Godoy e Nildo Avelino, e a partir desse esclarecimento do amplo distanciamento que tomamos das práticas científicas, metodológicas, educativas molares e macropolíticas, trazemos, adiante, duas narrativas ecosóficas construídas por André Yang, uma construída por Rodrigo Barchi, e outra por Marcos Reigota, também revisitada a partir de uma postagem de sua página na rede social Facebook.

Primeira postagem de André Yang - Quinta, 16 de março de 2017 às 13:30

Da série "Músicas para ver" - Ouvir, sentir e ver.

Ver o mundo se transformando. Das vibrações do som para a pele. Da pele para a sensibilidade, uma harmonia afetiva flutua e transforma os socos do falante no ar em sentidos. Sinestesia! Uma brisa interessante (sem LSD).

Micronarrativa de um detento. - "Diário de um detento" (RACIONAIS MC'S, 1997) (na minha terra - Casa Verde Alta, ZN de SP isso é hino, é clássico). Com a genealogia de Foucault, as estigmatizações caíram por terra. Ao menos em algumas partes do mundo acadêmico. A sociedade produz a cultura, a cultura é o ser:

Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá
Tanto faz, os dias são iguais
Acendo um cigarro, e vejo o dia passar
Mato o tempo pra ele não me matar
(RACIONAIS MC's, 1997)

O Carandiru, foi demolido e no local, construíram um parque. Ali em algumas visitas que fiz, muita gente se encontra. Muita riqueza cultural corre por aqueles parques. Mas dada as notícias que correm por aí, deveriam ter deixado o pavilhão do massacre, uma evidência histórica. (de onde saiu isso? Visitas com filhos, sobrinhos (Larissa Yang), Vanessa Chaves Yang, Regis Tegani, Nathalia Piscaloro, Fábio Intasqui, Kelly Gardim e Diego Augustinho ao "Parque da Juventude"; Da varanda de um apartamento de Santana na casa do Vitor de Rossi, no dia da implosão; Do filme e do livro Carandiru).

Curta o som!

Segunda Postagem de André Yang - Sexta, 17 de março de 2017 às 14:48

Da série "músicas para ver"

Também na Casa Verde, ZN de SP, conheci a música "Lembranças" do Grupo de Rap Consciência Humana. Sob a influência do meu primo João Carlos. Ainda não tinha nenhum problema com drogas na época. Frequentava a balada rap "Tio San" no bairro de Santana, para dançar break e ter momentos catárticos no bate-cabeça. Em 2006 fui internado involuntariamente. No meio da areia movediça em que me encontrava, até achei bom ter sido internado, estava sufocado e não sabia o que fazer, o crack me consumia.

Cheguei até lá ludibriado por uma propaganda na internet que vendia uma espécie de tratamento por um dia. Já na enfermaria da clínica, com quatro seguranças ao meu redor, recebi a notícia de que quem havia me levado já não estava mais ali e que eu não poderia falar com essa pessoa ou ligar para ela. À noite, também acompanhado de vários seguranças, foi me aplicado, contra minha vontade, (Enfermeiro - vai por bem ou por mal) medicação intravenosa nos dois braços e na bunda. Levantei da cadeira já mole. Acordei três dias depois, com outras roupas, na "Sala de Observação" (S.O.).

Essa sala era utilizada para acolher os que chegavam da rua até que se "acostumassem" à instituição. Ela não tinha janelas, somente camas e outros sequestrados. Na porta um segurança. Não podíamos sair. A comida era consumida ali mesmo. A S.O. também era um dispositivo de adestramento. Quem desviava a conduta parava ali. Fortemente medicado, por vários dias.

Em uma ocasião, dei um de meus cigarros para alguém que não podia. Fui pego. Sete dias de "Sala de Observação" por isso. Numa outra ocasião, mais sete por esquecer a hora de tomar o remédio. Ali dentro não consegui parar em pé. A medicação, o famoso "Danoninho" (sortidos medicamentos amassados e misturados com água que tinham a textura de iogurte), me chumbava na cama. Dormia e acordava. Cambaleava até o banheiro. Perdia a noção das horas e dos dias. Não eram permitidos livros cadernos, nada. Até inventamos um jogo da velha com pedaços de papel higiênico. No sábado o calor fritava a porta de ferro trancada, pelos pequenos vãos eu via a grama, o muro de cinco metros e a cerca elétrica. Eu não reclamava. Acreditava que merecia aquilo. Afinal, quem me mandou usar drogas?

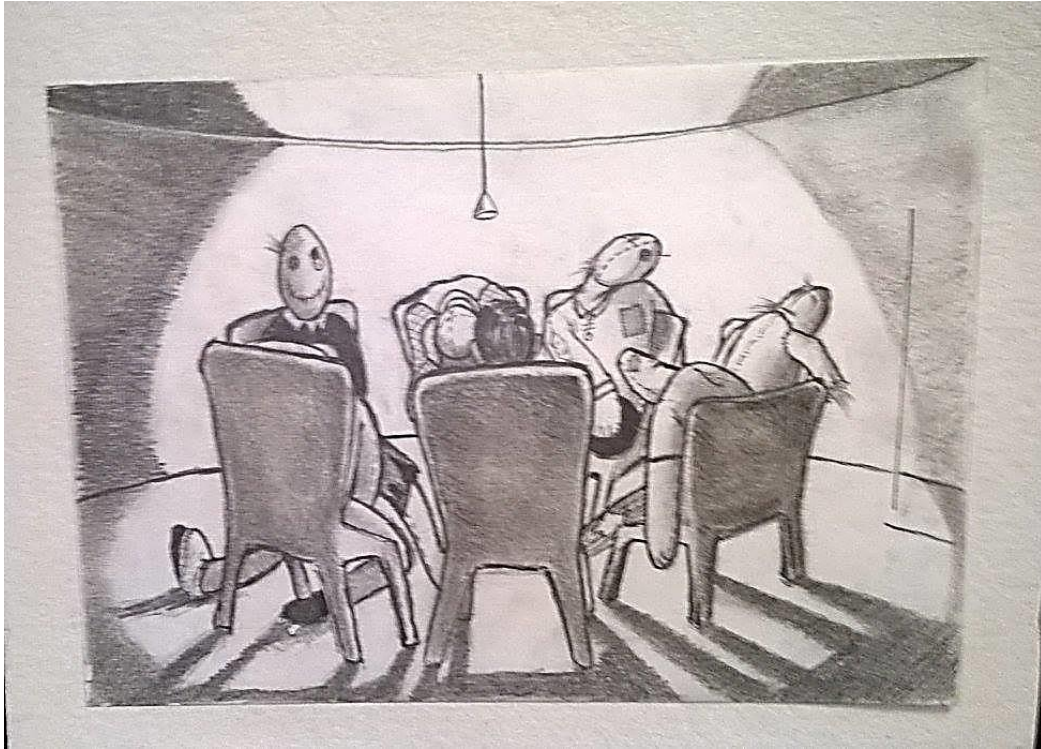


Figura 1 - Foto compartilhada no relato de André Yang, retirada da obra da coleção "Recuperação", do artista plástico, arquiteto e urbanista Flávio Messas - 9 de novembro, biblioteca Aluisio de Almeida, Universidade de Sorocaba

No meu relatório de admissão foi transcrito que eu não sabia colocar limites. Não sabia dizer não. Talvez, isso possa ter se tornado uma justificativa técnica para me trancar por sete dias. Explico a "lógica": dei um cigarro para que eu não podia, me arrisquei a sofrer consequências ruins por um pedido que deveria ter sido negado, o de dar o cigarro. Comportamento problemático seguido de punição (ficar trancado). Talvez uma tentativa de controle, talvez puro sadismo. Laranja Mecânica versão SP. Sociedade disciplinar.

