

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luiz Alberto Silvestre do Nascimento

***O CORPO DA EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA
DO CORPO:
CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA EM MUDANÇA***

**JUIZ DE FORA
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luiz Alberto Silvestre do Nascimento

***O CORPO DA EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA
DO CORPO:
CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA EM MUDANÇA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto.

**JUIZ DE FORA
2009**

Nascimento, Luiz Alberto Silvestre do.

O corpo da experiência do espaço e o espaço da experiência do corpo : cartografias de uma escola em mudança / Luiz Alberto Silvestre do Nascimento. – 2009.

211 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

1. Educação. 2. Cartografia. I. Título.

CDU 37

LUIZ ALBERTO SILVESTRE DO NASCIMENTO

***O CORPO DA EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA
DO CORPO:
CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA EM MUDANÇA***

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora como requisito para
a obtenção do título de Mestre em
Educação

Aprovada em 21 de agosto de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Romualdo Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP/Rio

Claro

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Falcão Vasconcellos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Banca de examinação que desde o momento do processo de Qualificação acolheu as primeiras linhas e pensamentos deste trabalho, contribuindo com olhares e escutas densos, importantes e fundamentais para o desenvolvimento e a produção dessa pesquisa.

À professora Virgínia Kastrup que, mesmo impossibilitada de estar presente na Banca de Defesa, pôde no processo de minha Qualificação, contribuir com sua experiência e qualidade de pesquisadora-cartógrafa para a escrita cartográfica da pesquisa.

Ao professor Romualdo Dias pela sua experiência, competência e prática no campo de uma Educação imanente soube, como ninguém, ampliar a dimensão dessa pesquisa e sempre convocar o intempestivo em cada linha dela.

À querida professora e orientadora Sônia Clareto pela minha acolhida em suas aulas no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia – NEC/FACED/UFJF quando ainda eu não ingressara no programa e, quando aceitou orientar-me, escavou-me os olhos e possibilitou-me o olhar, hoje incipiente, de pesquisador.

À professora Maria Helena pelo seu pensar a Filosofia, pelas provocações que trouxe para o pensamento dessa pesquisa – com a Senhora eu pude aprender a amar mais a Filosofia – e pelo enriquecimento que deu ao Programa de Pós Graduação em Educação dessa Universidade.

Meu agradecimento a todos os que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Professores e Funcionários, pelo relacionamento que pude estabelecer e partilhar durante o árduo exercício de caminhar numa pesquisa.

Agradecimento aos Professores com os quais estive mais diretamente a conviver durante o curso das disciplinas, pela atenção e generosidade em partilharem o melhor de si em cada encontro. Em especial, à professora Sônia Miranda pelos grandes temas, textos, autores que trouxe para fomentar as discussões a respeito dos Saberes Escolares e Modernidade. Também, ao professor Márcio Lemgruber pelas deliciosas partilhas, leituras e discussões literárias nas manhãs de Sexta-Feira.

Aos queridos colegas de caminhada do mestrado, cada qual com sua pesquisa, questionamentos, cada qual com sua inquietação que impreterivelmente contribuem para um Corpo-Pesquisa do grupo mais poroso, aberto e rico em seus atravessamentos.

Agradecimento especial à colega Frederika de Assis pelo bom encontro e do compartilhar de seus conhecimentos como Psicóloga principalmente em nossa disciplina de estágio de docência.

Agradecimento também muito especial à colega Bruna Dias de Carvalho pela presteza, doação e disponibilidade em me ajudar nos momentos mais difíceis, principalmente em relação ao uso dessa tecnologia chamada de Computador. A você meus sinceros agradecimentos e gratidão pela ajuda e suporte que você me deu quando sempre precisei.

À professora, educadora, pesquisadora, diretora Andréa Borges de Medeiros, essa que carrega um amor incondicional por uma Escola e Educação e que me possibilitou compor com ela essa pesquisa. Meus sinceros agradecimentos pela acolhida no Corpo-Escola num momento difícil que ele atravessava – e *atravessou!*

Aos professores, em especial à professora Iolanda pelo acontecimento que foi nosso encontro durante a pesquisa, aos funcionários e principalmente aos alunos do Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira-Lugar pela receptividade e o compartilhar de vossas vidas nos ambientes cambiantes escolares. Obrigado a todos por tudo. Com vocês pude ver que um pensar/sentir/agir que renove a Escola e a Educação é sempre ainda possível – essa pesquisa é para vocês.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Agradecimento aos meus pais, irmãos e familiares – cada qual em sua trajetória – e que caminham na luta por aquilo que acreditam, mas mesmo à distância, compartilham os impulsos e nossas (in)certezas da vida.

Um especial agradecimento, reconhecimento e amor à minha querida esposa Andrea Theresia Wernthaler, companheira dedicada, atenta, torcedora entusiasta de minha caminhada nesse momento de nossas vidas. Obrigado pela paciência, por ter entendido e ter aberto amorosamente concessões em nossos momentos de convivência para que eu pudesse levar esse trabalho a termo – Meu amor por você é incondicional.

Ao Schnee, meu devir-animal.

Por uma vez, o corpo de quem ensina, que se levanta para dizer e convencer ou se inclina para escrever, revela-se perante o seu público com a maior ingenuidade: como um organismo, que dá lugar à língua e ao pensamento, é evidente, mas carnalmente modelado por um mestre-escola anônimo a quem eu agradeço.

Michel Serres

RESUMO

Essa pesquisa envolve um estudo sobre Corpo, Espaço e Escola e refere-se a uma Cartografia (ROLNIK) de uma escola considerada como Corpo-Escola que se constitui como um lugar – espaço de vida, território existencial – num momento-movimento de mudança para um espaço-arquitetura tradicional de escola. Para essa investigação baseamos fundamentalmente no pensamento da Filosofia da Diferença, em autores como Nietzsche, Deleuze, Guattari e Gil como eixo de interlocução. Traz também outros interlocutores que não se vinculam necessariamente à Filosofia da Diferença, mas que são fortes intercessores na pesquisa – Certeau, Walter Benjamin e o escritor Italo Calvino. Essa pesquisa permitiu o exercício da Cartografia como um método que possibilita pensar uma investigação em Educação na perspectiva de um campo que se cria e se instaura imanente aos fluxos de forças que atravessam a produção da pesquisa.

Palavras-Chave: Corpo/Espaço. Educação. Conhecimento Inventivo. Filosofia da Diferença. Cartografia.

ABSTRACT

This research involves a study about Body, Space and School Cartography considered Body-School which becoming Place – life space, existential territory – in a moment-movement of change to a traditional architectural-space of school. For this examination we based itself on Philosophy of Difference thought, in Nietzsche, Deleuze, Guattari and Gil as focal point to interlocution. The research brings other interlocutors which in no manner are bound up in Philosophy of Difference, though they are strong intercessors in this investigation: Certeau, Walter Benjamin and the writer Italo Calvino. This research allowed the Cartography experimentation as a method that makes possible an inquiry in Education view as a field of forces founded and instituted in immanent current of forces that crosses through the production of this investigation.

Keywords: Body/Space. Education. Inventive Knowledge. Philosophy of difference. Cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os vasos sanguíneos como arborescências humanas.....	42
Figura 2	A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo	42
Figura 3	Vista panorâmica do espaço interno da escola	67
Figura 4	Vista do espaço anexo à escola	67
Figura 5	Vista da quadra poliesportiva da escola	68
Figura 6	Vista do parquinho das crianças de educação infantil da escola	68
Figura 7	Vista da mangueira	72
Figura 8	Ameixeira do espaço da primeira unidade da escola	74
Figura 9	Desenho de “um livro de coração”	98
Figura 10	Desenho de “um cordão de estrelas com vestido”	98
Figura 11	Desenho de “uma máquina para quem tem cadeira de rodas”	99
Figura 12	Desenho do “canhão do amor”	99
Figura 13	Desenho do “balão conversador”	100
Figura 14	Desenho de “um livro que as pessoas podem entrar nele”	100
Figura 15	Jornal mural da escola com cartas e fotos de criança relacionadas à mangueira	108
Figura 16	Carta de aluno a respeito da escola nova	116
Figura 17	Carta de alunos a respeito da escola num quadro de avisos da escola	118
Figura 18	Quadro-pintura da escola-mangueira	186
Figura 19	Desenhos do trabalho de “estilização” realizado por alunos	194
Figura 20	Desenhos do trabalho de “estilização” realizado por alunos	194

SUMÁRIO

RIZOGRAMA	11
------------------------	----

CORPO E ESPAÇO NO ENTRE-FLUXOS RIZOMÁTICOS

O Corpo da Experiência do Espaço e o Espaço da Experiência do Corpo	14
Questões Antigas, Questões Novas, Novas Questões, Muitas Inquietações	21
Não o Método-Lógico, Mas o Acontecimento Pelo Movimento do Caminho	23
Preâmbulo	28
Pensamento-Outro no Mundo ou, do Atual e do Virtual Como o Real dos Possíveis-Outros	29

CORPO-ESCOLA – CONJUNTO ABERTO NUM PLANO DE E PARA COMPOSIÇÕES

Encontro com o campo: primeiros movimentos de ótica, óptica hápticos	40
Sobre a Narração e a Experiência ou, de como um Corpo-Escola Possibilita e Mantém a Narração do Mundo e da Experiência. Ou Ainda: De uma Estória à Pesquisa Sobre o Corpo-Escola	46
Olhares e Escutas de um corpo-Escola-Mudança	47
Uma Estória de uma Escola que uma Vez se Fez Lugar	53
Modernidade, Tradição, Corpos Entre Espaços e Lugares – O Cotidiano de Invenções	66
Estórias de Lembranças e Vivências em Torno de Árvores e Muito Verde	70
Movimento e Nomadismo dos Corpos ao Espaço-Lugar	76
Do Criativo que Sabe Até o que Não Sabe	96
Encontros que se Seguiram nos e com Movimentos que se Constituíram no Corpo-Escola da Mudança	103

CORPO-MUDANÇA: MOVIMENTOS DE UMA SINGULARIDADE NA MULTIPLICIDADE INDISTINTA

O corpo-mudança: movimentos aquém e além de uma molaridade escolar	140
Olhares, Escutas e Movimentos de um Corpo-Escola-Mudança	145
Primeiro Movimento de um Lugar	146
Segundo Movimento de um Lugar	148

Terceiro Movimento de um Lugar ou: O que Pode um Corpo-Escola Pelo e no Instituente da Diferença no Instituído do Mesmo	150
Primeiro Ritorno do Lugar – Movimentação Primeira	154
Segundo Ritorno do Lugar – Movimentação Segunda	167
Momento-Movimento do Corpo-Escola-da-Mudança: O Mistério que Pode Atravessar (ou não) o Dado como Pronto	178
Cognições de um Corpo-Escola num movimento de Mudança	181
Em Tempo... Ressonâncias e Movimentos de um Lugar de um Corpo-Escola que se Mudou	192
REFERÊNCIAS	200

RIZOGRAMA

Um pré-texto. Pistas para um *plano* de leitura de *um* texto para *um* leitor. Mesmo sendo um texto cartográfico, relativo às forças que atravessam uma pesquisa, ainda assim uma *molaridade* precisa estar presente, e é nela que o leitor terá acesso, não só à pesquisa, como (esperamos) às forças que pulsavam e possibilitaram *uma* mínima, mas possível articulação e certa ordenação de um Pesquisador-Cartógrafo no caótico de uma pesquisa que deve considerar os movimentos e fluxos incessantes de forças imanentes num conjunto aberto que opera um plano *de* e *para* composição com elas. Assim, a leitura desse texto aparece em determinado contexto, ou seja, na existência de infinitos planos. Aqui se apresenta *um* plano que se compôs. Para que se produza e opere no leitor uma inteligibilidade do movimento da pesquisa, seguem-se algumas pistas: Tratar-se-á de uma pesquisa em uma Escola que vive três fases de mudança em três espaços singulares. Por ser uma pesquisa que visa a uma Cartografia sobre Corpo/Espaço, chamamos essa Escola de Corpo-Escola que em cada momento-movimento de mudança é denominado ao longo do texto como Corpo-Escola-Ameixeira, Corpo-Escola-Mangueira e Corpo-Escola-da-Mudança, isso em função de pensar a constituição desse Corpo-Escola em cada movimento específico *com* um espaço-arquitetura relativo a cada momento de mudança. A escolha de árvores para singularizar cada momento-movimento deve-se à presença, à importância e ao destaque que essas árvores têm nos respectivos espaços. Assim, Corpo-Escola-Ameixeira refere-se à primeira constituição e momento-movimento do Corpo-Escola, que seguirá para um Corpo-Escola-Mangueira e que derivará o Corpo-Escola-Mudança, sendo esse último o que efetivamente se visou a pesquisar. Contudo, mesmo sendo uma pesquisa do Corpo-Escola-Mudança, pensa-se esse momento-movimento da Escola, não como isolado, mas que se cria imanente com os anteriores, ou seja, pensa-se um Corpo-Escola em devir, como um conjunto aberto às forças que o atravessam, e não tão-somente uma Forma-Escola que pré-exista a todo esse processo e que se muda, como um bloco estável, para outros e diferentes espaços. Cabe ainda salientar que as denominações dadas à Escola em questão – Corpo-Escola-Ameixeira, Corpo-Escola-Mangueira e Corpo-Escola-da-Mudança – sofrem, ao longo do texto, variações que visam à inteligibilidade do leitor em relação às forças com as quais o Corpo-Escola compunha e ao Corpo com o qual a Escola se constituía ou se deparava como força, por exemplo, Corpo-Escola-Arquitetura-da-Tradição. Contudo, essa, ou quaisquer outras variações que apareçam, não trarão dificuldades para o leitor compreender e acompanhar o movimento da pesquisa.

Buscamos cartografar algumas forças presentes nesse movimento de mudança, mais especificamente uma mudança que envolvia esse Corpo-Escola ambientado num *lugar* – território existencial, espaço de vida – que foi constituído segundo suas problematizações, invenções, criações cotidianas e que permitiram compor um corpo-currículo, um corpo-escola, um corpo-aluno, um corpo-professor etc. Esse Corpo-Escola, de uma forma ou de outra, operou um processo de aprendizagem, a meu ver, inventivo, na medida em que se abriu enquanto corpo às afetações e problematizações que se davam no próprio movimento de se constituir enquanto um Corpo-Escola-Lugar. O movimento da própria pesquisa levou-nos à presença de outras forças, e essas foram forças que delinearão todo movimento da construção do texto da pesquisa: começou-se por traçar rapidamente uma estória do Corpo-Escola-Lugar em seu início, alguns rastros do conhecimento hegemônico nele celebrado e a tentativa de se observar como a noção de cognição, invenção de si e do mundo aparecem relacionadas a termos como Corpo-Escola-Aluno, Corpo-Escola-Professor, Corpo-Escola-Currículo etc, num grande movimento do Corpo-Escola-Lugar em confrontar-se e defrontar-se com as forças intensivas que ele constituiu, com forças que operavam o bloqueio dessa própria intensidade do Corpo-Escola, forças provenientes dos estratos Corpo-Escola-Organismo, Corpo-Escola-Significado e Corpo-Escola-Subjetividade-Identidade-Tradição. Assim, na cartografia do campo uma questão-eixo perpassará o texto: *Como forças do corpo-história-tradição-de-escola e de um corpo-estória-da-tradição-da-escola se compõem num corpo-escola-lugar diferenciado dentro de um espaço de arquitetura escolar tradicional?*

O Corpo-Texto também segue, em seu fluxo, um plano trimembrado de escrita: uma primeira parte – **Corpo e Espaço: Entre-Fluxos Rizomáticos** – que tratará fundamentalmente dos temas Corpo e Espaço. Uma segunda parte – **Corpo-Escola: Conjunto Aberto num Plano de e para Composições** – que tratará do Corpo-Escola em questão e, ao final, uma terceira parte – **Corpo-Mudança: Movimentos de Uma Singularidade na Multiplicidade Indistinta** – que abordará a Cartografia do Corpo-Escola no momento-movimento da mudança. Nessa trimembração um Corpo-Texto *com* um Corpo-Escola. Um Corpo-Texto que devém Corpo-Escola? Um Corpo-Escola que devém Corpo-Texto? Talvez uma Escola-Texto com-posta Corpo-Texto num Espaço de Pesquisa.

Que essa breve e importante apresentação do Corpo-Texto seja tomada como uma certa ordenação e não uma ordenação certa, que seja um pretexto e não um pré-texto *strictu sensu*, que ele seja uma anti-estrutura ante qualquer rígida estrutura, menos uma forma de ler e mais uma leitura de uma forma que há muito já se põe organizada – a Escola.

CORPO E ESPAÇO NO ENTRE-FLUXOS RIZOMÁTICOS

O CORPO DA EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA DO CORPO

Grande parte dos pensamentos e das ações que dizem respeito à Educação, principalmente a questão do ensino-aprendizagem, baseiam-se ou fundamentam-se no paradigma da representação e da reconhecimento. Esse paradigma do conhecimento pela representação estipula ou afirma um mundo pré-existente, dado anteriormente, ao qual devemos nos adaptar através de métodos ou de categorias e, assim, fazer reconhecimento do que sempre no conhecimento volta-se a conhecer algo conhecido, ou seja, buscar-se procurar algo conhecido no desconhecido para aplacar a estranheza, reduzir todo o desconhecido ao conhecido, igualar os desiguais etc. Tais métodos e categorias são articulações que fazem funcionar e re-produzir conhecimentos de bases estáveis e de sentidos já postos e dominados, máquinas de explicar, das evidências e de “gramaticalidades” hegemônicas que passam a codificar e a cristalizar expressões-outras possíveis, plurivalentes, outras que não as de expressões e explicações conformadoras e normatizadoras, da compatibilidade com a norma. A escola em seus arranjos gerais, de disciplina, espaço/tempo, em relação aos aspectos semióticos de ensino-aprendizagem, tempo de aula, currículos, dispositivos de avaliação, por exemplo, fomenta um modo de subjetivação pelas regras, adaptação à realidade, às soluções de problemas, às tarefas que processarão um determinado tipo de conhecimento e cognição: conhecimento como re-conhecimento e cognição como re-cognição. A escola passa a ser a grande arquiteta da e de referenciação, tanto desse tipo de conhecimento, como a da cognição que ele opera. Escola que, enquanto “a máquina do ensino obrigatório não tem por fim primordial transmitir informações, conhecimentos, uma ‘cultura’, mas transformar inteiramente as coordenadas semióticas da criança” (GUATTARI, 1988, p.164) em realidades e significações dominantes. Assim, toda uma perspectiva de cognição, nessa direção, incide sobre pré-definições tais como de um sujeito e objeto distintos, onde o primeiro, através de uma relação de representação, interage e torna possível o re-conhecimento. Esse *modelo* de cognição é celebrado nas teorias do conhecimento e de ensino-aprendizagem no âmbito da educação. Haverá, contudo, a possibilidade de se pensar e trabalhar a cognição sem ser re-cognitivista?

Uma resposta afirmativa a essa pergunta passa por se tomar a aprendizagem como invenção de si e do mundo, conhecimento esse ontológico, pois põe o ser e o mundo no ato da cognição. Virgínia Kastrup, ao se referir a esse modo de conhecimento, traz com ele uma

noção de aprendizagem “não parte da noção de um certo mundo dado para buscar meios e estratégias de adaptação. Trata-se, ao contrário, de entendê-la como invenção, recíproca e simultânea, do si e do mundo” (KASTRUP, 2008, p.242). Sujeito e objeto serão efeitos *do* e *no* conhecer, e não mais causas. Efeitos sem causas. Nessa perspectiva não há um sujeito que põe o conhecimento e que a partir dele tudo deriva, mas uma ação co-engendrada, ou seja, “o sujeito e a máquina são indissociáveis um do outro. Entra uma parte da subjetividade no seio de todo agenciamento material. E, reciprocamente, entra uma parte de sujeição maquínica no seio de todo agenciamento subjetivo” (GUATTARI, 1988, p.155). Conhecimento como auto-produção, como criação, como invenção; produção de subjetividade que se indissocia dessa mesma idéia de produção, mas que substitui a noção anterior de um sujeito, de indivíduo, de um “eu” que conhece associado a uma noção representativa do objeto de conhecimento. Auto-produção, criação e invenção *na* e *da* vida, pois vida é criação (como também destruição), e o existir é inseparável da criação, mas criação-outra, diferente da luz do Sol da Razão excessiva. Auto-criação que problematize singularmente.

No reencontro. – A: Eu ainda o compreendo bem? Você está buscando? Onde se acham, no meio do mundo real de agora, seu canto e sua estrela? Onde pode você deitar-se ao sol, de forma que também lhe chegue um excedente de bem-estar e sua existência se justifique? Que cada um faça isso por si próprio – você parece me dizer – e tire da mente as generalidades e as preocupações com os outros e a sociedade! – B: Eu quero mais, eu não sou um buscador. Quero criar para mim meu próprio sol (NIETZSCHE, 2004/1882, 1867, p.214).

Conhecimento como invenção, sobretudo, pela invenção de problemas, o que se opõe à mera resolução de problemas ou de dar conta de soluções, muitas vezes originais, mas para problemas já dados. A resolução de problemas, grosso modo, equivale a aplicações técnicas. Assim, por exemplo, quando alguém se depara com uma situação em que tem de resolver uma equação, depara-se com um problema a ser resolvido. Ao resolver a equação, pode-se seguir pelas demais equações-problema sem mais pensar no problema, apenas a utilizar a mesma técnica ou forma de resolver o tipo de equação. Quero dizer que, um primeiro problema, com a solução de uma equação, pode fazer com que haja uma problematização, ou seja, depara-se com uma situação e se problematiza sobre ela. No entanto, ao resolver seguidamente as demais equações segundo o modo e o modelo da primeira, automaticamente, passa-se a não mais problematizar, mas a resolver tão-somente problemas e, ao final, uma equação problemática leva a outros problemas: o da falta de problematização, o da resolução de situações “problemáticas” por re-conhecimento. A invenção, contrariamente, possibilita a percepção do diferencial do que se codifica por estabilização, ou seja, “a invenção depende,

portanto, de uma abertura para um campo de multiplicidades, ou antes, para o que existe de diferencial no objeto, para o que não foi codificado pela representação” (KASTRUP, 1999, p.80). O peso da invenção está na problematização e é a *potência* que tem a cognição de diferir de si mesma, uma ação de articular saberes e colocá-los de um jeito-outro, inédito, novo. Inventividade que, na produção do si e do mundo, articula os saberes que passam a ser algo que constitui o si e o mundo em suas máximas variações, modulações e intensidades. Aprendizagem e cognição passam a ser o que ao si se lhe atravessa das forças na composição com o mundo, ou seja, do que ao si se constitui como experiência.

A aprendizagem e a cognição vistas por esse viés, então, mudam em relação a esquemas re-cognitivos. Não mais soluções de problemas, mas invenção de problemas; não mais adaptação à realidade, mas composição com o meio, o mundo. Aprender passa pelo desaprender constante, pelo livrar-se das regras do que se *deve* aprender. Inverter, torcer o tradicional, esquecer o mesmo-igual, pôr em causa a produção de subjetividade que modelos esquemáticos de cognição tradicionais querem engendrar, e passar a “procurar apreender o funcionamento da subjetividade humana à luz dos maquinismos de escolha moleculares, tais como se pode vê-los a trabalhar em todas as ordens do cosmo” (GUATTARI, 1988, p.151). Subjetividade que funcione de maneira-outra que não sob a maquinaria do esquematismo da representação ou da noção de verdade. Subjetividade como um modo de criação rente ao modo de uma arte, não de uma teoria, mas de uma prática de criar e recriar o si e o mundo. Deleuze, ao falar de Spinoza, diz que “a vida não é uma idéia, uma questão de teoria. A vida é uma maneira de ser, um modo eterno em todos os seus atributos” (DELEUZE, 2002, p.19).

Não há propriamente uma teoria da invenção, no entanto, acredito que uma condição necessária e indissociável à invenção seja a noção de corpo ou o corpo ele mesmo. Não um corpo-organismo, mas corpo no sentido de Corpo sem Órgãos (DELEUZE, 2007a), Corpo-vibrátil (ROLNIK, 2007) e de Corpo Paradoxal (GIL, 1997). As noções de corpo que cada um desses autores produz vem de aproximações com Spinoza: a de corpo como capacidade de afetar e ser afetado, mas sem que se saiba “o que pode um corpo”; corpo que perde sua regularidade funcional, deixa de ser organismo, localização, funcionalidade, constância, organicidade que hierarquiza formas e funções, corpo que se opõe “à organização orgânica dos órgãos” (DELEUZE, 2007a, p.21). A partir de uma experiência mais fluida de si, mais aberta às afecções e às afetações, possibilitada por essas noções de um corpo aberto, são possíveis as passagens de forças para a auto-produção de um conhecimento operado pela inventividade, produtora de uma vida ativa, plástica, afirmativa, inventivamente criativa e criadora do si e do mundo o mais livre de traços mnêmicos ligados a formas de vida que

servem mais à adaptação, à memória de um passado vivido como re-sentimento e, na educação tradicional à cognição e conhecimento como re-cognição e re-conhecimento, como também à sujeição a esquemas de representação.

Pode-se pensar que os processos de conhecimento, não os de reconhecimento, mas os de ensino-aprendizagem inventivos, se dão por vários engendramentos como sensibilidade, imaginação, afectos, vísceras, enfim, por todo corpo. Nessa perspectiva, extrapola o ensino-aprendizagem meramente racional. Em relação ao espaço, esse também se constitui no campo das forças e, desse modo ele não determina a relação, embora a condicione criando condições mais, ou menos favoráveis à invenção. Ele pode possibilitar que o possível, o diferente, o provisório, o afirmativo, a experiência, o criar, o sensibilizar do si sejam fomentados se o espaço for tanto menos esquadrinhado, continente, superfície, estrato, e se abrir ao tanto mais liso, intenso, contingente. Nessa perspectiva, a invenção do si e do mundo aproxima-se do *leitmotiv* nietzscheano “tornar-se aquilo que é”, compreendendo-se tal expressão, não como um imperativo, um fim a ser alcançado, mas como um processo que se faz imanente na e pela vida, processo que nunca cessa de fazer-se na e pela experiência, indistintamente do que no acontecimento atravessa o si.

Sendo assim, uma educação que assuma uma tal compreensão do si, e do *tornar-se o que se é* não se constitui por objetivos e caminhos definidos. Portanto, não se constitui em qualquer pedagogia: o que se propõe a partir de uma leitura de Nietzsche é uma antipedagogia: uma negação da condução (CLARETO, 2007, p.52).

Se corpo e espaço se constituem de forças e essas estão em jogo permanente, ou seja, corpos e espaços vão sendo constituídos a partir de relações co-engendradas, para o corpo é na sensibilização tanto maior dele, pela produção de uma nova dimensão da subjetividade, pela “vibratibilidade do corpo”, principalmente através do cultivo pela sensibilização dos sentidos que as afecções e sensibilidades podem ser potencializadas e possíveis num espaço-aprendizagem passível de ser experienciado e vivido na potência do que se constitui.

Nas forças que atravessam o espaço, o corpo, à maneira de Rolnik, Deleuze e Gil, pode abrir-se a possibilidade de experiência de invenção do si e do mundo no e pelo imprevisível e inesperado das forças presentes, bastando compor-se com elas ou, em outras palavras, estar à altura delas, à altura do acontecimento. É possível ao corpo configurar intensidades contínuas onde matéria e energia se propagam – *platôs*, na linguagem de Deleuze, e *Zonas*, em Gil, onde espaço e corpo se formam em turbilhões poderosos de vida. Dessa forma, espaço passa a não ter a idéia de superfície ou de continente, mas de território,

como em Deleuze. Ou seja, territórios são marcadores existenciais, direções vitais a partir dos quais o si constitui e organiza provisoriamente ações, afectos, significações, posturas etc. O espaço povoa o corpo sem órgãos pelas intensidades que por ele passam, afetam e circulam. “O CsO¹ faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extensivo. 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” (DELEUZE, 2007a, p.13). O espaço é o que já está a constituir a si e ao si, a constituir-se pelos efeitos sem causa, dos efeitos já de outros efeitos.

O espaço arquitetônico, físico, quando tomado a partir dessa noção de constituidor do existencial das e pelas forças que o atravessam, serve à subjetividade, à existência, como um modo de manter e gerar fluxos singulares e abertos, possibilitando aos corpos se fazerem “vibráteis”. “A premissa para acreditar na importância da arquitetura é a noção de que somos, queiramos ou não, pessoas diferentes em lugares diferentes” (BOTTON, 2007, p.13). Richard Sennett afirma que a civilização ocidental não tem respeitado a dignidade dos corpos humanos e sua diversidade, que há na modernidade uma privação sensorial e uma carência dos sentidos, mesmo sendo essa uma época que privilegia as sensações do corpo e a liberdade de movimentos (SENNETT, 2006, p.15).

Merleau-Ponty, em suas *Conversas – 1948*, descreve aspectos evocadores da sensibilização dos objetos sobre o corpo, de que nossas relações com as coisas não são distantes, mas cada uma delas nos fala humanamente, ao nosso corpo, à nossa vida (MERLEAU-PONTY, 2004, p.23 e 24). No entanto, para a fenomenologia pontyana há a noção de uma consciência como intencionalidade, concepção que não nos interessa aqui. Para nossa pesquisa interessa mais uma fenomenologia maquínica que leva

em conta toda entidade que escapa à consciência imediata do sujeito, na medida em que ele apresenta um grau de consistência maquínica (consistência “puramente” teórica, consistência experimental, estética, imaginária, etc.). Ao renunciar aos estádios e aos universais, às idéias transcendentais, às estruturas, aos arquétipos, às chaves significantes e a outros “matemas” ela não parte então de nada e não se choca cegamente contra o muro do visível e do atual! Ao selecionar a sua “conveniência” os vetores condutores da realidade e da abstração, no seio de todo um leque de possível, ela constrói permanentemente seu próprio sistema de escoragem (GUATTARI, 1988, p.183).

¹ Redução usada por Deleuze para Corpo sem Órgãos.

Do conceito de Consciência, aproximo-me da noção de Consciência do Corpo, de José Gil que a relaciona como contrária a uma percepção localizada, por exemplo, nos órgãos, mas na “consciência do corpo” significando

uma espécie de avesso da intencionalidade. Por exemplo, não se tem consciência do corpo como se tem de um objeto percebido. Aqui toda consciência não é “consciência de”, o objeto não surge “em carne e osso” diante do sujeito: pelo contrário, a consciência do corpo é a impregnação da consciência pelo corpo (GIL, 2004, p.14).

E se a consciência que percebe um objeto coloca a pré-existir um sujeito que percebe e um objeto a ser percebido, falar de uma consciência do corpo no campo das percepções sutis ou das pequenas percepções é atribuir esse modo de um corpo que afete e se deixe afetar no campo do sutil, das virtualidades e tal consciência do corpo define-se “como instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo” (GIL, 2004, p.15).

Esse modo ou qualidade de corpo constitui um espaço e vice-versa. O espaço constitui-se de forças e elas, em jogo, já estão a constituir a subjetividade, como também essa já está a constituir o espaço. Assim, tomamos espaço como dimensão da existência humana, existência plural, múltipla e indissociável das forças que atravessam o mundo e, concomitantemente, o si. Os espaços escolares como espaços de existência devem ser espaços de vida, ou seja, “o professor redescobre que o espaço pedagógico tem essa ética, que o próprio conhecimento não é uma coisa, mas algo que ocorre na espacialidade das pessoas” (LARA, 2007, p.19). Grosso modo, temos modelos de espaços escolares dentro de padrões de arquitetura. Quais modos de existência estariam engendrados em tal padrão arquitetônico?

Rittelmeyer mostra que a percepção visual de construções escolares provoca igualmente percepções no sentido do equilíbrio, do movimento próprio, do tato, do sentido vital que, aparentemente, exercem uma influência sobre todo bem-estar do observador. A “beleza” de uma construção, percebida subjetivamente, provavelmente está, portanto, numa estreita relação com a percepção do próprio corpo, que é, ao mesmo tempo, modificada pela impressão visual. Com isso, parece que, para o julgamento estético, é de elevada importância a percepção do próprio corpo (LOEBELL, 2006, p.14).

Guattari, numa mesma direção, esclarece que

quer tenhamos consciência ou não, o espaço construído nos interpela de diferentes pontos de vista: estilístico, histórico, funcional, afetivo... Os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas anunciadoras. Elas produzem uma subjetivação parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação (GUATTARI, 1992, p. 157 e 158).

A partir dessas observações preliminares podemos fazer algumas questões: o que se educa em sensibilidade ou se constitui numa subjetividade-corpo-aluno com espaços escolares com construções do tipo e padrão que temos hoje, com carteiras padronizadas e minúsculas, paredes cinzentas, pátios externos (quando existem) cimentados, brinquedos pedagógicos de plástico, industrializados e às vezes quebrados, iluminações fluorescentes (artificiais), paredes marcadas e “enfeitadas” com produções escolares caricaturais dos professores, banheiros quebrados, comidas industrializadas, entre outras coisas? Como podem se tornar “vibráteis” os corpos-alunos, corpos-professores, corpo-escola etc, nesse padrão de espaço? Que sensibilidades são estimuladas e constituídas pelos sentidos, pelo corpo? Que modos de existência podem constituir e ser produzida numa subjetividade em tais espaços?

Podemos, assim, pensar que um corpo desprezado em seus sentidos numa paisagem dessa ordem pode vir a sofrer uma paralisia no movimento de suas percepções, de sua sensibilidade afirmativa; pode ter diminuídas suas criações e inventividade, perder a sua potência em devir. Nietzsche, em seu *Zarathustra*, já chamava a atenção aos “que menosprezam o corpo”, aqueles que “dizem adeus ao seu próprio corpo e, por conseguinte, ficam mudos” (NIETZSCHE, 2000/1885, p.25). Dizendo a respeito dos sentidos, Nietzsche afirma que

os sentidos prezam, o que o espírito conhece, nunca enfim tem seu fim; contudo os sentidos e o espírito desejariam convencê-lo que são o fim de tudo; tão orgulhosos são. Os sentidos e o espírito são instrumentos e joguetes; por trás deles encontra-se o nosso próprio ser. Ele esmiúça com os olhos dos sentidos e ouve com os olhos do espírito. Sempre ouve e esmiúça o próprio ser: combina, submete, conquista, destrói (NIETZSCHE, 2000/1885, p.26),

ou seja, engendra, faz derivar, agencia, cria, inventa e reinventa o si e o mundo.

Espaços escolares em geral reproduzem, através do ensino-aprendizagem de uma Razão tornada racionalidade, um modo de existência meramente re-produtivo, re-cognitivo, não-inventivo. O peso de tal ensino-aprendizagem pode gerar uma redução daquilo que os sentidos podem testemunhar. Nietzsche aponta que para possuímos ciência hoje foi preciso aceitar o testemunho dos sentidos, pensá-los até o fim (NIETZSCHE, 2006/1888, p.26). Os nossos sentidos, segundo Nietzsche, são mais antigos que nosso cérebro (razão), então, os sentidos (instintos) devem ter mais sabedoria, nosso corpo deve ser mais sensível que o cérebro tão-somente, nossos instintos mais sábios que nossa razão.

Assim, também o corpo, considerado como um conjunto de instintos em relação, é um fenômeno mais surpreendente, mais importante, mais cognoscível que a

consciência. Tomar o corpo como um ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno mais rico e que autoriza observações mais claras (MACHADO, 1999, p.93).

Nessa direção, tomarei o corpo a partir de uma fisiologia da potência e não de uma potência fisiológica, mas fundamentalmente a da perspectiva dos instintos e do que os sentidos podem engendrar. Do espaço, tomá-lo-emos como uma teia de relações de forças, um *lugar* de múltiplas e infinitas produções. Entretanto, não queremos que com esse modo de tratá-los, ambos, corpo e espaço, sejam vistos ou tratados de forma dissociada.

O espaço produz um campo rico em signos, ou seja, forças emitidas por matérias, pessoas, objetos, mas que não são formas, sujeitos e objetos. “Os signos são específicos e constituem a matéria desse ou daquele mundo” (DELEUZE, 2006, p.4). No que tange ao tema ensino-aprendizagem, tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou hieróglifos (DELEUZE, 2006, p.4).

Um espaço-aprendizagem com valor afirmativo de vida implica em subjetividades “vibráteis” nas intensidades do mundo. Aqui há uma aposta relacional entre corpo-espaço capaz de fazer vibrar e pulsar os corpos na constituição de espaços vivos, múltiplos, de corpos como forças, de forças como corpos, sensibilidades mais porosas aos atravessamentos de forças. Um corpo-espaço único e plural simultaneamente, capaz de propiciar potências livres e passíveis de experiências do existir no mundo como subjetividades plurais, provisórias, abertas, afirmativas ao “tornar-se o que se é” nietzscheano, corpo-espaço capaz de criar, devir, produzir-se no vibrátil o si e o mundo.

QUESTÕES ANTIGAS, QUESTÕES NOVAS, NOVAS QUESTÕES, MUITAS INQUIETAÇÕES.

Buscávamos no projeto original² apontar algumas direções para a pesquisa e, nesse percurso, surgiram algumas questões:

– Como o espaço escolar pode se tornar um *lugar* de subjetivação potente através de experiências e percepções no e do corpo?

² Refiro-me ao anteprojecto que apresentei para concorrer ao ingresso no Programa de Pós-Graduação no PPGE-UFJF no ano de 2008.

– Como o espaço escolar pode se tornar um lugar significativo às subjetividades a partir da arquitetura do espaço (físico) e das experiências e percepções no e do corpo?

Questionamentos por demais abrangentes e complexos, principalmente pelo tema: Corpo e Espaço. O projeto, na apreciação da banca de seleção ao Programa de Mestrado (PPGE-UFJF), foi apontado como sendo demais – corpo e espaço são temas por demais trabalhosos para uma pesquisa que tem um prazo muito curto. Somado a isso, a noção que o projeto trazia de Corpo e Espaço era uma noção que fazia uma certa separação entre ambos e, de alguma forma, privilegiava o Espaço, sendo que meu grande interesse era o de focar o estudo do Corpo. O mesmo anteprojeto, mais tarde levado à apreciação dos colegas no Grupo de Pesquisa, sofreu as mesmas críticas que antes foram observadas, principalmente o peso e o foco maior na noção de espaço. Sobrou-me uma grande inquietação que tirou-me o chão e tomou-me por completo. Talvez mudar todo projeto? Pesquisar sobre o Corpo, mas em que perspectiva? E o Espaço, teria que ir literalmente para o espaço? Como, então, configurara-se-me um projeto dessa ordem, abordando Corpo e Espaço?

Nas incursões das disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação, meus trabalhos giravam em torno dos temas Tradição, Modernidade, Corpo e Espaço. Num desses trabalhos configuraram-se questões mais pontuais relativas ao tema e ao projeto em construção:

– Como operam corpo-escola, corpo-sala-de-aula, corpos-alunos, corpos-professores, corpo-espaço-escola, corpo... num acontecimento-mudança de espaço físico de escola?

– Como cognição, conhecimento, aprendizagem, invenção, enquanto processos de auto-criação, ocorrem no acontecimento-mudança?

– A questão ou questões relativas ao “Acontecimento-Mudança” surgiram durante os meus movimentos de escrita de trabalhos e de minha entrada, em Setembro de 2008, em campo de pesquisa para um projeto, inicialmente piloto, numa Escola Municipal de tempo integral que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo. Essa escola conta com mais de duzentos alunos entre quatro e quinze anos.