Durante a internação tratei de escrever a letra de "Lembranças" (CONSCIÊNCIA HUMANA, 1998) no caderno:

Ei cara, quando eu me lembro das suas palavras;
Dos seus planos de vida, das nossas ideias trocadas;
Das noites de sorriso e das baladas geladas;
Em que comigo você se preocupava;
(CONSCIÊNCIA HUMANA, 1998)

Fiquei surpreso em lembrar-me da letra toda. A música era um processo de elaboração. Também ouvia "Vento no litoral" (LEGIÃO URBANA, 1991), para as saudades.

Se o vento ainda está forte
E vai ser bom subir nas pedras
Sei que faço isso pra esquecer
Eu deixo a onda me acertar
E o vento vai levando tudo embora
(LEGIÃO URBANA, 1991)

Foram três meses de "tratamento".

Andarilhanças ecosóficas, por Rodrigo Barchi. Sorocaba/São Paulo/Sorocaba, 06 de janeiro 2018.

Saímos de Sorocaba aproximadamente 12:30 hs. Resolvemos dar um de nossos passeios em São Paulo logo após a virada do ano, pois além da cidade estar vazia, enfrentaríamos menos trânsito e não correríamos o risco de ter estresse, mesmo indo de ônibus... Afinal de contas, o preço galopante da gasolina não nos permite mais o luxo de idas e voltas motorizadas até São Paulo.

Como sempre resolvemos passar o réveillon em casa, devido aos fogos causarem pânico em nossas nove mascotes adotadas, nos demos o direito de sair uns dias depois. Havíamos planejado um longo dia de passeios gastronômicos e culturais pela cidade, sem muito compromisso com a hora de voltar. Eu estava tão em ritmo de férias (que não me foram possíveis nos últimos anos devido ao doutorado e demais compromissos), que nem com as minhas camisetas de bandas trituradoras eu estava usando.

Não me lembro de ter ido passear em São Paulo sem camisetas de banda. Ao invés de usar uma de minhas camisetas do Carcass, Napalm Death, Suffocation ou Sinister, preferi utilizar uma provocativa camiseta de Charles Darwin, comprada por minha companheira em sua ida ao Museu Natural de Britânico. Uma camiseta tão diabólica quanto às das bandas mais blasfemas que acompanho...

Minha esposa havia ido ao Reino Unido para assistir à última turnê da banda pós-punk Blondie. Sonho antigo, de adolescente, que poderia finalmente ser realizado, já que o conjunto nunca havia feito turnês pelo Brasil, e uma série de coincidências possibilitou sua estadia por lá.

Eu estaria participando, na mesma época do show, de um seminário em Berlim, financiado pelo Convênio CIIIE (Centro Interdisciplinar e Internacional de Pesquisa e Ensino Aplicado), do qual fazem parte a Universidad Autónoma de Mexico (UAM), a Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), a Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) e a Universidade de Sorocaba (UNISO), da qual sou professor e coordenador de curso.

Quando ela me encontrou em Berlim, um dia após o show, estava carregada de camisetas, pôsteres, cartazes e outras lembranças do show, as quais se transformaram em um gigantesco quadro, pendurado em nossa sala de jantar. Todos esses objetos traziam a imagem da capa do último disco do Blondie, chamado *Pollinator*, com um fundo vermelho e rosa claro, e a imagem de uma abelha sobre uma flor.

A vocalista Debbie Harry desenvolve, desde 2017, uma campanha intensa de conscientização e militância em favor das abelhas, cujas populações estão em rápido declínio pelo globo. A campanha, chamada BEE Conected⁴, conta com a parceria de instituições como Pollinator Partnership, Friends of the Earth e o Greenpeace. Contava-me, minha companheira Ana Paula, que Debbie Harry realizou diversas falas, durante o show, a respeito da proteção e importância às abelhas no mundo.

Nesse mesmo show, contava-me ainda Ana Paula, que nesse mesmo show ocorreu a “pré-estreia” do vídeo clipe do Blondie, “Doom or Destiny”, com participação especial da cantora Joan Jett – conhecida por sua carreira “solo” e também por ter integrado o conjunto *The Runaways* – onde as duas cantoras estão representando apresentadoras de um telejornal, e realizam amplas críticas à política internacional, ao governo do presidente estadunidense Donald Trump, ao sexismo nas relações contemporâneas, à catástrofe ecológica global e as possíveis – e sinistras – perspectivas de futuro para o planeta.

No que diz respeito à proteção ambiental e defesa da biodiversidade, o discurso e a ação de diversas bandas ao redor do globo são inegáveis, extremamente relevantes e combativas na

⁴ <<http://www.blondie.net/beeconnected/>>.

divulgação e na militância ecológica. Desde grupos com apelo mais popular, como Midnight Oil nos anos 80, ou o Gojira atualmente, até – e especialmente – os conjuntos de música extrema, entre os quais diversas bandas de hardcore e grindcore, como Carcass, Napalm Death, Ratos de Porão, Rot, S.O.B. e Agathocles, entre outras (BARCHI, 2016b). Lembro-me da participação do João Gordo, da banda paulistana Ratos de Porão, que escreveu e vociferou a composição Extinção em Massa, da banda de *death* metal Krisiun:

Degradando o ecossistema/ O homem corrói a vida
 Não há solução para o problema/ Da sexta extinção em massa
 Sem banalizar esse dilema/ Gritando como fera ferida
 Perdendo razão com o teorema/ Da sexta extinção em massa.
 (KRISIUN, 2011).

Voltando ao nosso passeio a São Paulo, reparávamos no quanto a rodovia Castello Branco parecia mais verde. Não sabíamos se era por causa da estação chuvosa, ou pela crise econômica que havia feito os empreendimentos ao redor da rodovia cessar, mas estava diferente. Claro que no meio do caminho, havia as escabrosidades na paisagem, como o aeroporto construído às margens da rodovia, que, sem nenhum cuidado, havia devastado boa parte da mata da região, fazendo com que animais silvestres – como onças-pardas – fossem obrigados a fugir. Nos últimos anos, os relatos de atropelamentos de animais silvestres naquela região aumentaram intensamente.

Ao chegarmos a São Paulo, fomos direto à Rua Augusta, comer no pequeno restaurante vegetariano Maoz. Além da ausência dos ingredientes animais, minha fascinação por comida árabe não me permite ir para São Paulo sem comer um mísero faláfel. Para “matarmos” o tempo e fazermos a digestão, fomos até o Conjunto Nacional da Av. Paulista tomar um sorvete e procurar por ofertas na Livraria Cultura. Saímos felizes, pois enquanto eu conseguia um bom desconto nos livros de Georges Bataille e Gianni Vattimo sobre Nietzsche, Ana Paula havia conseguido uma pechincha em uma coletânea, com seis CD’s, de música cubana dos artistas do grupo Buena Vista Social Club.

Nossa próxima parada era a Central Panelaço, no bairro do Bixiga, em São Paulo. É a loja administrada pelo João Gordo, vocalista da banda *hardcore* Ratos de Porão. A loja leva o nome do programa que João Gordo apresenta no site Youtube, desde o ano 14, chamado Panelaço. No programa, ele entrevista um convidado, enquanto cozinha um prato vegetariano, e/ou quase sempre, vegano. Entre os entrevistados, estão membros de bandas de música extrema (Krisiun, Korzus, Torture Squad, Nervosa, Sepultura), rappers (Mano Brown, MV Bill, RZO, Rappin Hood), e celebridades da TV (Cátia Fonseca, Astrid Fontenelle, Xico Sá) e até ex-jogadores de futebol (Vampeta, Casagrande, Sorin).

Na loja, há uma série de produtos veganos que podem ser comprados, seja alimentos congelados, ou uma série de temperos. Além de uma grande quantidade de discos, DVD’s, CD’s, Zines, camisetas de bandas, bonés, brinquedos, entre outras coisas. A loja fica a dois quarteirões de nosso penúltimo ponto de passagem pela cidade, o bar Al Jannah, administrado por um palestino-brasileiro, e que possui metade dos seus funcionários refugiados dos conflitos do Oriente Médio.

Mas o bar – que também se caracteriza por ser um espaço político e cultural – abriria depois das seis, e resolvemos ficar um tempo a mais na Central Panelaço. Para comer uma coxinha de jaca verde, e tomar uma Cerveja Red Ale “Crucificados pelo Sistema”⁵. Além, claro, curtir o confortável ambiente e a música punk que rolava de fundo.

Como o bar árabe acabou não abrindo antes das 19:00 hs, frustrados, voltamos para a rua Augusta. Antes, fiz uma sessão de fotos na frente do bar – mesmo fechado – em cuja fachada

⁵ Nome do primeiro disco do Ratos de Porão, lançado em 1984.

se encontrava uma grande faixa de apoio à Palestina e protesto contra a decisão do governo dos Estados Unidos em reconhecer Jerusalém como capital de Israel. Na faixa, havia uma grande charge de Carlos Latuff⁶ de protesto contra a ação do Estado israelense contra o povo palestino.

Nas ruas do Bexiga, também havia uma grande quantidade de pichações e grafites de caráter feminista, junto aos diversos cartazes do movimento Feminicidade, os quais são possíveis de serem baixados e impressos por qualquer pessoa, ao acessarem a página na Internet⁷. Nos cartazes, estão registradas fotos, depoimentos, poesias, discursos e frases de mulheres nas cidades, sendo que a proposta do movimento é justamente intervir politicamente na urbe, espalhando os cartazes para todos os lugares.



Figuras 2 e 3: Restaurante Al Janiah e muro no Bairro do Bexiga. Fotos de Rodrigo Barchi

Voltamos à Rua Augusta, paramos em outro bar para tomar uma última cerveja e jantar, e enquanto planejávamos nosso passeio noturno pela Avenida Paulista, uma chuva constante – e também o cansaço – nos fez retornar ao Metrô, em direção à Barra Funda, para pegar o ônibus da viação Cometa das 22:00 hs. Se planejávamos estar às 23:15 hs em casa, na realidade chegamos somente depois de uma da manhã, pois um acidente grave havia ocorrido na rodovia Castello Branco, que fez com que o ônibus saísse da Barra Funda somente 22:45hs, e um congestionamento de mais de meia hora nos atrasasse.

Ora, havia cinco cachorros que ainda não haviam jantado...

Marcos Reigota, 5 de agosto de 2017, Hiroshima...

Hiroshima com Luiz Melodia.

Há dois meses, quando eu fazia a mala no Brasil ouvia Cássia Eller cantar com Luiz Melodia. Ontem, enquanto eu caminhava pelo Parque da Paz de Hiroshima, acompanhando as pessoas que preparavam as inúmeras manifestações de hoje e de amanhã, incluindo as oficiais, que lembram e protestam contra o ato covarde, Luiz Melodia vivia os seus últimos momentos. Só hoje, pela manhã, soube que ele havia partido, pois vários amigos e amigas que sabem da minha profunda admiração

⁶ Cartunista brasileiro reconhecido internacionalmente por seus desenhos em favor dos zapatistas, dos palestinos, dos indígenas, dos negros, contra as corporações transnacionais capitalistas e contra o agronegócio.

⁷ <<http://www.feminicidade.com.br>>.

pelo negro gato de arrepiar, me enviaram mensagens e links com algumas músicas dele. Quando cheguei a Hiroshima eu cantarolava "As dores do mundo" do Hylton.

Caminhei pelo Parque da Paz ouvindo a sinfonia das cigarras e dos corvos, os ruídos e vozes dos preparativos e "Esquados" da Adriana Calcanhoto, com o Belchior. Uma ou outra criança atravessava correndo o meu caminho e mães zelosas vinham atrás delas. Vi pais cuidando afetuosamente dos seus rebentos, nesse espaço marcado pela covardia, pela crueldade e pela radiação. Um deles vestia uma camiseta dos Beatles e outro estava vestido como se acabara de sair do serviço burocrático. Ambos cuidavam dos seus filhos com a mesma atenção e cuidado.

Nesse espaço marcado pela decadência da espécie humana e diante dessas mulheres e homens, me perguntava: como foi possível tanta crueldade? Para suportar essa e outras tantas dores nos resta a música, a poesia e a solidariedade dos que desafinam no coro dos contentes.

"Bis para Luiz Melodia", cantava Wilma Nascimento, num maravilhoso disco esquecido nas profundezas dos anos 1970...

* * * * *

Não é a primeira vez que venho a Hiroshima, mas as questões que me faço continuam as mesmas, multiplicadas ao longo dos anos. Essas questões reafirmam o argumento que esse crime contra a humanidade, que essa covardia, cometida contra a população civil (crianças!!!) pelos EUA não pode ser esquecida até que não exista mais nada e ninguém para contar. Até que tudo vire pó. Não era sobre isso que eu pretendia escrever, pois já escrevi o suficiente sobre esses aspectos e significados das bombas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, mas minhas intenções foram atravessadas e alteradas pela partida do Luiz Melodia.