Durante o momento e o movimento de estar no campo, um motivo básico perpassava a escola – a mudança de seu espaço físico da escola que estava em vias de ser efetuada. Essa escola viveu toda sua constituição enquanto um *lugar* a partir de situações quase sempre muito precárias e provisórias de espaço. Assim, no momento e movimento de mudança para um espaço físico tradicional de escola construído pelo Poder Público, essa escola se depara com uma suposta possibilidade, ou não, de efetuar uma dupla passagem – de *lugar* que se “tornou” enquanto escola e que se produziu singularmente, para um espaço-tradição-de-

escola; e a passagem de fazer esse espaço-tradição-de-escola também um *lugar*, ou seja, “tornar-se” um *lugar* no *espaço* da mudança.

E, assim, ao nos depararmos com essas forças que perpassavam a escola puseram-se as perguntas concomitantemente à escola e à pesquisa:

– Como transformar o *espaço* de uma escola num *lugar*, do existencial de ensino-aprendizagem inventivo? Como construir uma escola-lugar num espaço-tradição-de-escola?

Tais perguntas questionam uma mesma tarefa dessa escola – constituir-se ainda um *lugar* ao modo que o fez, em *espaços* diversos, constituir-se enquanto *lugar* com seu corpo-escola ao mesmo tempo em que esse corpo-escola se constitui ele mesmo pelo *lugar*. Enfim, visamos a uma cartografia das forças e movimentos de uma escola que se põe ela mesma uma questão pela voz da Diretora:

“Antes nós tínhamos um lugar, mas não tínhamos espaço; agora nós temos um espaço e não temos um lugar!”

NÃO O MÉTODO-LÓGICO, MAS O ACONTECIMENTO PELO MOVIMENTO DO CAMINHO

Início esta parte citando uma frase que uma vez ouvi: “Tudo o que entra pelos olhos deve sair pelo lápis.” Um desafio hercúleo para quem deseja escrever, descrever, tornar público, visível para quem lê; tornar em linhas o que penetrou não só pelo olhar, mas todo corpo e, agora, deve se tornar e possuir a mesma visibilidade, mas em linhas de escrita. Há, pois, vários sentidos implicados nesse “simples” ato de verter pelas mãos o que invadiu os olhos ou os olhos fizeram invadir. Também não só através dos olhos, mas através dos ouvidos, pelo tato, o olfato, o paladar. Sim, escrever exige uma sinestesia, mistura e entrelaçamentos, um funcionamento por agenciamento de todos os sentidos. Assim, ouvimos movimentos, visualizamos sabores, saboreamos cores, visualizamos o que ouvimos, movimentamos a visão, ouvimos a saborear, tateamos movimentos, cheiramos sabores, tateamos e saboreamos as palavras do outro e seu pensar, e assim por diante. O escopo de uma escrita vazante do que “entra pelos olhos” faz-se não só pelas mãos, mas de corpo inteiro, corpo esse que se abre às forças do mundo, que é guia e condutor da escrita, pois emerge dos afetos e movimentos presentes Aqui, uma noção do que pretendo tomar de Corpo: o que se

inscreve nos fluxos de intensidades, forja dispositivos para que elas passem. Corpo instrutor entre forças, o que faz mover, multiplica-se, faz-se permeável, vive a fazer-se, a desfazer-se e a refazer-se por permeabilidade às forças do mundo. Desse modo, a escrita e suas linhas devem procurar ser os rastros das intensidades desse movimento perpétuo. Escrita de corpo inteiro, corpo-escrita que *devém-mestre* ao compor-se com as forças do campo, um corpo-escrita que constitui-se permeável na e pela pesquisa. Corpo na e da pesquisa de uma mínima espessura do corpo-texto e de uma máxima porosidade aos fluxos, às máximas e múltiplas forças que o atravessam.

Voltando à metáfora da visão, podemos dizer que ela nos faz pensar na possibilidade cognoscente a partir de um sujeito fechado em si que mira um objeto, alguém que vê ou descobre algo, uma verdade, uma realidade. Isso implica, ainda, que o que se pode ver é apenas privilégio daqueles que podem enxergar e, assim, um cego, por exemplo, não poderia “ver”. Como se o ver através dos olhos fosse toda a realidade, a garantia da visibilidade, da certeza, da realidade. Vivemos numa “realidade” oculocêntrica, uma realidade para ver e se fazer ver.

As metáforas ligadas à visão têm sido muito importantes na tradição cultural, na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é mesmo o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p.24).

Mundo que impõe visões, imagens, formas a serem vistas, dirige a imaginação construindo imagens prontas. O corpo “vive” e se constitui entre a luz e a sombra extremas, e às vezes esvazia-se de imaginação.

Intensa e concentrada, uma determinada luz ofusca enquanto o claro-escuro deixa ver. Na verdade, nunca vemos senão desse modo, no claro-escuro da atmosfera real. A claridade pura do sol queimaria os olhos e morreríamos de frio na obscuridade (SERRES, 1996, p.200).

Por mais que se olhe, pode-se não ver. No entanto, ver não é natural, é um aprendizado; é sempre possível um outro olhar. Assim, a escrita da pesquisa, como qualquer escrita, não é meramente uma questão de olho, mas de olhar, não da visão, mas da modalidade do ver.

Uma escrita de corpo inteiro se lança em articulações que se produzem nos prolongamentos, nas tensões de nós mesmos com o mundo, no mundo das forças, da potência que o trágico oferece, na exposição e abertura a uma experiência-outra para uma “mesma” realidade. Assim, escrita de linhas através de uma Cartografia, de um mapeamento de um

coletivo de forças que, quando lida, essa escrita seja rastros de um movimento e um movimento que encontrou (re)pouso. Nesse cartografar há que se considerar as interações, as conexões entre as “coisas” pelas forças. “Através da cartografia busca-se não apenas descrever as situações observadas como estado de coisas, mas sobretudo detectar os movimentos e as transformações que nelas têm lugar. Em outras palavras, busca-se apreender a situação em sua processualidade” (KASTRUP, 2008, p.243). Sim, processualidade que envolve vários vetores heterogêneos, um coletivo de forças que atravessam o campo de pesquisa e que possibilitam uma re-invenção do existencial, do modo de existência.

O cartógrafo se movimenta entre pistas, e uma delas é a exigência de uma política de narrativa, ou seja, a escrita produzida no movimento da cartografia em consonância com os atravessamentos das forças que operam tanto no cartógrafo como no campo. Não são forças individualizadas, mas impessoais, pré-individuais. Trata-se de uma escrita produzida por uma subjetividade ainda por vir, a fazer-se no movimento constante, na ambivalência ou pluralidade que possibilitam a construção do mundo sobre o qual se quer falar. Tal escrita constrói, não é maquinaria que quer explicar. Escrita do inteiramente diferente, rente e em conexão com fontes pouco convocadas ou de planos pouco ou nada habitados. Escrita que articula conhecimentos-outros, que faz falar uma possível compatibilidade selvagem, incompatibilidades-compatíveis, pois “tudo é possível na condição de que as conexões atuantes sejam compatíveis com um conjunto de proposições maquínicas” (GUATTARI, 1988, p. 154). Escrita geradora de diferença, polissêmica, de um movimento de aprendizagem que lança o cartógrafo em articulações, e de textos e texturas a um espaço-outro, a algo que ainda não se conhece, mas que se deseja. Escrita cartográfica dos fluxos do desejo, dos planos que ele quer criar para seguir a produção de si e do mundo. Desejo que segue a distinguir sem separar, a usinar o mundo em sua auto-produção.

Nessa produção reinventa-se constantemente o mundo e a si, auto-criação constante. *Pars destruens, pars construens* que se processam, avançam, movem-se, franjam-se nas e pelas bordas, auto-criação, invenção. A produção do si indissocia-se dessa usinagem pelo agenciamento do coletivo de forças que se aglutinam no movimento do temporário, estabilidade-lábil, provisória. Processos de subjetivação conectivos e conectados na paisagem do mundo. O mais estratificado não detém os escapes; o mundo sempre encontra um modo de fazer-se prosseguir. Mormente somos mais sensibilizados pelas formas acabadas, pelas linhas duras. Tal “sensibilidade” produz também uma cognição, mas do re-conhecimento, do conhecimento de bases estáveis e dos sentidos postos de antemão, das causalidades, do limite do próprio conhecimento,

subordinação do vir-a-ser ao ímpeto da prescrição de modos de existir no mundo. Tarefa de constituição de uma certa homogeneidade dos seres, garantindo-lhes o apaziguamento por meio de operações de estabilização e de estancamento da própria matéria pulsional, que, de seu escorrer e transbordar constantes, faz-se como ameaça e perigo aos mundos conhecidos e amados tão-somente por sua condição de domesticados e familiares. Estancar o tempo, conferir-lhe o atributo e a atribuição de petrificar os fluxos, cristalizar as formas e garanti-las como morada eterna e imutável do ser (FONSECA e KIRST, 2004, p.306).

O conhecimento pelas linhas e campos de forças vê as tensões, as torções, os prolongamentos, os escapes, as ambigüidades, a complexidade. E pelas zonas moventes da processabilidade que deseja seguir fluxo, conhece pelos efeitos sem causa, faz-se cognição sem ser cognitivista. Daí, a cognição, justo pela política cognitiva praticada pelo cartógrafo,

cognição [que] é um fazer, uma prática, uma ação. Não agimos para conhecer ou conhecemos para agir. O conhecimento e ação são um e mesmo processo. A ação cognitiva tem também uma dimensão ontológica, identificando o fazer e o ser. Ao agir, o sistema conhece e ao mesmo tempo produz-se, produzindo concomitantemente o próprio mundo. A ação responde pela invenção do sujeito e do objeto, de si e do mundo (KASTRUP, 2008, p.268).

Ou seja, na e pela ação cartográfica põe-se em cisma o binarismo da cognição que gera e produz repertórios do certo e errado, de um antes e um depois, de verdade e falsidade, de teoria e prática, de representatividade e cientificidade, de toda “uma dificuldade que marca o modo de subjetivação que herdamos da modernidade, portadora da tradição utópica que tantos estragos já causou” (ROLNIK, 2006, p.11).

A cognição pela ação do cartógrafo faz-se proliferante e inventiva ao criar-se nas e pelas bordas dos fluxos que escapam aos estratos e às estratificações. Ainda,

superar, mais especificamente, uma característica própria desse modo de subjetivação, que consiste no constrangimento de nossa vulnerabilidade às forças do mundo em sua irreduzível alteridade, condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeções de imagens preestabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência (ROLNIK, 2006, p.11 e 12).

Podemos dizer que o projeto desta pesquisa construiu-se e ainda se constrói na polissemia de textos, contextos, encontros, conversas, orientações, enfim, num movimento polissêmico de aprendizagem, em espaços-entre, a construir-se enquanto pesquisa e a constituir o si e o mundo sobre o qual pretendemos pesquisar.

O projeto se delinea numa cartografia dos rastros de um Corpo-Escola que visa se “tornar” *lugar* num movimento de Mudança em um espaço-arquitetura-tradição, para um espaço de escola inventado na Modernidade. Mas, ao falarmos nesse trabalho de modernidade, essa não se tratará de uma Modernidade-História que se segue a um pré-moderno, mas uma modernidade em qualquer tempo, uma modernidade extemporânea, mesmo quando ousamos seguir alguns rastros da Modernidade-História. Ao falarmos, escrevermos e pesquisarmos ao moderno-modo, pensamos na possibilidade de uma ocorrência significativa e potente que relacione acontecimentos de nossa própria modernidade, com a modernidade-pesquisa e com a modernidade-campo, sabendo-a ainda que dentro da Modernidade-História-Tradição.

Falamos de uma Modernidade-História e também de uma modernidade-estória. Tradição, Modernidade, Corpo, Espaço, Educação... Falar de uma História por uma estória. História daquilo que se passou e não volta mais por uma estória que sempre ainda ocorre quando sempre mais uma vez se conta, uma estória que singularmente tece novamente, por relatos, acréscimos, ocasiões de espaços-tempos criados no seu relato. Estórias de co-relatos, estórias para serem ouvidas, apreciadas, saboreadas. Co-moventes. Envolvem sentimentos, percepções e também o que vai além deles: afectos e perceptos. Co-moventes porque também movimentam por imagens, alimentam a imaginação. Estórias de testemunhos, pessoais, singulares, de movimentos que tornam a verter-se no presente, fazem curva grave na linha fixa da História. Uma dobra, *pli* do francês. Im-plicar na História pela narração de estórias, ex-plicar pela estória e ex-por a dureza linear da História e, ainda, com-plicar, estória com História, abalar o canônico ao fazê-lo dialogar com o presente, subjetividades com subjetividades, corpos com corpos, mundos com mundos, na memória e no testemunho dos corpos e vozes atualizar e desconstruir, virtualizar e construir o mundo e o si nos espaços e tempos da História, abrir possíveis-outras configurações, linhas de experiências e aprendizagens compatíveis com as variações de subjetividades com estórias, e não tão-somente do modelo-forma Sujeito-Homem da História. Estória(s) que reconta(m) a História ou que conte(m) a(s) estória(s) que a História ignora.

PREÂMBULO

O que se intenta por formulações, idéias, teses, teorias que partem e se desenvolvem por produto de abstrações tão-somente da razão não dão conta da dimensão do real ele mesmo. No entanto, uma enorme parte do pensamento sobre o mundo dá-se por uma racionalidade excessiva, essa, uma força poderosa que configura um modo de subjetivação e de existência principalmente da tradição ocidental. Grosso modo, a história do pensamento é a história da Razão, ela é a métrica de pensar/sentir/agir no mundo. O real passa a ser o que a razão pode construir, pensar, objetivar e atingir em extensão do mundo. Mas, ao nos propormos a pensar uma concepção-outra de real redimensionamos o pensar/sentir/agir do e no próprio mundo. Tal dimensão não é de uma extensão continente, concreta, geográfica, mas intensiva, do âmbito das forças, da produção intensa infindável, nunca um lugar de enraizamento duro, de descanso. Sim, um âmbito dos possíveis, além da ou de uma única possibilidade lógica que exclui ou põe à sombra do inexistente os também possíveis-outros fora da razão soberana, possíveis de se produzirem dentro de um campo imanente de vida. Não é real somente o que aparece, principalmente pela visibilidade lógico-racional. Há, fazendo parte do real, também o que não se deixa pre-ver, prever sob as circunstâncias do lógico. Há o que pulsa, vive, habita as zonas adjacentes a qualquer determinação lógica, uma dimensão rente a ou de um possível criado sempre à espreita a oferecer abertura a criações-outras, remetendo ao incriado-criador. Fugas, virtualidades, possíveis, o campo do intensivo e da intensidade, do risco, da aposta, da resistência, do não posto, do não figurativo, das imagens da dissolução, da transgressão, da anuência de outros infinitos possíveis co-presentes em igual vontade de potência aos possíveis-outros dos que fixamos crença pela lógica somente porque acontecem diante de nossos olhos da razão. Sim, há franjas no real-lógico creditado soberano!

O real, o campo dos múltiplos possíveis, pode ser perspectivado pela razão. No entanto, essa é *uma* e não *a* perspectiva do real. Não se quer aqui destituir a importância e o lugar de um possível da e pela razão, mas trata-se de desinflacionar sua importância do rígido lugar e importância exclusiva que ela ocupa nos cânones do ocidente, lugar esse condicionante e condicionador do olhar sobre o mundo, viciado e viciador em imagens, experimentos, muitos sem imaginação, olhar muito aquém de uma digna *experiência* no sentido de Jorge Larrosa e Walter Benjamin.

Pensar o real além do olhar racional condicionado às formas rígidas produzidas nele, além da exclusiva racionalização da vida e do mundo pela razão lógico-científica, perspectiva essa que, quando única, enrijece para um outro possível ou possível-outro pensamento no real – uma abertura a outras experiências. A imaginação talvez seja uma boa intercessora de uma outra sensibilidade que se ponha potente ao lado do velho olhar da razão maculado por experimentos, olhar cansado, enfadado de ver o mesmo do mesmo lugar por muito tempo.

A visão depende da luz, mas o que se vê é proporcionado pela sombra. No entanto, agora talvez seja o momento das sombras, sombras que as Luzes produziram e tornaram a visão-razão cansada. Talvez o momento de trans-vermos e trans-figurarmos o mundo com outras perspectivas tão plenas de razão quanto a razão-lógica, momento de abrimo-nos às virtualidades do real, às forças que atravessam o mundo e produzem vida potente, afirmativa, abertura e cultivo a novas sensações, olhares, escutas, taticidades, paladares, sabores, saberes... Enfim, novas sensibilidades ao possível do real.

PENSAMENTO-OUTRO NO MUNDO OU, DO ATUAL E DO VIRTUAL COMO O REAL DOS POSSÍVEIS-OUTROS

Habituo-nos, na nossa ocidentalidade, a ser pios por aquilo que vemos e produzimos pelo pensamento dado pela racionalização excessiva. O que escapa desse recorte específico sobre a realidade não é levado em conta, ou, dito de outro modo, é taxado de desrazoável, insano, impensável, incognoscível por não poder ser pensado ou contido na razão. O conhecer diminui sua complexidade atrelando-se à razão-racionalizante tão-somente. A idéia torna-se abstrata na razão, perde toda a imanência às coisas, ao próprio ser, ao mundo. Ao estabelecermos a racionalização como a óptica e a ótica sobre o mundo, estabelecemos a razão como a causação do mundo, do real.

Elegemos, neste trabalho, Nietzsche e Deleuze para um modo-outro de pensar o real. Com isso, queremos apostar não em uma causação de um pensamento pela razão e nem de um mundo pela razão-pensamento, mas em um pensamento que se coloque diante de um “impensável que somente ele pode pensar” (DELEUZE 2006a, p.320), pensamento esse que se abre além de um mero estabelecer de identidades, para um pensamento que se define a cada instante por seu objeto diferencial, das diferenças, pelas intensidades. Numa só palavra, não um pensamento *causação*, mas um pensamento *caos-ação*. Dessa forma, um real-mundo

constituído pela causação de um pensamento-razão abrir-se-ia ao caos-ação no próprio real; um movimento capaz de produzir *um* pensamento a partir do que se possibilitasse a passagem nesse caos-ação do real. De um mundo pensado por um sujeito-substancializado a um mundo aberto a uma substancialização constante e permanente por uma subjetividade igualmente aberta às passagens do Fora ultrapassando assim, a finitude do mundo estabelecido pela Razão e abrindo-se à infinitude-possível do real.

O pensamento ocidental teve-se a um pensamento-conceito, ou seja, pensamento que, pelo conceito, produz um mundo. A concordância das faculdades do pensamento é que forma o conceito. Essa é uma herança legada a nós por Kant. O impensável e o incognoscível são deixados de fora; as diferenças e a imanência dão lugar à identidade e a uma transcendência. Dentro de todo esse pensamento-tradição há, no entanto, para Deleuze, toda uma tarefa ainda a ser feita pelo pensamento, que é justamente a produção de conceitos. É ele, conceito, que faz pensar, e não o que pensa. Deleuze e Guattari em *O Que é Filosofia?* consideram que

os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou uma representação dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-los (juízo). Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autoposição. As duas coisas se implicam, já que o que é verdadeiramente criado, do ser vivo à obra de arte, desfruta por isso mesmo de uma autoposição de si, ou de um caráter autopoietico pelo qual ele é reconhecido. Tanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se põe. O que depende de uma atividade criadora livre, é também o que se põe em si mesmo, independente e necessariamente: o mais subjetivo será o mais objetivo (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.20).

Rompe-se, assim, com uma perspectiva de pensamento-identidade por junção de todas as faculdades, e passa-se a um pensamento particularizado que se define por um exercício diferencial *com* as forças do mundo. Do pensamento-mundo limitado, ao mundo-pensamento ilimitado, ou limitado ao que constitui na e pela intensidade daquilo que aparece, na sua diversidade infinita. A filosofia, a ciência e a arte, então, são três grandes formas de pensamento potentes e que, cada qual ao seu modo, pensa o infinito ou faz olhar o caos. Assim, segundo Deleuze e Guattari,

o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que

restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob ação de figuras estéticas (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.253).

Então, romper com o pensamento-identidade que garante condições de universalidade, de supressão das diferenças é abrir-se a um criar um pensamento-momento, pensamento do acontecimento, do singular, do instante. Dessa maneira, o conceito e o pensamento, ao se produzirem no acontecimento singular, tornam-se pensamentos, conceitos, no movimento da criação, ou seja, que se fazem criar e se criam ao pensar. Ao destituir o pensamento-razão de seu caráter universal aliviámos a excessividade da própria razão e restituímos as diferenças ao infinito, a uma imanência intensiva do mundo, e o conceito toma e assume a mobilidade da intensividade do mundo.

Nietzsche nos fala de um mundo constituído de forças, e sua grandeza e potência acham-se nelas; nada há além delas. Nietzsche não traz uma imagem do mundo, pois o que apresenta do mundo, ao espelho, é a voz dele, mundo, não uma imagem, o que denotaria uma *forma* por trás, refletida como imagem no espelho. Talvez Nietzsche esteja a fugir do pensamento-imagem-mundo tão caro ao pensamento da razão, de uma representação ou apresentação do mundo pela racionalização tão-somente. Ao remeter-nos às forças, cósmicas, Nietzsche tira toda tentativa de produção de um mundo pela causalidade de um sujeito-produtor do mundo. Com essa atitude, remete-nos a uma produção Eu/Mundo como resultado de forças, e assim, fá-nos escapar de um mundo “humano, demasiado humano” resultado de uma razão excessiva. Essa, partindo de uma concepção de sujeito, produz um mundo de certezas, de crenças, sem variação. A própria noção de sujeito é uma invenção da razão moderna. Nietzsche, ao contrário, ao falar de mundo enquanto forças, pensa, não um sujeito, mas uma produção de um si e de Mundo constantemente sendo remetida e lançada às forças que atravessam. O equívoco da razão excessiva, nosso grande erro de sobrevivência, foi o adequarmos toda a multiplicidade e potência dessa força no mundo a uma só força, à força da razão, e fixarmo-nos na permanência de uma óptica e ótica do igual, fechados às ópticas e óticas da multiplicidade e da variação. Nietzsche mostra no espelho a voz do mundo. Que *vozes* ecoam de nosso mundo contemporâneo? *Voz-forma* definida ou *voz-mundo-caos-de-forças*? Que pensamentos, hoje, *espelham* vozes nessa voz-mundo? *Pensamentos-mundo-razão-verdade*? Ou, *mundo-pensamento-valor-perspectival*? *Pensamento-causação* ou *pensamento-caos-ação*?

Deleuze aproxima-se da concepção de mundo-força nietzscheano. Para Deleuze, também um mundo como *caos* infinito de forças, caos esse que se rasga por um pensamento

numa composição com as forças. Um conceito criado por Deleuze foi o de *Plano de Imanência*. Esse

plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos. Se a história da filosofia apresenta tantos planos muito distintos, não é somente por causa das ilusões, da variedade das ilusões, não é somente porque cada uma tem sua maneira sempre recomeçada de relançar à transcendência; é também, mais profundamente, na sua maneira de fazer a imanência. Cada plano opera uma seleção que varia do que cabe de direito ao pensamento, mas é esta seleção que varia de um para o outro. Cada plano de imanência é Uno-Todo: não é parcial, como um conjunto científico, num fragmentário como os conceitos, mas distributivo, é um “cada um”. O plano de imanência é *folhado* (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.68).

Mundo-caos, caos-mundo. Caos pleno de determinações, possibilidades, sem previsão, pré-visões, mas de provisão, abundância imanente, uma virtualidade para um possível do impossível, um caos-mundo sem origem, mas gerador de toda a diferença possível pelas conexões produzidas por composição. Dessa maneira,

plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará (DELEUZE e GUATTARI, 1993 p.52).

O pensamento-causação de mundo, ou o que chamamos de razão que se faz excessiva, recorta o caos, mas torna esse recorte independente das forças-outras, ou seja, a ciência “renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma *referência*” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.154), quer dar consistência à infinitude dos possíveis, e com isso detém-se em estar ou lidar no próprio caos. A razão quer ordenar o caos, deter o que escapa, mobilizar o que esvanece, quer regrar, associar, promover estados de coisas eliminando o acaso desconcertante. A excessividade da razão, através do pensamento-causação, a ciência, “procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos, e de operar, desde o início, uma limitação de velocidade (p.59). Essa operação que a razão faz no caos quer a identidade dos seres num mesmo, o acordo de todas as faculdades da razão, o que faz do conhecimento reconhecimento; a racionalização também promove dicotomias tais como teoria/prática, sujeito/objeto, o que leva a cognição a ser reconhecimento. Se observarmos que o acme desse pensamento se estabeleceu com a filosofia de Kant, podemos dizer que o sujeito transcendental kantiano abandona o mundo, a imanência. Ao caos, ou seja, àquilo que não

cabe concordante nas faculdades de uma Razão Pura, resta apenas o Númeno. O rasgar o caos é encarar o infinito de frente, é “*dar consistência* sem nada perder do infinito” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.59).

A concepção de real que tomamos para nosso trabalho é um real “composto” de atual e virtual. O atual é um possível de se dar a estruturar via plano de imanência. Ele apresenta uma consistência, uma forma fluida, é uma forma em (de)formação e (com)formação com uma virtualidade, ou seja, uma intensidade anterior a qualquer forma seja ela subjetiva, objetiva, sensível; essa intensidade opõe-se a qualquer representatividade. Nesse campo do virtual as forças cósmicas, criações, modos de existência, as produções de subjetivações, aprendizagens, invenções etc., dependerão dos encontros, dos arranjos das forças que são postos em relação. Deleuze chama esse *encontro* de hecceidades, ou seja, acontecimentos, individuações sem sujeito, pois o que é singular é o acontecimento, a singularidade dos eventos, e não de pessoas, sujeitos, indivíduos etc. Qualquer acontecimento já é uma continuidade de relações de forças anteriores, ou seja, de efeitos sem causação precedente de formas individuadas. São as forças que produzem as individuações, e o acontecimento é o agenciamento feito das forças, a colocação *articulada* nessas linhas, forças, fluxos do virtual, nas dimensões corpóreas e incorpóreas do real. O acontecimento é, pois, a ocorrência, a repetição do diferente num contextual sempre parcial, circunstancial, provisório. Criações, invenções de possíveis podem se dar e serem compostos nesse entre-partículas, entre-meios, entre-possível-e-impossível, entre o atual movente e a virtualidade que faz mover.

Produzir um pensamento-outro consiste em rasgar o caos e nele compor as forças, está no poder de ser afetado e de se deixar afetar pelo arranjo recortado, pela singularidade do evento, pelas forças e signos do mundo, às *nossas* forças com as forças do crivo-composição-acontecimento. Um caos-infinito, um crivo-de-caos, uma composição do infinito, virtualidade imanente de impossíveis-possível. Imanência, um real-mundo-vida, um corpo-mundo. É preciso, no entanto, conservar minimamente forças singulares no campo da tensão de todas as forças. *Nada* sobrevive ao caos tão-somente. Implicar no jogo de forças do mundo é implicação que “evita os perigos da dupla implicação real (o caos e a psicose)” (GIL, 2005, p.285). Compor no real, atualizações do virtual, criar *uma* expressão no real que se atualize a partir das virtualidades, que são igualmente expressão do real. Atualizar forças é tornar-se sensível a essa virtualidade que compõe o real, é ser sensível aos blocos de sensações compostos por *afectos* e *perceptos*. Deleuze explica que perceptos não são percepções, assim como afecto não são sentimentos e afeições, mas que ambos remetem a um *entre*, à virtualidade; “[os perceptos] independem daqueles que o experimentam e os [afectos]

transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.213). Ao nos sensibilizarmos, ao compormos forças singulares por blocos de sensações, deixamo-nos perpassar pelos movimentos das forças, e assim, também nos movimentarmos nas e pelas forças, entramos em *devoir* de nossa forma-subjetividade, que é impessoal, pois não é *um* ou *o sujeito* como nos moldes da tradição é o autor, mas uma forma-impessoal que tem uma configuração provisória, porque aberta, que perpassa ou implica-se, inscreve suas forças singulares nas forças do mundo, numa rede de encontros de um Dentro e um Fora osmótico que se imiscuem e sustêm o movimento da composição. A “forma de uma força” é a *forma* como a subjetividade presentifica o mundo, “o que nos oferece a apreensão de uma totalidade infinita de pequenas percepções” (GIL, 2005, p.20). As pequenas percepções ou percepções sutis

procuram seu caminho para a expressão, caminho barrado pela inexistência da linguagem verbal. Entre o corpo e as coisas percebidas, estas percepções ínfimas separam-nos para os reunir de outro modo, articulando-os de maneira diferente (GIL, 2005, p.52).

Então, “as pequenas percepções nascem da expressão ‘em negativo’ das forças do mundo na força singular” (GIL, p.280).

Mormente estamos *fechados* a essas percepções sutis, ao escape, às franjas, mas por demais sensibilizados e endurecidos pelas formas duras. Emudecemos o corpo, os órgãos, e deixamo-nos falar pela linguagem, pelos nomes, e não pela univocidade³, ou seja, “o importante é que se possa conceber vários sentidos formalmente distintos, mas que se reportam ao ser como a um só designado, ontologicamente uno” (DELEUZE, 2006, p.66). Contudo, tomamo-nos pela representação subtraindo-nos do intensivo. A excessividade de uma razão epônima e equívoca faz também equívoco o real-mundo, a imanência, ao *molarizar* ao máximo as virtualidades, ao categorizar o mundo em seres-identidade, em formas representativas. Racionalidade equívoca que recorta e limita o caos-mundo, e de seu limite-recorte, quer produzi-lo de dentro e de seu estreito limite. Toda consistência existe somente pela presença daquilo que a razão proporciona; o lugar da vida limita-se no finito da razão e em suas ficções como, por exemplo, de consciência, de sujeito, de indivíduo, de Eu, nas dicotomias homem/mundo, teoria/prática, cultura/natureza, entre outras. Sobre a vida, tomo as palavras de Michel Serres, quando ele diz:

³ Deleuze tomará o termo Univocidade do pensamento dos Filósofos Medievais, particularmente de Duns Scotto. Esse termo Deleuze diz que o Ser é o mesmo para todas as suas modalidades, contudo, essas modalidades não são todas as mesmas cf. Deleuze, 2006, p.65-67.

eu nunca soube explicar o eu nem descrever a consciência. Quanto mais penso, menos sou; quanto mais eu sou eu, menos penso e menos ajo. Não me busco como sujeito, projeto tolo; solitários, as coisas e os outros se encontram. Entre eles encontra-se meu corpo, um pouco menos coisa e muito menos outro (SERRES, 2004, p.13).

A excessividade da razão resguarda-se do caos, do movimento, da variação do mundo. Exalta as formas, o equilíbrio em estática, evita a desmedida, o êxtase, aquieta-se em estase, circula no regular, estria e esquadrinha o intenso, quebra o *ovo*, a intensidade zero. A inteligibilidade produz um mundo múltiplo de si mesma, ganha em entendimento, mas perde o continuado das forças, a lisura e a instabilidade do real.

Mas, sem dúvida, todo esse mundo [produzido pela razão excessiva] e todos esses duplos são apenas um; sem dúvida, o interno e o externo se juntam e se fusionam numa só variedade: todos são eu, eu sou todos os homens que são apenas um, que são o mundo, assim como o mundo me inunda e me absorve; o espectro colorido traduz a luminosidade branca extraída dessa claridade intuitiva por uma ciência cujos detalhes brilham, murmuram, rutilam e cintilam, multiplicam-se em ecos inúteis, cujas análises balbuciam, fatigam e não fazem viver (SERRES, 2004 p.64).

As formas produzidas pela fragmentação do real pela razão são formas-estratos duras, molares, por demais estruturadas, formas *quase* infrangíveis, inquebráveis. Digo quase infrangíveis porque em toda forma, mesmo a mais dura e estratificada, há linhas de fuga, zonas moventes das forças da forma e das forças do mundo.

Nossos minúsculos lugares de vida lançam e entrelaçam suas admiráveis redes de forma tão subliminarmente complexa e garantida de franjas que se tornam problemas algorítmicamente intratáveis e se mesclam às admiráveis redes inertes ou vivas, que se distribuem pelo universo, montanha flamejante, litoral fractal, fluxo de ventos e águas, conjunto de turbulências, árvores com suas folhagens (SERRES, 2004, p.32).

No entanto, esses minúsculos lugares de vida são disposições para fluir *com* e *além* do real concreto, disposições para conexões *entre* o que se estratifica e se atualiza, e a dimensão do que faz prosseguir pelas virtualidades. São essas zonas processuais, essas franjas que fazem escapar à cristalização, o campo do invisível *onde* podem ser *buscados* os caminhos possíveis para um pensamento-outro, para compormos com o que se passa ou aprendermos como passar da forma para o campo de forças, ou do olho ao olhar. Uma tarefa mais ampla: o como passar de criações pelo limite da razão tornada excessiva para a criação de uma racionalidade-outra e assim restituir ao múltiplo do real o que a razão deixou de fora, as múltiplas diferenças que

coube à razão eliminar pela identidade, ou do ter feito unidade e regularidade a variação do mundo.

A questão da *invenção* ou da *criação* de um pensamento-outro passa pela sensibilização, pelo *olhar* e pela *escuta* do que foge aos processos duros, das padronizações que se estabelecem pelos e nos lugares comuns, nos territórios construídos e que estabelecem funções estanques. Mas, sensibilização num “território [que] implica na emergência de qualidades sensíveis puras, *sensibilia* que deixam de ser unicamente funcionais e se tornam traços de expressão, tornando possível uma transformação das funções” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.237), *olhar* e *escuta* do atual-possível, em seus estratos e estratificações que operam

uma espécie de *desenquadramento* segundo linhas de fuga, que só passe pelo território para abri-lo sobre o universo, que vá da casa-território à cidade-cosmos, e que dissolva agora a identidade do lugar de variação da Terra, uma cidade que tem menos um lugar do que vetores pregueando a linha abstrata do relevo (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.242).

Ou seja, sensibilizar e abrir-se *nas formas, pelas formas*, passar da visibilidade do que aparece ao que aparece na invisibilidade aparente ao rente das formas e dos estratos; o sensibilizar da forma ao campo de forças, o olho e ouvido ao olhar e escuta, passar do corpo organismo ao corpo sem órgãos, à livre virtualidade do corpo.

a vida prática ensina, acima de tudo, a respeitar o que a coisa prescreve e não a opinião que se tem sobre ela. Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção. Um processo maquinal pode substituir qualquer operação do entendimento, jamais as ações do corpo (SERRES, 2004, P.36).

O corpo tem uma razão que nos permite conhecer de um modo-outro, *pelos e nos* encontros *com e de* outros corpos, pois são *produtos* de forças, já sempre contínuas relações de forças numa continuada-descontinuação do real. As forças se evidenciam em corpos, corpos são evidências de forças. No real, “a primeira evidência é o *corpo*. E esta evidência impõe-se, pela sua universalidade, como a evidência de uma natureza fundamental, subsistente por si e em si própria – o corpo” (VILELA, 1998, p.99). Evidência continente-contingência, de margens e transbordamentos. Evidência de contigüidade, ao sempre rente à forma-informe, à invisibilidade presente-possível. Corpo-evidência de inscrição do não-inscrito, do por inscrever, do deixar-se criar e inventar no plano do impossível-possível, na imanência. Corpo-

evidência que quer desdobrar-se de si e em si, de sua qualidade de organismo que se põe prudente contra o caos. Corpo-evidência que se abre para

que dominemos suas leis, que invertamos o trabalho dos músculos, que coloquemos o dorso em lugar da face, flexionemos os joelhos, fixemos os olhos sobre os artelhos, que façamos o corpo todo dobrar-se em quiasma, da frente para trás, do alto para baixo e da esquerda para a direita, que alonguemos, desdobremos, a descida requer, enfim, que, em lugar de conduzir a força em nossa direção, que tentemos desenvolvê-la mais em extensão do que em tração (SERRES, 2004, p.22).

Acrescentaria, ainda, conduzir as forças e desenvolvê-las em intensidade, compor-se intensivamente com elas, por uma seleção que o corpo-evidência pode fazer numa qualidade afirmativa do fluxo delas ao colocar-se apreciando o novo no movimento, na composição de um corpo-vibrátil no plano das pequenas percepções ou das percepções sutis.

Em resumo, o corpo não se reduz nem à fixidez nem à realidade: menos real do que virtual, ele visa ao potencial, ou melhor, ele vive no modal. Longe de estar lá, ele se movimenta; não se desloca apenas sobre o trajeto daqui para acolá, mas forma-se, deforma-se, transforma-se, estende-se, alonga-se, figura-se, desfigura-se, transfigura-se; polimorfo e proteiforme, vocês não interromperão essas variações, a não ser que definam o corpo como capaz (SERRES, 2004, p.138),

ou, respondamos à pergunta de espinosista *o que pode um corpo?* Responder a essa pergunta é, com razão, tirar toda a potência do corpo, excisão em sua evidência. Não respondê-la é desfazer o equívoco feito ao corpo e dar-lhe potência, fazer dele um conector potente, um corpo sem órgãos, uma evidência que tem em si uma receptividade para a vida, um corpo aberto disposto a enxergar o impossível, de criar-se a si e ao mundo no plano dos fluxos desejantes, uma evidência não-equívoca agenciadora dos múltiplos desejos libertos do corpo-organismo e aberto às pequenas e/ou sutis percepções da virtualidade que se fazem atravessar no real. Assim,

o corpo transforma-se num único órgão perceptivo, como foi dito: não à maneira de um órgão sensorial, mas como corpo hipersensível às variações de forças, ao seu tipo, à sua intensidade, às suas mais finas texturas. Corpo particularmente sensível às vibrações e aos ritmos dos outros corpos (GIL, 2004, p.25).

Então, como se dão em nossa pesquisa todos esses movimentos? Como a criação, a invenção, a imaginação operam num corpo-escola, como operam num corpo-escola, corpo-sala-de-aula, corpo-aluno, corpo-professor, corpo-espaco-escola, corpo...? Como cognição, conhecimento, invenção, aprendizagem, todos como processos de auto-criação, podem acontecer pelas pequenas ou sutis percepções das virtualidades? O que resiste ao formal, aos

estratos que dispõem à excisão dos corpos de toda criação-outra? Como inscrever corpos na real imanência de forma a recuperar seu saber e seu sangue da excisão metaparadigmática da razão tornada excessiva? Como o corpo pode estar a configurar, hoje, os possíveis-outros-impossível no atual possível dos espaços do Mundo, e fundamentalmente os espaços escolares? Como conhecer outros-possíveis a partir de um conhecimento-tradição que se fez acreditar único e imprescindível tão-somente pela racionalização?

Mil são os planos, os platôs, assim como mil são também as questões e as possíveis saídas. Ante as encruzilhadas e as vertigens de nossa contemporaneidade, há o corpo que conta somente consigo mesmo. Resta sensibilizar-se, abrir-se às zonas moventes do mundo existentes nas formas que se quantificaram, se esquadrinharam e se erigiram do limite da razão feita excessiva. Sensibilizar-se e abrir-se à experiência do mundo, recuperar a óptica e a ótica *no* mundo; olhares e escutas hápticos às virtualidades, aos riscos, ao inesperado, sem garantias. Corpo sensibilizado porque mergulhado no real, nas forças,

é o teorema de Arquimedes generalizado: todo corpo verdadeiramente mergulhado na vida autêntica e na aprendizagem corajosa e direta recebe delas uma força vertical igual a esse mesmo corpo, dirigida para a descoberta. Excitados de felicidade, entre a tontura e a vertigem, não encontramos nada a não ser o nu (SERRES, 2004 p.141).