Preparei minha vinda a Hiroshima com os cânticos, mantras, preces, alimentos, incensos e água dos templos zen de Tóquio até aqui. Precisava dessa transcendência, dessa busca do nada e do insignificante de nós mesmos. Buscava o "desnudar-se" para continuar, para seguir, para fazer o retorno em direção ao nada, ao ser-tão. Refazendo tudo.

Quando visitava com meus estudantes da Alice Salomon University de Berlim a Topografia do Terror, uma estudante me perguntou em qual idioma eu queria o áudio (guia). Eu disse a ela que dispensava o aparelho, que eu não queria saber nada mais daquele lugar e sim senti-lo.

Percorrendo o Parque da Paz me lembrei dessa conversa com a estudante italiana. Caminhando na madrugada, pelas ruas quase desertas de Berlim, com o André Yang, chegamos até o monumento em homenagem às vítimas do Holocausto.

Disse a ele:

"Todo o meu trabalho está relacionado com o que aconteceu na Segunda Guerra...". Voltamos lá alguns dias depois, com o Mauricio Massari dessa vez, e o silêncio se impunha e nos penetrava. Algumas semanas depois fui visitar, com o Yannick, os pais dele e meu filho, o Museu da História da Paz. É o local onde ocorreu a última batalha dos aliados contra os nazistas, na Normandia. Percorremos aqueles espaços em profundo silêncio e com as mesmas questões de sempre, atravessadas pela história e pelos acontecimentos do tempo presente:

"Se a gente falasse menos, talvez compreendêssemos mais".

Dessa vez, voltei a Hiroshima focado para observar a Chinese Para-sol (*Firmiana simplex*), que foi exposta à bomba e sobreviveu. Ela foi replantada no Parque da Paz. Queria saber mais da história dessa árvore, pois nas vezes anteriores não dediquei a ela a devida atenção.

Como os bichos e as plantas sobreviveram? Se é que sobreviveram, evidentemente...

Nesse enfoque atual de minhas pesquisas sobre Hiroshima e Nagasaki e sobre os posteriores acontecimentos de devastação da vida, procuro saber a história dos que não podem narrar, de forma que nós, humanos, possamos entrar em conversação.

O que conta essa árvore sobrevivente?



Figura 4: A árvore sobrevivente de Hiroshima. Foto de Marcos Reigota

Quais narrativas ela nos enfatiza, na linguagem do silêncio, no balbucio do vento nas suas folhas, nas cigarras que nela se instalam, no pouso dos corvos nos seus galhos?

O que contam os sulcos do seu tronco, os galhos que pendem e as suas entranhas que as fotos diante dela não podem captar?

* * * * *

Continuei a caminhada e de longe vi um homem que parecia em posição de prece. Aproximei-me dele e vi que estava trabalhando. Envolvido com vários aparelhos ele mensurava o teor de radiação do solo. Preparei-me para chegar a Hiroshima ouvindo a banda japonesa de grindcore S.O.B. que o Rodrigo Barchi me recomendou e enviou vários links, dos momentos clássicos.

Pauleira. Só o Rodrigo consegue fazer isso comigo, voltei correndo aos acordes do violão bossa-novista e "ao auxílio luxuoso de um pandeiro".

O Paulo Henrique de Amorim me enviou um vídeo que mostra como era Hiroshima em 1935. Era uma cidade moderna e cosmopolita. Provavelmente as crianças que aparecem nesse vídeo vivenciaram a guerra, durante a adolescência e juventude delas.

Sobreviveram? Mudaram-se para o Jabaquara?

Para a Liberdade?

Decidiram refazer(se) tudo lá pros lados de Promissão?

De Tupã?
De Marília?
De Rolândia?
De Maringá?

Um amigo de Guaíçara me enviou um e-mail contando um pesadelo que teve: Ele e a família estavam acuados por mercenários, policiais e bandidos. O que eles não sabiam era que ele, o meu amigo, trazia uma bomba atômica no bolso e resolveu usá-la. Tudo se desintegrou. Aquela situação tinha chegado ao fim de uma vez por todas. Ele estava aliviado. Como um super-herói, havia resolvido aquela aflição. Acordou assustado.

A família estava ao redor e ele resolveu me enviar o e-mail dizendo:
"Não se preocupe Marquinhos. Eu não tenho uma bomba atômica."

* * * * *

Há uma estética da destruição, do caos, do aniquilamento, da submissão e da decadência (da espécie) que pode ser muito interessante e que tem muitos adeptos, mas eu estou interessado e me movo para entender a dimensão ética da destruição e aniquilamento da vida. Quais são os preceitos éticos? Se é que eles existem e são universais.

Partindo do princípio que eles existem e são universais, pois foi nessa concepção que fui firmado e me constituí como sujeito (sim camaradas, os sujeitos existem e vagam pelas beiradas) a avalanche de questões é proporcional aos acontecimentos de devastação da vida que presenciamos cotidianamente. Até quando nos resta viver, no tempo escasso que nos resta viver para adiar o fim do mundo, pensar e atuar no movimento para desafinar no coro dos contentes, adquire urgência e explosiva dimensão política.

É então por esse desvio que podemos caminhar, ouvindo nossas canções preferidas e as canções preferidas das pessoas que amamos. O questionamento ético da devastação da vida, do aniquilamento dos mais fracos, do desprezo e da prepotência diante dos que não podem nada, dos que não podem balbuciar, não podem mover-se, que mal respiram e raciocinam, dos que para quem dois e dois sempre foram cinco é inevitável o posicionamento desconstrucionista cotidiano e constante.

A música e a poesia de Luiz Melodia nos impelem a continuar nesse movimento. Os que sobreviveram têm direito ao silêncio e ao esquecimento.

Eu fico com essa dor
ou essa dor tem que morrer
a dor que nos ensina
que nos ensina a viver. (LUIZ MELODIA, 1995)

Nesse tempo em que milhões repetem à exaustão (com milhões nas contas bancárias): *"não estou nem aí, qualquer que seja o fascista no poder, para nós, os 'superiores', nada altera a ordem natural (??) das coisas"* é possível esquecer e silenciar sobre a própria dor? É possível deixá-la no espaço do privado?

É legítimo todo o aparato oficial para que memória das atrocidades continue viva, mas a onipresença da história oficial, nos monumentos, nos nomes das ruas, na arquitetura, nos museus, nos currículos escolares, carrega a ingenuidade que essa memória concretizada sim evitará outras atrocidades.

A memória oficial e o direito ao esquecimento dos anônimos que querem apenas continuar vivendo, o que resta viver. Conversei sobre isso com o Yusuke Sakai, quando ele me

falava dos sobreviventes de Fukushima, de Kenzaburo Oe, da Yoko Ono e da influência de Paulo Freire no Japão.

Encontrei algumas vezes o Luiz Melodia. Uma delas foi após o show que ele fez na Grand Place em Bruxelas. 1987. Na ocasião uma garotinha de uns 7 anos foi colocada no palco pelos pais dela. Ele e ela ficaram dançando ali. Uma outra vez foi num avião da Varig. Íamos os dois para Macapá. Eu estava lendo um livro sobre os Novos Baianos. Ele chegou e disse "Que legal. Novos Baianos!". Ele me deu um autografo no livro e ficamos conversando sobre o show em Bruxelas e da garotinha que com ele dançava no palco.

Teria tantas histórias com o Luiz Melodia para contar, em diferentes lugares... O que eu não podia imaginar era que teríamos uma história outra em Hiroshima. No trem de Miyajima até Hiroshima uma bela garota se aproximou e puxou conversa comigo. Ela queria informações sobre a Cerimônia pela Paz amanhã.

Reparei que o brinco dela parecia com uma pérola negra...

Rasgue a camisa, enxugue meu pranto
Como prova de amor mostre teu novo canto
Escreva num quadro em palavras gigantes
Pérola Negra, te amo, te amo. (LUIZ MELODIA, 1973)

Referências

BARCHI, Rodrigo. Educação Ambiental e (eco)governamentalidade. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, set. 2016a.

BARCHI, Rodrigo. *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). – Unicamp, Campinas, 2016b.

CONSCIÊNCIA HUMANA. Lembranças. *Entre a adolescência e o crime*. Gravadora Zimbabwe, 1998. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-K5fHmyoj5M>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 327-351, dez. 2009.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1991.

KRISIUN. Extinção em massa. *The Great Execution*. Century Media Records, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ww9ksB0KZTk>>.

LEGIÃO URBANA. Vento no litoral. V. EMI, 1991. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OR1_dmqAoGY>.

LUIZ MELODIA. Dores de Amores. *Relíquias*. EMI, 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GO7huhdmPbk>>.

_____. Pérola Negra. *Pérola Negra*. Polygram, 1973. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bJjKyc7VeCc>>.

RACIONAIS MC'S. Diário de um detento. *Sobrevivendo no Inferno*. Cosa Nostra, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=er-bYI9-3hM>>.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul. Edunisc, 1999a.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Editora Cortez, 1999b.

_____. A ecosofia de Felix Guattari e suas conexões tropicais. In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; AMORIM, Antonio. Carlos. *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...* Petrópolis: DP Et Alii Editora, 2016.

SOBRE APRENDER E FABULAR EM EDUCAÇÃO

Pamela Zacharias¹
Paola Sanfelice Zeppini²

Resumo: Este artigo nasce da proposta lançada pelo VII Seminário Conexões, *Deleuze e Cosmopolíticas e Ecologias Radicais e Nova Terra e...* que nos provocou a pensar se a procura por uma Nova Terra não seria a própria procura por uma nova imagem do pensamento. A pergunta pelo que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofe e a aposta por um mundo como uma cosmogênese constante, colocou-nos diante de uma outra indagação, a saber, como pensar uma Nova Terra e seu constante repovoar sem colocar em pauta, ao mesmo tempo e de uma só vez, questões relativas aos sujeitos que aí se constituem, ou talvez seja mais prudente dizer, que se desconstituem? Apostamos no acoplamento dos verbos aprender-fabular como viabilizadores de reflexões que dialogam com a pergunta feita, à medida em que abrem caminhos para a criação de novos mundos, novas terras, não se fechando em uma resposta, mas abrindo-se para novos horizontes em um movimento constante.

Palavras-chave: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; educação.

Abstract: This work originates from the proposition set out by the seminar “*Deleuze and Cosmopolitics and Radical Ecologies and New Earth and...*”, which has invoked us to reason if the search for a New Earth is not the actual search for a new image of thought. The questioning about human becoming during times of catastrophe or the ambition for a constant cosmogenesis bring us to another inquiry: how to consider a New Earth and its constant restock without taking into account, at once and the same time, matters related to the (un) constituting entities? We rely on the coupling learn-fabulation as the engine for the dialogue between thoughts and the posed question, because it opens ways for the creation of new worlds, new Earths without a closed answer, but expanding to new horizons in a constant movement.

Keywords: DELEUZE, Gilles; BERGSON, Henri; education.

Dos percursos e dos encontros

Nossas mais recentes pesquisas³ apontam para a possibilidade de se pensar a educação como lugar espaçotemporal de potencialização dos movimentos de diferenciação que constituem os partícipes de uma processualidade educacional qualquer. Partindo-se de encontros conceituais com as filosofias de Deleuze, de Bergson e com o cinema, é possível pensar o papel dos problemas como elemento indispensável para colocar o pensamento em movimento. Embora as conexões entre pensamento e educação possam parecer bastante evidentes, sentimos a necessidade de investigar tais conexões e fomos levadas a afirmar a potência de criação que pulsa em dois verbos que povoam o campo educacional: aprender e fabular.

¹ Pamela Zacharias é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. E-mail: zach.pamela@gmail.com.

² Paola Sanfelice Zeppini é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. E-mail: paolasanfelice@hotmail.com.

³ Este texto foi construído a partir de conversações entre as teses recentemente defendidas pelas autoras e a proposta temática do evento, podendo conter trechos extraídos de trabalhos anteriores. A este respeito cf.: ZACHARIAS, P. *(Des)encontros em um lugar qualquer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo; ZEPPINI, P. S. *Por uma educação liberadora: alianças conceituais entre Deleuze e Bergson*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Uma das pesquisas se dedicou a explorar o infinitivo do aprender e propôs pensá-lo como conector de extensividades e intensidades em função de seu funcionamento como operador intensivo. Funcionamento este que é, por sua vez, sempre disparado nos encontros e que tem um problema como faísca capaz de fazer explodir as organizações tranquilizadoras. A outra pesquisa foi tomada pelo fabular e sua potência de criação; criação de diferenças, de mundos e de um povo-por- vir. Do bom encontro dessas pesquisas com a provocação lançada pelo evento, surgiu a pergunta pelos acoplamentos aprender-fabular e o que eles nos dariam a pensar.

Do problema e do aprender

Em *O que é a filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari afirmam que filosofia, ciências e artes são três diferentes formas de pensamento e que não existe uma relação hierarquizante entre elas. São três grandes disciplinadoras do caos que funcionam de forma produtiva e criativa. Cada uma mergulha, a seu modo, no caos para dele extraírem, por ações criadoras, maneiras de pensar, maneiras de dizer o que se coloca ao filósofo, ao cientista e ao artista como indizível. Produzem, então e respectivamente, conceitos, funções e sensações que são, ao mesmo tempo, produtos de um trabalho empreendido e produtores de pensamento.

Em outros textos, como por exemplo aqueles produzidos a partir de Espinosa e de Nietzsche, Deleuze insistiu na necessidade da afirmação de um pensamento efetivo, um pensamento que não se limita a um estado de coisas, mas que é sempre colocado em movimento por forças que o obrigam a pensar. Um pensamento que cria em função dos problemas que a ele se impõem, não para estabelecer verdades totalitárias e universais, mas para estabelecer pontos de vista transformadores do mundo, ou ainda, pontos de vista instauradores de mundos.