Para um modo-outro de Pensamento cabe essa entrega à experiência aos possíveis-outros no real. Mas, “quem experimenta? Quem inventa? O corpo. Quem flutua, corre e voa, em êxtase arcangélico quando levita banhado pela intuição bem-aventurada? O corpo, sempre ele. Inteiramente nu” (p.141). Sim, o corpo que aprecia o movimento, atravessa e se deixa atravessar pelas forças, corpo-efeito sem causa, que dá passagem; corpo-olhar-escuta *no* mundo que pode inventar, pois tudo é uma questão de imaginação. Criação *no* e *pelo* corpo de um Pensamento dos possíveis-outros. Invenção, imaginação e Pensamento que só podem a um corpo que se faz de *nas* e *pelos* forças, de modo aberto, firme sem ser duro e flexível sem ser fraco.

CORPO-ESCOLA
CONJUNTO ABERTO NUM PLANO DE E PARA COMPOSIÇÕES

ENCONTRO COM O CAMPO: PRIMEIROS MOVIMENTOS DE ÓTICA, ÓPTICA HÁPTICOS

Uma ligação para um telefone móvel numa manhã de 11 de setembro. Alguns toques e, em seguida, uma voz feminina, firme, atenta à ligação. Confirmando com quem eu quero falar. A voz, segura, diz-se ocupada com alguns alunos em sua sala e pede que eu volte a ligar em exatos cinco minutos. A dona da voz ocupava-se com explicações sobre avaliações dos alunos segundo novos critérios. Números por relatórios e registros de aprendizagem? Quantificadores por qualificadores? Por quê números para quantificar desempenhos? Para quê? Mudança!

Ao fim dos cinco minutos volto a ligar, mas agora para o gabinete da escola. A mesma voz se diz disponível à conversa. Apresento-me a dizer de minha intenção naquele contato. A voz faz-se escuta às minhas apresentações e explicações. A voz retoma o diálogo e relata que a escola está em grande mudança, uma mudança para um espaço maior. A voz testemunha que, até então, eles tinham um lugar, mas não tinham espaço e, agora, têm espaço e não têm lugar. Lugar e Espaço. De um lugar sem espaço para um espaço sem lugar. Uma escola com dois funcionamentos, uma pequena escola e uma granja constituíam aquele lugar. Do lugar para o espaço, mas o espaço novo não tem o verde, árvores. Um espaço sem lugar? A voz diz ter dito à Prefeitura que não se mudariam sem que esse espaço/lugar tivesse verde. Ganharam, então, uma grande área para ser plantada, um espaço que seria, antes, destinado a uma futura praça. Assim, o futuro de uma praça deu lugar a um *Emplazamiento*⁴ dos desejos do lugar.

Lugar e espaço! Quanta diferença entre essas duas palavras que muitas vezes tomamos como sinônimas ou como equivalentes. Para aquela voz, não. E eu podia entender pelo seu tom de colocação. Lugar para aquela escola refere-se a um movimento de vida e a uma vida que se faz e vive num movimento de invenção, cognições etc, pois,

é nos lugares que se forma a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado e negociado. E é nos lugares, e graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se, e correm o risco de decepção – e, a bem da verdade, acabam decepcionados, na maioria das vezes (BAUMAN, 2009, p.35).

⁴ Emplazamiento é uma expressão utilizada por Jorge Larrosa e que não tem correspondente em português, palavra que sugere que a Plaza, lugar comum, que é de todos e de ninguém, e que o centro é o interesse, seja Emplazada, ou seja, colocada na Plaza, sendo esse um lugar inquietante, deslocado do comum, uma heterotopia, nos termos de Foucault. (Cf. Larrosa 2004b, Foucault 2006).

A voz falava mais. A mudança está a provocar ações nos alunos. A voz testemunhava o que seus olhos viam cotidianamente: a já saudade de uma árvore, uma grande Mangueira existente naquele lugar, saudade essa que faz com que os alunos abracem e beijem a árvore em vários momentos. Corpos enraizados? Corpos que se contaminaram com as forças no e pelo lugar?

Falo com aquela voz sentado em um sofá próximo a uma sacada que deixa passar o barulho e o frenesi do centro da cidade. Ao meu lado, dois textos estão expostos ao meu lado, com os títulos: *A Escola: Relato de um Processo Inacabado de Construção* (ROCKWELL e EZPELETA, 2007) e, o outro, *Corpos Inabitáveis: Errância, Filosofia e Memória* (VILELA, 2000). O primeiro trata do cotidiano escolar, da institucionalização e a ação de professores. Fala de cotidiano como uma realidade não-documentada, porém história, fala da existência do outro para além do que posto por determinações oficiais. Ou seja, de estórias no cotidiano da história de um consagrado: a escola.

O segundo texto trata do pensar uma articulação entre errância e a memória, sendo que a narrativa histórica faz regressar o “outro”, mas relacionado intimamente com o espaço territorial, o outro refugiado, errante, “desplazado”. Nisso coloca-se a pergunta: como dar testemunho de um acontecimento que interrompe o tempo histórico, abertura ao outro, e converter em voz o silêncio daqueles que viveram, desde dentro, o acontecimento inumano? O texto busca estabelecer uma relação entre a memória, a compreensão, a resistência, o testemunho e o acontecimento no intuito de traçar uma educação contra o esquecimento, da ocultação de acontecimentos que a História nega dar testemunho.

O que essa voz, com quem dialoga, tem de ressonância com esses textos e vice-versa? Qual o caráter desse acontecimento-mudança nessa escola? Apenas uma questão de lugar ou de espaço? Que corpos e memórias são esses, que no seu movimento de errância para um novo espaço/lugar apontam e relatam sobre uma escola em processo inacabado de construção?

Imagino a cena da “saudade da árvore” e recordo-me de uma fala de uma antiga professora que tive em uma de minhas formações: “Quem ensina a criança a subir na árvore é a própria árvore. Ela ensina o movimento. Isso é ler. A forma já está escrita, a criança só vai lá e lê. O escrever está no mundo da forma, é o que está no mundo”. Lembro-me, também, de duas ilustrações. Uma consta de um livro que estava a ler, “Metamorfoses do Corpo”, de José Gil, contendo algumas pranchas ilustrativas sobre o corpo. À que me refiro intitula-se “Os Vasos Sanguíneos, como Arborescências Humanas”. (Figura 1)

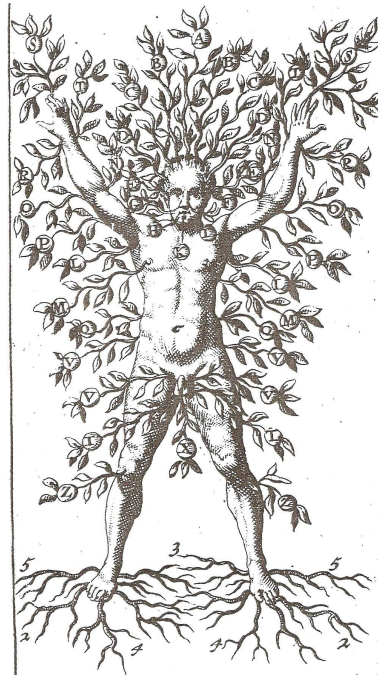


Figura 1: Os vasos sangüíneos como arborescências humanas (J. Case, *Compendium Anatomicum*, Aesterdão, 1696), In: Gil, 1997.

A segunda ilustração encontra-se no livro de Foucault “Vigiar e Punir”, intitula-se “A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo”. (Figura 2)

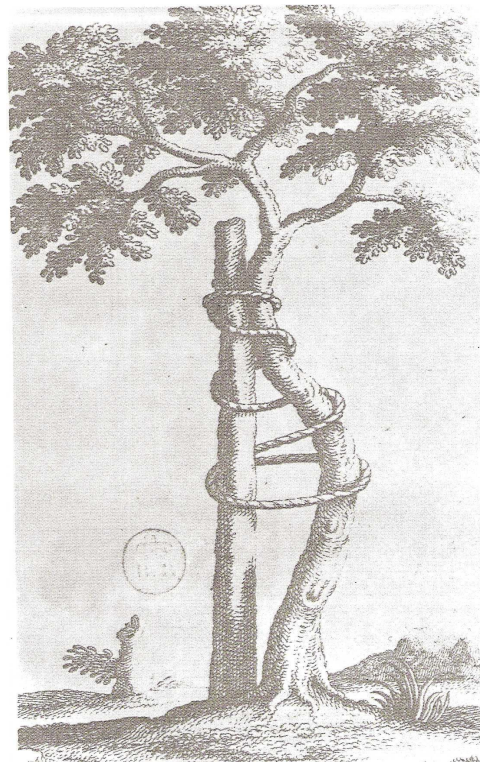


Figura 2: N. Andry. *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo*, 1749. In: Foucault, 1997.

A primeira ilustração talvez aponte para um corpo que incorpore ou encarne uma árvore, ou uma árvore que devém corpo-humano, ou um corpo que devém árvore, ou um corpo-árvore-alfabeto que possui em seu sangue-seiva as forças e a vitalidade do ler, ou do lido de algo, ou o a-ler, e o ainda a-ser-lido, o dito e o ainda a-dizer. Corpo-árvore e/ou árvore-corpo, inscrição no sangue-seiva da terra, arborescência rizomática de corpos nômades na lisura do lugar.

A segunda ilustração talvez possa apontar para a imagem do direito, do reto, da severidade, do estático, fincado, estacado que amarra o que segue desejar crescer, a apertar o que segue escapar, distinguir-se e devir em seu movimento. Vê-se um mastro de retidão consistente e calculadamente “plantado” e es-foliado, aplainado, sem copa e de raízes à mostra, sem o vigor da mínima seiva. Sua falta de vigor talvez esteja justo na desvitalização de sua seiva, o que lhe dá a dureza e a mínima possibilidade de se dobrar ou mesmo partir-se. Tal presença imponente serve para fazer amarras, para endireitar o torto, docilizar e retificar numa direção rigorosa “o pau que nasce torto” em todas as suas curvaturas. Ilustração possível da Educação e seus meios em relação aos corpos e saberes? Sobre mestres e pupilos?

Educação distorção. – A extraordinária incerteza de todo sentido de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as *mais antigas* e as *mais novas* forças culturais são, como numa confusa assembléia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que *ainda existem* ou que *já existem*. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficam primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá que torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado (NIETZSCHE, 2008/1886, p.87).

O diálogo entre mim e a voz segue... A voz relatou-me problemas que enfrentavam com os alunos. Eles não queriam ir para as salas, queriam permanecer fora delas. Queriam o espaço do lugar? Já percebiam o movimento, o devir da mudança? A voz testemunhava os movimentos, as resistências, as adaptações, a mudança.

Ao fim, quis a voz saber qual o meu interesse em pesquisar: espaço específico, alunos, o todo?... Dei-lhe o título de meu projeto de então: “O Corpo da Experiência do Espaço e o Espaço da Experiência do Corpo – O Devir-Mestre do Corpo em Territórios Escolares”. Falei, ainda, de Nietzsche, Deleuze, Kastrup, cartografia... Algo mudou na voz. Houve uma abertura maior à conversa e um grande interesse em minha pesquisa. A voz, então, perguntou-me da minha intenção quanto ao ritmo da pesquisa. Respondi-lhe que seria o meu desejo

acompanhar o movimento em dois dias por semana. A voz disse-me que nesse período estariam de mudança, mas que se eu quisesse, seria ótimo que eu acompanhasse tudo isso.

Queria muito, antes, conhecer o corpo daquela voz, poder ver-lhe inscritas no corpo a determinação e a força que vinham de suas palavras e observações. E assim se deu – o encontro com o corpo da voz, a contemplação da voz no corpo ou de um corpo que é todo voz. Olhares e escutas simultâneos, num jogo de memórias a dissolver a molaridade no e do que é múltiplo de forças e incerto. A voz toma as palavras. Os olhares se cruzam entre o passado e o vindouro. Escuto e olho o *entre*, o fluxo faz-se e é passagem, entre o passado e o porvir. O que estávamos a estabelecer era uma aproximação mais rente possível do dizer das vozes àquilo que não se pode dizer. No intercurso do(s) silêncio(s), as lacunas que interrompem e interpelam (n)o dizer impossível e o inesgotável a-dizer ainda sempre possível. Mais que uma possível comunicação pela palavra, movia-nos pela emergência de possíveis ruídos. “Por isso escutar é se deixar dizer algo que não se busca e que não se quer, algo definitivamente que não depende de nossas perguntas” (LARROSA, 2004, p.44).

Na aproximação com o corpo da voz abriram-se as vozes dos nossos corpos. Estabeleceram-se linhas de encontro através das quais as narrativas poderiam acontecer, narrativas de acontecimentos que a memória encurta, torna presente, fugaz. Narrativas de um passado que se move ao agora-presente, a um futuro que não é lá, mas agora, presente instantâneo. Através dessas narrativas que se abriam às vozes dos corpos,

trata-se de *esgotar* o sentido das palavras, de jogar com elas até violentá-las em seus atributos mais secretos, pronunciar enfim o divórcio total entre o termo e o conteúdo expressivo que estamos habituados a lhe reconhecer”. Agora, o importante não é mais o *dito* (um conteúdo) num *dizer* (um *ato*), mas a *transformação* e a invenção de dispositivos, ainda insuspeitos, que permitem multiplicar as transformações (CERTEAU, 2007, p.245).

Segue o primeiro relato-testemunho do corpo-voz, testemunho do Lugar de lembrança, da memória, espaço memorável.

— Alunos trancados em uma sala de aula, na escola, escondidos, luzes apagadas, um dia chuvoso. A Diretora, o corpo-voz, ouve de uma funcionária que a escola não está vazia, havia alunos escondidos, ainda, numa sala. A Diretora bate à porta e ouve corpos-vozes-alunos a dizer que não queriam ir embora, pois não tinham nada o que fazer em suas casas. Esses corpos-alunos, então, saem da escola-lugar rumo ao ponto de ônibus. A Diretora segue seus afazeres e, quando mais tarde passa novamente pelo ponto de ônibus, vê os corpos-vozes-alunos ali, na chuva. Resolve, então, levá-los ao Espaço-Lugar. Ao chegarem, os

corpos-alunos tomam o espaço. Com seus corpos em frenesi disparam a fazer uma primeira leitura móvel do espaço-novidade, primeiros traços nos espaços com seus corpos, como que a inscrevê-los em traços de Lugar. Testemunho de correrias, gritos, de pés que se fazem descalços, de tênis e chinelos que viram, se transformam em bolas de basquete e futebol. Tênis e chinelos ao cesto e na rede. Pés que pisam em poças d'água na quadra. E a água, que invade o espaço, salta aos pisões, flui em contato com os corpos que também passam a fluir e a saltar. Primeiras vidas naquele espaço-lugar. Não só a quadra, mas todos os espaços são experimentados. Parte dele, em faxina e “proibido” ao exercício de experimentação, mesmo assim, são postos à experimentação. Vêm-se cabeças a correr pelos corredores superiores. O espaço da comida, a cantina, é também ocupado, experimentado. É criada, por brincadeira, a hora do lanche. O corpo-cantineiro surge a servir a refeição aos corpos virtualmente famintos. Subjetividades que se experimentam, corpos-alunos que devem corpos-funcionários. Corpos criadores de linhas que se inscrevem no espaço a inscrever o lugar. Nos banheiros, corpos que se admiram com a beleza do espaço. Todos querem usá-los. Uma fisiologia, movimentos que deixam rastros, inscrições em espaços-lugares de intimidade, do corpo com o próprio corpo, do corpo com seus resíduos do metabolismo de uma fisiologia própria, ou de medo, de ansiedade, do descontrole, dos desarranjos, do aperto, do alívio, mas também, porque não, de felicidade. Uma criança coloca a mão no peito e diz: *“essa escola não é para mim, essa escola é pra gente rica”*. A Diretora, de corpo inteiro e em alto e bom tom responde: *“não é não! Pode ir que ela é sua”*. Ainda, um corpo-voz-mãe chora de alegria pela escola nova.

Essas são narrativas-memórias no e pelo relato, testemunho de acontecimentos. Memória-testemunho do acontecimento, voz das vozes, memória de desejos, impessoais, mas de todos. Memória que faz um movimento e um movimento que faz memória, testemunho do vivido, a não-distância do acontecimento, presença dos fatos-acontecimentos por testemunho que dá vida, acrescenta vida e recebe vida. Fatos-acontecimentos, o passageiro que pede novamente passagem, evoca corpos que, sem a voz do testemunho, a memória deles talvez não passasse de uma sombra, um ruído, um rumor, algumas marcas, pés descalços, rebeldia, indisciplina, histeria, frenesi...

Esse foi meu primeiro acontecimento-encontro com o corpo-voz. Marcamos o dia para que, juntos, eu conhecesse *in loco* o Espaço-lugar.

**SOBRE A NARRAÇÃO E A EXPERIÊNCIA OU, DE COMO UM CORPO-ESCOLA
POSSIBILITA E MANTÉM A NARRAÇÃO DO MUNDO E DA EXPERIÊNCIA OU
AINDA: DE UMA ESTÓRIA À PESQUISA SOBRE O CORPO-ESCOLA**

As experiências, como salienta Benjamin, estão decaindo em nosso tempo, e tendem a desaparecer. Uma delas é a de contar e narrar, principalmente estórias. Ele diz:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede a um grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos pareceria segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1996/1936, p.198).

As pessoas, mais frequentemente, se reuniam em torno de uma fogueira, uma lareira, em grupos, sob uma atmosfera propícia a uma narração de uma estória. Muitos ainda têm na lembrança quando ao pé de pessoas mais velhas, tidas sábias, junto aos avós, por exemplo, ouviam músicas, casos, estórias como contos de fadas. Era criado todo um clima para que a estória acontecesse; luzes, aquecimento, momento, silêncio... O narrador era toda atenção aos olhos dos ouvintes. A voz trazia toda a atmosfera da narração, e todos aguardavam a estória por vir. A narração começava e a estória tomava a todos. O corpo do narrador era a fonte das imagens do enredo. O conto era o corpo todo do narrador e todo o corpo do narrador era o conto. A boa narrativa, a boa estória, era a bem contada ou narrada. O enredo é necessário, mas não é suficiente se não há um corpo capaz de trazê-lo ou fazê-lo vivo, cheio de imagens, fluido, com arte. Somente um corpo com essas qualidades pode fazer-se ouvir e ser ouvido, afetar e ser afetado. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1996/1936, p.205). Para contar estórias são necessários narradores e ouvintes. A estória toma corpo, inscreve-se no corpo de narradores e ouvintes, faz-se encarnada nas imagens narradas, toma vida. A estória surge ou é captada por todo o corpo do narrador, é ele quem dá materialidade àquilo que não deixou rastros tipográficos, mas que vivia de boca em boca das pessoas. A vida narrada (re)surge de corpo inteiro pelo narrador de estórias. Como salienta Benjamin,

(pois a narração em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, apreendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, (...) é típica do

artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 1996/1936, p.220-1).

Benjamin tem como o narrador verdadeiro no tempo o narrador de conto de fadas. Sobre o conto de fadas propriamente, diz que o conto tem ensinado “há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (p.215).

Digamos que o Corpo-Escola recorta o caos do mundo, faz visíveis as forças, põe acontecimentos, faz criar visíveis em relações dinâmicas, faz, como nas fábulas, “histórias nas quais todos os seres vivos se comunicam, as fábulas ensinam coisas profundas” (SERRES, 2004, p.52). Dos contos de fadas, Michel Serres descreve que eles

fascinam as crianças porque, munidos da mesma liberdade que os bailarinos e ginastas, seus corpos se prestam a todas as transformações possíveis; por meio de uma deliciosa cinestesia, essa adaptabilidade quase infinita os faz compreender interiormente as operações da varinha mágica, menos ilusórias do que virtuais, menos inspiradas pela magia do que por uma pedagogia do possível (SERRES, 2004, p.53).

Perdemos muito do encantamento e a veneração pelas velhas estórias, fábulas e contos de fadas, muito em função da perda de nossa sensibilidade estética com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Tornamo-nos por demais cinzentos, fechados, talvez em função do nosso modo de existência cultivado na modernidade. Somos, sim, muito sensibilizados às formas mais duras, tornamo-nos “cabeça” demais e corpo todo de menos. Michel Serres aponta que “o poderoso charme da fábula, dos contos de fadas, da dança e dos fetiches emana dessas múltiplas simulações. Não acreditamos mais nessas lendas porque esquecemos o corpo encantador e a extraordinária florescência de suas formas” (p.53).

OLHARES E ESCUTAS DE UM CORPO-ESCOLA-MUDANÇA

Olhares e escutas de uma trans-formação operada por um corpo-escola de um *espaço* em *lugar*. Tem-se um corpo implicado, corpo num acontecimento de experiência, como em Larrosa, aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece, e também experiência, como em Walter Benjamin, articulação de Memória, História, Tradição sem contudo resumir-se essa articulação em unidades ou teleologias na e da História ou Tradição. Na experiência, o *corpo-*

mestre vive se fazendo e se faz ao viver, abre-se às afetações, contagia e deixa-se contagiar, afeta e deixa-se afetar e nesse ir e vir com as matérias-forças do mundo, sempre há essa relação de maestria. Assim,

o corpo é conseqüentemente não a residência provisória de alguma coisa superior – uma alma imortal, o universal, ou idéia – mas o que permite uma trajetória dinâmica pela qual nós aprendemos a registrar e tornar sensível àquilo de que é feito o mundo. Tal é a grande virtude dessa definição: não há nenhum sentido em definir o corpo diretamente, mas apenas submeter o corpo sensível ao que esses outros elementos são (LATOURE, 2002).⁵

Essa trajetória dinâmica constitui territórios, ou seja, direções vitais ou marcadores existenciais “onde” esse corpo-si se constitui provisoriamente nas e com as forças, sendo o corpo ele mesmo um produto-produção dessas mesmas forças que atravessam o mundo, ou seja, *um* efeito sem causa delas. Corpo vibrátil (ROLNIK), corpo paradoxal (GIL), corpo-sem-órgãos (DELEUZE) são modos corpóreos-incorpóreos do corpo com o poder de afetar e de ser afetado, de aumentar ou reduzir sua potência em função dos encontros. Corpo vibrátil, corpo sem órgãos, corpo paradoxal, corpo com o poder de afetar e ser afetado, de aumentar ou reduzir sua potência em função dos encontros, dos fluxos presentes em todas as partes a compõem as forças com ele. Do *Corpo Vibrátil* diz-se da relação paradoxal entre as capacidades vibrátil e de percepção, e

é a tensão desse paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência de criação, na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos. Assim, movidos por esse paradoxo, somos continuamente forçados a pensar/agir de um modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva (ROLNIK, 2006, p.13).

Deleuze fala corpo como *Corpo sem órgãos*, ou seja,

trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. [...] Ele é antes o Fora absoluto que não conhece mais os Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE, 2007a, p.18).

⁵ The body is thus not a provisional residence of something superior – an immortal soul, the universal, or thought – but what leaves a dynamic trajectory by which we learn to register and become sensitive to what the world is made of. Such is great virtue of this definition: there is no sense in defining the body directly, but only in rendering the body sensitive to what these others elements are (LATOURE, 2002, tradução livre).

Também nessa direção, José Gil fala de *Corpo Paradoxal*, do

corpo já não com um “fenômeno”, um percebido concreto, visível, evoluindo no espaço cartesiano objectivo, mas de uma corpo metafenomenico, visível e virtual ao mesmo tempo, feixe de forças e transformador de espaço e de tempo, emissor de signos e transsemiótico, comportando um interior ao mesmo tempo orgânico e pronto a dissolver-se ao subir à superfície. Um corpo habitando outros corpos e outros espíritos, e existindo ao mesmo tempo na abertura permanente ao mundo através da linguagem e do contacto sensível, e no recolhimento da sua singularidade, através do silêncio e da não-inscrição. Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser deserdado, esvaziado, roubado de sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir animal, devir mineral, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento. Em suma, um *corpo paradoxal*.

Corpo com uma qualidade que possibilita afetar e deixar-se afetar num plano de forças mais livres e, assim, corpo igualmente composto de forças mais sutis às pequenas ou sutis percepções, e

este corpo compõe-se de uma matéria especial que tem propriedade de ser *no* espaço e de devir espaço, quer dizer de se combinar tão estreitamente com o espaço exterior que daí lhe advêm texturas variadas: o corpo pode tornar-se um espaço interior-exterior produzindo então múltiplas formas de espaço, espaços porosos, esponjosos, lisos, estriados, espaços paradoxais (GIL, 2001, p.68 e 69).

Corpo-vibrátil-paradoxal-sem-órgãos que constitui ações, posturas, afecções etc, provisórias num mundo real-mundo de forças que atravessam espaços, tempos, enfim, perpassam o mundo. Mas, que mundo, de que real-mundo-de-forças falamos e que qualidade-novidade de pensamento lhe é próprio? Em Nietzsche buscamos uma primeira concepção que ele mesmo traz numa longa exposição em um de seus muitos escritos sobre o Eterno Retorno.

E sabeis sequer o que é para mim o “mundo”? Devo mostrá-lo a voz em meu espelho? Este mundo: uma monstruosidade de força, sem início, sem fim, uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se trasmuda, inalteravelmente grande em seu todo, uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimos ou rendimentos, cercada de “nada” como de seu limite, nada evanescente, de desperdiçado, nada de infinitamente extenso, mas como forma determinada posta em um determinado espaço, e não um espaço que em alguma parte estivesse “vazio”, mas antes como força por toda a parte, como jogo de forças e ondas de força ao mesmo tempo um e múltiplo, aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali minguando, um mar de forças tempestuando e ondulando em si próprias, eternamente mudando, eternamente recorrentes, com descomunais anos de retorno, com uma vazante e enchente de suas configurações, partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo, e depois outra vez voltando da plenitude ao simples, do jogo de contradições de volta ao prazer da consonância, afirmando ainda a si próprio, nessa igualdade de suas trilhas e anos, abençoando a si próprio como Aquilo que eternamente tem de retornar, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço - : esse meu mundo *dionisíaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo

secreto da dupla volúpia, esse meu “para além do bem e do mal”, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo, - quereis um *nome* para esse mundo? Uma solução para todos os enigmas? Uma *luz* para vós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? – Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso! E também vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1987/1881/88, p.177).

Deleuze aproxima-se da concepção de mundo-força nietzscheano. Para Deleuze, também mundo como *caos* infinito de forças, caos esse que se pode rasgar por pensamentos, numa composição consistente no campo com as forças caóticas sem consistência. Forças de um mundo-caos, caos-mundo. Caos pleno de (in)determinações, possibilidades, sem previsão, pré-visões, mas de provisão, abundância imanente, virtualidades para um possível do impossível, um caos-mundo sem origem, mas gerador de toda diferença possível pelas e nas conexões que se produzem por composição. O caos são (in)determinações num múltiplo veloz e infinito sem consistência, virtualidade pura. Traçar-lhe um plano é encarar o infinito de frente, “*dar consistência sem nada perder do infinito*” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.59). O caos mesmo

não existe, é uma abstração, porque inseparável de um crivo que dele faz sair alguma coisa (algo em vez de nada) (...) De acordo com uma aproximação cosmológica, o caos seria o conjunto dos possíveis, isto é, todas as essências individuais, visto que cada uma tende à existência por sua conta; mas o crivo só deixa passar compostíveis e a melhor combinação de compostíveis (DELEUZE, 2007, p.32).

O crivo faz algo do caos ou, o crivo é a parte compostível do caos “algos”, tem a potência do todo. O crivo-recorte é imanente, toma múltiplas dimensões e determinações velozes infinitas. Se o plano de imanência dá uma consistência fugaz ao caos, esse logo se (des)faz a misturar-se ou evanecer-se na mistura infinita (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.59). Assim, concomitantemente ao plano de imanência, há o plano de composição com as forças, o plano de multiplicidades puras *onde* há apenas linhas, forças, virtualidades, franjas para e de composições e fugas, zonas moventes de processualidades, “um plano de proliferação, de povoamento, de contágio” (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.55). Deleuze e Guattari falam desse plano:

Aqui não há mais absolutamente formas e desenvolvimento de formas; nem sujeitos e formação de sujeitos. Não há nem estrutura nem gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas, partículas de toda espécie. Há somente hecceidades, afectos, individualizações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos. Nada se desenvolve, mas coisas acontecem com atraso ou

adiantadas, e formam esse ou aquele agenciamento de acordo com suas composições de velocidade. Nada se subjetiva, mas hecceidades formam-se conforme as composições de potências ou de afectos não subjetivados. A este plano, que só conhece longitudes e latitudes, velocidades e hecceidades, damos o nome de plano de consistência ou de composição (por oposição ao plano de organização e desenvolvimento) (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.55).

Nessa noção capital de plano de consistência é possível compormos e pensarmos quaisquer dos possíveis do real-mundo, de olharmos para as produções do mundo e das subjetividades, olharmos e escutarmos as forças que pedem passagem, mesmo em estruturas por demais estratificadas, que tenham em suas composições formas muito rígidas, ou seja, *atualizadas* muito duramente. Constituir um plano no infinito do Real-Mundo pode se dar de maneira mais dura, fechada, protegida contra as forças do infinito ou, ao contrário, num modo mais aberto, poroso, abrigado minimamente diante das forças do mundo. Assim, há fundamentalmente dois planos: o plano de organização e o plano de composição.

O plano de organização faz das forças uma organização mais dura a partir de um modelo que pré-existe ao processo ou à processualidade da vida. É uma organização tipificada numa forma, ela traz e produz uma forma mais fechada. *Forma* fechada de conhecimento, corpo, indivíduo, espaço, tempo, cultura de escola⁶, por exemplo. A fala do mestre de cerimônias que conduziu o evento da inauguração do espaço novo da escola traz uma dessas *formas* em relação ao Espaço:

“Funcionava anteriormente em modestas instalações no bairro NC. e está ganhando hoje uma nova sede, e vai funcionar em regime de Tempo Integral. As instalações contam com treze salas de aula, biblioteca, multimídia, quadra poliesportiva coberta, refeitório, despensa, banheiros, sala dos professores e sala de administração escolar”.

Na mesma ocasião, mas na fala da Secretária de Educação da época:

“Então, para prestar contas ao Senhor Prefeito, o investimento feito aqui na obra foi de R\$ 2.065.000,00, em mobiliário e equipamentos R\$ 250.000,00. [...] Da mesma

⁶ Quando se fala de um Plano de Organização pensa-se fundamentalmente num modelo referencial que pré-existe ao processo de uma produção mais aberta, ou seja, o Plano de Organização produz uma Forma mais dura, molar de Conhecimento, Corpo, Espaço, Tempo, Indivíduo, de Escola etc. Um Plano de Organização da Escola, por exemplo, se daria por um modelo de escola aos moldes da Tradição de Escola, ou seja, lugar do saber, da tradição, do hegemônico, espaços e lugares *de e para* etc.

forma, quando nós formos entregar em Dezembro a outra escola de C.⁷ que segue o mesmo padrão onde funcionará o regime de Tempo Integral...”.

Uma mesma forma ou um modelo para tudo ou, para tudo que se quer resposta um mesmo modelo ou forma que já se possui de antemão, e a representação seja qual ela for será o *medium* conservador desse sempre dado, percebido e conservado – o objeto. Representar é invocar a imagem, o objeto e/ou a forma de um de um sujeito sobre um objeto; é re-conhecer.

De um lado, é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia Teeteto, [é uma escola, uma pedagogia, uma mudança de espaço, uma educação]. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensamos quando pensamos quando reconhecemos? [...] Mas, justamente, o que é preciso criticar nessa imagem do pensamento é ter fundado seu pressuposto direito na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras (DELEUZE e GUATTARI, 2006, p.197).

A aventura estranha e comprometedora se produz no plano de e para composições. O que se planeia, se compõe, se cria e se instaura é imanente ao processo; compõe-se não como *forma*, mas como *conjunto aberto* que pode produzir conhecimentos-outros, corpo-vibrátil-paradoxal-sem-órgãos, não indivíduo mas subjetividade, não um espaço continente mas *Spatium* intensivo, também um tempo não cronológico mas Kairos/Aion etc. É o plano das forças mais livres, produção por e com heterogêneos, composição que vai se fazendo com o processo agenciando-se com as forças. Aqui não há interpretação no sentido de dar ou produzir um significado, mas de interpretar os signos (i)materiais – matérias que se inscrevem no Espaço-Escola-Ameixeira-Mangueira, primeiramente. Assim, não a interpretação, mas a experimentação de possíveis-outros movimentos nas e das perspectivas das forças-formas presentes. Experimentar pelo olhar e escuta para o que tange e que a forma não barra, ou àquilo que lhe escapa.

O corpo-escola lida com o que a vida lhe oferece – *amor fati* – e dá passagem e *espaço* ao múltiplo indistinto, ao fluxo vital que lhe permite pulsar como *lugar*. O Corpo-Escola-Ameixeira era uma escola que iria fechar porque não prestava ou não tinha re-conhecimento de uma produção esperada – baixos índices de aprovação, problemas infra-estruturais, relacionais relativos à identidade entre os alunos etc. Essas eram algumas *formas* que se constituíram ou constituíram a escola. O que aconteceu? Mediante a problematização criada e

⁷ A Secretária de Educação refere-se a outro bairro da cidade que receberá uma escola *padrão* do Município.

instaurada na imanência de seu movimento ela se lança como uma escola experimental que pode ou conquista um currículo mais livre, passa a decidir seu eixo curricular, enfim, decide como vai ser através de um coletivo de professores que pensa e constitui práticas com-postas pela multiplicidade que ali pulsava.

No espaço do Corpo-Escola-Mangueira o experimentar seguiu-se processualizando, mas com o aditivo da precariedade do espaço ele mesmo. A invenção e produção desse espaço como lugar, segue adiante no pensar/fazer no que se revela como inquietante, no que se vela e se revela no campo das forças-matérias, como nas palavras da Diretora, no evento da inauguração do novo espaço:

“Essa é uma escola de educação integral e que foi pensada não só para oferecer às crianças uma educação de boa qualidade mas para abrigar um projeto de educação que já acontecia e que o forte dele é a valorização da diferença, a busca de igualdade; é uma escola que repensa alunos, professores, procura respeitar a maneira que são e a maneira que podem construir um mundo melhor.”

Exercício por experimentação de uma singularidade, singularidade como um modo ou processo de singularização pensado no movimento dessa subjetivação produzida na multiplicidade indistinta *com* fluxos heterogêneos do técnico, do social, da língua, do biológico, do político etc, é pois, a percepção ou a atenção à multiplicidade do meio, o entre fluxos.

Assim, de modo a manter viva a narração da vida, do movimento do mundo num Corpo-Escola, segue uma estória sobre invenção e criatividade de *uma escola* para a pesquisa de nosso tema, e quiçá ela fomenta o gosto por outras estórias e pesquisas mantendo, dessa maneira, a viva narrativa e as estórias de todos nós.

UMA ESTÓRIA DE UMA ESCOLA QUE UM DIA SE FEZ LUGAR

A esta altura, Kublai Kan espera que Marco diga como é Irene vista de dentro. E Marco não pode fazê-lo: não conseguiu saber qual é a cidade que os moradores do planalto chamavam de Irene; por outro lado, não importa: vista de dentro, seria uma outra cidade; Irene é o nome de uma cidade distante que muda à medida que se aproxima dela.

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali: uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene (CALVINO, 2006/1972, p.114-115).

Corpo-Escola-Ameixeira, Corpo-Escola-Mangueira e Corpo-Escola-da-Mudança; um e vários Corpo(s)-Escola(s), Tradição(ções), Modernidade(s), História(s) e Estória(s). Desde o início *um* Corpo-Escola a transformar espaço(s) em lugar(es), num território existencial, espaço-lugar inventivo, uma aposta de criação *entre* forças que ora aciona, ora condiciona movimentos para invenções e criações mais, ou menos favoráveis a espaços-lugares de vida. Até então, um Corpo-Escola bi-membrado, ao menos, até um dia de mudança para um espaço-tradição e referência de escola, quando então se tri-membrará. Aqui uma estória de dois movimentos de um só ato, do “tornar-se o que se é sem ao menos suspeitar o que é” – um *lugar*. Quem desse Corpo-Escola se aproxima muda-o e muda-se na ação da aproximação. Apenas movimentos de fazeção, uma próxima ação produtiva, um desfazer-se e fazer-se de si permanentes um Corpo-Escola. Sem se lhe atentar aos seus movimentos e produções, sem neles entrar, vislumbra-se, talvez, uma forma como outra qualquer, no caso, a forma de uma escola. Contudo, constitui-se como outra, um conjunto aberto, àquele que lhe adentra. Assim, uma e várias, não variedade do mesmo, mas diferenciação da diferença ela mesma. Mais que um nome e menos que um pré-nome, aquém e além de formas, identidades, modelos, estruturas, dicotomias, enfim, um conjunto aberto que sempre retorna sob vários e outros nomes, mas se diz e fala mudança e lugar.

E se me contassem a fábula *Pele-de-Asno* e
Nela eu visse uma filosofia extraordinária?
Michel Serres

Certa Vez aconteceu... Sim, onde foi? Sim, na verdade onde não foi?

Sabe-se que o nome dos lugares muda tantas vezes quantas são as suas línguas estrangeiras; e que cada lugar pode ser alcançado de outros lugares, pelas mais variadas estradas e rotas, por quem cavalga guia rema voa.

— Parece que você conhece melhor as cidades por meio do atlas do que visitando-as pessoalmente – disse o imperador a Marco, fechando o livro de repente.

E Polo:

— Viajando percebe-se que as diferenças desaparecem: uma cidade vai se tornando parecida com todas as cidades, os lugares alternam formas ordens distâncias, uma poeira informe invade os continentes. O seu atlas mantém intatas as diferenças: a

multiplicidade de qualidades que são como as letras dos nomes (CALVINO, 2006/1972, p.125).

Uma escola nasce nos idos de mil novecentos e sessenta e nove, situado num bairro catalogado com rural de um grande município, assim, uma escola tida como rural. Possivelmente uma escola a mais entre outras tantas presentes nesse município, afinal mais uma escola. Sim, há testemunhos de seu nascimento, antes mesmo de levar o nome que hoje tem. Quem testemunha é uma senhora, tem sete filhos nascidos e criados na redondeza e que estudaram ali; sim, uma senhora que há mais de trinta e cinco anos mora no bairro.

“A D foi uma das primeiras professoras, foi o avô dela que fundou essa escola lá em cima, passando as criancinhas carentes e passando a comunidade. Depois formou o colégio. O avô da D foi JÁ; eu não sei porquê saiu o nome do JCA, porque quem começou foi o avô da D. Ele montou a escola e o JC que levou o nome. Eu só não entendi isso até hoje, porque foi o avô da D que começou, começou a catar as criancinhas pobre do bairro; aí uns não tinha caderno, ele comprava, levava.”⁸

Talvez pouco se saiba ou nada se saiba dessa origem, desse passado que pro-moveu e mobilizou a constituição de uma escola pelas matérias-forças-necessidades daquele espaço tido como rural; um espaço escolar que se constituía na provisoriedade e na precariedade, na emergência do que se afigurava naquele bairro rural, sem ainda as estruturas que um centro pode oferecer.

E esse espaço escolar veio a ser ocupado com crianças filhos de trabalhadores das casas e granjas que constituíam a paisagem do bairro. Crianças em sua maioria negras, mas que se autodenominavam morenas, pardas, amarelas, até brancas, enfim, de todas as cores sem que, contudo se vissem ou se reconhecessem negras. Essa “falta” de visão sobre si mesmos ocasionou certo mal-estar que, com o tempo, foi se agravando ao ponto de haver ocorrências de preconceitos entre os alunos – brigas, discussões, indisposições entre eles emergiam no dia-a-dia da escola⁹. Em função do que ocorria dessa situação, a escola resolveu

⁸ O contato com essa senhora se deu quando na mudança para o espaço novo; enquanto caminhava pelo pátio interno da escola. Essa senhora estava sentada numa mesa e, diante de minha aproximação, começou a contar sua sensação de ver a escola num espaço novo. Durante nossa conversa ainda se juntaram à mesa um aluno da Universidade Federal de Juiz de Fora que também desenvolvia uma pesquisa nessa escola e uma professora de Literatura da própria escola da pesquisa.

⁹ Para uma descrição mais detalhada desse momento da escola, remeto à dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao PPGE/UFJF por MEDEIROS (2001).

problematizar¹⁰ o que ocorria entre os alunos, questionar o que se sucedia, e chegou à constatação de que os próprios alunos não se viam, não se (re)conheciam como uma identidade, no caso negra. Faltava o rosto a um corpo àqueles que ali conviviam com outros-iguais-sem-rosto, sem o (re)conhecimento entre os pares e sem o conhecimento do que ali se passava.

Da cidade de Zirma, os viajantes retornam com memórias bastante diferentes: um negro cego que grita na multidão, um louco debruçado na cornija de um arranha-céu, uma moça que passeia com um puma na coleira. Na realidade, muitos dos cegos que batem as bengalas nas calçadas de Zirma são negros, em cada arranha-céu há alguém que enlouquece, todos os loucos passam horas nas cornijas, não há puma que não seja criado pelo capricho de uma moça. A cidade é redundante: repete-se para fixar uma imagem na mente (CALVINO, 2006/1972, p.23).

Ante a perpetuação dessas arestas e rugas entre os alunos, a fixação da situação ou mesmo adoção de uma posição coercitiva, a escola resolve questionar a situação que se mostra; faz isso por problematizações que ganham corpo através de temas transversais configurando-se num amplo projeto denominado *Projeto África-Brasil*. Esse projeto visa ao trabalho de temas relacionados à etnia, à raça e à diversidade. Cabe nesse pequeno relato dessa estória dessa escola frisar que, esse trabalho implementado em relação à diversidade é anterior à Lei 10639/03 que obriga as escolas a inserirem em seus conteúdos curriculares a História da Cultura Africana; e ainda mais anterior à Lei 11645 que obriga ao ensino de História Afro-Brasileira e Indígena. Ou seja, o movimento feito pela escola foi anterior às leis que obrigam a tratar do tema – estereótipos da diferença, da cor, das raças, das etnias etc – mas, um movimento por um olhar e escuta à pluralidade, à diversidade, à relação da escola com a cultura, das diferenças e conhecimentos diversos que podem sempre e devem sempre circular.

Assim, um primeiro projeto dentro do Projeto África-Brasil foi a Dança, dança que trouxe ritmos, movimentos, gestos, espaços/tempos-outros, corpo na apreensão de movimentos inseridos num outro que não o mesmo institucional, identitário da cultura e do ideal branco. Talvez, mais que isso, não a comum unidade de cor e de corpos, mas a

¹⁰ Essa problematização constituiu-se na atenção e observância ao que se passava entre os alunos e, com isso, a escola passa a constituir um projeto que se torna um eixo do pensa/sentir/agir pedagógico da escola. Não é um projeto que se insere como decreto ou como forma de dar cabo ao problema, mas um projeto que se cria imanente à problematização, que se produz concomitante à criação do pensamento da própria escola. Assim, a problematização implica o sensibilizar-se da escola a um conjunto de signos de forças presentes que a atravessavam, e não meramente colocar um problema para ser resolvido. O projeto derivado dessa problematização está mais próximo de um modo da escola se compor com as forças, ou seja, mais próximo de uma invenção, do que se antecipar e fechar-se a elas por uma re-cognição ou um re-conhecimento do que está a ocorrer como problema e que é preciso se resolver.

comunidade de corpos e cores numa vivência e composições coletivas na compreensão de que não há tão-somente cultura, mas culturas e concepções estéticas diferenciadas e igualmente ricas em valores.

Ao lado desse projeto de Dança vem o Artesanato. Entre fios diversos, emaranhados de nós e de várias texturas e cores, meninos e meninas separam fios, tomam agulhas e linhas e passam a uma artesanagem de cores, tecidos e formas. Mais que isso, aproximam a mão do fazer ponto-a-ponto, costuram as diferenças de gênero. Além disso, essa artesanaria também toma o corpo e passa a envolver a comunidade e, logo, a cerzir os parâmetros que ornamentarão os corpos, principalmente na Dança. Com relação ao artesanato, um relato, já no Corpo-Escola-Mangueira, de seus efeitos e ações que escapam para o mundo e aos olhares mais próximos; diz a Diretora:

“Não posso esquecer de um pai, pedreiro, pai do K, logo que a gente mudou para aquela casa [Escola-Granja]; todo mundo queria subir naquela árvore [Mangueira], e a gente nunca segurou. Subia na árvore, comia na árvore. [...] Mas aí esse menino subiu na árvore, caiu e quebrou o braço, logo na primeira semana que a gente foi para lá. Foi uma fratura horrível, no cotovelo. Quem levou ele pro hospital foi eu e a professora de Educação Física. Pusemos tala no braço, ela foi dirigindo e eu fui. Quando cheguei na casa do menino a mãe saiu gritando pela rua. Eu falei, tensa: ‘meu Deus, a mulher disse que ia mandar o marido!’, eu não conhecia o marido. O preconceito da gente já tá, né? Pedreiro, sem instrução, que ele ia chegar lá ver o filho dele naquele estado, não ia entender, aquela aflição. O fato é que o pai chegou, o menino já estava perto dele, lavei a blusa, arrumei uma blusa do uniforme, não tem problema, o pai acompanhou, não conversou comigo, só contei o que tinha acontecido; e aquele homem sujo de construção sentado comigo lá e o menino precisou de passar por uma cirurgia. E nesse processo de cirurgia, nós dois ficamos sentados aguardando o menino voltar. Eu gelada. Aí ele falou assim pra mim: ‘Criança é assim mesmo, criança machuca. Vocês dão muita atenção pras crianças lá na escola. Tudo o que eu acho mais engraçado na escola é essa coisa de menino homem bordar.[a Diretora pensa: ‘aí vem!...’] O meu filho levou pra casa uma máscara marca [?] que ele tava fazendo numa toalha e que ele aprendeu na escola. E eu tô achando isso muito interessante. Pois é, porque meu filho tá tendo uma oportunidade que eu não tive. A senhora já pensou que isso pode virar uma profissão,

ele pode tirar o sustento dentro do bordado, ele vai poder estudar coisas que eu não pude?'. ”

Uma proposta e uma aposta num fazer artesanal; manuabilidade de todos aquém e além de perspectivas de gênero, aquém e além do que pode esperar de seus efeitos – assim, quanto mais próximo, tanto mais longe.

Outro projeto que se seguiu foi o *Fio da Memória*, História e Narrativa que envolvia arte de dobraduras, encenação de textos, confecção de máscaras, bonecos, cantos, rodas rítmicas, ou seja, o espaço torna-se espaço para contar e cantar estórias. Ainda nesse projeto ligado à memória, práticas culturais das crianças, das suas famílias e de grupos étnicos eram levantados e partilhados entre todos. Um exemplo era a pesquisa de receitas entre as famílias que eram partilhadas e, em alguns eventos, saboreadas entre todos da comunidade nas festas e encontros que ocorriam no espaço escolar. Saber e sabor são experimentados, um saborear o conhecer/saber culinário de um outro; antropofagia do outro, o saborear visceral do saber-fazer de iguarias, temperos do outro; partilha do que se faz ao fogo do cozinhar, ao gosto de cada um para oferecer ao outro o gosto daquilo que melhor lhe sabe.

Um outro projeto era chamado *Virando o Jogo* – ofereceria oportunidades para conhecimentos e aprendizagens-outras, principalmente às crianças com tempos diferentes de aprendizagem e que apresentavam alguma dificuldade em relação às habilidades e compreensões em relação ao conhecimento e aprendizagens na escola. Ainda um outro projeto, *Mãos na Terra* que envolvia um exercício e contato direto com a terra, as sementes, as plantas, os ritmos da natureza, enfim, uma abertura ao cosmo da Terra.

Esses projetos seguem, na escola, constituídos por todos; uma aproximação rente ao que se configurava como movimento que, inicialmente, se dera por uma problematização relativa às questões étnico-raciais, diferença e diversidade. Além disso, todos os projetos foram incluídos no currículo da escola e constituíram um Corpo-Currículo-Disciplina nomeado como Estudos Antropológicos. Essa “matéria” seguia como um eixo para as discussões em relação à exclusão, discursos sobre as diferenças, pensar-fazer a(s) cultura(s), principalmente no tocante às desigualdades do humano. Essas ações pedagógicas que se constituíram no projeto pedagógico da escola iniciaram nos anos de 2000 e 2001 no estilo de temas transversais e, ao final de dois mil e dois, como um projeto nomeado África-Brasil, que se constituiu como um eixo-plano em que outras ações e pensamentos a respeito da problematização inicial operada pela escola, perpassassem esse eixo-plano.

Assim, o surgimento, a partir de problematizações, de projetos-dispositivos voltados à construção-produção de expressões das subjetividades sem rosto, mas que viabilizavam o existir da escola construído e constituído no coletivo segundo a compreensão do que se dá no diverso, principalmente ao que se vincula à etnia e à raça negra. Na prática, tal experiência envolvia um fazer permanente do coletivo e que grande parte se “encarnava” em expressões gráficas como desenhos, textos, confecção de máscaras, mosaicos etc, que ocupavam as paredes dos espaços da escola. O(s) projeto(s) ocorria(m) ao longo de todo ano e tinham a sua apoteose na Semana da Consciência Negra no mês de Novembro. Nesse período, a presença e o vínculo entre a escola e a comunidade ficavam mais estreitos. O que ocorria como acme na Semana da Consciência Negra era já a oficialização das invenções que eram de todos – alunos, professores, comunidade, enfim, do Corpo-Escola que pulsava na produção de si.

A Escola-Ameixeira iniciou-se, assim, pelos ruídos de comunicação e, principalmente, pela incongruência de ver o outro e a si. A problematização de uma suposta cegueira do próximo constituiu, sobretudo, um dispositivo para a Escola-Ameixeira ver-se a si mesma e dizer-se para si mesma em suas matérias-forças, principalmente do humano. O que apareceu em negativo segundo um olhar sobre o outro, seguiu-se no trabalhar por dispositivos do próprio olhar e escuta que a escola desenvolveu em seus espaços. O fazer artístico passa a constituir o lugar em substituição às comuns e, talvez, às muito esperadas palavras de ordem e moral.

Assim, para cada cidade, às notícias fundamentais enunciadas com vocabulários precisos, ele acrescentava um comentário mudo, levantando a palma, o dorso ou o lado das mãos, em movimentos retos ou oblíquos, impetuosos ou lentos. Uma nova forma de diálogo estabeleceu-se entre eles: as mãos brancas do Grande Khan, repleta de anéis, respondiam com movimentos compostos os gestos ágeis e nodosos do mercador. Com o entendimento entre eles, as mãos passaram a assumir posições estáveis, que correspondiam a movimentos do espírito em seu alternar e repetir. E, enquanto o vocabulário das coisas renovava-se com o mostruário das mercadorias, o repertório dos comentários mudos tendia a se fechar e se estabelecer. O prazer de ambos em recorrer a eles também diminuía; em suas conversas, permaneciam a maior parte do tempo calados e imóveis (CALVINO, 2006/1972, p.42).

Em 2005 a Escola-Ameixeira vive um processo de mudança de espaço físico, mudança essa tida como provisória, duraria dois anos no máximo, em função das condições de infra-estrutura insuficientes e, principalmente, precárias do espaço da Escola-Ameixeira. Essa precariedade passava, sobretudo, pela falta de espaço físico para abrigar e atender aos alunos da comunidade que eram cada vez em maior número. Essa precariedade estrutural da Escola-Ameixeira era principalmente retratada pelas infiltrações de água nas paredes, pelo

muito bolor, mofo e umidade que atingia e tomava conta do ambiente estrutural das salas. Assim, a Escola-Ameixeira muda-se para uma granja, e a casa dessa granja tornar-se-á o espaço escolar provisório até a resolução da situação-problema da escola – reforma ou construção de uma nova escola. E esse espaço da granja será também um espaço precário. Precariedade da precariedade. Contudo, o “novo” espaço provisório efetivamente não acompanhava uma estrutura física de um prédio escolar padrão – uma grande área aberta com árvores, sendo uma delas uma grande e imponente Mangueira ao centro do terreno, uma piscina pequena, um parquinho infantil; a casa do terreno que servirá como prédio-escola tem dois andares e todo terreno era limitado por uma pequena e baixa cerca de madeira, ou seja, ausência de grandes muros. Nesse espaço-granja foi-se constituindo paulatinamente, junto com a Escola-Ameixeira, a Escola-Mangueira.

Um espaço provisório cedido pela provisoriedade e precariedade de uma escola que estruturalmente não *podia* mais. Mas, o que de fato pode indicar tal mudança? Numa visão mais objetiva, a Escola-Ameixeira não apresentava mais condições infra-estruturais, não comportava a demanda de alunos, e sua estrutura estava comprometida com mofos e infiltrações; esse é um aspecto. Poder-se-ia olhar essa mudança, justo por também envolver um espaço não-tradicional de arquitetura de escola, pela expansão, apropriação, criação etc da Escola-Ameixeira, de um *pensar/fazer* de si mesma enquanto *uma* escola ou *estilo* de escola, uma escola *singular*, uma *escola-lugar*. Ao apropriar-se de suas matérias-forças, a Escola-Ameixeira constitui-se e se desdobra em sua criação mesma à medida que se abre continuamente às forças que nela atravessam. O pensar/fazer da Escola-Ameixeira ordena-se permanentemente num Corpo-Escola aberto às afetações das forças, Corpo-Escola como um conjunto aberto num plano criado e instaurado imanente ao processo de seu constituir-se escola. Assim, Corpo-Escola no exercício de uma Vontade de Potência porque aberto a um novo modo de existir,

vontade não como faculdade da mente, mas como um conjunto de forças impessoais, anônimas, sempre em luta, envolvida em movimentos de expansão, exaltação, apropriação, transmutação, operando uma contínua destruição e criação de formas. Potência indica aquilo que constitui a vontade e que, de seu âmago, pulsa, luta e se desdobra na busca de expansão. Nesse sentido, a vontade não é carente de nada; quer a si mesma, seu crescimento, sua superação. A potência só é potência à medida que continua a ordenar-se mais potência, permanentemente a caminho de si mesma, em contínuo devir (NAFFAH NETO, 1996, p.60).

E nesse novo e simultaneamente mesmo plano para e de composições, o Corpo-Escola cria-se mais visivelmente na provisoriedade de espaços/tempos, mas criação que se processa

instaurando existência, olhares e escutas ao que se passa singularmente desenhando novas condições provisórias da nova-velha constituição de lugar em velhos-novos espaços. Do Corpo-Escola-Ameixeira ao Corpo-Escola-Mangueira, um outro e mesmo Corpo-Escola.

— Você me conhece? Onde fica? Como se chama?

— Não tem nome nem lugar. Repito a razão pela qual quis descrevê-la: das inúmeras cidades inimagináveis, devem-se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor, sem um código interno, uma perspectiva, um discurso. É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.

— Eu não tenho desejos nem medos – declarou o Khan –, e meus sonhos são compostos pela mente ou pelo acaso.

— As cidades também acreditam ser a obra da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.

— Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca da Esfinge (CALVINO, 2006/1972, p. 43-44).

A provisoriidade num tempo e espaço podia revelar simultaneamente a precariedade e a adversidade que *podiam*, no decorrer do contexto da escola. Um novo-velho espaço para um novo possível de uma escola. Pode-se pensar que o muito que se possa oferecer como pronto, no caso um espaço escolar com espaços e lugares *de e para*, pode inviabilizar ou matar toda criação ou, até mesmo, limitá-la a um quase-nada. Contudo, a provisoriidade não só infra-estrutural como também do pensar/fazer cotidiano da escola, permitiu ao Corpo-Escola-Ameixeira, em seu velho-novo espaço, elaborar-se inventivamente como uma escola num espaço de uma granja com uma habitação que se constituiria em *uma* escola por um fazer/pensar. Constituiu-se, assim, como um exercício e oportunidade de elaborações e reelaborações adequadas ao que necessitava ser criado em condições inadequadas. O adequado pelo inadequado justo pelo fazer/pensar e pôr a variar a (não) estrutura posta ali. Exemplos dessa elaboração e adequação *com* o inadequado: banheiros ruins e insuficientes, exigindo que as crianças formassem filas enormes para seu uso; um refeitório que não comportava todas as pessoas assentadas; salas com quadros-negros que necessitavam ser seguros pela mão dos professores para que neles pudessem escrever; calor ambiente excessivo; carteiras inadequadas etc. Contudo, essa precariedade, inadequação e insuficiência de se estabelecer uma rotina “esperada” também possibilitaram um exercício constante de um fazer a partir do que era necessário ser criado. Se não havia espaço suficiente, então, esse era compartilhado por todos, alunos e professores; esses se dispersavam por todo ambiente da escola,

fundamentalmente a cozinha, o espaço exterior da varanda e o derredor da Mangueira – o espaço exterior da escola-casa era utilizado como sala de aulas. Dessa maneira e nesse espaço provisório, precário, insuficiente e inadequado, o Corpo-Escola seguiu a experimentar-se num velho-novo espaço o seguimento e o exercício de um modo de existência com um foco mais no *como* se aprende do que um foco no *que* se aprende. Se o último visa a um foco conteudista, o primeiro contempla um modo de se produzir e uma ação que produza um pensamento *de* e *do* lugar – pensamentação. O fazer/pensar passa pelo, primeiro construir a sala (de aula) e, posteriormente, a aula – a escola concomitante ao saber.

Sabe-se com certeza apenas o seguinte: um certo número de objetos desloca-se num certo espaço, ora submerso por uma grande quantidade de novos objetos, ora consumido sem ser repostos; a regra é sempre misturá-los e tentar recolocá-los no lugar. Talvez Clarisse sempre tenha sido apenas uma misturada de bugigangas espedaçadas, pouco sortidas, obsoletas (CALVINO, 2006/1972, p.100).

O fazer do Corpo-Escola sucedia composto pela provisoriedade dos espaços. Os projetos-dispositivos – música, dança, jogos, rodas – ocorriam, na maioria das vezes, no espaço exterior, ao redor da grande e imponente Mangueira, nas varandas etc, e esses projetos envolviam não só os professores e alunos, mas também a participação efetiva da comunidade, principalmente no que tange à participação de eventos, atividades e apresentações do Corpo-Escola em datas comemorativas; ressalta-se a comemoração do Dia da Consciência Negra. Esses projetos que a escola realizava perpassavam pela arte – desenhos, dança, artesanato etc, eram os rastros concretos das linhas e fluxos de forças que foram percorridas e “estabelecidas”, não *a priori*, mas no movimento e no pulsar do Corpo-Escola nas suas problematizações e no encaminhamento delas. A Arte não era um produto-resultado que serviria para ser visto e apreciado, mas uma produção *pari passu* de problematizações e aprendizagens que se desdobrava no pensar/fazer-fazer/pensar pedagógico. A arte como pensamentação, de um pensamento produzido com os espaços e matérias do diverso, sendo o diverso, problematizações, subjetividades, temas, espaços etc, constituindo um saber do e pelo impensado, do que faz pensar. Esse pensar/fazer-fazer/pensar pela e na arte do impensado talvez tenha produzido um saber da e na experiência, um *pensamento-fazeção* pedagógico, uma pedagogia do lugar. A arte no Corpo-Escola é o que pensa e faz pensar toda escola, é a pulsação dela mesma, uma escola que pela e na arte faz pensar e a escola que ao fazer na e pela arte pensa.

Esse pensar/fazer-fazer/pensar encarna-se principalmente na dança, e a escola ganha visibilidade social ao se apresentar em espaços públicos, espaços culturais importantes do

Município, com o Teatro Central da Cidade. A escola também passa a ter reconhecimento de sua prática pedagógica em relação aos trabalhos sobre etnia e diversidade – recebe prêmios, comendas, diplomas – além disso, a escola passa a ser citada e a estampar várias matérias jornalísticas a respeito de pedagogias alternativas – ou seriam alternativas pedagógicas?

Até aqui o Corpo-Escola vivia condensada numa casa, dividida numa escola; era uma casa e uma escola¹¹. Esse funcionamento articulado do Corpo-Escola entre dois espaços ficou apelidado de “escola de cima” e “escola de baixo”, que chamaremos de Corpo-Escola-Ameixeira e de Corpo-Escola-Mangueira, concomitantemente.

Os antigos construíram Valdrada à beira de um lago com casas repletas de varandas sobrepostas e com rua suspensas sobre a água desembocando em parapeitos balastrados. Deste modo, o viajante ao chegar depara-se com duas cidades: uma perpendicular sobre o lago e a outra refletida de cabeça para baixo. Nada existe e nada acontece na primeira Valdrada sem que se repita na segunda, porque a cidade foi construída de tal modo que cada um de seus pontos fosse refletido por seu espelho, e a Valdrada na água contém não somente todas as acanaladuras e relevos das fachadas que se elevam sobre o lago mas também o interior das salas com os tetos e os pavimentos, a perspectiva dos corredores, os espelhos dos armários. Os habitantes de Valdrada sabem que todos os seus atos são simultaneamente aquele ato e a sua imagem especular, que possui a especial dignidade das imagens, e essa consciência impede-os de abandonar-se ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante (CALVINO, 2006/1972, p.53).

No ano de 2005 ocorreram reuniões com a comunidade em função da resolução do problema do espaço físico da escola. Lembremos que o Corpo-Escola-Mangueira era apenas uma alternativa provisória e precária com tempo marcado para sua resolução, constituindo uma opção entre a reforma do espaço da granja ou a construção de um espaço escolar padrão em outro local, ou seja, uma escola “arquitetada” nos moldes da tradição de escola. O Poder Público, munido de laudos e pareceres de especialistas, embargou a viabilidade da reforma do espaço da granja preterida pela maioria do coletivo. Diante dessa negativa, esse mesmo coletivo – direção, professores, alunos, pais, comunidade – se organizaram em pensar/fazer dessa opção de uma velha-nova estrutura padrão a ser construída, uma construção que em suas linhas viesse atender em seus desejos – linha pedagógica do pensar/fazer Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira.

¹¹ Antes da mudança da escola para o espaço novo construído, essa escola funcionava em dois espaços; um que era o prédio onde primordialmente funcionou, e outro, era uma casa numa granja que foi usada pela escola (e que seria temporário até uma possível reforma ou construção de um espaço definitivo em outro terreno) com o intuito de desafogar a demanda e supostamente resolver a precariedade do prédio original. A distância entre os dois espaços *de* escola era pequeno e, como a construção escolar primeira ficava no fim de uma rua (sem saída) e no alto, essa era chamada de “escola de cima”, e a casa-escola da granja, como ficava numa rua abaixo, era chamada de “escola de baixo”.

Mas as cidades visitadas por Marco Polo eram sempre diferentes das imaginadas pelo imperador.

— Entretanto, construí na minha mente um modelo de cidade do qual extrair todas as cidades possíveis – disse Kublai. – Ele contém tudo o que vai de acordo com as normas. Uma vez que as cidades que existem se afastam da norma em diferentes graus, basta prever as exceções à regra e calcular as combinações mais prováveis.

— Eu também imaginei um modelo de cidade do qual extraio todas as outras – respondeu Marco. – É uma cidade feita só de exceções, impedimentos, contradições, incongruências, contra-sensos. Se uma cidade assim é o que há de mais improvável, diminuindo o número dos elementos anormais aumenta a probabilidade de que a cidade realmente exista. Portanto, basta subtrair as exceções ao meu modelo e em qualquer direção que eu vá sempre me encontrarei diante de uma cidade que, apesar de sempre por causa das exceções, existe. Mas não posso conduzir a minha operação além de um certo limite: obteria cidades verossímeis demais para serem verdadeiras (CALVINO, 2006/1972, p.67).

Ao olharmos mais detidamente para esse movimento de construção desse velho-novo-monumento-arquitetura-de-escola, esse deslocamento para um espaço mais central do bairro aproxima a comunidade da escola, ou aproxima a escola geograficamente de um contingente maior de famílias e residentes nas imediações. Assim, não era uma escola para a região, mas uma escola da região. Talvez algumas perguntas mais profundas a serem feitas seriam: Por que construir uma escola? O que é construir uma escola? Qual o sentido de uma construção e, quando essa construção é uma escola?

À pergunta: Por que a construção de Tecla prolonga-se por tanto tempo?, os habitantes, sem deixar de içar baldes, de baixar cabos de ferro, de mover longos pincéis para cima e para baixo, respondem:

— Para que não comece a destruição. – E, questionados se temem que após a retirada dos andaimes a cidade comece a desmoronar e a despedaçar-se, acrescentam rapidamente, sussurrando: – Não só a cidade.

Se insatisfeito com as respostas, alguém espia através dos cercados, vê guindastes que erguem outros guindastes, armações que revestem outras armações, traves que escoram outras traves.

— Qual é o sentido de tanta construção? – a pergunta. – Qual é o objetivo de uma cidade em construção senão uma cidade? Onde está o plano que vocês seguem, o projeto?

— Mostraremos assim que terminar a jornada de trabalho; agora não podemos ser interrompidos – respondem.

O trabalho cessa ao pôr-do-sol. A noite cai sobre os canteiros de obras. É uma noite estrelada.

— Eis o projeto – dizem (CALVINO, 2006/1972, p.117).

Um projeto do coletivo escolar, do Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira, pensado por muitos anos e que um dia veio a culminar numa construção de um espaço-estrutura-de-escola tardicional. Durante a construção da estrutura ela mesma, houve alguns fatos: problemas de atrasos em função de várias situações, por exemplo, um processo judicial entre empreiteiras que brigavam entre si pela execução da obra e foi necessário aguarda-se um ano pela decisão judicial. Em Agosto de 2007 a obra começa com a fundação no terreno. Um fato interessante

deu-sedurante a perfuração do terreno durante as obras, quando foram encontradas cinco minas d'água que não paravam de brotar. Um dia, uma aluna fala para AB quando chega à escola: *“Hoje nossa escola está afogada.”*

Presume-se que Isaura, cidade dos mil poços, esteja situada em cima de um profundo lago subterrâneo. A cidade se estendeu exclusivamente até os lugares em que os habitantes conseguiram extrair água escavando na terra longos buracos verticais: o seu perímetro verdejante reproduz o das margens escuras do lago submerso, uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível, tudo o que se move à luz do sol é impelido para ondas enclausuradas que quebram sob o céu calcáreo das rochas.

Em conseqüência disso, Isaura apresenta duas religiões diferentes. Os deuses da cidade, segundo alguns, vivem nas profundidades, no lago negro que nutre as veias subterrâneas. Segundo outros, os deuses vivem nos baldes que, erguidos pelas cordas, surgem nos parapeitos dos poços, nas roldanas que giram, nos alcatruzes das noras, nas alavancas das bombas, nas pás dos moinhos de vento que puxam a água das escavações, nas torres de andaimes que sustentam a perfuração das sondas, nos reservatórios suspensos por andas nos alto dos edifícios, nos estreitos arcos dos aquedutos, em todas as colunas de água, tubos verticais, tranquetas, registros, até alcançar os cataventos acima dos andaimes de Isaura, cidade que se move para o alto (CALVINO, 2006/1972, p.24).

A água que não parava de brotar fez com que tudo que fora construído e feito até aquele momento viesse a desmoronar. Os engenheiros não conseguiam conter as “infiltrações” ou os fluxos de água que minavam no terreno; foi preciso fazer um aditivo emergencial, uma perfuração para canalizar toda aquela água, para que a construção pudesse prosseguir.

A explicação que cheguei é a seguinte: os cursos de água canalizados nos encanamentos de Armila ainda permanecem sob o domínio de ninfas e náiades. Habitadas a percorrer as veias subterrâneas, encontram felicidade em avançar pelo novo reino aquático, irromper fontes, descobrir novos espelhos, novos jogos, novas maneiras de desfrutar a água. Pode ser que a invasão delas tenha afastado os homens, ou pode ser que Armila tenha sido construída pelos homens como oferta para cativar a benevolência das ninfas ofendidas pela violação das águas. Seja como for, agora parecem contentes, essas moças: cantam de manhã (CALVINO, 2006/1972, p.50).

Um dia, a estrutura ficou pronta; outro dia ocorreu a mudança. Sabemos que foi assim que tudo se deu, porque nos foi narrado assim, a menos que tenham inventado tudo isso, ou não. Quem sabe?

MODERNIDADE, TRADIÇÃO, CORPOS ENTRE ESPAÇOS E LUGARES – O COTIDIANO DE INVENÇÕES.

O contato com o campo, ou seja, com a escola da pesquisa, iniciou-se exatamente no dia em que tive o primeiro encontro com a voz da diretora. No entanto, meu encontro com o espaço da mudança se deu no dia da chegada da mudança para o espaço novo. O acompanhamento do corpo-da-mudança começou do “futuro” Espaço para o “presente” Lugar. Ou seja, conheci primeiramente a nova instalação da escola, e só vim a conhecer a “escola velha” depois, mesmo que no mesmo dia.

Chego ao Espaço-Escola em companhia da Diretora. Deparo-me, logo na entrada, com um pequeno grupo de pessoas ao portão. Estavam à espera dos *móveis da mudança*. Sou apresentado ao grupo e, entre as pessoas, encontra-se um aluno adolescente que já deixou a escola, mas que está sempre presente a querer ajudar. Entro no Espaço. Construção em concreto, um grande portão na entrada, pintura das paredes em verde e cinza. Estrutura de dois andares com salas em cima e em baixo e um pátio central interno coberto. Um espaço reservado com terra e brinquedos de madeira para a educação infantil. Dois pátios cimentados, um interno, menor e outro externo. Uma quadra poliesportiva com dimensões oficiais com vestiários anexos. A estrutura da construção lembra uma construção do tipo “caixote” que lembra a forma de um presídio. Pátio grande interno com galerias inferiores e superiores. O espaço visto, sem estar ocupado, parece frio e em seu interior reverberam muito intensamente os ecos dos sons produzidos internamente. Há, ainda, um espaço somente de terra, anexo à escola, mas exterior à construção e de acesso a ele por um portão aos fundos. (Figuras 1, 2, 3 e 4)



Figura 3: Vista Panorâmica do Espaço Interno da Escola.



Figura 4: Vista do Espaço anexo à Escola.



Figura 5: Vista da Quadra Poliesportiva da Escola.



Figura 6: Vista do Parquinho das Crianças de Educação Infantil da Escola.

Ando com a Diretora por todo o espaço-escola. Ela me apresenta a um grupo de professores que se encontra sentado no chão numa sala forrada com um tapete. Formam um círculo e estão a trabalhar com as mãos. Manuabilidades, trabalhos manuais com fios, linhas, contas, dobraduras, cortes e costuras. Atenção aos detalhes e às combinações.

Caminho, agora sozinho, pelo espaço da escola. Abro portas, observo as dimensões. Inscrevo-me no espaço do acontecimento da mudança. Chega o caminhão com a mudança e a Diretora passa a coordenar a distribuição e disposição do mobiliário. C.[uma funcionária] me aborda, pergunta quem eu sou. Conversamos. Ela é ex-aluna da escola e hoje trabalha nela em serviços gerais. Fala da gratidão que tem por aquela escola, por tudo que viveu e aprendeu nela, o que pude observar e perceber através de uma carta-homenagem dirigida à escola. Gratidão e reconhecimento que pude ler e ouvir entre várias outras pessoas, alunos e principalmente pessoas da comunidade. Sinceros *reconhecimentos* do que acontecia e do que era produzido naquele *Lugar*.

Ainda no espaço-mudança sou apresentado a outros professores que observam a movimentação nos espaços enquanto iam sendo preenchidos com os mobiliários totalmente novos e ainda embalados. Era o Espaço a inscrever-se como Lugar.

Agora, a saída do Espaço-mudança e a visita ao *Lugar-escola*.¹² Chego a uma granja que é utilizada como uma extensão do Lugar-escola. Vários alunos que se aglomeravam à entrada da escola cumprimentavam a diretora e respondiam ao meu “bom dia”. Entrada no corpo-escola-lugar. Pequeno percurso até a entrada que dá para uma extensa área verde. Deparei-me com a enorme “árvore da saudade”, uma enorme e imponente Mangueira bem no centro da área externa. Alguns alunos comiam o almoço no refeitório externo junto a uma professora. Hora do almoço. Convite para que eu participasse do almoço. Uma fila de alunos se formava num aposento entre a cozinha e as demais dependências da casa que funcionavam como salas de aula. Entro na fila e logo sou foco de olhares dos mais próximos a mim à espera da vez. Alguns minutos na fila e a Diretora apresenta-me uma professora de Literatura que me convida a ver uma sala que fica ao lado da cozinha. Sala com duas entradas/saídas, vista para a rua. “*Daqui vemos os alunos chegando. Nós todos olhamos para fora e os convidamos a vir.*” Disse, ainda, que o bar que se via dali mesmo era o grande concorrente do lugar “*pelo seu pão com mortadela*”.¹³ Entro novamente na fila do almoço. Recebo o meu prato servido pela cantineira. Almoço com alguns professores que à mesa conversam sobre crianças rebeldes, sobre as ausentes, sobre uma que está a perder a visão gradativamente, mas que pula corda muito bem...

¹² Para uma descrição mais detalhada e minuciosa desse Corpo-Escola, remeto à dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao PPGE/UFJF por SÁ (2006).

¹³ Acho importante destacar que o nome desse bar, Ambrósio, é homônimo de um “quilombo do século XVIII, situado entre Minas Gerais e Goiás. Essa região corresponde, atualmente, ao município de Ibiá, no oeste de Minas. O quilombo foi destruído em 1746 por ordem do governador Gomes freire Andrade” (PEREIRA, 2007, p.46).

Saio da granja que serve como escola e vou ao Lugar-escola-primeiro, onde tudo se iniciou. Sou apresentado à responsável pelo Lugar que passa a me conduzir e mostrar as dependências do Lugar-primeiro. Passo de maneira rápida pelas dependências, não quero entrar nas salas para interromper as aulas que aconteciam ainda naquele horário. Vou para o espaço externo do Lugar, vazio, cheio de grades que impediam o acesso, por exemplo, a um pátio-cimento abandonado. Ao sair, junto ao portão de entrada, mais uma árvore, uma Ameixeira. “*As crianças gostam e querem o verde*”, disse a minha cicerone ao final de minha visita.

ESTÓRIAS DE LEMBRANÇAS E VIVÊNCIAS EM TORNO DE ÁRVORES E MUITO VERDE

Dia de mudança, despedida de um Lugar. Estórias, lembranças, memórias de vidas, algumas, de toda uma vida. Chego cedo à escola-lugar-granja. Algumas poucas pessoas já se encontram junto à entrada. Uma funcionária fica à porta, junto à cerca. Duas crianças chegam em espaços de tempo diferentes com as mãos repletas de frutinhas e pedem à funcionária a autorização para entrarem na escola para lavarem as frutinhas. Eram amoras. Pessoas da comunidade, alunos e professores chegavam e se aglomeravam na escola-lugar na medida em que se aproximava a hora do evento marcado para aquele dia. Uma professora começa a se encaminhar próxima à Mangueira com algumas crianças e inicia uma roda rítmica¹⁴ com os pequenos. Na medida em que a roda rítmica acontece, mais alunos vão se juntando a ela, fazendo com que o círculo da roda aumente muito rapidamente. Outros alunos, professores, convidados e pessoas da comunidade vão se aproximando da roda e a acompanham do lado de fora do círculo, agora maior, formado por alunos das mais diversas idades. Esse movimento de roda rítmica faz parte do dia-a-dia da escola. Aquecimento do corpo, apropriação de suas partes paulatinamente, exercícios de lateralidade, equilíbrio e fala. A atividade da roda rítmica pode oferecer ao corpo uma ruptura da linearidade do pensamento lógico, oferece ao corpo movimento, esse normalmente ausente quando no confinamento em salas de aula e sentado

¹⁴ Roda Rítmica ou Brincadeira de Roda: Uma brincadeira que é muito difundida entre as crianças e que envolve música, normalmente cantigas de roda, e movimento corporal. “A brincadeira de roda convida todos os participantes a se sentirem parte integrante de um todo indivisível, um círculo único girando e cantando pela força desse todo” (MEIRELLES, 2007, p.16).

em carteiras. O pensamento abstrato movimenta idéias, não o corpo, mas o movimento de idéias e do pensamento mais vivo depende de uma qualidade de corpo que se movimenta. Será possível um pensamento vivo mover-se num corpo pouco afeito ao movimento ou que não se movimenta segundo afetações ao sempre novo? Se a resposta for afirmativa, que tipo ou que qualidade tem esse pensamento?

Digo, porém, que, em geral, quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente (SPINOSA, 2008, p.99).

A roda em movimento movimenta o corpo e seus pensamentos. Há uma interface entre o corpo e o saber fazer poético que faz abrir o corpo a um possível-outro que não só o possível através do conceito. No movimento, o corpo verte-se numa abertura de um fazer inteiro. Talvez valesse uma reflexão se o não-movimento ou a mínima movimentação estariam para uma aprendizagem e cognição mais intelectivas, de formação de conceitos e definições, ou seja, bem mais próximas do saber por representação; e se o movimento, ao contrário, poderia permitir uma aprendizagem, conhecimento e cognição mais inventivos, mesmo dentro de um pensar representativo, conceitual. Um dos movimentos da roda que era feito quase no final chamava a atenção. As crianças vinham gradualmente acrescentando uma parte do corpo e a velocidade aos movimentos a cada repetição da canção. Ou seja, começavam a mexer a cabeça, a mão direita, esquerda, o bumbum, e assim até que chegassem a cobrir todo o corpo. Ao final, cada participante mexia-se à vontade até que a condutora da roda, a professora, dava uma ordem, e nesse momento as crianças tinham que ficar paralisadas, num estádio de estátua. A professora passava vistas na roda percorrendo-a por dentro na busca de “estátuas que se moviam”. Logo depois era dado um sinal que apontava o fim da posição como estátuas. Todos retomavam o movimento mais rápido dos corpos e repetiam algumas vezes mais o “congelamento”. Talvez um exercício através da “estátua”, de um não-movimento proporcional ao exercício imóvel da representação, e da retomada do movimento do corpo, talvez mais próximo e potente ao exercício da criação. Talvez esse possa ser um exercício de uma resistência ao formalismo da postura, ao formal dos estratos, que dispõem os corpos a uma disciplina obrigada e, assim, os indispõem. A Diretora passa a auxiliar a condução da roda com uma Professora. Depois de alguns movimentos, a Diretora pede a palavra no centro da roda. Estabelece-se um diálogo:

- “*O que vai acontecer?*”, pergunta a Diretora.
- “*Vamos para a escola nova!*”, responde a roda.
- “*Por que viemos para a escola velha?*”
- “*Pra despedir!*”
- “*Porque essa escola foi muito boa para nossa vida, não foi?*”
- “*Foi!*”
- “*Quem é que tem uma lembrança boa dessa escola?*”
- “*Eeeuuu!!*”
- “*Da Mangueira! A S. [uma aluna pequena] falou que a lembrança boa que ela tem é a Mangueira. Quem é que tem uma lembrança boa dessa Mangueira? Quem já subiu nessa Mangueira? Olha só, a melhor maneira da gente se despedir da escola nova (sic) é a gente fazer o que a gente sempre faz. É cantar a roda. Pena que a nossa cantadora oficial não está aqui, e eu não sei tocar violão. Alguém aqui sabe?*”



Figura 7: Vista da Mangueira.

Uma aluna do ensino fundamental, D., diz saber. Então, a diretora pega um violão que fica enorme em relação ao corpo da menina, e o dá a ela. Em seguida a Diretora diz:

“Ela disse que não sabe tocar tudo, ela sabe tocar só um pouco. Então, ela vai tocar aquela música que todo mundo conhece que é ‘Bom Dia Começa com Alegria’. Todo mundo conhece, não conhece? As mães também podem ajudar.”