A filosofia de Bergson coloca em pauta questões relativas ao tempo, à forma como ele é concebido pela ciência e pela filosofia. As noções de duração e de intuição apontam para um método filosófico que pode ser educativo em sua potência para nos lançar à experiência real de que a vida é processo de constante transformação. Ao propor que a filosofia pode e deve ampliar a forma humana de conhecer justamente na medida em que é contaminada por problemas que se impõem nas experiências mais concretas, Bergson convida a caminhar neste sentido da vida em que podemos criar e recriar a nós mesmos a partir da construção de uma forma de pensar que se libere das amarras de um pensamento pré-fabricado.

A leitura feita por Deleuze do método bergsoniano da intuição permite pensar de quais modos o pensamento é posto em movimento e como, ao fissurar sua imagem dogmática e traçar saídas que o liberem, são disparados também movimentos de liberação que percorrem os partícipes de uma processualidade educacional. Em vez de sujeitos formados e indivíduos pessoais, a noção de virtual nos permite romper com um ciclo que coloca o pensamento como semelhante ao real para afirmá-lo em sua imprevisibilidade.⁴ Existem multiplicidades que

⁴ Cf.: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-124. Sobre a forma como a substituição da noção de possível pela de virtual permite o rompimento de um funcionamento por semelhança entre o real e o pensamento para afirmá-lo como imprevisível e atual, cf.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 199: “Cada vez que colocamos o problema em termos de possível e de real, somos forçados a conceber a existência como um surgimento bruto, ato puro, salto que se opera sempre atrás de nossas costas, submetido à lei do tudo ou nada. Que diferença pode haver entre o existente e o não existente, se o não existente já é possível, recolhido no conceito, tendo todas as características que o conceito lhe confere como possibilidade? A existência é a mesma que o conceito, mas fora do conceito. Coloca-se, portanto, a existência no espaço e no tempo, mas como meios indiferentes, sem que a produção da existência se faça num espaço e num tempo característicos. A diferença só pode ser então o negativo determinado pelo conceito: seja a limitação dos possíveis entre si para se realizarem, seja a oposição entre o

variam constantemente por intensidade e que disparam movimentos criativos de individuação. O sujeito único e estável é substituído por um processo criativo de diferenciação que se mantém no tempo como suporte de modificações que se fundem umas nas outras. Esta afirmação da diferença nos permite, por sua vez, pensar a educação como um processo de abertura e aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexões inusitadas.

Nessa perspectiva, a noção de problema e a atenção que é preciso dedicar à forma como ele é colocado são indispensáveis, visto que as relações que se estabelecem entre problema e sentido traçam o conjunto de coordenadas que determinam o funcionamento de uma imagem do pensamento. É em face a um problema que se impõem que forças serão reorganizadas para criar maneiras de responder ao que se apresenta como irreduzível ao funcionamento habitual e ordinário de nossas faculdades. Um problema se impõem como signo e força um funcionamento extraordinário do pensamento de modo que o próprio sujeito se desloca em si mesmo num movimento de diferenciação que é aquele de sua constituição individuante.

Em meio aos encontros mais banais e corriqueiros que efetuamos cotidianamente, pode acontecer de nos depararmos com algo que nos desorganiza de tal modo que as respostas que temos ou acreditamos ter não funcionam mais. Algo salta do ordinário e nos obriga a buscar novas maneiras de nos relacionarmos com isto que se coloca e somos, então, forçados a começar um movimento, somos forçados a pensar efetivamente e a criar. Um problema se impõe e para lidar com ele precisaremos buscar novas saídas, podendo enfim fabular novos mundos.

Em ressonância com o campo da educação, pode-se dizer que não se trata de transmitir um conjunto de saberes e moldar um sujeito conforme um modelo de adulto ideal, como se a educação não passasse de um período intermediário que tem sua utilidade justificada pelo alcance de um objetivo final. A educação é o lugar e o tempo do aprender como potência de sempre recomençar um movimento, potência de colocar o próprio pensamento em movimento, de modo que ele, em suas diferentes formas, possa criar conceitos, funções e sensações capazes de transformar todos os elementos em questão. Todos nós existimos no espaço e no tempo, nesse tempo da duração que é multiplicidade qualitativa, de forma que estamos em constante mudança, diferenciando-nos de nós mesmos a cada encontro com algo que impõe um problema e que exige toda uma reorganização de nossas forças para criar algo que nos permita responder a tal problema. Por ser também duração, esse conjunto de *eus larvares*⁵ que nos percorrem não fazem de nós algo maior ou melhor a cada coisa nova que apreendemos, mas nos tornam diferentes a cada aprender que efetuamos.

possível e a realidade do real.”. Cf. tb.: SAUVAGNARGUES, A., Deleuze. De l’animal à l’art. In: *La philosophie de Deleuze*, Paris: PUF, 2004, p. 126.

⁵ Como salienta Orlandi, são os sujeitos larvares que são capazes de fazer os movimentos forçados que um *eu* ordinário não suportaria. São os *eus larvares* que nos permitem estabelecer conexões inusitadas entre elementos não-semelhantes, pois eles povoam sistemas intensivos que são cortados por um agente capaz de assegurar a comunicação entre diferentes sem reduzir a diferença a pontos de semelhança ou a uma identidade superior. A este respeito cf.: ORLANDI, L. B. L. Desejo e problema: Articulação por reciprocidade de aberturas, *História e Perspectiva*, no 3, jul./dez., Uberlândia, 1990. Edição alterada e gentilmente cedida pelo autor. Cf. tb.: DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 118: “Quando a comunicação é estabelecida entre séries heterogêneas, toda sorte de consequências flui no sistema. Alguma coisa “passa” entre os bordos; estouram acontecimentos, fulguram fenômenos do tipo relâmpago ou raio. Dinamismos espaço- temporais preenchem o sistema, exprimindo ao mesmo tempo a ressonância das séries acopladas e a amplitude do movimento forçado que as transborda. Sujeitos povoam o sistema, ao mesmo tempo sujeitos larvares e *eus* passivos. São *eus* passivos, porque se confundem com a contemplação de acoplamentos e ressonâncias; sujeitos larvares, porque são o suporte ou o paciente dos dinamismos. Com efeito, em sua participação necessária no movimento forçado, um puro dinamismo espaço-temporal só pode ser sentido no limiar do vivível, em condições fora das quais ele acarretaria a morte de todo sujeito bem constituído, dotado de independência e de atividade”.

Trata-se de pensar o aprender não como experiência enriquecedora por meio da qual o indivíduo preenche as lacunas no sentido da constituição de um ser que se molda em função de uma imagem pré-existente, mas como um processo de diferenciação, um processo de abertura a encontros que forçam a variação de potência nesse sistema intensivo. O aprender não é consumo, não é aquisição de um novo elemento que me torna um sujeito mais desenvolvido, mas é processo de abertura e de aumento de capacidade receptiva que pode multiplicar as possibilidades de conexão entre séries disparatadas.