Uma professora de dança e musicalização da escola, no centro da grande roda, canta e dança acompanhada de palmas, convida uma criança, aleatoriamente, a tomar com ela o centro da roda, dá-lhe as mãos e giram a dançar no centro. Alguns minutos depois, o Diretora interrompe e diz:

“A gente está se preparando para nossa caminhada. Nós vamos chegar na nossa escola nova, mas na hora de ir embora nós vamos dar um tchau bem grande pra essa daqui.”

Cada professora assume sua turma de crianças em grupos que se transformam em filas. Todos vão se pondo a postos fora da escola-lugar, a ensaiar a caminhada. Um grupo menor sobe em direção à escola-lugar-primeiro, onde tudo começou a acontecer para o Lugar. A Diretora diz, então, que é só subir e dar um tchau, e aí seguir em direção à escola nova. Começa a subida da rua que leva à escola-lugar-primeiro, ao início de tudo. Passos vagarosos e pesados, mas ritmados. Corpos-alunos-professores se misturam num só corpo de caminhada. Grandes, pequenos e própria escola-lugar talvez ainda sem entenderem o sentido do caminho.

Aquela manhã em Dorotéia senti que não havia bem que não pudesse esperar da vida. Nos anos seguintes meus olhos voltaram a contemplar as extensões do deserto e das trilhas de caravanas; mas agora sei que esta é apenas uma das muitas estradas que naquela manhã se abriram para mim em Dorotéia (CALVINO, 2006/1972, p.13).

A caminhada até a frente da escola-primeira chega ao fim, “a viagem (como a caminhada) substitui as legendas que abriam o espaço para o outro” (CERTEAU, 2007, p.187).

“Há 15 anos eu estou aqui”, diz uma professora.

Uma outra, abraçada e consolada por um aluno, diz em seguida:

“26 anos nessa escola!”.

Outra professora, ainda, diz:

“A outra, D.[refere-se a uma colega também professora], está lá embaixo, ela nem quis ver aqui em cima. A vida inteira dela de magistério, desde que isso aqui era um buraco, elas estão aqui. Então, isso aqui pra elas ta sendo... Pegar um depoimento delas é uma coisa interessante. É um rompimento.”

Algumas pessoas fotografavam a escola-primeira de fora do portão de entrada que estava trancado. Um corpo-professora, ao ver a cena e a direção em que miravam para as fotografias, disse de passagem:

“O mais importante é a Ameixeira” (Figura 8)



Figura 8: Ameixeira do Espaço da Primeira Unidade da Escola.

Ouve-se, ainda, um “*eu amo essa escola*”. Um pequeno grupo de professores trazia velhas lembranças à tona, memórias e testemunhos daquele *lugar*. Lembranças da comida, das salas no fundo, de como era uma bagunça, mas que remontavam a um movimento que fazia parte de um fazer prazeroso no cotidiano deles com o lugar. Ao final, diziam, por unanimidade dos presentes, preferirem aquela primeira escola-lugar à segunda, a da granja, que compunha com aquela o grande lugar, mesmo pela presença e importância da Mangueira.

O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes (CALVINO, 2006/1972, p.18).

Lembranças, memórias e testemunhos. Uma árvore, um corpo-árvore, corpos-árvore-escola-lugar. Um marco de inscrições do lugar em espaços escolares e não escolares. Vidas que somaram suas histórias à história do espaço. Histórias do lugar, testemunhos memoráveis. E “o memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar. Já nesse lugar palimpsesto, a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência e a faz ‘ser-aí’ (*Dasein*)” (CERTEAU, 2007, p.190). Memórias pelo testemunho de um lugar-espaço que estão aquém e além das testemunhas e do lugar. Os testemunhos são as memórias que constituem valores de sentidos que se estabeleceram como fundamentais às subjetividades e que operaram de modo processual todo o movimento de constituição e construção dos espaços escolares e não-escolares em lugares de vida, das e para as subjetividades como também para o Lugar. Pelos testemunhos vinham, novamente, os rastros dos movimentos de criação, invenção, de conhecimento e aprendizagem do si e do mundo-escola-lugar. O fazer daquele, ou de qualquer outro espaço, um lugar, implica inventar-se e reinventar-se abertamente, exige ex-por-se, gesto de abertura, mas também, pôr-se de lado, abandonar-se a uma criação-outra que não dos referenciais-mesmos do próprio, fazer-se passar, per-passar-se, ao máximo, pela experiência, pelos sentidos do acontecimento; implica um processo aberto de subjetivação. Nos testemunhos,

o que impressiona mais, aqui, é fato de os lugares vividos serem como processos de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: “aqui vocês *vêem*, aqui *havia...*”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento (CERTEAU, 2007, p.189).

Num espaço que se constitui uma escola em lugar, espaço-lugar na Tradição, na Modernidade, na História, encontram-se estórias de subjetividades e do próprio lugar nessa mesma Tradição, História e Educação que se fazem vozes de relatos isolados que presentificam os relatos operados pela própria tradição ou conceito de Escola. Nessa direção,

os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (CERTEAU, 2007, p.189).

Subjetividades que constituíram, também, ali, (em) invenções de vários *si* que aconteciam e operavam articulados ao lugar. O mesmo “buraco”, o mesmo espaço era constituído em *lugar*, e esse operava, concomitantemente, nos mais diversos conhecimentos, aprendizagens e criações de todos. Forjavam-se subjetividades no e com o espaço, criações e invenções, das mais imperceptíveis às mais estratificadas, do si e do mundo-lugar, o que talvez permita aparecerem como forma ou ao modo de uma identidade mais próxima de um “eu” ligado e fixado a um lugar de prática ou exercício de “ser professor” ali, todo esse tempo, toda uma vida. Corpos e espaços se afetando mutuamente, inclusive além do corpo de escola em seus espaços e lugares. Nesse sentido,

Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2006, p110).

MOVIMENTO E NOMADISMO DOS CORPOS AO ESPAÇO-LUGAR

Começa a caminhada para o espaço-lugar-escola. Alunos, professores, comunidade, seguidos e acompanhados por alguns cachorros, seguem pelas ruas do bairro em direção ao novo espaço escolar. Próximo à chegada, buzinas de carros que acompanhavam o cortejo, correria de alguns alunos para logo se aglomerarem no portão do novo espaço-escola. A Diretora fica à frente do portão, ainda fechado à entrada das pessoas, à espera da chegada de todos que não demoram a chegar. Uma salva de palmas e gritos antecederam o movimento que todos aguardavam.

Abrem-se os portões. Todos entram pela primeira vez, pelo menos formalmente, no espaço novo. Correrias, leves empurrões, abraços e muitos gritos. O corpo-arquitetura da nova escola é tomado pelo corpo-comunidade do Lugar em toda sua extensão e profundidade. Inscrições em diversas cores e materiais, como desenhos e mosaicos feitos pelos alunos-do-lugar, enfeitavam e compunham a estética das paredes do novo espaço. Alegria de todos em percorrer aquela novidade chamada de “a escola nova”. Alegria de infância, pois “praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, *ser outro e passar ao outro*” (CERTEAU, 2007, p.191). Passagem do corpo-aluno, corpo-professor, corpo-comunidade, corpo-ameixeira-mangueira, corpo-bairro... com o corpo-arquitetura, corpo-arquitetura-tradição-modernidade-história, passagem de história-estórias, passagem lugar-espaço... passagem ao si, passagem ao outro-com-sigo. Passagem de corpos-infâncias para um espaço novo, de descobertas e articulações-outras, de infâncias-outras. Passagem de experiências de corpo-escola-ameixeira-mangueira para um espaço ainda verde, ainda não maduro, muito além da pintura verde fresca e do concreto frio. Passagem de vozes de um lugar para o silêncio que aguarda ainda infante os corpos. Passagens que constituem e constituam experiências. Ainda, passagens de infância, enquanto condição, de todas as idades, num constituir constante do si em sempre novos espaços e lugares com o corpo.

Recém-chegado e ignorando completamente as línguas do Levante, Marco Polo não podia se exprimir de outra maneira senão com gestos, saltos, gritos de maravilha e de horror, latidos e vozes de animais, ou com objetos que ia extraindo dos alforjes: plumas de avestruz, zarabatanas e quartzos, que dispunha diante de si como peças de xadrez (CALVINO, 2006/1972, p.25).

Crianças de todas as idades correm por todos os espaços: superiores, inferiores, internos e externos. Crianças menores se apropriam dos brinquedos do pequeno parque a elas reservados. Corpos maiores correm, dançam e ensaiam movimentos de atividades esportivas na quadra. Dentro do corpo-escola portas se abrem e se fecham. Batem. Gritos, sorrisos, abraços entre corpos... De repente, começa a ecoar um coro: “a escola é nossa, a escola é nossa...” Corpos-infâncias de todas as idades se aglomeram em torno, e numa grande fila diante de um pula-pula.¹⁵ Desses movimentos no e pelo corpo-escola podemos dizer que

a infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as superfícies legíveis e cria na cidade [ou escola] planejada uma cidade [ou escola] “metafórica” ou em

¹⁵ Brinquedo formado por um cilindro fechado por redes de proteção, acolchoado e com sua base feita de material elástico que permite que saltos constantes; é uma variante da cama elástica, só que cercada.

deslocamento, tal qual sonhava Kandinsky: uma enorme cidade [ou escola] construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos” (CERTEAU, 2007, p.191).

Ando por todo o espaço do pátio interno da escola e, ao me dirigir às salas do andar superior, deparo-me com alguns professores em uma sala, a maioria deles os que realizaram a caminhada de despedida em direção à escola-lugar-primeiro. Esses professores começam a falar de inícios, caminhadas, acontecimentos disparados pelo acontecimento-mudança numa sala destinada, segundo eles mesmos, às aulas de Artes e Antropologia. Seria aquele o pedaço de espaço do corpo-escola o espaço para a Arte e pensar o Homem e o mundo? Não podemos saber o que pode um corpo, ainda que um corpo-escola. Mas, naquele momento, aquele espaço do corpo-escola era afetado pelas memórias de professores, professores-Jano, ambivalentes, com dois rostos contrapostos, um no verso do outro. Jano,

de deus dos deuses, criador e bonachão, converteu-se em deus das transições e das passagens, marcando a evolução do passado ao futuro, de um estado a outro, de uma visão a outra, de um universo a outro, deus das portas, (...) dirige todos os nascimentos, os dos deuses, os dos homens e os de suas ações, (...) seu rosto duplo significa que ele vela tanto sobre as entradas como sobre as saídas, que olha o interior e o exterior, a direita e a esquerda, o alto e o baixo, a frente e as costas, o pró e o contra. É a vigilância e, talvez, a imagem de um imperialismo sem limites (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1989, p.512).

Professores fazem movimentos com a mudança, talvez percebendo como ao mesmo tempo se constituíram com a escola-lugar. Memórias e olhares sobre a escola-lugar-primeiro, o espaço da mudança e o momento-mudança, sobre um passado, um presente e um, talvez, futuro. Memórias.

A memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é o sentido do outro. (...) Mais que registrar, ela responde às circunstâncias, até o momento em que, perdendo sua fragilidade móvel, tornado-se incapaz de novas alterações, ela só consegue repetir suas primeiras respostas (CERTEAU, 2007, p.163-164).

“Quando eu comecei eu estava mexendo nas minhas coisas, eu peguei e falei assim: dez anos, é uma vida! Eu estou sentindo.”

“(...) e ao mesmo tempo é uma vida. Eu não tinha nem vinte anos quando eu vim para essa escola (...) muito carinho, era diferente, escola pequenininha.”

“Eu aí pegava uma escola com alunos que tinham a minha idade, eram maiores do que eu. Aí, casei, criei minha filha. Minha filha. Aí veio essa mudança, para mim é radical.”

“Ao mesmo tempo é bom, a escola cresceu, mas dá uma certa nostalgia, dá uma dorzinha lá no fundo.”

“Sensação: dá uma alegria tão grande ver as crianças (...) saudade que vai ficar. Difícil, né? E a vida da gente vai passando, né? Tudo vai...”

“Mas parece que o tempo não passou.”

“Ali não era uma escola, era uma parte da vida da gente.”

Essa cidade que não se elimina da cabeça é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números, classificações vegetais e minerais, datas de batalhas, constelações, partes do discurso. Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação à memória. De modo que os homens mais sábios do mundo são os que conhecem Zora de cor.

Mas foi inútil a minha viagem para visitar a cidade: obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definhou, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo (CALVINO, 2006/1972, p. 19-20).

Testemunhos revelam as tensões presentes no momento-mudança no corpo-professor daquele corpo-escola. O momento e o movimento que os corpo-professor, corpo-aluno, corpo-comunidade viviam era o de forjar uma criação-outra para todo corpo-escola, de comporem um corpo-escola-lugar *com* o novo espaço.

Todos os corpos, indistintamente, eram expostos ao momento e ao movimento da mudança, uma oportunidade de experiências e aprendizagens, criações e invenções de um si e do mundo-escola fomentadas através dos entre-cruzamentos das forças que compunham e moviam o acontecimento. Nos professores, o impacto e o desequilíbrio que a mudança promovia em seus modos de existência, fundamentalmente em relação às suas rotinas e à identidade do “ser professor” em uma escola, eram bem visíveis. Possivelmente as lembranças desses professores pudessem estar muito mais próximas de rastros de seus movimentos enquanto corpos-autores e testemunhas daquele corpo-escola-lugar-primeiro. Também, mas possivelmente não tão claro a eles, de como os corpos constituíram-se através de ressonâncias, muitas vezes sutis e amplas, por exemplo, de como e do quanto das forças presentes agenciadas constituíram-se em eventos singulares, em histórias-de-si-e-do-lugar dentro da história-tradição-escola.

O acontecimento-mudança pode possibilitar a todos os corpos um instante, uma ocasião, para que surja a mesma abertura às forças de criação “daquele tempo” da escola-lugar e que aquelas lembranças traziam e às quais faziam referência; e “a ocasião é ‘aproveitada’, não criada” (CERTEAU, 2007, p.162). Estaria a mudança a dar um golpe no

movimento de criação daqueles professores, um golpe que possa causar um certo fechamento de seus corpos e sensibilidades às afetações movidas pela mudança? Corpos fechados e subjetividades menos sensíveis ao movimento e sentido da mudança? O momento-movimento de professores na ocasião dos relatos e nos testemunhos no “espaço de Arte e Antropologia”. Uma ocasião num corpo de escola para se compor as forças daquelas subjetividades naquele momento. Forças do espaço compo-se com as forças de corpos-professores-pós-identitários-com-o-lugar como uma possibilidade de retomada de movimentos de novas criações, modos de subjetivações desses mesmos corpos, mas com outras forças. Uma composição com os fluxos criados no acontecimento-mudança que, para aqueles professores, era uma ocasião de “expor seu[s] corpo[s] aos encontros e com isso se reavivava; voltavam suas tentativas de simulação de seus afetos” (ROLNIK, 2006, p.44). Possibilidade de criação de um movimento antropofágico num espaço de Arte e Antropologia, indo muito além e estando muito aquém daquele constituído tão-somente no espaço reservado do corpo-escola.

É que a antropofagia em si mesma é apenas uma forma de subjetivação, em tudo distinta da política identitária. Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias (ROLNIK, 2006, p.19).

Os testemunhos falavam de uma mudança em curso, que a escola-lugar era pequena demais em seu corpo-físico e grande demais em sua velocidade e intensidade de afetos apesar de sua precariedade, que era superada através de seu existir como corpo por diferentes modos: corpo-humano, corpo-árvore, corpo-animal, corpo-terra, corpo-pedagogia, corpo-comunidade, corpo...

“Há cinco anos atrás, a gente trabalhava naquele sistema de micro-escola rural, cinco, seis professores. A sala de aula tinha doze a quinze alunos e, de repente, deu esse bum!”

“Assim, nós lutamos para ter um outro ambiente, uma outra escola, quando foi colocado que ali não podia crescer fisicamente a estrutura do prédio. Aí nós participamos da luta para que fosse construída uma outra escola aqui, pelo menos perto do bairro, né?”

Nos testemunhos desses corpos-professores estava em jogo, também, a própria estória da escola-lugar dentro da própria história da educação no município. Haveria o receio de que essas histórias instituintes e memoráveis do lugar, das pessoas que por ali passaram e das que ali estão, histórias de um bairro, de uma construção pedagógica e política, se perdessem no esquecimento, inclusive dentro da própria história instituída? Os relatos dessas histórias através dessas subjetividades “talvez respondam a uma arte imemorial, que não apenas atravessou as instituições de ordens sócio-políticas sucessivas, mas remonta bem mais acima que nossas histórias e liga com estranhas solidariedades o que fica aquém das fronteiras da humanidade” (CERTEAU, 2007, p.104), humanidade como conceito privilegiado da modernidade-tradição.

“Então, eu acho que realmente é uma desvalorização de um local onde foi criada uma história, né? A história foi construída, a história de toda essa cidade alta aqui. Parte começou ali, naquele miolinho de bairro. E deixar realmente aquele prédio abandonado¹⁶ é uma coisa muito triste. Eu moro lá, então, para mim, passar, ver deteriorando, não ser aproveitado. E a comunidade? Eu não sei se você notou, mas os pais saíram, ficaram olhando com o olhar de ‘e agora?’. Acabou, vai para o outro bairro. E nós? Nós vamos ficar perdidos aqui.”

“As festas eram feitas ali. Então, o olhar da comunidade é muito triste.”

“Esse prédio aqui é um prédio, é... frio! Ele é uma coisa padrão. Ele não descreve outras histórias. Aquela [escola-lugar], não. Talvez ela seja uma das últimas escolas do município que tem aquela estrutura de escolinha pequena, a salinha pequena, a cantina agarradinha.”¹⁷

“Os pais de nossos alunos fizeram parte daquela escola. Eles estão felizes, né? Eles ganharam um espaço novo, mas é o sentimento mesmo, né? Do ser humano...”

Professores a falar de memórias coletivas de *uma* escola, *uma* que se fez lugar. Memórias de si mesmos e de todos, mas “a memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir” (CALVINO, 2006/1972, p.23). Contudo, a memória de

¹⁶ O “prédio abandonado” refere-se ao espaço da primeira escola que produziu uma identificação, principalmente por parte de professores mais antigos que lá lecionavam. O novo espaço de escola situa-se, mesmo que não tão distante, num outro bairro. Se há uma certa perda para o bairro onde funcionava a Escola-Ameixeira-Mangueira, a mudança para outro bairro poderá contemplar não só a antiga comunidade do antigo bairro como também a comunidade em que o novo espaço da escola se insere.

¹⁷ A professora se refere à Escola-Mangueira.

possíveis lembranças de momentos que planificam e querem deter *um tempo* do lugar abre-se a um fluxo mais próximo do tempo presente, não só ao tempo da oportunidade, Kairos, como ao tempo do acontecimento-mudança, Aion, tempo que acontece imanentemente e traz consigo a possibilidade de uma subjetividade mais aberta para a constituição do novo espaço em lugar. O conflito faz abrir-se ao novo, a uma problematização no e pelo conflito. Aparecem “os relatos [que] efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares” (CERTEAU, 2007, p.203).¹⁸ O conflito faz abrir outros conflitos: como aquele corpo-escola-lugar se encarnaria nesse novo espaço-escola? Como seriam as relações entre corpo-aluno com corpo-professor, corpo-aluno em si, corpo-professor em si e corpo-espaço-escola como um todo?

O corpo-escola-arquitetura começa a mostrar seus contornos e, com eles, a possibilidade de estratificação de uma lisura intensiva do corpo-escola-antigo, talvez fazer com que toda uma criação-outra que antes acontecia se estabeleça numa criação-mesma, nas formas padrão de uma escola tradicional. O corpo-espaço-arquitetura também faz falar da arquitetura das subjetividades estratificadas, capturadas em função de necessidades como: disciplina, ordem, organização, hierarquia, das identidades aluno e professor, da excisão dos corpos e seus desejos. Ou seja, as subjetividades constituem-se mais pela forma dura de subjetividade e dos afetos mais próximos a uma identidade, passam a ver, habitar e se afetar o visível da estrutura e, essa, passa a afetar pelas formas, pela dureza, presentes na escola-tradição. As formas presentes operam a disciplinar corpos, e as subjetividades passam a operar por orientação de princípios e não por movimento de afetos (ROLNIK, 2006, p.144). Primeiros indícios, nas vozes dos corpos-professores, de espaços esquadrihados, esquadrihadores e orientadores de princípios dos corpos: o espaço escolar padrão – O corpo-escola-movimento a um provável corpo-escola-monumento.

“Na realidade, nessas condições, o que mais vai mudar agora é que eles vão ver o que é um prédio padrão, uma escola padrão.”

“Eu acho que nos primeiros períodos, nas primeiras semanas, vamos ter uma dificuldade imensa de acomodar essas crianças, adaptar à nova realidade, outra realidade. Regras, horários, portão fecha, não pode entrar, vive batendo.”

¹⁸ Importante destacar que os termos Lugar e Espaço têm noções diferentes para alguns autores que destacam as diferenças entre os termos. Certeau usa o termo Espaço com o sentido de vivido e Lugar com o sentido de distante, fora. A Diretora concebe Lugar como o vivido, o próximo, o que se constituiu como vivência da Escola-Lugar.

“Vai ter que ter limites, vai ter que ter regras.”

“Aquela quadra ali vai ser um suplício pra quem tiver daquele lado [dando aulas].”

“Eu acho que a disciplina, a organização...”

“Eu acho que não pode perder o referencial lá de cima¹⁹ não, porque senão nossos alunos não vão ter a mesma liberdade de conversar, de participar dos trabalhos que eles têm com a gente, de chegar, discutir, trabalhar, criar. Porque se eles forem colocados no mesmo molde das escolas tradicionais, não tem projeto que dê jeito não. Aí nós estamos tirando tudo deles e da gente também. Eu não consigo me adaptar àquele sistema tradicional de entra pra sala, dá aula, dá aula...”

“Verdadeiros robôs.”

Nesses depoimentos observam-se possíveis construções do corpo-escola-lugar em relação a uma produção de conhecimento escolar que se distingue do conhecimento padrão da escola-tradição, ou seja, do conhecimento como reconhecimento e de cognição como reconhecimento. Até então, não havia me encontrado com essas linhas de fluxo, salvo por rastros em nível da arte, produção de desenhos, mosaicos etc, que compunham com cores e formas variadas com o cinza do espaço novo, pintado de verde. Aqueles desenhos, pinturas e mosaicos da escola-lugar que compunham a escola-espaço eram experiências estéticas que revelavam uma produção e aprendizagem-outra, uma

estética [que] não pode ser usada na produção de padrões que excluem a experiência, mas na libertação de novos sentidos, [...] e a função da arte é prover condições para a retomada da experiência pela produção de imagens coletivas, ou agenciadoras de coletividade (GIACOMEL; RÉGIS e FONSECA, 2004, p.99-100).

Experiência dentro da perspectiva que Jorge Larrosa empreende ao termo “Experiência”, ou seja, o que *nos* passa, *nos* toca, *nos* acontece. Experiência (Erfahrung), também, na concepção de Walter Benjamin, um modo de comunidade entre a vida e a palavra, que conecta e articula história, tradição, memória sem, contudo, subsumi-las em uma unidade ou qualquer concepção finalista, mas, ao contrário, numa ação continuada e renovada da história ou tradição. Essa experiência benjaminiana diferencia-se de vivências (Erlebnis), da vivência mais próxima do indivíduo, próxima a um sujeito solipsista e solitário, fechado em si.

¹⁹ A professora refere-se à antiga escola, Escola-Ameixeira-Mangueira que se situa no bairro vizinho à escola nova. O fato de a professora usar a expressão “de cima” ao referir-se à outra escola pode ser uma força de linguagem, mesmo porque, em nível topográfico, não há diferença significativa. Tal expressão talvez se refira ao bairro onde se localiza a antiga escola que é o seguinte ao bairro do espaço novo da escola.

A criação estética trazida da escola-lugar para a escola-espaco da mudança passa a constituir-se com uma força renovadora, não só da história, como também mantém da tradição em aberto, em diálogo franco com estórias feitas de corpos, subjetividades, cores, movimentos, enfim, da arte do lugar. “Nesse sentido, a arte pode ser a procura de raiz do momento de ligação, desde dentro do acontecimento, onde se habita o espaço entre as palavras, as imagens, a recordação e o esquecimento” (VILELA, 2000, p.51). Surge, então, a problematização: como conseguiria a arte ou o modo artístico, toda a criação da produção estética da escola-lugar existir ou resistir no corpo-escola da mudança, no novo espaço? Como poderá o corpo-escola-ameixeira-mangueira-lugar resistir aos imperativos de formalização, às estratificações do corpo-arquitetura-história-tradição? E, dessas problematizações, surgem as primeiras invenções e/ou possíveis aprendizagens-outras, entre os corpos-professores, dentro dos espaços do corpo-escola da mudança. Corpo-professor com corpo-curriculo-disciplinas.

“Eles têm de ter liberdade para... ’ Eu não posso fazer uma flor de dez pétalas, ah não existe. É a minha, não importa. Eu faço e pronto’.”

“Você trabalha com artesanato, com arte, é uma coisa mais livre. A gente trabalha com conteúdo padrão, História e Geografia. Eles [alunos] têm de estar centrados naquilo ali. Eles não podem ‘eu vou sair’, ‘eu vou entrar...’.”

“Não é assim. Aí vira bagunça, eu não estou falando no sentido da bagunça. Eu estou falando que você pode dar uma aula sobre Independência do Brasil, mas não sentada na sala de aula. Você pode sair do seu espaço físico tradicional, dispensar o professor. Não tinha nem que existir mesa de professor e cadeira ali, o professor sentar na mesa, ler o livro e as crianças aqui sentadas olhando pra ele. É como vocês fazem. Vou dar aula, vou dar aula lá fora, vou dar aula na rampa, vou dar aula no pula-pula. É aproveitar. Agora, não com essas aulas que nós estamos acostumados, né? Que é: o professor sentou, não usa nada, ou então, pega um filme. Botô o filme, deixou o aluno ali. Não é isso. É sair! Você vai estudar sobre relevo, sai pra fora da escola; tem um monte de morro aí. Sobe morro, desce morro, aproveita o que você tem pra não se perder o que nós já conquistamos, né? Esse retrocesso de voltar à sala de aula novamente, ficar preso ali, porque tem esse espaço que a sala é ampla, o quadro é grande. Minha preocupação é essa, as crianças não podem perder...”

“Eu também me preocupo assim. O estilo acadêmico. O próprio sistema me cobra. Cobrança, cobrar conteúdo. Claro, mas aí tem de ter uma certa disciplina, também.”

Os professores estão a olhar para possíveis cobranças que podem advir do sistema, fundamentalmente do Estado, com relação a resultados, com relação a uma aprendizagem mais formal de conteúdos e de seus resultados. A escola-lugar não era vista como um *lugar* em função das suas condições físico-estruturais adequadas, era tida como um espaço que possivelmente inviabilizava resultados satisfatórios em relação a resultados padrões. Agora, num espaço padrão, construído pelo poder público, a aprendizagem e seus resultados talvez fossem cobrados como contrapartida à construção. Como se agora não pudesse haver desculpas para aprender e produzir resultados por motivos de desfavorecimento em relação a qualquer estrutura material. Possivelmente há uma relação estabelecida, invisível e naturalizada de que, se há condições materiais, então, a aprendizagem acontece obrigatoriamente. Uma relação direta, necessária e suficiente, entre condições materiais, ensino e aprendizagem. Caso essa não se dê, os problemas passam a ser, não da estrutura ou das condições materiais, mas dos alunos e professores; da falta de interesse ou de possíveis problemas cognitivos dos primeiros, e da competência, falta dela ou da má formação e preparação dos segundos. Os processos educativos e de ensino-aprendizagem nesses moldes podem fazer gerar dispositivos que não só fazem reforçar a educação e o ensino-aprendizagem segundo a cognição como reconhecimento e do conhecimento como reconhecimento, como também a criação, o uso e a intitucionalização de dispositivos que reforçam essas (in)competências de alunos e professores: aulas de reforço, encaminhamento para médicos, psicólogos e psicopedagogos, são alguns dispositivos institucionalizados na educação que visam a “atender” aos alunos e, em relação aos professores, a formação continuada, cursos de reciclagem, especializações etc., vêm “atender” as possíveis lacunas, carências ou insuficiências de sua formação enquanto professor. A dimensão espacial do corpo-arquitetura-escola passa a trazer, segundo os professores, problemas em relação à atenção centrada na aprendizagem de conteúdos padrão, problemas que se refletem no movimento do corpo-aluno em movimento no corpo-escola da mudança.

“Eu vou estar dando aula para o segundo ano, o meu aluno vai estar... Então, o professor, ele fica muito tempo. Eu deixo um ou outro aluno sair de sala por algum motivo, aí a gente vai ficar naquela tensão: onde é que ele se enfiou? É esse papo de norma. Respeito, nada...”

A disciplina da atenção dos corpos-alunos para aprender requer uma certa norma e disciplina de seus corpos. A escola-tradição, em seus espaços, já traz grande parte dessa norma e disciplinarização em sua arquitetura. São os espaços-lugares *de* e os espaços-lugares *para*. Cada espaço torna-se previamente um lugar específico para que algo seja feito. Normalmente, nesses espaços e lugares pré-determinados, só deve, pode ou tem de acontecer o que é previamente demarcado pelo espaço, principalmente a aprendizagem-conteúdo-saber. Corpos que se movimentem em espaços-lugares de saber são tidos como corpos desatentos ou indisciplinados e, esses corpos-alunos sem atenção *a* e *para* a aprendizagem em espaços para o saber tradicional, são disparadores de tensões para os professores. A desatenção de corpos-alunos chama a atenção de professores pela tensão que geram. A atenção muda de corpos. Mas, quando a desatenção se torna ou é uma operação no rompimento em relação a uma provável sobre-tensão da ação do corpo-aula numa aprendizagem-cognição-cognitivista? Quando a tensão gerada pela desatenção de alunos poderia ser um mover ou dirigir a atenção à forma-aula do corpo-professor-pedagogia? Ou seja, quando é que corpos que querem se mover são corpos que querem mover o próprio movimento da aula, a aprendizagem parada demais num só ponto e modo? Sem perguntar pelo movimento da própria aula, a desatenção de corpos-alunos é desfeita pelos corpos-professores. Entra, aí, a disciplina. Em relação a atenção, Kastrup (2008), aponta que a atenção desliza, e

trazendo o problema para o âmbito das práticas pedagógicas, cabe destacar que o problema da atenção tem tido lugar de destaque na escola contemporânea. Um dos motivos é que o funcionamento da atenção de grande parte das crianças e jovens vem assumindo hoje em dia uma característica de dispersão. Ela desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. (KASTRUP, 2005, p.1282).

A modernidade-tradição opera numa velocidade enorme de estímulos: excesso de informações, excessos de opiniões, falta de tempo, excesso de trabalho, não permitem a Experiência no sentido abordado por Jorge Larrosa. No tempo dromológico moderno, os estímulos excessivos atacam a sensibilidade, as coisas apenas passam, acontecem, ocorrem. O saber da Experiência é separado do saber das coisas (LARROSA, 2002, p.22). Na velocidade exorbitante, para a experiência, para a criação, para a invenção, como também para o saber, é preciso perder tempo. O sistema de ensino-tradição opera de modo inverso. Nos dias de hoje, em que tudo anda muito veloz, é imperativo que não se perca tempo. Assim,

observa-se que há nesse quadro de coisas algo que é da ordem da quantidade. Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada

que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar (KASTRUP, 2008, p.156).

Esse modo de existência constituído pela dromologia contemporânea pode fazer com que a subjetividade se configure em torno de alguns hábitos: o de sempre se manter informado, não poder perder tempo, estar sempre em (in)formação etc. A velocidade pode dar a sensação de que sempre há algo mais, melhor e mais atual. Os buracos, *gaps*, fissuras e percepções de vazios, que talvez se tornassem uma possibilidade da subjetividade se abrir ou estar mais aberta a um fora, às pequenas e sutis percepções, são vistos e tratados como faltas, deficiências de algo a ser preenchido ou reparado. Não pode haver lacunas, tudo deve e precisa ser preenchido como forma de dar conta das exigências impostas e cobradas pelo modo de existência moderno. No caso da educação, sempre pelo saber mais coisas e, sobre as coisas, cada vez mais e de modo rápido e eficiente possível. A atenção moderna dispersa-se e é desperdiçada num vazio de experiências, talvez se muito, em modos habituais de vivências (Erlebnis), homem solipsista moderno. Segundo Walter Benjamin, atenção e hábito se articulam.

A primeira de todas as qualidades é a atenção – afirma Goethe. No entanto, ela divide a primazia com o hábito que luta com ela desde o primeiro momento. Toda atenção deve desembocar no hábito se não pretende dismantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem (BENJAMIN, 1995/1932, p.247).

O espaço mais aberto, paradoxalmente, pode vir a constituir subjetividades mais fechadas, mais próximas de uma noção de indivíduo; espaços menores podem favorecer encontros mais abertos, na proximidade dos corpos.

“Quando estávamos só no prédio antigo²⁰ nós nos encontrávamos mais. Depois, dividiu a escola e praticamente eu não encontrava com as meninas²¹, eu não as via, eu sempre perguntava pelas meninas. Agora, aqui não. Nós vamos ter sempre um horário, nós vamos nos encontrar, nos relacionar e vamos poder ter mais trocas ainda de experiências e conversar. ‘Tá dando certo... não...?’ e buscar preservar essa

²⁰ Refere-se à Escola-Ameixeira que devido ao seu tamanho que propiciava, segundo essa professora, encontros mais frequentes. Quando a escola estendeu-se para a casa da granja, a necessidade permanente de trânsito de professores entre um espaço e outro fez-se Intra e Inter-Espaço da escola, ou seja, dentro dos mesmos espaços tanto da Escola-Ameixeira e dentro da Escola-Mangueira como também no trânsito de professores que se deslocavam entre Escola-Ameixeira e Escola-Mangueira.

²¹ Refere-se a outras colegas professoras.

relação de intimidade dos alunos com a gente, eles terem uma relação como eles tinham.”

Mormente, os espaços escolares tradicionais marcam, pelo esquadramento do espaço, *lugares de* ou *lugares para* aprendizados e aprendizagens específicas. Tais esquadramentos fazem operar rotinas dentro de uma organização que se pré- estabelece pelas demarcações e destino dos espaços e lugares. O espaço e o ambiente de aprendizagem *passam*, ainda, quase que exclusivamente pelo espaço da sala de aula. No caso da escola-lugar-ameixeira-mangueira, as experiências e sensibilidades operadas pela precariedade do lugar faziam-se por rotinas menos rígidas, mediadas por e com o corpo-professor-aluno com o corpo-escola-ameixeira-mangueira. O agir e fazer pedagógicos constituíam-se pelo acontecer do lugar, das composições entre todos os corpos, entre as matérias do lugar. O espaço físico aberto pode romper com o paradoxo em relação às forças e agenciamentos dos corpos na medida em que pode favorecer os encontros, a solidariedade, valorizar os afetos. O encontro aberto com o espaço, assim, pode valorizar o espaço como encontro.

“O que eu acho que é o diferencial dessa escola sempre foi esse, a relação aluno-professor-funcionário, porque o prédio, não sei se você chegou a ver, horrível, não tinha condição de trabalhar. Era banheiro que entupia, era fossa que entupia, era umidade, dava aula chovia dentro da sala, você ia dar aula no refeitório, aí a outra estava dando aula no refeitório, crianças saíam da sala, iam para o refeitório. Na hora da merenda tinha que juntar tudo correndo, mas era uma coisa assim: eles respeitavam, e os outros profissionais da escola também tinham respeito. E quando não estava dando certo, uma conversa resolvia o assunto. Então, eu acho que o diferencial da escola sempre foi aluno-professor-funcionário, sempre todos unidos, sempre respeitando. Amor, muito amor. E não é demagogia falar que tem que ter amor. Aquela escola tem amor.”

A escola como invenção da modernidade-tradição, como lugar privilegiado do saber, arquitetura da referenciação do saber e do conhecimento, pretende produzir e reproduzir normas e procedimentos, do conhecimento universal, excusivamente lógico-científico-racional. Para tal, opera com códigos, formas de avaliação, currículos universais, o que pressupõe fazer com que as subjetividades se constituam a partir de uma realidade dada como oficial e em que as diferentes subjetividades se tornam idênticas e têm de adequar aos

universais de uma educação-tradição. Essa identidade passa pela valorização de um sujeito racional e pensante, o que tende a desvalorizar as diferenças e os diferentes modos de subjetivação, aprendizagens-outras e conhecimentos-outras. O didatismo pedagógico tradicional da escola-tradição obriga a um modo de subjetivação que pretende a regulação de todas as diferenças, tanto das subjetividades, como das cognições, regulação que vai ser controlada e cobrada pelo sistema de educação como um todo. As tensões, conflitos e diferenças surgidas a quererem escapar dessa disciplinarização regulatória, mesmo que fora do espaço da escola, passam a ser tratados como problemas e desvios de indivíduos que necessitam educação na escola. A escola, muitas vezes se vê obrigada e cobrada a dar *soluções para problemas* além e aquém dela mesma. Para problema globais, soluções locais. A escola passa a carregar os fardos de um excesso de nosso modo de existir moderno. Não haveria um modo-outro de existir, sem que seja dos lamentos da perda e do fim dos ideais de escola e de ser professor? Talvez o que haja de mais moderno seja o que esteja mais ultrapassado.

“Eu vou acrescentar mais uma coisa para você. Aquele amor de juventude, aquele idealismo, a escola, eu tenho muito medo... [ocorrem gritos de crianças pela escola]. Política, avaliação. Eu tenho medo. Prova Brasil. Antes, com a estrutura era aquela, a desculpa era jogada lá. Agora não! A escola vai ser externamente visada. É uma escola que a Prefeitura construiu ainda no período de gestão conturbada e com tudo que há de mais moderno. Então é uma escola que no ano que vem ela tem que estar num nível muito bom. Eles não estão interessados em saber se o índice tal tem um nível maior, o padrão deu maior.”

“Eu tenho muito, muito receio..., a gente começa a perder muito em trabalhar com projetos, de trabalhar com a multidisciplinaridade, com a diversidade, porque a Prefeitura, a Secretaria de Educação..., eles vão querer produção, e a produção hoje...”

“De um ano pra cá me preocupa muito a escola. Mudou muito, as crianças não estão querendo estudar em casa, a escola está virando paternalista, assim, os pais..., mudança muito grande. Porque eles não estão cobrando o aproveitamento, o rendimento da criança, essa Prova Brasil. A criança tem também sua responsabilidade de fazer o dever de casa. Aí começa a falar: ‘aquela escola não ensina nada’. A escola. Eu tenho muito medo, do pai e da mãe. Todos os problemas

trazem pra dentro da escola, está terrível. A escola é muito grande. Eles estão achando que a escola tem de resolver tudo!”

“Mas isso aí ocorre em todas as escolas. Tudo agora foi jogado na responsabilidade da escola, do professor, do diretor.”

“Menos rendimento.”

Tais testemunhos são, de um modo ou de outro, testemunhos das formas como a educação relaciona-se com a vida, constitui um modo de pensar que gera um modo de existência e vice-versa. Modernidade, tradição, escola, corpos, pensamentos, ações, sentimentos formadores do cognitivista-de-nós-e-em-nós (KASTRUP, 1999).

A questão econômica também opera no modo de existência das subjetividades, principalmente dos profissionais que lidam diretamente na escola, além de interferir no espaço da escola. Muitas vezes o trabalho dos profissionais tem o valor, ou não, segundo padrões relacionados ao dinheiro ou ao modo de existência configurado pelo Capitalismo. A educação, o corpo de professores, o corpo de profissionais da educação, a própria escola enquanto espaço, sofrem o impacto da força do capital, principalmente no que diz respeito às remunerações de professores, e demais profissionais e ao investimento no setor. Os espaços escolares são lugares, também, de questões sobre o modo de existência dentro dessa maquinaria macro e micro-política do Estado que quer estratificar, dividir a energia das subjetividades. Mas também o lugar de micro-políticas, maquinaria de fuga desses estratos por essas mesmas subjetividades. Mas, muitas vezes, essas são subjetividades que esperam a revolução por vir, e não subjetividades que se abrem ao porvir, ou ao devir revolucionário do si. E, ainda dentro de um modo capitalista de existência, não se pode esquecer da questão do tempo. Produção máxima num mínimo de tempo. Se para a educação há que se ter, dar tempo, na produção, ao contrário, é necessário percorrê-lo o mais rápido possível a visar a máxima produção. Uma educação e uma escola na tradição e na modernidade existem para formar subjetividades que produzam e sejam produzidas para um mercado. Cada vez mais o capital investe e apóia uma escola e educação que sejam rentáveis e desejadas ao mercado. Toda essa maquinaria deseja banir das subjetividades o fluxo do desejo e, por todos os espaços, lugares e ações e, assim, “o terror se enraíza no cotidiano, terror da prisão e do asilo, da caserna e do desemprego, da família e do sexismo. Terror contra os desejos, para reproduzir no cotidiano à forma miserável na qual a Igreja, a família e o Estado o enclausuraram desde sempre” (GUATTARI, 1991, p.56). E por que também não a escola? Ela passa a adotar o vocabulário e os dispositivos da máquina capital: excelência, competência, sustentabilidade, educação

como venda, como um produto oferecido na forma de especializações e qualificações para o ingresso no mercado de trabalho. Formações “para nos obrigar a aceitar nosso papel de filho, de mulher, de pai, de operário, de estudante, para nos ensinar a fazer bonito, a ser disciplinado, a obedecer, a trabalhar...” (GUATTARI, 1991, p.56), ou obrigar a nos constituir, pensando com Rolnik (2006), como uma subjetividade-que-agora-gora, e pode sempre gorar, viver uma passagem para a morte. Ou para a vida e assim constituir-se na potência de uma subjetividade-que-agora-revigorar.

“Mas aí vem uma outra questão. A questão deles é o espaço. Esse espaço aqui, com sala multi-meios, quer dizer que vai ter computador, vai ter acesso à Internet [...] só que a verba não mudou, ficou a verba da escola lá. Uma escola desse tamanho e a verba continuou a mesma.”

“Eles estão inventando uma coisa nova. Mas tá, o essencial é que é capitalista o modo...”

“É verba que não aumenta, o número de profissionais aumentou, mas da cozinha não, da conservadora não. Supermercado, não aumentou. A outra está trabalhando com um projeto de música, mas a verba, a manutenção disso tudo, cadê? [...] e o sistema cobrando...”²²

Ao focar o espaço-escola-mudança enquanto estrutura, talvez os olhares dos professores estivessem mais próximos de uma perspectiva óptica que faz perder ou reduzir o olhar háptico. Ao se deter na estrutura, há um movimento do corpo-professor que se distancia do corpo-escola enquanto pequenas percepções presentes do próprio espaço e da potência e abertura de suas subjetivações nele. Pequenas percepções e potências como forças para criar conexões-outras, fazer passar, criar máquinas, pôr-se em contato etc, e daí extrair uma potência de agir, pensando com Spinoza. A potência do corpo-escola-mudança pode estar naquilo que falta, mas não no que falta como deficiência, mas como o que o excede, do transbordamento que o corpo-escola tem como potência. A falta tida como carência, deficiência, incompletude, é um movimento muito comum que as subjetividades encarnam em seu modo de existência. Há quase sempre uma dívida, um buraco, uma falta que faz com que o desejo não siga liso, mas sempre em busca da satisfação do que supostamente lhe falta. Para

²² Importante salientar aqui que a mudança da escola, além de ser para um novo espaço e maior, implicou, também, que o regime dela seria de Tempo Integral, e isso praticamente dobrou não só a oferta de serviços como o trabalho.

o conhecimento, idem. É preciso mais, sempre mais, nada é suficiente; cursos, formações, reciclagens. A subjetivação pela falta pode operar o perder a dimensão do que excede e trasborda no próprio movimento de composição com as forças, no caso, com as forças presentes que excedem o corpo-escola-mudança. Os professores, ao se depararem com as faltas no corpo-espço, fazem requerer presentes no corpo-escola as forças do Poder-Estado na forma de investimentos em verbas e em pessoal. No contexto do corpo-escola da mudança houve a chegada de mais professores cedidos pela máquina-Estado, e a sensação para os professores era a de como se o aumento do número de professores novos, acrescidos aos que já constituíam o corpo-escola-lugar, aumentasse a potência e as forças do corpo-professor-escola em relação ao corpo-escola-espço e ao poder imposto pelo Estado. Os corpos-professores procediam, ainda, a se subjetivarem a partir de pensamentos e forças como: “para que ‘eu’ possa desempenhar bem as minhas funções é preciso que haja condições, e elas passam por investimentos de infra-estrutura e investimentos na condição de trabalho”. No entanto,

o alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação, máquinas abstratas funcionando como o “companheiro” anteriormente invocado, máquinas portadoras de universos incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização libertadora da subjetividade individual e coletiva (GUATTARI, 2006, p.158).

E, desse modo, romper com a visão míope da falta enquanto incompletude do desejo, tanto do espaço-escola como do professor, romper com as concepções naturalizadas das ações e do lugar do professor, assim como as de estruturas rígidas e fechadas do espaço escola e de conhecimento que nele se produz. Romper com essas visões passa a ser a possibilidade de compor com as forças nas fissuras da própria subjetividade que se produzem mais abertas e nas fissuras do espaço da escola que, concomitantemente, também se abre. Fissuras do corpo e do espaço, do que excede a ambos, e não de uma carência que os empobrece e os faz excindir mutuamente de um potente campo-lugar de forças.

Outros aspectos importantes envolviam a questão do tempo e a crítica à qualidade de ensino:

“Mudou o tempo do aluno. Lá eram quatro horas, agora aqui são oito horas, quase tempo integral. Não se fala em ter uma vice-direção. Não entendem que são trezentos de manhã mais cinqüenta à tarde.”²³

Há um mesmo tempo em todas as escolas? Qual é esse tempo? Espaços diferentes têm tempos igualmente diferentes? Não estaria mais presente, na concepção de um mesmo tempo em diferentes espaços, o Cronos-de-nós? “Nós” enquanto subjetividades e “nós” como amarras ao tempo linear, cronológico de um tempo-história linear, “nós” do passado, “nós” do presente e “nós” do futuro. Há um pensar um tempo diferenciado em espaços diferenciados nos espaços de escola, de educação? Caso a resposta seja afirmativa, a flexibilização do tempo não seria também a flexibilização de todo o conjunto do espaço da escola e de educação? A flexibilização do tempo e do espaço não possibilitaria a produção de um tempo da singularidade do acontecimento, da própria experiência? Na flexibilização do tempo no espaço não estaria uma maior proximidade com a aprendizagem, e essa ser criativa, inventiva?

A qualidade, as *formas* e os modos como ensino-aprendizagem, currículo e avaliação acontecem na escola-tradição também podem se flexibilizar, serem constituídas e produzidas num modo-outro:

“Sobre a qualidade de ensino, eu critico muito o currículo que temos aqui. Aqui a escola é integral. E o que vem acostumando as crianças? A gente avalia e você tem uma visão da turma, você já olha o aluno e você já sabe o que ele dá conta e não dá conta.”²⁴

A relação saber/poder através de um corpo sobre outro. Como avaliar sem hierarquizar pelo valor do que é produzido, por exemplo, de cognições medidas através de provas, e não pelo sentido do que durante uma aprendizagem se produz? Valor do final ou do sentido do

²³ Essa fala da professora em relação ao número de alunos não corresponde ao número exato de alunos da Escola em questão. Talvez ela esteja a falar e a enfatizar a quantidade excessiva de alunos que terão de lidar ao viabilizarem a mudança para um espaço mais amplo e que comportará um número maior de alunos.

²⁴ A professora refere-se à importância que a escola dá em relação ao Projeto África-Brasil que envolve outro modo de lidar com a aprendizagem, ou é ele mesmo um modo-outro de aprendizagem que se opõe, na visão da professora em questão, à aprendizagem de conteúdos *formais* e que normalmente e fundamentalmente são cobrados e avaliados por provas e índices de desempenho pelo governo. Talvez os professores que defendam uma aprendizagem conteudista (ensinagem) sintam dificuldade em perceber e até valorizar modos-outros de conhecimento que não o do mero conteúdo abstrato e, para essa professora especificamente, “é só bater o olho” e ela já sabe quem dá e quem não dá conta da ensinagem de meras abstrações.

enquanto-faz, do durante? Como e o que se avaliar por relatórios anuais de desenvolvimento? O que é desenvolvimento de “quem aprende” visto por “quem ensina”? E quem aprende e quem ensina? Há, possivelmente, uma oportunidade de um exercício de des-subjetivação dos modos de se avaliar e dos professores se pautarem por resultados, romperem com os modos judicativos do valor da aprendizagem como os de “aluno não aprende”, “ele é fraco”, “ele tem problema de atenção” etc. Des-subjetivar-se do modo construído e feito acreditar da escola-tradição pode ser um exercício de olhar háptico das forças que habitam no *entre* do próprio processo de aprendizagem, dos movimentos entre as forças do corpo-professor com as forças do corpo-aluno, movimentos entre todas as matérias corpóreas, naquilo que pode produzir experiências e aprendizagens mais próximas de sentido nelas mesmas, e não tão-somente no valor final do que é produzido, do resultado. O modo-outro de processar a hapticidade nesse movimento pode possibilitar ir além de categorias, passar a uma experiência de um pensamento-outro de aprendizagens. O poder/saber também pode se fazer pelo poder/saber/disciplina do corpo-professor sobre os corpos-alunos, fazê-los de tal modo disciplinados a compor o próprio modo disciplinarizador do corpo-professor à disciplina do corpo-espaco, e ainda, recrutar uma disciplina para o interior do corpo-escola, o que pode levar a um poder/saber/disciplina generalizado.

“Tem uma menina aqui que ela importuna. Em todas as reuniões falam que ela é problemática. Duas mães comentando atrás de mim: ‘nossa, aquela menina é insuportável’. Ah, que a menina é isso, a menina é aquilo. Mas também os professores vivem passando a mão na cabeça dela.”

“A gente tá numa... escola integral, o que é necessário? O menino vai cair nessa rampa, vai machucar. O menino fica oito horas com a gente. Eu posso fazer um curativo nele? Não! Eu posso dar um analgésico pra uma criança? Não! Como funciona uma escola de tempo integral num espaço imenso desse? Se eu colocar um mertiolate numa criança e der uma alergia nela eu... Como funciona uma escola desse tamanho sem um profissional de enfermagem? [...] profissionais Psicólogos, Fonoaudiólogos, urgente! Mais coordenadoras. E outra: a saúde do professor está muito séria.”

Corpos inoportunos, como o do corpo-aluno-menina no corpo-escola, corpos que problematizam a própria saúde da aprendizagem, do poder, do biopoder, do saber, dos limites da disciplina, dos corpos. Escapes e fugas ante a miséria e a pobreza dos argumentos e desejos

de um corpo-escola-tradição que enseja o conhecimento e o domínio sobre os corpos, sobre o conhecimento ele mesmo, sobre as aprendizagens-outras, através do esquadramento e captura do desejo numa gaiola da razão. Ou de tentar fazer finito um movimento muito mais amplo, a potência dos corpos-professores com corpos-alunos com um corpo-escola. Escola-tradição que deseja o poder/saber sob uma disciplina rígida, deseja trabalhar e fazer trabalhar corpos em função desse desejo, no espaço tido na Tradição como um espaço natural do saber: a escola. Deseja ao modo secular: ensino, disciplina e muito trabalho subsequente e, para tal,

por toda parte nossas necessidades devem ser representadas pelos “porta vozes” delegados em troca de promessa de falar amanhã. Miniparlamentos e conselho de colégio, conselho de bairro, descentralização cultural, mil lugares delegados, nos quais as relações reais não mudam, que não nos dão poder algum; os patrões enviam para aí um sociólogo, um psicólogo, um antropólogo, um reformador, no final das contas um policial com seu cassete (GUATTARI, 1981, p.60).

Talvez um corpo-desordeiro possa se tornar uma força que traga uma ordem-outra na e da estabilidade do lugar, uma nova ordem ao modo da desordem.

Entre corpos-professores, idas e vindas pelas memórias do lugar; gestação de pensamentos, sentimentos e ações no corpo-espaço da mudança que se constituíam através de memórias, testemunhos e desejos marcadamente *entre* as estórias seguem a se constituírem no movimento da mudança, e com a história-tradição da escola e da educação. Corpos que habitam um tempo, talvez, entre o passado e o futuro. Mas, ainda que cronológico, são pensamentos, sentimentos e ações de um momento-tempo *entre*. No espaço prometido à Arte e à Antropologia dentro do corpo-escola da mudança, há um desfile das forças que permeiam o movimento da escola-modernidade-tradição e das subjetividades professores e alunos. Nesse espaço do corpo-escola da mudança, ainda há um testemunho do que pode apontar para uma abertura, tanto das subjetividades como do corpo-escola-espaço a seguirem num movimento-outro:

“A sensação da escola é válida, o espaço é maravilhoso, só que para nós do corpo docente, a casa era melhor [...] mas será que esse projeto²⁵ ele mesmo vai vingar? Eu acredito que sim, mas vai ter que ter um corpo docente unido e cobrar. Muita união.”

²⁵ Não fica claro o que a professora quer dizer com relação a “esse projeto”. Essa expressão tanto pode se referir ao projeto da mudança ou ainda ao Projeto África-Brasil e de cultura popular que a Escola desenvolvia em seu currículo. Esse projeto, principalmente em relação à dança e às músicas, é alvo de críticas de alguns docentes da Escola.

Corpos de todas as matérias entre e com todas as forças a se subjetivarem, a se constituírem numa aprendizagem nova de si com o corpo-espaco da mudança. Aprendizagem e invenção de corpo inteiro, numa estética de existências que se moverão a cada encontro, a fazerem do corpo, de suas estórias, da escola, da história, uma obra aberta, pois “a verdadeira obra de arte é o corpo infinito do homem que se move através das incríveis mutações da existência particular” (GUATTARI, 1981, p.58). Corpos infinitos como o de uma professora que, ao final do evento de nossas conversas no espaço da Arte e da Antropologia, diz:

“Eu sou daquelas professoras antigas que acreditam na escola de qualidade que nós ensinamos, o professor tendo uma... como eu vou te falar, uma força, né? Eu acredito; muito boa, de qualidade. Só querer, né? Eu acho. E fazer e ter também vontade de trabalhar. Eu adoro minha sala de aula! Eu entro numa sala de aula e ...”

Afinal, o que pode um corpo-professor numa sala de aula, com um corpo-escola, com corpo-aluno, com um corpo-currículo, com seu corpo-matéria-conteúdo...?

O encontro com aqueles professores no espaço da mudança constituiu-se de tal modo e intensidade, que foi possível sentir que aquela *mudança* para aquele corpo-escola não será muda, mas possivelmente uma potente dança.

DO CRIATIVO QUE SABE ATÉ O QUE NÃO SABE

DO CRIATIVO QUE SABE ATÉ O QUE NÃO SABE

Nosso verdadeiro analfabetismo não é a incapacidade de saber ler e escrever, mas sim a incapacidade de sermos verdadeiramente criativamente ativos.

A criança possui essa capacidade criativa. A criança aparentemente analfabeta, aparentemente não sábia, não é não sábia e nem analfabeta, mas sim um sábio criativo e se torna, somente a partir do nosso sistema educacional, um verdadeiro analfabeto degradado a um não sábio criativo.

Ao adulto que sofre sob a impotência criativa, para a qual ele foi educado, resta somente a possibilidade de se lembrar da sua própria infância e lá se reconectar, dar continuidade a partir de onde o arrancaram dos seus sonhos, que não eram sonhos, mas sim sua real base, as raízes de sua existência, sem as quais ele nunca poderá ser verdadeiramente humano. (HUNDERTWASSER, 2002, *apud* WALDEM e BORRELBACH, p.165).²⁶

²⁶ VOM SCHÖPFERISCH WISSENDEN ZUM UMWISSENDEN

UNSER WAHRES ANALPHABETENTUM IST NICHT DAS UNVERMÖGEN, LESEN UND SCHREIBEN ZU KÖNNEN, SONDERN DAS UNVERMÖGEN, WAHRHAFT SCHÖPFERRISCH TÄTIG ZU SEIN.

DAS KIND BESITZT DIESE SCHÖPFERISCHE FÄHIGKEIT. DAS SCHEINBAR ANALPHABETISCHE, SCHEINBAR UNWISSENDE KIND IST GAR NICHT UNWISSEND UND GAR KEIN ANALPHABET, SONDERN EIN SCHÖPFERISCH

Corpo-criação que expõe o paradoxo do aprender e do saber. Na criação do corpo, o aquém e o além do saber, o seguir e prosseguir com as linhas de força que possibilitam a invenção sempre outra, mesmo dentro do saber tradicional muitas vezes degradado e desconectado de criações-outras. A questão não é o saber básico e canônico, por exemplo, do aprender a ler, escrever e a contar, mas a excessividade e o valor que essas aprendizagens assumem no corpo-escola-currículo-tradição. Essa excessividade no valor, paradoxalmente pode destituir todo o sentido de uma aprendizagem criativa e inventiva, quando prioriza esses excessos e os coloca hierarquicamente como sendo mais importantes do que outros valores, sentidos e aprendizagens.

Corpo-escola que pode abrir-se, tornar-se mais vibrátil pelas criações e invenções de corpos-crianças que ainda fazem pulsar o mundo segundo forças livres de uma captura mediante as violências, cognitivas ou não, perpetradas aos corpos e ao próprio mundo. Corpos-crianças que apontam sonhos, ainda possíveis no mundo, em meio a tanto abandono e desatenção à criação e renovação para uma existência-outra no corpo-mundo:

Chego à escola e a encontro mais enfeitada, mais que nos outros dias. Nos murais, vários desenhos estão expostos nas paredes da escola. (Figuras 9 a 14).

WISSENDER, UND WIRD ERST DURCH UNSER ERZIEHUNGSSYSTEM ZUM WAHREN ANALPHABETEN, ZUM SCHÖPFERISCH UNWISSENDEN DEGRADIERT.

DEM ERWACHSENEN, DER UNTER DER SCHÖPFERISCHEN IMPOTENZ LEIDET, DIE IHM ANERZOGEN WURDE, BLEIBT NUR DIE MÖGLICHKEIT, SICH AN SEINE EIGENE KINDHEIT ZURÜCKZUERINNERN UND DORT ANZUKNÜPFEN, DORT FORTZUSETZEN, WO MAN IHN AUS SEINEN TRÄUMEN RISS, DIE GAR KEINE TRÄUME WAREN, SONDERN SEINE REALE BASIS, DIE WURZELN SEINER EXISTENZ, OHNE DIE ER NIE UND NIMMER WAHHAFTIG MENSCH SEIN KANN. (Tradução para o português de Andrea Theresia Werthaler).



Figura 9: Desenho de UM LIVRO DO CORAÇÃO



Figura 10: Desenho de UM CORDÃO DE ESTRELAS COM VESTIDO



Figura 11: Desenho de UMA MÁQUINA PARA QUEM TEM CADEIRA DE RODAS



Figura 12: Desenho do CANHÃO DO AMOR



Figura 13: Desenho do BALÃO CONVERSADOR

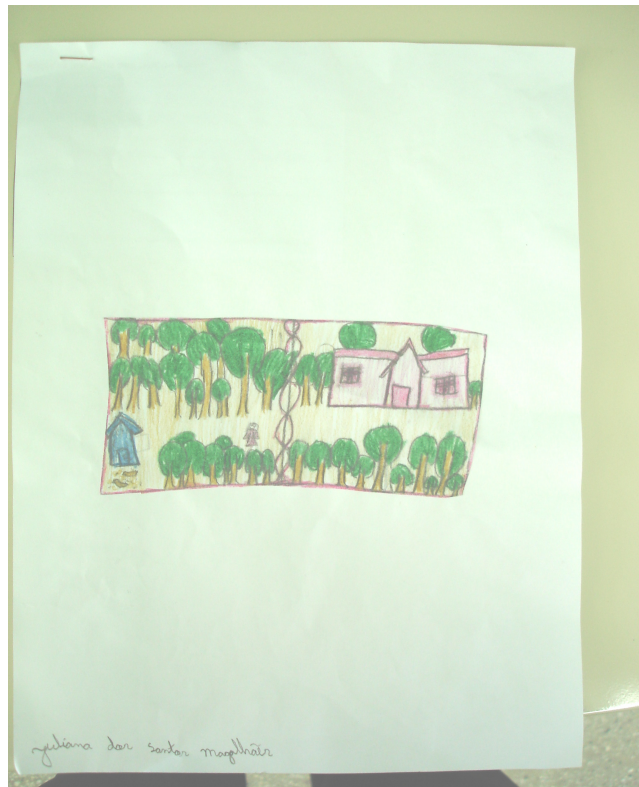


Figura 14: Desenho de UM LIVRO QUE AS PESSOAS PODEM ENTRAR NELE

Encontro uma professora que me diz que os desenhos de seis crianças da escola haviam sido selecionados para aparecerem num programa de grande veiculação e audiência nacional de uma emissora de televisão. O tema dos desenhos era: *“O Que Posso Inventar Para Ficar Mais Feliz?”* Seis crianças entre oito e dez anos iriam ser entrevistadas sobre suas invenções:

— *“Um Livro do Coração”* em que pessoas do mal viram pessoas do bem.

— *“Um Cordão de Estrelas com Vestido”* e as pessoas ficam mais felizes.

— *“Uma Máquina Para Quem Tem Cadeira de Rodas”*, as pessoas que usam cadeira de rodas entram na máquina, apertam somente o botão, e saem andando.

— *“Um Canhão do Amor”* que quando há uma guerra as armas de fogo das pessoas são transformadas em coração e as pessoas ficam mais felizes.

— *“Um Balão Conversador”* para quando as crianças ficarem sozinhas elas terem o Balão para conversar.

— *“Um Livro que as Pessoas Podem Nele Entrar”* e na estória e ficam mais felizes.

O que querem dizer e como querem dizer as crianças sobre o mundo? Sobre invenções para serem mais felizes? O que dizem ou querem dizer do “mundo adulto”? Por que em muitas das justificativas de suas invenções as crianças falam tão inocentemente e tão dramaticamente do tornar as pessoas principalmente mais felizes, menos solitárias e de um mundo de paz? Crianças que “falam” e “dizem” artisticamente, crianças que não pensam em invenções solitárias, para poucos ou para alguns, mas crianças que falam e dizem de e para um coletivo impessoal, um coletivo que é de todos, para todos, para o mundo, para a vida.

Nas entrevistas com os corpos-crianças-inventoras o clima era de expectativa e de uma certa tensão por parte dos “inventores”. A presença da reportagem na escola causou um furor muito intenso em toda a escola: vários alunos constantemente “bisbilhotavam” o ambiente onde seriam realizadas as entrevistas, abriam a porta da sala, olhavam através das janelas que tiveram que ser fechadas pelas cortinas. A diretora também teve que intervir junto aos alunos “bisbilhoteiros” várias vezes, abandonando a sala para chamar a atenção dos que insistiam em ver o que ocorria. Dentro da sala reservada às entrevistas estavam os “inventores”, a diretora, uma professora e eu, além do repórter e mais dois assistentes, sendo um o cinegrafista. A diretora “dirigia” as crianças no sentido de deixá-las calmas, para que falassem espontaneamente sobre seus desenhos e idéias. Antes da entrevista propriamente ser feita, o repórter ensaiava com cada “inventor” o modo como a entrevista se daria: perguntava o nome de cada criança, a idade, como ela fez o desenho, como teve a idéia de tal invenção. Essa prévia da entrevista servia não só para deixar as crianças mais à vontade como também servia

para o cinegrafista calibrar o áudio da gravação das vozes das crianças. Interessava ao repórter o “querer saber”: “*Como você teve essa idéia?*” “*Para que serve sua invenção?*” Como se aquelas invenções dos corpos-crianças, ou quaisquer invenções fossem ligadas a uma instrumentalidade ou pudessem ser “entendidas” por razões ou por reconhecimento. “Por que você inventou isso?” “Como?” “Para quê?”. Timidamente cada criança “inventora” dava seu testemunho ao curioso repórter. Tons de voz quase inaudíveis, esquecimento sobre o “como inventei”, a função do invento...

Longe da equipe de reportagem, o corpo-diretora me diz que para ela havia um desenho muito bom, mas que infelizmente não havia ganhado menção. Um corpo-menino-inventor havia feito um prédio de apartamentos em meio a uma cidade com um boneco-herói vestido de uma capa com um olho. Era “*Um robô Anti-Suicídio*”, toda pessoa que quisesse se suicidar, o robô aparecia. Um corpo-menina-inventora desenhara uma casa em cima de um carro maravilhoso. Era “*Uma Casa Móvel*” e, quem a tivesse não precisaria pagar aluguel. Um outro corpo-criança-inventora fizera um desenho todo delicado de uma figura com o coração enorme, Era “*O Coração Mágico*”, dizia ela: “*O mundo está muito ruim, então, quando nosso sentimento fica bom, o coração sai pra fora pra mostrar o sentimento*”.

Corpos-crianças-inventoras a falar de invenções para um corpo-mundo mais feliz, corpos que apontam problematizações de nossas construções talvez pouco sensíveis, não mais tão estéticas com o mundo. Corpos que falam, através da criação por crianças, das violências, dos silenciamentos, dos abandonos, da anestesia de nossos próprios corpos e do nosso modo de existência no corpo-mundo. Criações e invenções através de corpos-crianças que ainda inventam, pensam, sentem e querem algo com o corpo-mundo. Criações e invenções na educação, e

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com a antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2001/1954, p.247).

Os repórteres vão a uma sala de aula previamente escolhida e organizada para uma tomada de filmagem que seria a ilustração da forma e do modo como corpos-crianças-inventoras trabalham “criativamente”, “inventam” e fazem os desenhos de suas criações e invenções. A sala escolhida para a filmagem é vista, pelo professor, com uma turma

problemática em relação à disciplina. A entrada da câmera em sala silencia os movimentos, gestos, as vozes. Ficção ou realidade? Criar e inventar vivos e espontâneos são ilustrados cinematograficamente através de um arranjo artificial, fictício, construído, arranjado e imposto pelo poder midiático. Será mesmo que as criações inventivas dos corpos-crianças-inventoras do “que eu posso inventar para ficar mais feliz?” ou de quaisquer outros corpos com suas criações e invenções ocorrem nesse clima de silêncio (silenciamento) de gestos dos corpos-criação-invenção?

ENCONTROS QUE SE SEGUIRAM NOS E COM MOVIMENTOS QUE SE CONSTITUÍRAM COM O CORPO-ESCOLA DA MUDANÇA

Dias após o acontecimento mudança a Diretora faz-me uma ligação e pergunta-me se irei à escola no dia seguinte. Ela diz que não poderá estar presente. Relata que tudo, ainda, está tumultuado, as crianças permanecem a correr e a gritar pelo espaço da escola. “*Parecem estar se acostumando, ainda*” – disse-me. Mesmo com os portões abertos, as crianças esperam por ela, para que todos entrem juntos. “*Amanhã ainda será assim?*”, pergunta o corpo-diretora com um tom de expectativa.

Corpos-movimento que estabelecem a mobilidade como a possibilidade de constituir o espaço da escola de modo intensivo. Se uma árvore ensina a um corpo a maneira de subir nela, o espaço concreto pode constituir-se como espaço-árvore potente para os fluxos rizomáticos dos corpos. Com corpos e através deles, a leitura e releitura móvel do que pode suscitar um exercitar do espaço da escola como *Spatium*, contrariamente ao *Extentio* dele, como também experimentar o corpo e o espaço como

corpo sem órgãos, ao invés de organismo e de organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que medidas e propriedades. Por isso, o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo (DELEUZE e GUATTARI, 2007c, p.185).

Corpos sem órgãos a se constituírem no deserto, na superfície árida e no gélido do concreto do corpo-escola da mudança. Invenções, criações, existências. Como corpos podem operá-las num espaço de mudança?

“... apenas lhe ocorria sempre uma única frase e nada mais: ‘o que o homem pode inventar: havia uma donzela sentada em uma gaiola’”.²⁷

Talvez a recorrência de questionamentos relativos à invenção se explique pela dificuldade de invenções e de criações serem vistas, tratadas e atribuídas fora do âmbito de um sujeito que cria e inventa, fora de um sujeito criador todo poderoso, por exemplo, tal qual o sujeito-homem da modernidade. Não se explica a invenção pelo inventor nem tão pouco pelos inventos, não por um sujeito-homem-universal que deseja conhecer a partir de noções como a de uma verdade universal ou transcendental, através de uma razão comum e universal e de modo objetivo. Ou seja, sob idéias gerais e sob a égide de um sujeito uno, estável que põe e acessa o conhecimento na forma paradigmática da Representação. O operar segundo esse paradigma faz com que o mundo seja tomado como já tendo uma constituição dada *a priori* ao qual resta o sujeito se adaptar. Ora, se o mundo já é dado, então, o que resta ao homem inventar de si e do mundo? Tudo já está e foi escrito, nada pode haver mais do que uma única frase e equação: Razão = Conhecimento = Verdade = Virtude = Felicidade ou, mais sinteticamente, Conhecimento = Reconhecimento do já-sempre-dado. O pensar da cognição do pensamento-tradição é construir gaiolas que aprisionam cognições-outras, corpos-outros, modos de existência-outros, conhecimentos-outros etc. Um conhecer e pensar-outros, outras invenções, requer uma usinagem do mundo e de si através de práticas cognitivas cotidianas, criadas e nascentes entre forças que se indissociam de agenciamentos que problematizam a existência cotidiana, longe de verdades e totalizações que emperram o avançar nos riscos que constituem a mínima espessura de abrigos diante da máxima intensidade das forças, linhas e vetores que possibilitem a criação, e

é do próprio processo de criação que estamos aqui tratando. Aquilo que nos aproxima, sim, do fazer artístico. Pois acreditamos não mais ser possível conceber o conhecimento científico como representação da verdade do mundo, mas sim como uma maneira, dentre muitas outras, de criação, de invenção de modos de olhar, significar, recriar mundos (GIACOMEL; RÉGIS e FONSECA, 2004, p.90).

²⁷ Refiro-me a uma frase presente em um conto de Hans Christian Andersen intitulado *Uma Questão de Imaginação* que conta a estória de um jovem aspirante a escritor que nada consegue escrever porque, segundo ele, tudo já havia sido escrito, nada mais seria possível escrever. A esse jovem aspirante a escritor somente lhe ocorria uma única frase e nada mais: “O que o homem pode inventar: havia uma donzela sentada em uma gaiola.” Quero ainda salientar que esse conto particularmente foi-me muito importante no delineamento das questões, dos olhares e escutas da pesquisa em questão.

A mínima espessura diante da máxima intensidade opera uma viragem no processo de usinagem do si e do mundo, por exemplo, a gaiola não mais protege e defende do caos, mas passa a abrigar para a possibilidade de cognições como criações e invenções de um pensamento-outro, de corpos-outros (corpos sem órgãos?) na máxima intensidade das forças que compõem o mundo e o si. Produção de um pensamento que

quer dizer: fazer um corte no caos, mas ao mesmo tempo se abrigar contra ele. A potência de um pensamento é capacidade de se manter o mais perto possível do infinito, com o mínimo de espessura do abrigo. Um pensamento é tanto mais criativo quanto menor for seu abrigar. Um pensamento poderoso encontra-se, quase nu, no fogo do virtual (BADIOU, 1996, p.69).

O movimento da constituição do pensamento da Escola-Ameixeira-Mangueira-Lugar durante o acontecimento mudança se dá através de corpos abertos? Na mínima espessura do abrigo e/ou como gaiola, que aprisiona os corpos, fecha os espaços, a criação, e inviabiliza um movimento de devir? Uma escola que abriga pode, sutilmente, se tornar num lugar que obriga.

Um primeiro passo no e com o pensamento da mudança talvez esteja em o Corpo-Escola-Lugar mover-se na ambigüidade e na incertitude que o acontecimento da mudança expõe a todos. Todo movimento da escola-lugar foi do constiuir-se inventivamente mediante as problematizações que nasceram no e do dia-a-dia do lugar. Diante de conflitos que surgiam no dia-a-dia da escola, alguns dispositivos foram criados, não só para solucionar e mediar os problemas, mas para fomentar discussões e problematizar ainda mais as questões que derivavam dos conflitos vividos na escola-lugar e além dela. Alguns exemplos que destaco são: a criação e o uso de uma grande boneca negra que operava como mediadora de conflitos e questões que ocorrem no dia-a-dia da escola; a organização de um projeto pedagógico a partir de conflitos e situações de relações étnico-raciais e diversidade no dia-a-dia escolar, projeto esse que inclui e envolve dança; um projeto de Literatura que envolve a escrita de cartas entre os alunos, professores e funcionários e que são distribuídas num dia de Encontro Literário, encontro que trabalha com os alunos, a vida e a obra de um autor, ou um tema específico dele e que depois são declamados, se poesias, ou lidos, se produções de textos.

As árvores, tanto a Ameixeira quanto a Mangueira, são centrais em relação a esses dispositivos na Escola-Lugar. As histórias foram e ainda pode-se dizer que são vividas em seu redor e entorno, muitos dos acontecimentos se operaram ali. Apesar do corpo-escola-estrutura ser precário, a Escola-Lugar era a escola dos sonhos de muitos o professores que nela trabalhavam. Existia uma afetividade circulante entre os professores, alunos e o corpo-escola, uma “naturalidade” das e nas relações com o lugar, construído e constituído através de muito

trabalho ao longo dos anos. Os movimentos dos corpos-professores-alunos com o corpo-curriculum configuraram um lugar que passou a ser muito falado, elogiado e até premiado pelos seus projetos e funcionamento. Pode-se, muitas vezes, perceber na fala de algumas pessoas quase que a visão de um ideal de fazer e ser uma escola. Tal movimento dessa escola-lugar ter-se constituído no que “é” foi se fazendo na cotidianidade que exigia invenções e criações pontuais e, ao constituir-se como um ideal, seja para si mesma ou para quem a olha “de fora”, pode possibilitar a estagnação do próprio movimento de ainda continuar a constituir-se de modo aberto e criar, a partir desse olhar ideal, uma gaiola-idealidade ou uma gaiola-identidade que, mais que um abrigo, opere como um cativo ao fora das forças que a permitem criar-se, recriar-se, fazer-se interminantemente.

Ao levar o movimento e o impulso de criação da Escola-Lugar para o corpo-escola da mudança, o acontecimento-mudança pode operar para que a criação se expanda com e no novo corpo-escola, para que o próprio Corpo-Escola-Lugar se abra ainda mais a criações-outras, compondo-se por criações e invenções a partir das problematizações que se constituam no processo. O movimento da mudança pode, contudo, promover um processo de fechamento do Corpo-Escola-Lugar, abrigá-la de toda mudança ou criações-outras dentro do mesmo movimento que o Corpo-Escola-Lugar compôs. A mudança da escola-lugar para um espaço de corpo-escola-tradição, pelo menos, lança algumas possibilidades: a preservação e continuidade do movimento com as forças que a constituíram e a “tornaram aquilo que é”; fazer com que as forças constituídas em “tornar-se” uma escola lugar não se colem muito ao corpo-escola-estrutura, mas que componham as forças da escola-lugar com as forças da escola-espaço de maneira mais solta, fluida e intensiva. Ou seja, trazer a invenção e as forças da Escola-Lugar para dentro da Escola-Espaço e não o contrário, o que significa operar com toda estória-da-escola-lugar dentro da história-da-escola-espaço-tradição. Abrir-se ao fora na mínima espessura do abrigo diante das forças e, nas vicissitudes da mudança, continuar o movimento de escola-lugar em outro espaço; de um lugar ao espaço de existências.

Num dos dias de visita à escola no espaço novo, um primeiro encontro mais próximo meu com uma professora, em frente ao portão da escola. Ela fala de suas primeiras impressões sobre o espaço novo:

“A escola é ótima, mas há um sentimento de saudade do antigo espaço, porque lá tem uma natureza, macaquinhos, bichinhos.”

As paredes têm ouvidos, dizemos. Mas, as paredes da nova escola, também podem falar como bocas, falar dos movimentos, experiências e saudades dos corpos-crianças da agora, antiga escola-lugar. Paredes que falam das reminiscências da escola-lugar e dos corpos-alunos, paredes da escola que ouvem do Lugar e dizem ao Espaço novo, e se oferecem como interlocutoras nas descobertas de novos sentidos para os corpos que ali constituirão uma vida. A memória do Lugar é registrada na esperança do espaço. Seguem descrições de cartas²⁸ postas em um Jornal Mural na parede da escola nova:

“Querida Mangueira,

Várias vezes eu subi em você porque eu machuquei. Me desculpa. Eu te amo do fundo do meu coração. Sabe por que eu gosto de você? Porque eu sento na raiz, penso no amor. Beijos.”

“Querida Mangueira,

Eu e meus amigos vamos embora da escola e de você eu também vou sentir falta.”

“Querida Mangueira,

Você é uma árvore muito bonita e nunca mais vou te esquecer você. Eu vou para a outra escola. Você nunca mais vai sair do meu coração que foi a melhor alegria de toda nossa escola, muito mais para mim, toda minha vida.”

“Querida Mangueira,

Vou ficar com saudade de você toda escola todinha, porque você foi a melhor árvore esses dias todos. Todos aproveitaram bem você. Você como minha irmão para mim.”

“De catar mangas. Era demais. Então eu quero dizer que eu J. amo você de todo coração. Mas a escola nova vem aí e eu só quero dizer que você é muito especial.”

“Querida Mangueira,

A gente gosta muito de você. Desculpa porque a gente vai embora pra escola nova. Eu vou ficar com muita saudade.”

“Querida Mangueira,

Você é bonita e também muito maravilhosa. Mangueira eu gosto muito de Mangueira, eu te amo muito do meu coração. Eu gosto de brincar com você, mas o seu brilho me encanta e a sua beleza me adormece como um dorminhoco. Beijos.”

“Querida Mangueira,

²⁸ Transcrição de gravação da leitura das cartas feitas por mim no Jornal Mural da escola.

Gosto muito de você do mundo do meu coração. Gosto de brincar com você, vou ficar com saudade de você. Quando sair dessa escola e ir para a escola nova. Desculpa por não poder ficar. Beijos.”

Compondo com esses depoimentos²⁹, havia algumas fotos de vários momentos das crianças ao pé da Mangueira, assim como uma série de desenhos feitos à mão pelos alunos. (Figura 15).



Figura 15: Jornal Mural da Escola com Cartas e Fotos de Crianças Relacionadas à Mangueira.

Estórias e testemunhos de experiências num espaço do corpo-escola para se falar de lembranças de escola. Corpos que viveram um lugar e falam da experiência através da arte e da ludicidade. Existências que seguem num novo espaço, mas não sem antes falarem da vida potente que um lugar pode ter. Uma funcionária da escola resume bem o sentido que um lugar pode ter para uma vida:

“A Mangueira deles deve ser o sonho de cada um, eu imagino.”

²⁹ Essas cartas foram resultado de um trabalho de uma professora do Ensino Fundamental junto a seus alunos.