É possível, então, pensar a educação como um processo formado por dois movimentos, quais sejam, um de aumento de capacidade receptiva e de abertura a encontros que podem forçar o pensamento a pensar efetivamente, e outro de disparo, que faz do próprio aprender um movimento de conexões entre diferentes e que transforma o indivíduo percorrido por esse movimento, assim como sua forma de perceber o mundo e de criar saídas, linhas de potencialização da vida.

Do fabular e do criar

Gilles Deleuze entende a fabulação como uma forma de criação, de pensamento que faz crer em um novo real. Em um real minoritário. Ela é algo que possibilita a constituição de um novo corpo, de algo ainda não existente. É algo capaz de afetar e, conseqüentemente, fazer crer em um modo de existência outro. Nesse sentido, a fabulação poderia ser uma via de resposta para um dos questionamentos levantados pelo *VII Seminário Conexões*, a saber, “o que pode o humano nos seus devires em tempos de catástrofe?”.

O fabular, na perspectiva deleuzeana, dá-se em estado de devir⁶, possível por conta de um atravessamento sensível. O ser que fabula foi afetado por algo, maior que ele mesmo, algo com ao qual não ele pode responder com seus recursos habituais, algo que foge de seus movimentos ordinários. Pode-se dizer que o indivíduo se deparou com um problema que o levou a fabular. Ou que criou para ele um campo fértil à fabulação.

Nesse estado de devir, no qual já não se reconhece como antes, no qual as estratégias das quais até então dispunha para lidar com as situações que se lhes apresentavam não lhes servem mais, a criação é possível. A criação fabulatória, assim, permite a abertura de novos mundos, que leva ao movimento e que é por si só também movimento.

Gilles Deleuze pensa a fabulação no contexto do cinema e da literatura. Nesses campos, a ação de fabular relaciona-se à vidência da personagem, que é despertada por um atravessamento de forças que ocasionam o afrouxamento dos laços motores que ligam o ser humano ao mundo. Algo que a personagem vivencia e que a faz enxergar a realidade, apartando-a da mediação dos esquemas sensório-motores⁷, ou seja, apartando-a dos recursos dos quais até então dispunha para lidar com as questões que lhes eram colocadas. Esses recursos, apesar de ainda disponíveis, não são mais uteis na nova situação na qual a personagem se encontra.

A personagem sofre um atravessamento sensível, o qual lhe arrebatava violentamente. A experiência vivenciada lhe tira de sua zona de conforto, muda seu contexto, ou então, faz com que ela perceba no contexto no qual se encontra algo que até então não percebia, mudando

⁶ Em *Mil Platôs* (2012), Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apontam que devir não é da ordem da semelhança, não é metafórico, não se parece com. Não é como os arquétipos, comparativos. Tampouco é tornar-se algo. Devir é um estado de indiscernibilidade, é estar no entre. O ser em devir é afetado por uma força-potência que o leva a habitar zonas de vizinhança, a entrar em um estado de indiscernibilidade com a potência que o afeta.

⁷ Os esquemas sensório-motores, como aponta Gilles Deleuze (acho legal colocar a referência da obra), agem como ferramentas que restauram o equilíbrio quando a ordem é afetada. Eles são amenizadores das cargas sensíveis, contribuindo para que as sensações demasiadamente fortes sejam elaboradas para que o ser humano não se entregue à dor, à tristeza, ou mesmo ao maravilhamento, elementos que poderiam enfraquecer seus vínculos vitais.

intensamente sua forma de ser. Novamente, podemos fazer uma aproximação dessa situação na qual a personagem se vê com a noção de problema anteriormente discutida. Forças intensivas que demandam a mobilização de novos recursos, exteriores aos ordinários.

Deleuze nos dá o exemplo⁸ de Karen, do filme *Stromboli*⁹, de Roberto Rossellini. Karen é uma prisioneira de um campo de concentração na Itália e, para ter sua liberdade, casa-se com um pescador, que a leva para morar em uma ilha ao norte chamada Stromboli. Nessa ilha, Karen não se adequa, ainda se sente uma prisioneira, o que suscita o inconformismo nas mulheres do lugar que a consideram infiel, ocasionando problemas em seu casamento, culminando com a fuga de Karen da ilha, interrompida momentaneamente pela erupção de um vulcão. A personagem acaba se cansando durante a fuga, pois está grávida e sente dificuldades para respirar devido à fumaça que sai do vulcão. Ela, então, deita-se no chão e se entrega ao choro, desespero e medo. Porém, seus olhos encontram o céu noturno estrelado e seu semblante se acalma. Ela diz olhando para o céu: “Deus, se você existe, me ajude”. Adormece e, quando acorda no dia seguinte, o vulcão parece mais calmo. Ela coloca a mão na própria barriga e a olhando diz: “Que mistério”. Talvez surpreendida por estar viva. Talvez intrigada pela forma como a vida se faz. Depois olha o cenário ao seu redor e exclama: “Como é bonito”. Por fim, levanta-se e resolve caminhar de volta para o povoado do qual fugira, mas interrompe o movimento, senta-se no chão e fala: “Eu não posso voltar, não posso!... Eles são horríveis... Tudo era tão horrível!... Eles não sabem o que fazem... Eu, pior ainda...”.

Depois de viver prisioneira pelas cercas do campo de concentração e pelo mar da ilha, depois de ver a violência da pesca do atum e a da explosão do vulcão, Karen não pode mais render-se aos esquemas que a prendiam. Ela não sabe se há saída, mas olha para o céu e vê pássaros voando. Assim termina o filme.

Embora esse exemplo dado por Deleuze mostre a violência em situações grandiosas, não é apenas em campos de concentração ou erupções de vulcões que a impossibilidade de reação se instaura: as situações limítrofes estão presentes na banalidade de nosso cotidiano. A vida cotidiana de Karen, o dia-a-dia ao lado de um marido ao qual não amava e o qual não escolhera era insuportável e mais violento que o vulcão. No filme, a personagem reagiu a esse contexto, fugindo da ilha, mas sendo impedida pela força da natureza. Contudo, o que Deleuze nos faz pensar é que muitas vezes não há saída possível para o sem sentido da vida diária, de modo que criar novos sentidos se torna necessário. Karen foi levada, através de uma cadeia de ações e reações, àquela ilha. Ela era uma lituana, prisioneira de guerra, que se casa para conseguir ser livre, porém vê-se ainda prisioneira, agora, do seu novo contexto, de uma vida à qual não se adequa. No fim, tentou mudar, sair daquele lugar, pois era capaz de ver que ali suas escolhas sempre seriam limitadas pelo papel que lhe era atribuído naquela sociedade.