Será que o espaço físico ele mesmo tem uma importância em si mesmo, enquanto espaço isolado, sem se levar em conta as relações que se estabelecem nele? Ou, ele tem a importância a partir do sentido que se constrói nele e com ele, ou seja, no modo como ele é vivido, como ele pode ou não valorizar os afetos, como pode ou não se tornar um lugar de existência? Assim, valorizar os espaços a partir de encontros, que podem apoiar ou não as relações entre as forças, entre as subjetividades. Corpos em espaços físicos mais abertos³⁰ talvez favoreçam mais os encontros, as interações, a solidariedade, o deslumbramento, a ludicidade. Ao contrário, corpos em espaços físicos mais fechados podem promover um modo de subjetivação mais individualizado, a constituir-se e a mover-se de modo solipsista, ou seja, deixar os corpos mais fechados às afetações.³¹

Trata-se do seguinte: quanto mais o espaço e a distância se reduzem, maior é a importância que sua gente lhe atribui; quanto mais é depreciado o espaço, menos protetora é a distância, e mais obsessivamente as pessoas traçam e deslocam fronteiras. É sobretudo nas cidades que se observa essa furiosa atividade de traçar e deslocar fronteiras entre as pessoas (BAUMAN, 2009, p.75).

Um diálogo entre mim e uma professora traz-nos algumas possibilidades de pensarmos a afetação entre corpos e espaços:

“Acho que justamente assim, aconchegante, sabe? O verde lá, a família. Ali, assim, ali era uma grande família, porque todo mundo estava na cozinha, aquela coisa meio desordenada, mas pelo menos assim, todo mundo tinha contato. Agora vai ser assim, eu acho, mais individualizado.”

Pergunto por que ela acha isso, e se esse sentimento tem alguma relação com o espaço.

³⁰ Essa é uma suposição paradoxal e perspectival pois, o que é visto ou tido como espaço aberto ou fechado? Se tomarmos o contexto da Escola-Mangueira, seu espaço reduzido em dimensões, por exemplo, de salas de aula, pode ser perspectivado como um espaço aberto, pois possibilitava um fazer e um constituir dos espaços e, concomitantemente das relações, mais constantes. A Escola-espaço da Mudança é, paradoxalmente um espaço mais aberto em suas dimensões espaciais mas que passa a constituir relações mais fechadas entre os corpos. Talvez seja importante manter-se o paradoxo e reduzir-se ao máximo a perspectiva que é tanto mais presente quanto for a noção de espaço como espaço físico, perspectivado pela dimensão tão-somente. Ou seja, que os espaços sejam tanto mais abertos em função das relações que se constituam com ele e que essas não se deixem determinar, confiscar ou sucumbir pelo espaço físico ele mesmo.

³¹ As falas que se seguem reforçam o paradoxo entre espaços abertos e espaços fechados e apontam para a perspectiva de que a Escola-Espaço da mudança é aqui tomado como espaço aberto e a Escola-Lugar como espaço mais fechado.

“Porque aqui cada um tem seu setor, né? Cada um tem sua sala, né? Lá não, não tinha esse espaço.”

Pergunto se as dimensões do espaço, das salas, podem contribuir na interferência das relações.

“Eu penso que sim. Porque aqui está igual, assim, um prédio mesmo. Porque um morador dá de porta com o outro, mas eles não se vêem, quase. Então, é essa a idéia que está aqui, assim, mais ou menos.”

Pergunto o que ela acha que vai mudar ou pode mudar a partir da mudança para esse espaço novo.

“A disciplina deles, né? O modo assim de comportamento, eu acho que vai mudar porque lá era assim aquela muvuca, né? Cada local tem cada coisa, os horários para cada coisa, também.”

O esquadramento que a escola-tradição faz dos e nos espaços e tempos é um complicador para os corpos. O próprio corpo-escola fecha-se à porosidade para lugares-outros e espaços-outros de educação. Também o corpo-educador, obrigado (constrangido) pelo espaço, raras exceções, não sai dos espaços constituídos, esquadrihados e fechados para a aprendizagem tradicional. O fora do espaço-mesmo, na educação, muitas vezes é o espaço do nada, da não aprendizagem, mesmo dentro dos espaços escolares.

Que aprendizagens, cognições, conhecimentos são produzidos quando os corpos ficam o tempo todo em um espaço delimitado da sala de aula? Espaços escolares podem se constituir e serem espaços de várias aprendizagens, aprendizagens do aprender a viver, espaços de vida. Mormente, a arquitetura escolar não acompanha o que é um corpo-escola-vida. Pensar a educação somente em espaços de salas de aula pode constituir uma ação de aprendizagem dirigida e confinada ao intra-paredes, paredes que estão, muitas vezes, bem aquém dos muros que delimitam o corpo-escola. Pode, ainda, constituir a certeza de que determinados saberes, principalmente o intelectual abstrato, o conhecimento, a aprendizagem, são confinados e restritos às salas, e que não se aprende o corpo-pensamento-mundo em todos os lugares. Desse modo, a potência do corpo-escola se perde no fechamento ao que pode pulsar de vida nos espaços e lugares-outros do mundo. Inventar passa por modos de se afetar diferentemente, em tempos e espaços igualmente diferentes. Em espaços e lugares distintos, aprendizagens diferentes, em velocidades e intensidades variadas e, no tempo específico dos

espaços, a possibilidade de ruptura com o tempo linear, Cronos, e a derivação num tempo oportuno, Kairos (tempo oportuno) ao corpo para experiência. Aproximar-se e compor-se com as forças e ações em todos os espaços, talvez permita, nesse acontecimento, espacializar o corpo, fazer-se e constituir-se a si e ao mundo numa grande experiência háptica.

A Diretora dá o depoimento de uma professora que vive as diferenças com relação ao tempo e ao espaço em duas escolas:

“Ela falando das experiências que ela tem numa escola e na outra, na questão do espaço e do tempo, o corpo no espaço. E ela dizendo para mim que lá a gente tinha que sempre reorganizar o espaço e, a partir do momento que a gente reorganizava o espaço, a gente reorganizava a gente mesmo. E que aqui está tudo tão definido que as pessoas passaram a não mais se verem. Muito interessante a reflexão que ela fez. Assim, até em relação a mim, porque eles vigiavam o meu carro, o carro vinha chegando e todo mundo sabia que eu estava chegando. E a notícia corria igual rádio peão. Aqui, não. As pessoas não se vêem. Aqui embaixo a coisa ficou... Quantos anos a gente sonhou com essa escola, e não que a gente não esteja gostando, mas como que a diferença do espaço faz diferença na gente, no corpo da gente, na emoção.”

Mais adiante, a Diretora continua:

“Mas, naquele momento, as pessoas estavam precisando de conforto para dar aula. Então, muita gente desenhou um espaço de andares, com salas de aula, mas eu sentia que, se fosse um espaço tradicional, aconteceria uma mudança.³² Ou seja, o espaço hoje a gente perdeu o bucólico, a gente perdeu a originalidade da relação, de ter que estar sempre, traz cadeira, leva cadeira, monta tudo e desmonta tudo. E isso foi perdido. E nesse espaço que é tudo tão, tão organizado, está faltando essa organização, essa identidade que a gente tinha, no sentido de um em relação ao outro mesmo. ‘Quem está comigo, quem pode fazer o que, como a gente pode fazer...’. As

³² Houve em Agosto de 2005 uma série de reuniões entre representantes da Escola-Lugar e representantes da comunidade para que fossem discutidas as alternativas para resolver a questão do espaço físico da Escola-Lugar. As alternativas giravam basicamente em torno da reforma do espaço da Escola-Lugar ou da construção de uma escola mais no centro do bairro. Decidiu-se pela construção de uma escola no bairro, mas essa construção deveria ser diferente dos padrões especificados pelo poder público e atender especificações e reivindicações “ambientais” segundo o plano pedagógico da Escola-Lugar. Em Sá (2006), alguns professores realizaram desenhos que expressavam a “construção” ou “a escola dos sonhos” de cada um. Para conferir os desenhos da escola dos sonhos de alguns professores e para maior detalhamento desse contexto e movimento da Escola-lugar, cf. SÁ 2006.

coisas ficaram e ainda estão um pouco assim. E para mim é muito angustiante, sabe?”

Aprender através do fazer, com-pondo, re-pondo, ex-pondo, ao contrário do fazer im-pondo. Corpos que se experimentam na e através da atenção, da escuta e da hapticidade dos espaços. O movimento de composição de espaços passa a ser um movimento do corpo-escola que se abre a uma revisão e experimentação constantes. Movimento que dá vida e ensina aprendizagens vitais. O movimento é uma disciplina que possibilita des-construir e re-construir práticas de disciplinarização dos corpos, disciplinarizações como as apontadas por Michel Foucault. O movimento de fazer junto é uma aprendizagem de subjetivação em exercício constante de abertura, uma maneira sempre-outra de inventar espaços e lugares constitutivos de modos-outros de conhecer e fazer circular os afetos.

A força do espaço-escola-tradição opera a partir de sua arquitetura, lugares e espaços diferenciados. Cada coisa em seu lugar. O próprio projeto de “construção espacial da escola ideal”, pensado pelo corpo-professor em relação à arquitetura, é inviabilizado pelo poder público, sob o argumento de que é dispendioso demais financeiramente. É, muitas vezes, um pensamento-razão que ergue paredes de concreto, quadradas e enquadradas por seu modo de pensamento. O pensamento da tradição quer conservar-se, quer pouca ou nenhuma invenção além da de si mesma, e por trás da conservação, sempre um pensamento-mesmo, ainda no momento de se construir algo novo.

“Eles riram e falaram para mim: ‘olha você, essa sua idéia, é só depois mesmo, porque a Prefeitura não é assim. A gente precisa construir uma escola quadrada, retangular, por causa do gasto do material’. E eu não conseguia entender porquê que tinha de ser assim. Claro que minha idéia, eles falaram que tinha que ter croqui... as escolas, que cada unidade³³ ficaria muito caro, que em termos de custo tinha que ser um espaço só. E eu me lembro de falar com eles que, ‘olha, não vai funcionar dessa forma, porque hoje a gente tem uma estrutura de escola que não é igual às outras. É uma casa em que as pessoas têm de entrar e sair e cuidar cada uma de seu espaço, porque senão... e cuidar do espaço de todos. O ideal seria isso’. Então, ela falou:

³³ “Cada unidade” refere-se a um projeto de escola pensado por uma professora que se constitui de vários chalés independentes e que abrigariam, não salas de aula tradicionais, mas oficinas de atividades de trabalho variadas que podiam ser escolhidas livremente pelas crianças. Para maiores detalhes, cf. Sá 2006.

‘então por que você não faz, por que você não faz salas de aula quadrada?’ Eu falei assim: ‘mas eu é que pergunto porquê que para vocês tem de ser tudo quadrado?’”³⁴

Mormente uma arquitetura acompanha um pensamento, um modo ou tipo de pensamento. O pensamento que acompanha a tradição de escola é fundamentalmente o intelectual abstrato, racional, cartesiano, das dicotomias, da verdade universal, dos clichês, pensamento que tem uma forma, um modelo cimentado num conhecimento que se reconheça e por uma cognição que seja sempre recognitiva. Desse modo de pensar talvez seja a arquitetura que temos hoje, inclusive das escolas, a representante de um corpo-estrutura para que encarna esse corpo-conhecimento.

Nas crenças de Bersabéia, existe uma parte de verdadeiro e uma de falso. É verdade que duas projeções de si mesma acompanham a cidade, uma celeste e uma infernal; mas há um equívoco quanto aos seus conteúdos. O inferno incubado no mais profundo subsolo de Bersabéia é uma cidade desenhada pelos mais prestigiosos arquitetos, construída com os materiais mais caros do mercado, que funciona em todos os seus mecanismos e relojoaria e engrenagens, com ornamentos de passamanaria e franjas e falbalá pendurados em todos os tubos e bielas. Preocupada em acumular os seus quilates de perfeição, Bersabéia crê que seja virtude aquilo que a esta altura é uma melancólica obsessão de preencher os receptáculos vazios de si mesma; não sabe que os seus únicos momentos de abandono generoso são aqueles em que se desprende, deixa cair, se expande (CALVINO, 2006/1972, p.104).

Um dos primeiros testemunhos sobre o corpo-escola novo veio através da fala de uma aluna adolescente que, durante a hora do recreio, quando perguntada sobre o que estava a sentir em relação à escola nova, disse:

“Eu só ando, ando e ando no recreio. Na outra escola também. Lá comprava pirulito no bar, aqui não pode chupar pirulito. Aqui é bom pra estudar, lá é bom pra viver.”

Uma aluna, também adolescente, está sentada numa cadeira junto ao muro, num pequeno pátio que fica ao lado do refeitório e colado ao parquinho infantil. Estava a tomar um copo de leite. A aluna contou-me que na outra escola fazia o lanche da mesma maneira, porém, em cima da Mangueira ou sob ela. Sobre o espaço da escola nova disse: “Aqui as salas são mais espaçosas.”

³⁴ Fala da Diretora a relatar uma conversa numa reunião com o pessoal da Secretaria de Educação.

Os alunos e os professores se referem ao corpo-escola quase que exclusivamente em relação às suas dimensões espaciais. As vivências das rotinas da escola, por exemplo, do recreio, do lanche, do almoço, vão poder fazer com que novos hábitos sejam incluídos nos alunos e professores, e novas rotinas instauradas na escola. Uma funcionária observa algumas possíveis mudanças:

“O comportamento dos meninos vai ter outra disciplina até no sentido, na hora de pegar a merenda, no hábito de sentar, de voltar o prato, o talher, a caneca para uma bacia, entendeu? Porque às vezes, igual lá, eu recolhi caneca lá debaixo da Mangueira. Igual o cachorro ia, entrava lá e lambia. Então, ficava uma bagunça mesmo, né? Aqui tem esse outro lado para eles. Eu acho isso bacana porque o pessoal acostuma, né? É hábito mesmo.”

Hábitos que podem constituir-se a partir de rotinas mais rígidas dos espaços e lugares demarcados, dos tempos delimitados; hábitos que podem submeter os corpos a uma organização da subjetividade mais fechada e, assim, pensando com Spinoza, corpos mais passivos. Corpo-escola que, delimitado em seus tempos, espaços e lugares, passa a dispor-se e impor-se como um conjunto de órgãos, um para cada atividade: órgão-sala-de-aula, órgão-pátio, órgão-sala-de-professores, órgão-quadra etc. Corpo-escola-organismo que passa a influenciar e a alterar o movimento de outros corpos, por exemplo, corpo-professor e corpo-aluno, e as afecções entre eles pode ser experimentada de modo mais fechado pelo corpo, pode ocorrer uma diminuição das sensibilidades para a criação e potência do próprio corpo, pois essas dependem mais de uma abertura e da atividade mínima do hábito.

Quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza*. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada e favorecida (DELEUZE, 2002, p.33 e 34).

Corpo-escola-tradição-organismo que pode organizar ou organicizar corpos que se movem para criar um corpo liberto de organização ou de organicidade, um corpo sem órgãos, um corpo com maior poder de ser afetado, corpo de máxima intensidade, um corpo-alegria.

Mas, o corpo-escola-organismo mesmo tentando organizar e fazer dos corpos um organismo, não consegue fazer a captura completa ou o fechamento deles. Há sempre resistências, fugas e escapes nos corpos, por mais estratificados que sejam. Os hábitos ou a disciplinarização escapam resistindo através de movimentos não-normativos. Assim alunos, por exemplo, deixam suas canecas em cantos da escola, abrem e fecham batendo portas ao entrarem e saírem dos espaços canônicos do hábito-do-saber, circulam pelos espaços da escola em horários “destinados” ao confinamento em sala, enfim, soltam-se das amarras dos espaços através dos pequenos hábitos comuns, ou mal hábitos, aprendidos na escola-lugar. “*Portas*. - Assim como o adulto, a criança vê portas em tudo o que vivencia e se aprende: mas para ela são *acessos*, para ele, apenas *passagens*” (NIETZSCHE, 2008/1886, p.122). Nesse movimento, desafiam os hábitos e normas arraigados impostos na escola-tradição, permitem fazer com que o corpo-escola abra seus espaços-órgãos específicos, numa breve experiência de acesso ao próprio corpo-escola fazer-se um corpo-escola-sem-órgãos.

O corpo-escola novo, em sua grandeza espacial em relação à arquitetura, pode oferecer, ou não, uma igual grandeza para uma subjetivação mais aberta e potente com o corpo-mundo. O corpo-escola pode ser um abrigo mais ou menos fechado às espessuras às forças do mundo. No corpo-escola-tradição, o abrigo muitas vezes torna-se um confinamento ante as ameaças das forças que afetam pela violência percebida fora do abrigo dos muros “seguros” da escola. O corpo-escola, assim, passa a proteger o corpo-aluno de possíveis erros e problemas na exposição dos corpos às forças do mundo. Aqui, uma carta de um aluno enviada à direção da escola sobre suas impressões de como estava a ver a mudança para o novo espaço:

“A nossa escola nova.

Eu e o D. quando nós chegamos na escola nova nós ficamos muito impressionados por sua grandeza, percebemos que nossa vida mudaria. O primeiro dia foi meio estranho que nós estranhamos que as professoras que iam ficar com as salas e nós teríamos que ir mudar de sala. E a quadra é muito bonita, nós ficamos impressionados com sua praticidade de esporte. Nós achamos o tempo integral meio chato por nós ficarmos o dia inteiro estudando e com uns colegas meio chatos. Mas também gostamos por nós termos que aprender a conviver com aqueles caras chatos e não ficar na rua aprendendo coisas feias.” (Figura 16)

A nessa escola nova

Maria Roberto
Larlon

Eu e o Darlon quando nos chegamos na nova escola, nos ficamos impressionado por sua grandessa, parecemos que nosso vida mudara.

O primeiro dia foi meio estranho que nos estranhamos que as professoras que nos ficar com a sala e nos terimo que ir muda de sala.

E o quadro é muito bonito, nos ficamos impressionado com sua praticidade de esporte.

No primeiro dia tempo integrou meio chato por nos ficamos o dia inteiro estudado e com um colegas meus chatos. Mas também gostamos por nos temos que aprender a conviver com aqueles colegas chatos e nos ficar no nos aprendendo coisas boas.

Figura 16: Carta de Aluno a Respeito da Escola Nova.

Corpo-escola que o corpo-aluno entende ser um espaço ou lugar de segurança, e o fora dele, espaço e lugar de perigo. Corpo-escola que pode subjetivar corpos de modo mais fechado a um contato-outro com outros lugares, espaços e subjetividades. E, compor-se com as forças de segurança ou do medo no corpo-escola, pode operar um modo pequeno e restrito de subjetivar-se com corpos-além-muros-escolares, com os espaços sociais, com corpos-escolares-outros, com corpos que não se encontram ou não habitam mais os espaços da escola. Assim, outros espaços podem deixar de ser *acessos* e se tornarem meras e rápidas linhas de *passagens*. O constituir-se num corpo-escola-abrigo-para-o-fora pode tornar o próprio corpo-escola e os corpos-outros que com ele compõem, alvo de uma violência que retroage sobre eles mesmos, violência perpetrada primeiramente pelo corpo-escola, ao fechar-se ao fora dele mesmo, à própria vida que ele constitui e sustenta. O abrigo do corpo-escola que não permite a exposição dos corpos às “coisas erradas” fora dele, produz subjetividades que se movem por pensamentos do certo e do errado, dos espaços e lugares seguros ou não, do dentro seguro e do fora perigoso etc. Abrigo que obriga corpos, pelas linhas do medo, à excisão de toda potência com as forças do mundo que os constituem e também constitui o próprio corpo-escola.

Um dos momentos da rotina do corpo-escola, o recreio, pode ser uma oportunidade dos corpos-alunos e corpos-professores alterarem a própria rigidez ou fechamento, não só dos corpos, mas também do espaço do corpo-escola. O intervalo do recreio é um tempo, mesmo que marcado, livre, dentro de um tempo do corpo-escola. Possivelmente um tempo em que corpos-alunos-professores podem, pela distinção através do movimento e do repouso, constituir-se num só corpo com o espaço do corpo-escola.

Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos, compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos (SPINOSA, 2008, p.101).

Corpos comendo-se em movimentos e velocidades diferentes que abrem e distinguem o movimento do corpo-escola. Um tempo dentro do tempo que pode modificar a permanência num corpo e tempo-mesmo. Momento de recreio, de distinguir ou de singularizar o espaço e o tempo, construir sentidos-outros mais livres e abertos para e nos corpos em geral. Na escola em questão, o pátio interno era muito utilizado pelos corpos-alunos durante o tempo de recreio. Ali havia mesas de ping-pong, mesas para refeições, mesas redondas com cadeiras e cadeiras de plástico avulsas. Para alguns professores, o pátio interno era quase que exclusivamente um espaço de *passagem* para a sala de professores. Para uma grande parte dos alunos, o pátio era *acesso* à alimentação, às outras salas do corpo-escola, que não as destinadas às aulas, *acesso* aos espaços exteriores, ainda que dentro dos limites do corpo-escola: pátios externos, quadra, e também ao lúdico. Os alunos reuniam-se em torno das mesas para jogarem ou conversarem. A maioria das vezes, quando jogavam ping-pong não havia rede, raquetes e nem bolinha apropriada. Eles traziam algumas bolinhas retiradas de frascos de desodorantes para jogar. O uso das mãos substituía a falta de raquetes. A rede era imaginária ou, outras vezes, eram colocados agasalhos ou ainda era criada uma abertura entre os dois campos por uma pequena separação das metades da mesa de jogo. Havia uma negociação quanto às regras: pontuação, rodízio de jogadores etc. O ping-pong tornou-se um jogo muito utilizado entre os alunos durante o recreio e em qualquer outro intervalo. Às vezes as mesas “reservadas” às refeições no pátio interno, próximas às mesas de ping-pong, também eram utilizadas como campo de jogo por outros alunos.

O horário de recreio era quase sempre muito agitado. Ritmos de corpos frenéticos, portas batendo, falas em tons mais intensos de voz, ruídos. No pátio interno do corpo-escola,

o pátio era *acesso* para invenções, para o lúdico, que ecoava segundo as aproximações, movimentos e velocidades que os alunos *acessavam* e faziam passar nas relações corpo-a-corpo: com o corpo-alimento, com as matérias corpóreas mais variadas que compunham o corpo-escola. Ludicidade e alegria, viscerais a transformarem o cotidiano escolar.

Um dia chuvoso, muito chuvoso. Ando pelo espaço interno do corpo-escola, único espaço seco. Penso ser muito interessante a observação das atividades nesse dia em função da chuva, que não habilitava o movimento pelos espaços descobertos. Como os corpos negociariam e ocupariam o espaço escolar? O que fariam? Como se entreteriam durante o tempo-recreio? Seguiu-se que os jogos, principalmente o ping-pong, foram a tônica em relação às brincadeiras e o lanche servido, para a reunião de grupos maiores. Nesse mesmo dia, quando cheguei, deparei-me com uma carta-bilhete afixada num quadro reservado a avisos:

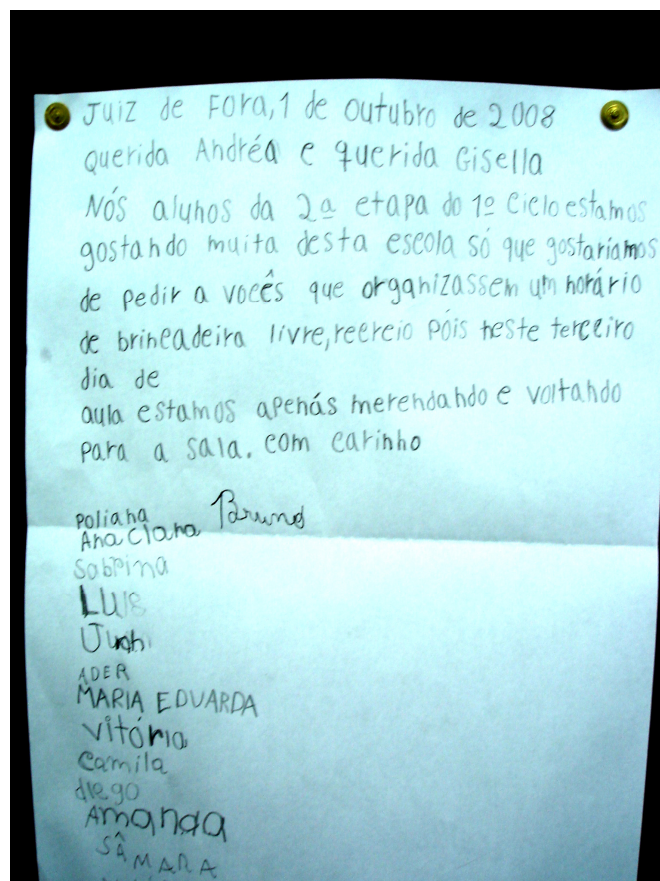


Figura 17: Carta de Alunos a Respeito da Escola num Quadro de Avisos da Escola.

“Juiz de Fora 1º Outubro de 2008.

Querida A.³⁵ e querida G³⁶.. Nós alunos da segunda etapa do primeiro ciclo estamos gostando muito dessa escola só que gostaríamos de pedir a vocês que organizassem um horário de brincadeira livre, recreio pois neste dia de aula estamos apenas merendando e voltando para a sala. Com carinho...” (Figura 17).

Talvez aqui a manifestação do estabelecimento e reforço, por parte do corpo-escola em seus espaços e tempos, de uma entre as várias dicotomias que a escola-tradição estabelece: dicotomia entre o que é trabalhar e o que é brincar. Corpo-escola que pode passar a estabelecer rotinas rígidas e a fechar corpos, espaços e tempos mais em função de estratégias que permitem engessar os fluxos e movimentos dos corpos em rotinas-trabalho nos tempos e espaços do modelo de escola-tradição. O tempo, nessa dicotomia, trabalha em função do reforço de espaços e lugares tradicionais, obstrui movimentos, o tempo-outro, o espaço-outro, mais livres à experimentação do corpo-escola e de outros corpos.

Uma experimentação recreativa de alunos pequenos num espaço exterior cimentado. A professora dos pequenos movimenta-se pouco, ao contrário das crianças que se movem por corridas, saltos e escaladas num pequeno barranco de uma tenra grama que ainda deixa ver a terra à mostra. Muitos gritos e ordens vindas do corpo-professora quando alguns movimentos e limites são excedidos e transpostos. As experiências fora de sala de aula, nos espaços abertos, podem representar um momento de maior liberdade para os professores e para as crianças. Normalmente as crianças brincam “livremente” sob o olhar do professor; a mediação por parte dele torna-se menor, mais livre de compromissos de estarem a ensinar um conteúdo ou a dirigir uma atividade mais próxima ao corpo-saber-escola. O professor, nos espaços e momentos de recreação ou de atividades ao ar livre, é um corpo que se presta mais ao auxílio, à ajuda e à observação dos acontecimentos do e no tempo da atividade do corpo-aluno. Muitas vezes, essa posição assumida pelo professor fá-lo distanciar-se do corpo-aluno. Para o professor, esse pode ser um momento de respirar, descansar, enfim, de um certo afastamento das atividades dirigidas que envolvem o espaço-sala-de-aula. A mediação do professor, quando aparece nesses espaços mais livres e abertos é, muitas vezes, para dar limites a possíveis movimentos que extrapolem, tanto os limites do espaço quanto das ações mais ou

³⁵ Diretora da escola.

³⁶ Professora da Escola.

menos toleráveis dos corpos entre si no ambiente da atividade. Além disso, a mediação do professor aparece principalmente no início, para oferecer matérias ou brinquedos “compatíveis” com esse espaço mais aberto: cordas, bolas, arcos, brinquedos “pedagógicos” etc e esse tipo de mediação por materiais, nesses espaços, funciona como um planejamento antecipador do que pode ou não pode, deve ou não deve acontecer naquele espaço e naquele tempo e o que deve ou não deve ocorrer em outro espaço ou tempo, por exemplo, da sala de aula. Os espaços passam a ser mediados pelo professor através de planejamentos que antecipam toda a ação possível, e não através de planejamentos que organizam as atividades do próprio espaço e que poderiam seguir compondo com os planejamentos e preparos das atividades do corpo-aula-do-professor. Essa mediação por planejamento que organiza passa a ser importante em todos os espaços e na própria organização ou composição do movimento de aprendizagem. No entanto, esse planejamento constitui-se aberto e a modificar-se mediante as vicissitudes dos encontros em qualquer espaço ou matéria, ou seja, um planejamento organizador compondo-se com as forças do que acontece, pondo-se *com* o acontecimento e à altura dele. E não como um planejamento antecipador, que oferece menos flexibilidade e interlocução com as forças que podem compor o movimento de uma aprendizagem-outra, mais aberta e inventiva e favorecer conhecimentos-outras de corpo inteiro. Pelo exercício do brincar, o conhecimento pode se tornar mais aberto, mais livre, pode engendrar outras percepções:

A percepção dos movimentos visíveis do corpo desencadeia outras percepções, de um outro gênero: “percepções” de movimentos virtuais. A auto-percepção do corpo cinestésico cria um espaço próprio: o facto de um corpo se virar numa cambalhota engendra um espaço virtual onde planos, linhas, curvas “se viram no ar”. Porque não se percebe a cambalhota (como se fosse vista do exterior); mas é a cambalhota empírica que induz ou abre um espaço paradoxal virtual onde o baixo se torna alto sem que a orientação se perca: neste sentido, o baixo pode se tornar alto sem deixar de ser ele próprio. E o mesmo acontece com as outras dimensões do corpo (GIL, 2001, p.164).

Outro evento nesse mesmo espaço exterior: alunos pequenos movimentando-se; corrida de sapo, corrida de cachorro, corrida-de-dois-corpos-juntos, pular como um saci. Outros alunos pulam e batem cordas. A professora oferece uma atividade: “*Quem quer desenhar amarelinha no chão?*” São muitos! Alguns brinquedos, mesmo dentro do corpo-escola, vão além e estão aquém dos muros ou limites dos espaços do corpo-escola-tradição e de seus ideais. Segundo Walter Benjamin,

conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional (apesar de terem sido na origem, presumivelmente, de caráter ritual): bola, arco, roda de penas, papagaio – verdadeiros brinquedos, “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos”. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva (BENJAMIN, 1996/1928, p.247).

Acompanho duas professoras com seus alunos, crianças do ensino fundamental em direção à quadra de esportes da escola. Era a primeira vez que elas e as crianças iriam até lá. As crianças estavam eufóricas. No caminho, uma das professoras fala às crianças para não pisarem na grama, “*pois ela é jovem demais; quando crescer, pode*”. No pátio cimentado, anterior ao portão da quadra, crianças correm, brincam, sobem e atravessam uma grade que separa uma rampa que dá acesso à quadra. Uma professora repreende várias vezes e aos gritos as crianças que se movimentavam, corriam e principalmente buscavam atravessar, escalar e se equilibrar na grade da rampa. Todos nós aguardávamos a chegada de outra professora com a chave do cadeado do portão da quadra. A professora que espera ao portão fala-me de uma criança com problemas de agitação em sala, violência com os colegas, sobre as suas produções de desenhos que apresentavam um só motivo e de cor vermelha apenas. Disse-me a professora: “*Uma vez escondemos o vermelho, aí ele quebrou todos os lápis e amassou a folha. Ele é muito agitado*”. Chega a professora com a chave do portão e, quando este é aberto, uma grande correria, seguida de gritos pelos alunos, tomou o ambiente da quadra. Alguns artefatos foram levados para as atividades na quadra: brinquedos de madeira, cordas, uma bola de plástico leve e de cor rosa, e uma outra bola muito velha e vazia; “*mas dá pra jogar*”, diz uma professora a uma criança que recebia a bola.

As professoras observam ao longe as atividades das crianças. A professora que havia me contado sobre a criança-problema aponta-me “quem é o problema”. Essa criança-problema está a subir a torre de ferro que sustenta uma tabela de basquete do outro lado de onde estávamos. A professora grita dali mesmo de onde estava, e por várias vezes, com o corpo-criança que escala para que desça. A criança primeiramente obedece ao comando da voz da professora e, logo em seguida, longe dos olhos da professora, empreende novamente a escalada. Uma criança, colega dessa outra, aproxima-se da professora para “dedurar” o colega que insiste em fazer sua escalada.

Os demais alunos, aos poucos, vão tirando e entregando seus agasalhos aos professores. O movimento da atividade livre gera calor nos corpos, alegria. Algumas meninas fazem um bolo com peças de madeira de um jogo pedagógico que contém letras do alfabeto. “*Morango com chocolate*”, dizem a mim. Depois, fizeram várias torres com as mesmas

peças, torres que ao atingirem certa altura seguidamente vinham ao chão, para logo em seguida serem reconstruídas. “Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’” (BENJAMIN, 1996/1928, p. 252).

Chega o final do tempo de recreação na quadra. As crianças seguem em direção à saída do espaço da quadra. Ainda junto ao portão da quadra, uma menina aproxima-se de mim e, antes de seguir para sua sala de aula, diz as seguintes sinceras, profundas e não-inocentes palavras: “*Quero ser sempre criança. Matemática de gente grande é muito difícil*”.

A respeito dessa atividade em quadra, talvez possamos pensar um pouco e fazer algumas considerações sobre a presença dos brinquedos e materiais levados para os espaços livres do brincar da criança. As crianças necessitam de estímulos para brincar? Talvez o professor não aposte no brincar espontâneo da criança, possivelmente não tenha olhos para o brincar livre delas sem a necessidade de ter um brinquedo. Mesmo que sejam brinquedos tidos com “educativos”, os professores e os brinquedos já indicam e põem presentes sinais para a criança da e com relação ao que se deve usar e ao que se deve fazer com tal brinquedo e em tal espaço. Muitas vezes, “materiais educativos” podem operar o fechamento do corpo com a experiência do e no espaço. No entanto, crianças são mais abertas (ou menos fechadas) às experimentações e, assim, exercitam modos inesperados e até inusitados de ações que fazem seguir a abertura de experimentações-outras de si e dos corpos-materiais do mundo, como na situação da atividade em quadra, experimentações do espaço, do corpo e dos “materiais pedagógicos”. No caso dos materiais pedagógicos, por exemplo, as crianças transformaram um dispositivo com inscrições alfabéticas e signos de um saber-ler-e-escrever direcionados à alfabetização nos espaços da escola-tradição “em um bolo de morangos com chocolate”. Ou seja, as crianças des-investiram aquele “material pedagógico” direcionado a elas como mercadoria produzida pela cultura da criança feita e pensada pelo adulto, dando a elas, mercadoria e cultura do adulto, um sentido-outro, um sentido de seu corpo e de criança com as forças do mundo que o cercam. A indústria do “brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquivava ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais” (BENJAMIN, 1996/1928, p.246). É a transformação pelo brincar que a criança rompe com um suposto valor do brinquedo dado por uma cultura adulta e de mercado que é imposta à criança, rompendo a forma como “os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 1996/1928, p.247). No entanto, “jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças

mesmas, no próprio ato de brincar” (BENJAMIN, 2007/1928, p.87). As crianças, no brincar, liberam e recombina as mais variadas forças contidas no brinquedo e,

se além disso pensarmos na criança que brinca, podemos falar numa relação antinômica. Por um lado, verifica-se que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sábio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (BENJAMIN, 1986/1928, p.246).

O corpo-criança mais aberto, mais vibrátil, ainda pouco capturado pelos semióticos do tempo, do espaço e da disciplina de um saber *sobre* as coisas, permite a ele fazer do corpo-matéria dos brinquedos pedagógicos, dos instrumentos e artefatos para o brincar, invenções e criações-outras, mais próximas do si e do mundo, mais próximas da vida. Assim, por exemplo, blocos alfabéticos de madeira se transformam em um bolo de morango com chocolate, unem e reúnem um saber criativo do fazer brincando a alguns sabores. Saber e sabor. Talvez os corpos-crianças, através desse fazer brincando, vão muito mais longe, liberem tanto mais as codificações e estratificações ao ponto de os cubos alfabéticos de madeira voltarem a ser árvores, a tinta que colore o brinquedo tornar-se água novamente, a bola de couro velha e vazia virar boi ou vaca, e o cimento, tijolos e ferros da construção da quadra voltem à terra (GUATTARI, 1988, p.175, nota 28), e seus corpos-crianças tornem-se puras linhas de intensidades, verdadeiros corpos-sem-órgãos.

Contato com espaços e matérias mais brutos e abertos que podem abrir os corpos-estratos do ser adulto e do ser criança a um devir-animal possível no momento do humano, aproximar o corpo na vizinhança do animal sem que seja confinado a padrões de conduta grosseiros, de uma falta de educação, violência etc, que obriguem a uma disciplinarização, e que sejam vistos como um possível devir-animal de um modo inumano, como num exemplo extraído de uma fala de uma professora:

“A avó disse que o filho levou um coice dentro da sala de aula. Tem cavalo dentro da sala de aula? Menino levou um coice?”

O corpo-escola-tradição é uma máquina própria da modernidade que visa a tornar os corpos a realização de um projeto segundo os moldes de homem-razão-modernidade: esclarecido, racional, humano no sentido de apagar-lhe toda e qualquer marca de animalidade, de irracionalidade. A educação para a modernidade-tradição visa a humanizar, dar a

maioridade ao Homem; é o mito do Homem-tradição desejado pelo projeto da *Aufklärung*. São vários os modos do devir-animal fazer-se retomar no humano dentro do espaço-tradição. Não seriam as violências, os gritos, os “mostrar a língua aos professores”, o fazer caretas, as conversas que não cessam em momentos de uma aula tradicional, as manifestações sexuais entre outros modos de viver o corpo, não poderiam ser desafios a uma autoridade imposta pelos corpos-professores e das ordens que vigoram nos espaços e lugares do corpo-escola, desafios operados por um devir-animal dos corpos, inclusive do corpo-escola? O corpo desejado humanizado e esclarecido pela educação-tradição relega as manifestações irracionais, tidas como animais, a um espectro de sombra da própria Razão iluminada.

O animal aparece no corpo, na profusão dos pêlos, nos dentes, na pelagem de todas as superfícies, na fome, nos excrementos, na agressividade, no sexo e no cansaço. Há também animais em traços como os “pés de galinha”, “olhos de peixe” ou em sintomas como “tosse de cachorro” ou ainda nas “papagaiadas” e nos “micos” que “pagamos”. Lépidas como uma borboleta, cantando como um passarinho, empacando como um burro, comendo como um porco ou brigando tal como um galo de rinha, expressamos humores que são animais e animalizáveis. Há quem tente manter o animal em si em segredo: há quem faça dele sua arte e seu modo de expressão (GOMES, 2002, p.61).

O corpo-escola-tradição ao elidir o animal a um corpo-inumano torna-se presa e uma vítima da própria civilização que pretende impor. As pichações, o acúmulo de lixo, a quebradeira e a bagunça, a falta de convivência, podem ser algumas manifestações tidas como incivilizadas, mas que podem dizer de um devir-animal, de um aquém e de um além de uma suposta ordem civilizatória da Razão. O corpo-escola-tradição, ao negar a presença do animal nos corpos, nega seu próprio corpo e suas matérias: os materiais “derivados” de animais que venham a compor o ambiente aos alimentos que saciam a fome na hora das refeições. Negar o animal no corpo-escola é também negar uma abertura em seu próprio corpo-escola-professor-aluno: aprendizagens que se fazem mais leves e encantadoras como um vôo de pássaros, até aprendizagens, políticas, ações diligentes, potentes, transformadoras e calorosas como as exercidas, por exemplo, pelas abelhas em uma colméia.