A escolha de Karen é uma abertura de mundos. Uma escolha potencializada por um problema que se coloca: sua inadequação à ilha e aos costumes locais; sua dificuldade em viver de acordo com padrões que lhe são impostos. A saída da ilha, a princípio, não oferece solução alguma ao problema colocado, ela não aponta o caminho que será percorrido, contudo leva ao novo, justamente porque não se enquadra em um âmbito de escolhas dadas de antemão no campo de um suposto possível¹⁰. Sair do povoado com um filho na barriga, mesmo sem saber para onde ir ou o

⁸ DELEUZE, 2007, p. 62. Acho que ainda não está na bibliografia. As normas pedem este tipo de indicação (autor, data, pg) no corpo do texto. Quer dar uma mexidinha no parágrafo para incorporar isso ou prefere botar uma nota explicando um pouco e um cf.?

⁹ STROMBOLI. Direção: Roberto Rossellini. Roteiro: Roberto Rossellini, Renzo Cesana, Sergio Amidei, Gian Paolo Callegari, Félix Morlión, Art Cohn. Itália: RKO Radio Pictures, 1950. 1 DVD (107 min).

¹⁰ A respeito das diferenciações entre virtual e possível e das conceituações bergsonianas sobre como a noção de possível é fonte falsos problemas, cf.: *Bergsonismo*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012. p. 84-85. Cf. tb.: BERGSON, H. *O pensamento e o movimento*. Tr. Br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes,

que fazer, já é um diferenciá-lo de si, é um agir que escapa do campo das ações possíveis àquele contexto e realidade. As forças que atravessam a personagem e a tiram de sua zona de conforto constituem um problema, que se dá justamente nesse encontro Karen-ilha e para o qual a resposta não está nem em Karen nem na ilha, mas no que precisa ser criado e que modificará os participantes envolvidos. Karen fabula um outro mundo e a solução ou o que decorre de sua escolha não é o mais importante, mas sim o movimento de diferenciação que a percorre.

A fabulação engendra aberturas, gera criação e se faz em estado de devir, ou seja, em um estado de hibridismo entre o atualizado e não atualizado. O devir é um estado engendrado por atravessamentos. Outra coisa a ser destacada é que o devir, para Deleuze e Guattari, está sempre relacionado ao minoritário, no qual reside uma potência criadora. O padrão, ou seja, o majoritário, aquilo que é dominante, é da ordem do limite, do controle, da representação, da imposição. Nesse sentido, ele constrói os círculos que nos prendem, portanto, nos aparta da criação. Por isso o devir é necessariamente minoritário, porque o minoritário carrega em si um impulso que cria formas de existir que diferem do padrão.

A personagem que fabula está em devir-outro, ou seja, em devir da diferença ou daquilo que difere de si. Ao falar do que ainda não tem nome, do que precisa ser criado, Deleuze aponta para a necessidade de criação de um povo. O filósofo faz uso das palavras de Paul Klee que afirma: “o povo falta”. Para o autor, a função da fabulação é denunciar o povo que falta, é apontar o povo-por- vir.

Do aprender-fabular em educação

Deslocando essa ideia de fabulação para o campo da educação, podemos pensá-la relacionando-a a essa abertura. Encontrar formas de agir e de pensar que não atendem ao repertório pré-concebido de um saber sedimentado, mas que apontam novas saídas à medida que colocam em conexão elementos que até então pareciam incomunicáveis. Apesar do aviltamento que sofre e das constantes investidas que buscam sufocá-la e entristecê-la, a educação é este lugar espaçotemporal que potencializa os abalos, que promove encontros intensivos que disparam aprenderes e diferenciações e que pode se abrir à fabulação, dando a ver uma Nova Terra e um povo-por- vir.

Em meio ao que há de mais ordinário nas tarefas extensivas que compõem o campo educacional, passam intensidades que fissuram os sujeitos que a povoam e colocam em movimento diferenciações que alteram todos os elementos em questão. Sejam grandiosas ou quase imperceptíveis as situações limítrofes são encontros em que problemas se impõem e para os quais a criação é a única solução. São criadas funções, conceitos ou sensações que modificam maneiras de pensar, de sentir e de agir de sorte que novos modos de existir também são inventados. O aprender e o fabular são verbos que fazem da educação esse território em que a

2006, p. 115-116: “*Que possamos inserir algo real no passado e trabalhar assim de marcha a ré no tempo, nunca o pretendi. Mas que possamos ali alojar o possível, ou antes, que o possível vá ali se alojar a todo instante, isto não é de se duvidar. Ao mesmo tempo que a realidade se cria, imprevisível e nova, sua imagem reflete-se atrás dela no passado indefinido; descobre-se assim ter sido, desde sempre, possível; (...). O possível é, portanto, a miragem do presente no passado; (...). Aliás, julgando assim que o possível não pressupõe o real, admitimos que a realização acrescenta algo à mera possibilidade: o possível teria estado aí desde sempre, fantasma que espera sua hora; ter-se-ia, portanto, tornado realidade pela adição de algo, através de não sei que transfusão de sangue ou de vida. Não se vê que é exatamente o contrário, que o possível implica a realidade correspondente com, além disso, algo que a ela se acrescenta, já que o possível é o efeito combinado da realidade, uma vez surgida, e de um dispositivo que a repele para trás.*”

produção de novas imagens do pensamento abre caminhos à diferenciação de si e no qual são operadas as mais disparatadas conexões entre pensamento e vida.

O que se coloca, então, a partir desses encontros aqui narrados, são questões que buscam operar no sentido de mapear as diferentes composições que se fazem e se desfazem em meio aos complexos movimentos de recriação de uma Nova Terra e de um povo-por- vir. Quais sejam, se o pensamento é topológico e funciona sempre pela colocação de problemas, como fazer funcionar uma educação problematizante que abra caminhos a criação de maneiras mais potentes de viver? Como fabular uma educação que mobilize o fabular? São perguntas que não visam soluções, mas respostas pontuais capazes de acionar múltiplas experimentações e de relançar outras interrogações sempre que estas funcionem como signos de um problema que se impõe e impele movimentos. A nosso ver, aprender e fabular são verbos que esburacam as fronteiras de qualquer educação que se pretenda sólida e definitiva, potencializando a dramatização que faz parte da vida e que traça as coordenadas de outros territórios sempre novos, moventes e que se constituem à medida em que são povoados por singularidades cambiantes.

Referências

BERGSON, H. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tr. br. de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, G. *Cinema 1: a imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Diferença e repetição*. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Cinema 2: a imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Bergsonismo*. 2. ed. Tr. br. de Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tr. br. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

ORLANDI, L. B. L. Desejo e problema: Articulação por reciprocidade de aberturas. *História e Perspectiva*, Uberlândia, n. 3, jul./dez. 1990. Edição alterada e gentilmente cedida pelo autor.

SAUVAGNARGUES, A. Deleuze. De L'animal à l'art. In: ZOURABICHVILI, F.; MARRATI, P.; SAUVAGNARGUES, A. (Org.). *La philosophie de Deleuze*. Paris: PUF, 2004. p. 117-227.

ZACHARIAS, P. *(Des)encontros em um lugar qualquer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ZEPPINI, P. S. *Por uma educação liberadora: alianças conceituais entre Deleuze e Bergson*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.