O corpo-escola-tradição foi constituído pelas forças de ideais da Modernidade, ou seja, compreendido numa racionalidade, fechado em seu corpo-sujeito-homem, corpo-escola-tradição produzido a “viver” segundo uma organização, um corpo-organismo-escola, organização civilizada e civilizadora, que pretende subjugar toda potência do corpo-instinto aquém e além de toda e qualquer organização. A saúde e a grandeza dos instintos do corpo como diria Nietzsche, dá lugar a um corpo menos saudável pela crença e valor de um sujeito que possui um corpo ou de um corpo-sujeito-consciência, corpo menos instintivo, menos

aberto às forças de criações-outras e devires de *todas as espécies*. À bestialidade de uma idéia de Homem civilizado resta apenas o convívio com a sombra de ações não menos bestiais, da exposição do animal-homem interiorizado e encarnado numa gaiola da Razão e preso nas e pelas grades de uma racionalidade. Lembremos do conto de Hans Christian Andersen: “*O que se pode inventar? – Havia uma donzela sentada em uma gaiola*”.

Oh, esta insana e triste besta que é o homem! Que coisas não lhe ocorrem, que desnatureza, que paroxismos do absurdo, que *bestialidade da idéia* não irrompe de imediato, quando é impedida, apenas um pouco, de ser *besta na ação!*... Tudo isso é sumamente interessante, mas também uma negra, sombria e enervante tristeza, de modo que devemos nos proibir severamente de olhar por longo tempo esses abismos (NIETZSCHE, 2006/1887, p.81).

Corpo-escola-tradição, civilizador de corpos a se fazerem inumanos pela ordem, que pretende

contrastar o devir-máquina do cotidiano-inumano com o devir-animal no humano. O devir-animal faz corpo com a terra e com a crueza dos elementos. Meninos-cachorros na escola, crianças-lobos retiradas das selvas, corpos que compõem multiplicidades moleculares e movimentos de multidões que expulsam os organismos e suas organizações. É um devir que fervilha e produz corpos sem órgãos formados por partículas caninas. Trata-se de corpos que emitem moléculas de cachorro naquilo que possui a forma molar de uma pessoa (GOMES, 2002, p.61 e 62).

Crianças-cachorros, crianças-cavalos que dão coices ou que têm de carregar e suportar a escola, crianças-pássaros que assobiam por natureza ou dentro de apresentações formais em eventos colocados pela escola, crianças-lobos que andam em grupos de matilhas ou uivam pelos territórios da escola. Corpo-animal, corpo *com* animal compondo-se num movimento de um novo lugar, corpo-animal de partículas moleculares a desfazer “corpo que nos *roubam* para fabricar organismos oponíveis” (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.69). Corpo-molecular, corpo-aberto, corpo-vibrátil, corpo sem órgãos que faz fugir das filiações e seguir por matilhas (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.23), por molecularidades de todos os devires minoritários.

Se todos os devires já são moleculares, inclusive o devir-mulher, é preciso dizer também que todos os devires começam e passam pelo devir-mulher. É a chave dos outros devires. Que o homem de guerra se disfarce de mulher, que ele fuja disfarçado de donzela, que ele se esconda como donzela, não é um incidente provisório vergonhoso em sua carreira. Esconder-se, camuflar-se, é uma função guerreira; e a linha de fuga atrai o inimigo, atravessa algo e faz surgir o que atravessa; é no infinito de uma linha de fuga que surge o guerreiro (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.70).

“Havia uma donzela sentada em uma gaiola”, uma donzela-homem-de-guerra que faz passar o irresistível, o que resiste à captura ou que encontra sempre uma saída de uma máxima espessura de um estrato. Corpos-que-devém-mulher e operam no corpo-escola, pelas diferentes velocidades e lentidões do próprio organismo-escola, a diminuição da espessura do lugar. Libertam a “donzela que havia sentada em uma gaiola”, corpos que se liberam, se contagiam e devém ao se aliarem a ela e,

são esses devires que encontram sua condição no devir-mulher do guerreiro, ou em sua aliança com a donzela, em seu contágio com ela. O homem de guerra não é separável das Amazonas. A união da donzela e do homem de guerra não produz animais, mas produz ao mesmo tempo o devir-mulher de um e o devir-animal do outro, num só e mesmo “bloco”, onde o guerreiro torna-se animal por sua vez por contágio da donzela, ao mesmo tempo que a donzela torna-se guerreira por contágio do animal. Tudo se reúne num bloco de devir assimétrico, um zigzague instantâneo (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.71).

Um movimento de criação de um corpo-outro por aprendizagem do e pelo desaprender e desfazer-se da forma corpo-organismo ou de quaisquer modelos ou forças que queiram constituir o corpo como tal. Aprendizagem de criar, por involução, bem próximo ao que Nietzsche aponta como corpo-instinto, Deleuze como corpo sem órgãos, José Gil com corpo aberto e Suely Rolnik como corpo vibrátil. Involução que contrapõe-se à noção de regressão, pois

preferimos chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com a regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis (DELEUZE e GUATTARI, 2007b, p.19).

Corpos que por involução criadora aproximem-se da potência e da tarefa do “tornar-se aquilo que se é” nietzscheano, “admitindo que a tarefa, a destinação, o *destino* da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do perceber-se *com* essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que é*” (NIETZSCHE, 2007/1888, p.48), involução criativa, criadora e inventiva de modos-outros de aprendizagens e subjetivações mais abertas, em constante devir e num movimento

que opera um desmanchamento das formas, relacionando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento [e movimento] de

dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso (KASTRUP, 2007, p.1276)

num corpo aberto, vibrátil, em uma construção de um corpo sem órgãos.

O corpo-escola, através de suas rotinas e organizações, foi aos poucos marcando o ajustamento dos corpos-alunos e corpos-professores aos espaços. Havia algumas atividades “mais artísticas” com algumas crianças e adolescentes, aulas de música, artesanato e de literatura. Um espaço que também era muito freqüentado pelas turmas no corpo-escola da mudança era a biblioteca. Cada horário uma turma tinha uma aula nesse espaço. Uma professora comenta comigo, num dia em Ihe dei carona para a escola, sobre o movimento de mudança da escola: *“ainda precisamos construir o espaço; só com o tempo”*. Em relação a esse espaço da biblioteca, ela me disse que antes havia vários espaços com muitos livros e sem mesa.

“Acho que as mesas atrapalham na nova biblioteca. Hoje esse espaço permite um maior controle. O espaço é melhor sem as mesas. Na granja o espaço era menor, porém, mais acolhedor para os pequenos.”

A professora também comenta sobre o tipo de livros e a quantidade deles no novo espaço da biblioteca. Faz menção à retirada de livros para serem levados para casa; *“diminuiu um pouco agora.”* Talvez seja por causa do tempo integral de permanência dos alunos na escola, não há mais tanto tempo para leitura em casa, pois, os meninos chegam cansados em casa e ainda teriam que lidar com os deveres de casa e da casa. Outra professora comenta que a relação espaço/tempo, tempo/espaço de aula havia mudado; comenta que antes ela tinha que se preocupar em arrumar o espaço de aula, e as crianças brigavam pelo espaço. Agora, segundo ela, o espaço está pronto. *“Eu posso ficar mais na aula. Às vezes isso pode funcionar ao contrário, o tempo não passar...”*

Há uma diferença entre o Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira, do Corpo-Escola da mudança, do corpo-professor e do corpo-aluno em relação às sensações de espaço/tempo. Estaria essa diferença entre o corpo-escola, nas diferentes rotinas em relação à lida com o corpo-espaço? A rotina de se ter que construir e organizar diariamente o espaço para as atividades de aula constituiria uma relação espaço/tempo diferenciada, mais flexível e de rotinas menos rígidas do corpo-professor com o corpo-escola? O movimento que o corpo-professor-aluno operava ao organizar o espaço do corpo-escola flexibilizava mais o próprio

espaço e o tempo do lugar? Os planejamentos e ações de atividades e aula seguem essa suposta flexibilização? Mexer com o corpo da escola mexia com o corpo-professor-aluno e vice-versa? O aumento das rotinas do corpo-escola da mudança atribuída aos espaços mais definidos que ele encerra, antecipa o planejamento do corpo-professor? Ou seja, os planejamentos seguem no sentido de organização de atividades ou, ao contrário, seguem como antecipadores e delimitadores das próprias ações e atividades? O corpo-escola diminui ou aumenta a disponibilidade dos corpos-professores e corpos-alunos se reverem em relação às ações e seus modos de existência no espaço escolar?

Se pensarmos nos movimentos dos corpos e nas dinâmicas específicas que ocorrem em diferentes espaços escolares, talvez seja possível afirmar que os corpos-escolas-arquiteturas não acompanham esses movimentos e dinâmicas dos corpos-escolas-professores-alunos. A arquitetura padrão escolar, através de seus semióticos, principalmente de espaço, tempo e disciplina, pode diminuir a criatividade semiótica dos corpos que compõem com a escola. Sucumbir a uma estratificação territorial pode diminuir criações-outras dos movimentos de revisão das ações e planejamentos nos espaços.

Em que a aprendizagem, na escola, de uma escrita destacada de toda utilização viva poderia esterilizar as possibilidades ulteriores de um diagramatismo criativo? Como os semióticos do tempo e do espaço escolares (divisão entre os dias de aula, os dias de férias, divisão entre os espaços da classe, o espaço do mestre, o espaço da recreação, a rua, etc.), como os semióticos da disciplina (a colocação em filas, as notações, a emulação, as punições, etc.) chegam a rebaixar, alguma vez, em definitivo, os semióticos da criança, “diante da escola”? (GUATTARI, 1988, p.164).

O corpo-escola compõe-se de várias forças, e nos seus vários espaços delimita ou concede o agrupamento dos corpos-alunos segundo faixas etárias, graus de desenvolvimento (idade e aproveitamento cognitivo), e dispositivos específicos segundo os mesmos. Espaço para alunos de alfabetização, salas mais específicas para os alunos maiores, espaços de recreação e jogos para as atividades fora de sala de aula. No entanto, “os ‘estádios’ em questão não têm nada de automático; a criança enquanto totalidade orgânica individualizada, constitui somente uma interseção entre os múltiplos conjuntos materiais, biológicos, sócio-econômicos, semióticos que a atravessam” (GUATTARI, 1988, p.156). O corpo-escola passa a operar sobre esses heterogêneos de conjuntos materiais compartimentando-os tanto em espaços como em estádios específicos: crianças, pré-adolescentes, adolescentes etc. Porém,

a passagem de uma idade da vida para uma outra não depende das programações construídas pelos psicólogos ou psicanalistas [incluo aqui os pedagogos e psicopedagogos]; ela está ligada aos reagenciamentos originais dos diferentes modos

de codificação e de semiotização, dos quais não se pode determinar *a priori* a natureza nem o encadeamento (GUATTARI, 1988, p.156).

O corpo-escola passa a operar tão-somente sobre os estádios de desenvolvimento e, dentro deles, considera e obriga o desejo a seguir sujeito às condições dos maquinismos abstratos escolares. Todos os corpos, no entanto, fugirão a esse maquinismo, talvez uma fuga que possa ou faça romper com a unilateralidade imposta pelo corpo-escola. “Uma vez mais os outros criam-se a partir de um movimento centrífugo dos regimes de poder e de verdade” (VILELA, 2000, p.38). No caso de corpos-adolescentes,

a intrusão, por exemplo, na vida de um adolescente, dos componentes biológicos da puberdade é inseparável do contexto microssociável no seio do qual eles aparecem; eles provocam uma série de índices maquínicos que foram montados e, por outro lado, liberam uma nova máquina abstrata que se manifestará nos registros mais diversos: modificações dos códigos perceptivos concentrados sobre si mesmo e/ou exteriorização poética, cósmica, social, etc., oposição aos valores dos parentes, etc. Mas esse deslocamento, na realidade, não tem nada de unilateral; outros componentes semióticos “exteriores” poderão igualmente acelerar, inibir ou reorientar os efeitos dos componentes biológicos semióticos da puberdade (GUATTARI, 1988, p. 156).

Por exemplo, um fato ocorrido no corpo-escola e que diz respeito à sexualidade dentro da própria escola: a Diretora chama duas funcionárias da escola para uma conversa. Ela quer que as salas de aula sejam fechadas no horário de recreio, pois tem ocorrido de alunos, em grupo, se fecharem nas salas para ficarem se beijando, entre outras coisas. A Diretora diz que é preciso educar esses alunos em relação a essas situações, mas ela ainda não sabe a maneira de fazê-lo. Sabe, ao menos, que não pode ser “*dizendo que é pecado fazer isso*”, mas há que se tomar providência. Após a breve conversa, as funcionárias situam o problema: “*É geral, os alunos se conhecem lá fora*”.

Um ocorrido que gerou um signo de violência no corpo-escola diz respeito a uma menina que viveu uma situação séria em relação ao corpo-sexualidade, situação noticiada na imprensa e que todo corpo-escola soube, por um meio ou outro. A Diretora ficou extremamente tomada pelo caso. Esse caso levou uma professora a pedir intervenção da direção no caso e ajuda para que os demais professores soubessem lidar com a situação. Sobre o signo da violência, ele é um signo entre outros tantos no corpo-escola e,

cartografando os diferentes sistemas de signos, observou-se que os signos da violência são caracterizados por um tempo que é instaurador de descontinuidade. Descontinuidade que é cortante, abrupta e inesperada. O efeito subjetivo gerado é sobretudo o medo, pois são signos assustadores, diante dos quais experimenta-se

também a impotência de contê-los, restando como única saída evitar deparar-se com eles (KASTRUP, 2008, p.288).

A fala de uma professora com a diretora diante do fato de ter de dar aulas para esse corpo-aluna-violência talvez aponte melhor como o signo da violência mexe com todo corpo-escola:

— *“Oh, você sabe como eu sou de falar muito; eu gostaria que o psicólogo, que alguém me ajudasse, sabe? Porque, sabe, para lidar com ela...”*, diz a professora.

— *“Não é só você, vai ter que ajudar todos nós”*, retribui a Diretora muito mais para dizer que o problema é difícil e complicado para toda a escola, e não só para aquela professora em questão.

— *“De saber como ter uma postura com ela. Ela só desenha, só brinca. Ontem ela pegou o corretivo e passou na cara inteira. Ela faz de tudo para chamar a atenção, para agredir.”*

A diretora diz que dias atrás o corpo-aluno-violência veio sem calcinha, pergunta à professora se ela sabia do fato e complementa ainda com a fala da mãe a respeito da filha:

— *“E a mãe falou mesmo que ela não tem mesmo nenhuma calcinha porque ela é porca, suja. A mãe falou na frente dela. Ela estava com um vestidinho, sem calcinha. O problema ali é seríssimo. Agora, você não pode permitir que ela passe corretivo no corpo; tem de falar: ‘olha, isso tá demais, você não pode fazer.’ Tem de dar limite a ela.”*

O signo da violência violenta o corpo-escola, o corpo-professor, o corpo-aluno, o corpo de todos nós. Corpo-escola que, talvez, ex-ponha um tipo de violência em meio a tantas outras presentes, e que passam a ser até naturalizadas ou mesmo esquecidas como sendo violências: o de ter de aprender um conteúdo de matéria de currículo escolar com o corpo calado, sentado, parado e sem desviar a atenção, por exemplo, uma violência cognitiva entre tantas outras violências perpetradas pelo corpo-escola. O signo da violência colado ao corpo revela como a violência do signo opera diferentemente nas subjetividades. Para aquela professora, a violência do signo opera limitando a questão à tomada de providências para que se resolva o caso; coerção, punição, a lei, o delegado, a polícia, o psicólogo... Para o corpo-

diretora o signo da violência opera como uma problematização no corpo-escola e conduz à busca de outras soluções, mesmo que longe dos olhos da professora.

“Mas eu acho que a minha vontade de responder a professora é seguinte... há de se tratar como se fosse sua filha, com humanidade que tudo se resolve. Não precisa de muita técnica para lidar com uma criança, basta a amar, basta acolher. Como você pode entender uma criança de doze anos que vem para a escola sem calcinha? E a mãe dizer para você ‘ela não tem porque ela é uma porca! Eu não lavo as roupas dela, eu só lavo a dos meninos. Essa menina é uma puta.’ A mãe falando na frente dela.”

A Diretora segue a dizer dos signos da violência no corpo-escola e seus questionamentos a respeito.

“Eu sempre tive um cuidado muito grande de compreender o porquê do menino estar fazendo isso. Não só da boca para fora, mas o que o corpo dele está falando. O que a ação dele está falando. Você pode ter absoluta certeza, quando uma criança começa a fazer coisas estrambólicas, não é porque ela quer fazer. Tem alguma coisa por trás que está provocando isso. Não é normal em uma criança fazer certas coisas, não é normal. Tem um pequenininho ali, quatro anos, que estava sendo o bruxo da escola. Até que a gente descobriu o que aconteceu: essa criança estava sendo altamente violentada pelo próprio pai com dois anos de idade. O pai dava surra nele, ele com dois aninhos, tirava a roupa do corpo, pegava fósforo, deixava ele nu e punha fogo na roupa na frente dele. E numa das vezes ele pegou o braço da criança, acendeu o fogão e queimou. A mão dele é toda queimada porque o pai queimou. Como essa criança pode ser?”

No corpo-escola, os acontecimentos de violência são

acontecimentos [que] têm um volume carnal. Torna-se essencial regressar à carne do sentido. O corpo cicatrizado como acontecimento é mais do que promessa de ser. É memória – deslocamento simbólico e acontecimento. O corpo é uma ferida exposta sob a geografia concreta do real (VILELA, 2000, p.44).

Signos da violência que, no entender de Kastrup (2008), são uma violência que destrói, mas que também cria. Um corpo-aluno-bruxo, como outros corpos violentados, estão presentes nos corpos-escola e não é incomum serem vistos e tratados pelo corpo-pedagógico como “corpos-alunos que não têm jeito”, como “casos perdidos na vida” etc.

A Diretora segue em suas observações ainda a dizer sobre o signo da violência manifesto pelo menino-bruxo

“Vêm para a escola e a professora fala: ‘esse menino não tem jeito, esse menino...’ E ele não é nada disso, ele é só uma criança agredida. Isso me dá angústia, porque quando, se a gente tem uma direção que pensa que a culpa está na criança, a maneira de conduzir é muito diferente. A maneira de corrigir sempre vai ser da coação, da contenção e não da busca da palavra que é completamente diferente. Não sei como é que as coisas vão andar, eu sei que eu estou bem preocupada. Eu assim, eu acho que tem muito o que fazer, essa escola não está pronta e nenhuma escola é pronta. Agora, essa por fazer tem várias formas, tem vários caminhos que você pode... É mais complicado o caminho que eu escolhi, é. Mas...”

Dar voz ao corpo perpetrado pela violência, fazer “regressar à carne do sentido” de qualquer violência, pois ela pode trazer o corpo à dor da violência em todos os corpos e em todos os lugares. O acontecimento do signo da violência notadamente pode encontrar subjetividades mais abertas por exposição à violência do signo, subjetividades nas quais “notamos uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual. A violência experimentada não produziu acuo, mas um desejo de criação e a inclinação a uma mudança no si e no mundo” (KASTRUP, 2008, p.289).

A aproximação do fim do ano letivo trouxe alguns depoimentos sobre o movimento da mudança. Corpo-escola e corpos-professores avaliam o processo, sentem que algo está diferente, mas não sabem ao certo o que é. No entanto, o aspecto relativo à arquitetura do espaço é uma das hipóteses levantadas em relação ao pulsar da dinâmica dos corpos e do lugar, como na fala de uma professora durante uma conversa.

“Eu acho que é uma coisa muito minha, de lidar primeiro, com um espaço que é verde, vivo, é muito mais vivo que aqui. Eu acho aqui muito árido, uma estrutura de

escola da região da gente, não dá vontade de ficar aqui. Eu não tenho muita vontade. A escola é a mesma, tem os mesmos ideais, mas tem alguma coisa que mudou, eu não estou sabendo exatamente o que foi, mas mudou. Os meninos estão se sentindo meio obrigados; se é o tempo integral, é o prédio, porque mudou muita coisa junta.

A professora segue a falar comparando o corpo-escola de antes e o de agora.

“Ali eu adorava, adorava aquele lugar, assim. Eu adorava dar aula de flauta debaixo da árvore, lá na horta, sentia uma vida. A gente descia, não sei, uma mobilidade, mesmo aquela idéia da gente descer de uma escola para a outra³⁷. E ali, aquele bairro é mais tranqüilo, muito passarinho, tinha tucano, era um lugar que a gente tinha muito prazer de estar. Eu achava que as crianças respiravam muito mais ali, sabe? As coisas fluíam melhor, tinha uma coisa, assim, de fluidez.”

A professora pode, também, apontar para uma educação de corpo inteiro, corpos-professores-alunos abertos e mantendo aberto o corpo-escola, um aprender, criar e inventar, através de um fazer mais solto. A prática faz os corpos ganharem movimento, e esse fazer no movimento possibilita uma revisão permanente, o tempo todo, das ações dos corpos com o corpo-escola. Se o movimento traz alegria, calor, esse fazer pelo e no movimento dos corpos torna-se uma pedagogia viva, de experiências vitais, um sentimento de vida dos corpos com o corpo-escola no acontecimento do lugar. O corpo-escola enquanto espaço não só possibilita apoiar o relacionamento de todos os corpos, como possibilita também a constituição e a interlocução com as descobertas-outras do si e do mundo. O corpo-escola-arquitetura da mudança afetou esse movimento anterior:

“Eu acho que foi por causa do espaço, de ter mudado pra cá, cimento, essa coisa quadrada. Foi por conta dos tempos, do trabalho que eu estou fazendo agora. Por exemplo, antes eu tinha um dia para ficar com eles, uma tarde. Chegava lá, arrumava a sala do meu jeito, recebia as crianças, aí as coisas fluíam. Levava elas da hora que elas chegavam até a hora de ir embora, tinha todo um ritmo. Agora, eu estou buscando esse ritmo intermediário, mas no meio dos dois, no meio de um processo que tem de dar almoço, tem de escovar dente, tem descanso, porque eles estão

³⁷ Referência ao trânsito que alguns professores faziam indo da Escola-Ameixeira para a Escola-Mangueira e vice-versa.

cansados porque eles já vêm do ritmo de uma outra professora³⁸. Agora pego uma turma a cada dia, de dez e meia até uma e meia da tarde, e aí não dá tempo pra desenvolver profundamente muita coisa, não. Dá tempo de fazer uma roda, cantar umas músicas, brincar bastante, porque eles têm de ter esse tempo mesmo de respirar.”

O argumento do corpo-escola em relação ao conhecimento passa por um fazer que deve ser o mais proveitoso possível nos horários do tempo-escola. O corpo-escola esquadrihado em espaço-tempo para o conhecer e aprender intelectuais, na agilidade entre as matérias e afazeres. O corpo-escola pode ser inflexível justo pela inflexibilidade do conjunto de seu movimento. A inflexibilidade de seu corpo-espaço na e com a inexorabilidade de seu tempo. O professor constituindo-se nesse espaço-tempo escolar duro obriga-se quase a uma dureza em seu trabalho. O tempo do professor com o aluno e com o corpo-escola necessita ser conquistado em seu próprio tempo de experiência, de parada, de perder o tempo linear, cronológico, para buscar seu próprio tempo, o tempo de seu corpo.

“Eu me lembro quando eu era pequena precisava de um tempo pra gente ficar quieta, até um local, ficar bem sossegada, ou lendo um livro, ou mexendo nas minhas coisas. Eu acho que as crianças no tempo integral não têm isso. É tudo coletivo demais, sabe? [...] Acho que aqui na escola o ritmo integral, tudo junto sempre, tudo meio monitorado sempre.”

Corpo-escola-espaço da tradição que pretende fazer das subjetividades, sujeitos; de tempos diferenciados, um mesmo tempo, temporalização das subjetividades num tempo-mesmo coletivo de sujeitos. A proposta de tempo integral do tempo-escola-tradição opera sob o domínio dos ritmos diferenciados dos corpos e dos espaços, ou seja, corpos e espaços de tempo integral *o tempo todo*, e não tempo integral de *todos os tempos*, dos tempos específicos dos corpos com e nos espaços. No entanto, a captura dos corpos pelo tempo-mesmo em todos os espaços encontra, nesse corpo-escola da mudança, uma resistência ou fuga através da subjetividade do corpo-professora quando ela abre o tempo-mesmo do corpo-escola através do olhar e do cuidar da constituição dos espaços em tempos diferenciados e, além disso, estar

³⁸ A professora refere-se ao turno da tarde, quando outra professora assume a turma após essa ter sido regida por outra professora no turno distinto.

atenta aos movimentos e ritmos dos corpos-alunos, do corpo e do tempo da escola e, fundamentalmente, os movimentos e ritmos de seu próprio corpo.

“Dar tempo lá no parquinho para eles estarem buscando, vários cantos, né, de possibilidades para eles. Eu vou lá e monto³⁹. Depois do almoço a gente vai lá, eu faço um cantinho de bola de gude, uns toquinhos pra quem quer ficar mais quietinho montando, cantinho de jogo, uma corda pra pular e o parquinho pra quem quiser. Tem criança que quer ficar virando cambalhota o tempo todo, desde a hora depois do almoço e fica e não cansa. É que ela precisa daquilo ali. Você convida. E desenho, cantinho do desenho. Nesse espaço a gente vê se a criança consegue achar o espaço de privacidade.”

É o olhar de uma subjetividade que se afeta às manifestações diversas, percebe e é atenta às variações de forças do corpo no espaço e vice-versa. Corpo-professor aberto ao próprio tempo do corpo, aos corpos diferenciados que compõem com o espaço e que os temporaliza no próprio fluxo de seus movimentos. Corpo-professor que com-temporaliza os corpos-alunos e seu próprio corpo com as forças e afecções de seus tempos, faz romper o tempo-mesmo do corpo-espaço e irromper corpos em composição com espaços mais abertos. Criação dos corpos no corpo-espaço da escola, abrindo as possibilidades do lugar e dos próprios corpos à invenção de corpo todo.

“Aí você vai criando essas possibilidades, você pode até abrir mão da estória, pode abrir mão, porque está fluindo tanto. Eles estavam colocando um pano no escorregador, eles foram criando. Pegaram meu carrinho, foram empurrando, eles pegaram uns panos e fizeram uma cabana debaixo do escorregador. Aí, quem queria casinha fez uma casinha pra ficar quietinho ali e teve o envoltório que precisava. Aí, eu estou pesquisando isso até o final do ano; se eu conto a estória antes, se eu monto a roda. Acho que esse espaço da liberdade tem de ser exercitado bastante.”

Corpo-professor que abre corpos às novas composições do espaço. Além disso, essa abertura opera na própria subjetividade da ação pedagógica anterior do corpo-escola. A roda e

³⁹ A professora refere-se a uma preparação prévia do espaço da educação infantil em vários “ambientes”, de maneira que cada criança possa se dirigir a uma atividade (que também pode ser não fazer atividade alguma) que esteja mais compatível com sua disposição naquele momento.

a contação de estória são dispositivos fortes e fundamentais que operavam no corpo-escola anterior. A abertura e atenção às forças que potencializam mais o corpo nesse novo corpo-escola permitem, até mesmo, rever a necessidade de operar com os ritmos do mesmo modo que no corpo-escola anterior, modo que “funcionava bem” para aquele antigo lugar.

Corpos-professores compondo-se, decompondo-se ou quase impedidos de comporem-se pelo distanciamento do espaço-tempo do corpo-escola-tradição; o corpo-escola pode esquadrihar o corpo-pedagogia. Sobre o corpo-professor-aluno no corpo-escola da mudança:

“Aqui tem gente que nem se conhece, né? Eu conheço todo mundo, agora talvez, não. Conhecer mesmo, não. Sabe que existe. [...] Eu tenho contato aqui com muito mais gente porque fico aqui o dia inteiro e é um espaço só. [...] Até o grupo pensar, assim, na rotina dessa criança⁴⁰. São três professoras com as crianças, primeiro, segundo e terceiro ano, por exemplo. O que acontece? Eu nunca parei pra ver como é que fica o dia todo. Uma conta uma estória de manhã, a outra, talvez, conte uma estória à tarde. Não sabe muito o que está acontecendo. Saber fazer mais ou menos fazer essa ponte: ‘olha, estamos fazendo esse projeto tal’. Mas eu não sei, falta uma ligação mesmo. Eu não sei o que é possível que a gente pode esperar. Não sei se é grave, se é bom, se é ruim, se é bom para as crianças...”

Outra professora também observa a mudança em relação aos encontros no novo corpo-escola:

“Com o espaço novo as pessoas se distanciaram uma das outras. Não há mais trocas.”

Com toda pressão, fechamento e trabalho seqüente do corpo-escola em seu espaço e tempo sobre os corpo-professores e corpos-alunos, todos pedem socorro e tentam escapar pelas dores que aparecem ou pelas ausências, programadas ou não, justificadas ou não. Corpos-professores que faltam ao trabalho, corpos-alunos que sentem ou procuram sentir saídas pela dor no e do próprio corpo. O corpo que não agüenta mais quer escapar:

⁴⁰ A professora fala de certa dificuldade de o grupo de professores que trabalham com um mesmo grupo de crianças em horários distintos encontrarem *um* ritmo enquanto corpo-professor em relação às atividades com as crianças. Isso vai depender de o grupo de professores estreitarem relações e se conhecerem melhor, principalmente em relação ao conjunto de atividades que envolvam um mesmo grupo de crianças.

“É um tanto de gente que vem me falar aqui: ‘eu tô machucada, eu tenho que ir para casa’. Você sabe que não é machucado, não é dor de barriga. É vontade de ficar quieto, eu acho.” [Fala de uma professora]

A rotina do corpo-escola pretende capturar gradualmente os corpos através de seus ritmos, espacializações e temporalizações e, nisso, pode reduzir os corpos em suas aberturas ao que se pode criar, inventar, problematizar, no corpo-escola. Nessa pretensão em reduzir, o corpo encontra resistências e pode, também, resistir, não permitir que as criações, invenções e problematizações sucumbam diante das ordenações e estratificações que o corpo-escola pode produzir. O corpo aberto, vibrátil, o corpo sem órgãos passa a se *organizar* quando os estratos são maiores e mais poderosos do que as linhas que permitem passar as forças intensivas, ou quando os espaços se constituem mais como extensivos e não como *spatium*, espaço inextensivo. Muitas vezes, ao corpo-organismo, resta apenas seguir o curso, subjetivar-se em papéis (professor, aluno), transgredir as normas, perpetrar através de uma violência corpo-a-corpo, múltipla e cotidiana, a tentativa de romper os problemas produzidos pela máxima espessura do lugar.

No entanto, é possível que um corpo que problematize a espessura do corpo-espaço e de seu próprio corpo, que se movimente, não pelo fazer secular, seqüencial e cronológico, mas pelo movimento mais próximo a uma aprendizagem inventiva e que abre o sempre-mesmo a uma possibilidade-outra, ao ainda possível. Por exemplo, é possível que um professor dirija-se por uma atenção mais ampla quanto ao que acontece ou pode acontecer nos espaços e tempos com os corpos, problematizando, assim, os ritmos impostos pelo corpo-escola. Um professor que se dirige por um olhar atento e uma escuta igualmente atenta, uma atenção háptica às experiências ainda sempre possíveis dos corpos com o espaço segundo a singularização dos acontecimentos. Professor atento ao que os corpos-outros têm de forças ou não para que componham com o seu e com os corpos-alunos. Corpo-Professor e Corpo-Aluno que se aproximam de pequenas ou sutis percepções, de pequenas matérias, materiais e obras e as recompõem nos espaços e tempos dos corpos. Corpo-Professor que coloca em questão suas práticas e, mesmo as que dão certo ou que se constituíram através de um movimento anterior, passam a não ter valor em si, mas se refazem no e pelo sentido dos acontecimentos e das circunstâncias. Corpo-Professor que atenta às indicações dos corpos, às linhas de fuga, à fruição das intensidades, e não à fixidez tanto dos espaços quanto dos materiais.

O Corpo-Escola pode, também, tornar-se menos espesso pelo Corpo-Aluno, através das resistências, por exemplo, de alunos em entrarem em sala e retornarem à rotina do espaço, quando transformam e re-significam as imposições dos materiais como brinquedos, tecidos, papéis tintas, madeiras etc., quando transformam toda pedagogização da aula, do espaço e do brinquedo em forças distintas do que se pré-estabelece para e a favor de uma rotina. Corpo-Aluno-Criança que ex-põe na proximidade, todo o Corpo-Escola,

é que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou quem quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2007/1924, p.57 e 58).

Ou seja, corpos que fazem e constituem histórias, e com elas fazem história com o lixo da História, e nesse constituir e fazer história mantêm a criação do mundo criativamente, ampliam a aprendizagem para além de uma pedagogia do letramento e dos didatismos de uma ação tão-somente da cognição pela reconhecimento. Nessa direção, pode ocorrer uma potência de aprendizagem que vá além da capacidade de saber ler, escrever e contar e que exponha a necessidade de se ser verdadeiramente criativo.

CORPO-MUDANÇA
MOVIMENTOS DE UMA SINGULARIDADE NA MULTIPLICIDADE

O CORPO-MUDANÇA: MOVIMENTOS AQUÉM E ALÉM DE UMA MOLARIDADE ESCOLAR

Em meus movimentos com o Corpo-Escola da mudança deparei-me com forças intensas e signos importantes que atravessavam a constituição do Corpo-Escola-Espaço na composição de forças com o Corpo-Escola-Lugar. Havia forças mais localizadas, ou seja, mais “claras e visíveis”, talvez por fazerem parte do acontecimento-mudança de espaço mais diretamente. No entanto, havia forças e signos igualmente presentes, que passaram a ter uma visibilidade: forças e signos poderosíssimos de toda uma História-Tradição e de estórias de uma tradição da própria escola-lugar. Ou seja, um Corpo-História configurando-se ou reconfigurando-se através de um Corpo-Escola-Estória. A primeira envolve a História da Escola enquanto invenção da Modernidade, a História de uma Tradição da Educação, de saberes e de poderes, de conhecimentos e aprendizagens constituídos nela. A segunda envolve a estória da escola-lugar, a invenção de uma modernidade que é própria dessa escola; estórias das tradições que essa escola construiu em seu fazer cotidiano e as histórias que ela resgata com suas estórias dentro da própria História; estória dos saberes-outros e poderes-outros constituídos no cotidiano do lugar; conhecimentos-outros, aprendizagens-outras que foram nascendo e descobertas mediante as problematizações que se davam cotidianamente. Se pudéssemos resumir dicotomicamente essas forças imensas que atravessam o acontecimento-mudança, seria uma luta entre forças da História-Tradição-Escola-Global e forças da estória-da-tradição-da-escola-local.

O Corpo-Escola da mudança põe à baila vários conflitos que não são exclusivos desse corpo-escola da pesquisa. Acredito que todas as escolas “viverem” atravessadas por esse conflito ininterrupto, mesmo porque não há uma escola e nem é possível uma escola fora do movimento da Tradição. Independente de formato de escola, toda escola é tradicional. Qualquer movimento de uma escola tem suas estórias, e elas podem se distinguir de uma forma canônica da Tradição, mas não se separam da Tradição ela mesma. Assim, um embate entre Corpo-História-Cultura-Escolar e corpo-estória-da-cultura-da-escola, o primeiro relativo e comprometido com a História, com a Tradição, com o carregar e sustentar uma Cultura hegemônica numa linearidade cronológica, de uma incompletude no tempo presente e que se completará no futuro. O segundo, relativo a um tempo aberto, intensivo, do Acontecimento, da singularização de experiências, a espaços e tempos específicos. Vasconcellos (2008) aponta uma relação entre os tempos cronológico e aiônico e Infância, e essa relação talvez

possa ser ampliada à noção de Corpo-História-Cultura-Escolar e corpo-estória-da-cultura-da-escola:

A primeira se afirma no discurso e em práticas majoritárias, na historiografia dos vencedores, na formatação de modelos, na institucionalização da vida das crianças. A segunda se exerce nas brechas da primeira, em espaços de desvio, como ruptura e revolução, como resistência de valores que a primeira busca pasteurizar (VASCONCELLOS, 2008, p.100).

Assim, o movimento e as estórias do corpo-escola no acontecimento-mudança constituem um movimento que se estabelece em todo Corpo-História-Escolar na Tradição que, através do constituir-se como uma Escola-Lugar dentro da tradição, opera toda uma outra tradição a partir de um corpo-estória-da-escola, daquilo para o que ela olha e faz olhar: relações étnico-raciais, diversidade, cotidiano escolar, identidades etc. Quando, por exemplo, a partir dos conflitos do cotidiano da Escola-lugar, surgem as questões relacionadas à identidade, etnia, diversidade e a escola se volta para planejar, construir e constituir projetos de uma cultura da escola dentro das problematizações nela levantadas; a Escola-Lugar não só passa a constituir-se inventivamente ao operar uma atenção e uma aprendizagem sem ser cognitivista, como também faz problematizar todos os saberes e aprendizagens ditos cognitivos pela História-Tradição-Escola. Ou seja, o Corpo-Escola da mudança, ao abrir-se para os conflitos de forças que nela atravessam e problematizá-los em seu cotidiano, constitui-se como uma escola moderna, com-temporânea, num espaço e tempo específicos seus, dentro de um espaço-tempo da Tradição. Ao especificar, singularizar seu espaço, seu tempo e seus problemas, ela passa a operar um espaço e tempo que se distinguem, abrindo, assim, o Corpo-História-Escola como um todo. Ao trabalhar pedagogicamente suas problematizações que se “encarnam” em seu corpo-escola, faz abrir o próprio Corpo-História-Educação a uma re-escrita dos saberes, a uma re-visão da História e da cultura que se relaciona com ela, passa a viver e a constituir toda uma tradição e estórias que não são contempladas pela História-Tradição. O corpo-escola-da-cultura-do-lugar dá corpo e voz às mais diversas violências e silenciamentos perpetrados pela História-Tradição, ele faz encarnar e ouvir toda uma história que não é contada e foi fechada a ela, há séculos, pelo Corpo-História-Escola, uma Tradição que tem muita História. História-Tradição repleta de estereótipos: índios, escravos, negros, entre outros, que o Corpo-História-Tradição olha sem reconhecer ou, se reconhece, o faz reconhecer estereotipado. No Corpo-Escola-Lugar, por exemplo, os projetos pedagógicos surgiram em função de os próprios alunos não se reconhecerem como negros, quando em sua maioria quase absoluta, o são. Ao invés do Corpo-Escola-Lugar legitimar e perpetuar essa

situação, passou a problematizar os eventos que ocorriam e a mover-se construindo projetos, ações e movimentos que circulavam e se constituíam com as forças geradas a partir dessas problematizações.

Se na Escola-Tradição os conhecimentos a respeito da diversidade, de questões étnico-raciais, da diferença, apenas aparecem em momentos guardados e resguardados a eles, como por exemplo, em datas e festas folclóricas e são tratadas como manifestações exóticas, no Corpo-Escola-Lugar, ao contrário, o trabalho é cotidiano, esses conhecimentos e saberes são problematizados, revistos e reescritos com o corpo inteiro. A Diretora traz em sua fala o cerne da questão e o movimento operado no corpo-escola-lugar:

“A cultura escolar hegemônica e a cultura de um modo geral, essa tradição no sentido de cultura popular e de senso comum, não existe dentro de escola nenhuma. O que é entendido como tradição acadêmica, isso tudo entra como folclore, entra como exótico. A gente tá tentando fazer ao contrário. Não é exótico, não é uma coisa diferente, é uma coisa que o povo gosta, mas às vezes nem o povo sabe que gosta. Mas não é fácil, não. A gente luta todo dia com as resistências dentro da própria escola.”

Corpos e vozes que dão corpo e palavra às diferenças e conhecimentos que circulam, mas que a unidade e a universalidade do Corpo-História-Tradição-Escola desconsidera. Corpos de uma Escola-Lugar que se constituem como que a dizer:

Protesto contra a pena de morte nesta matéria, sou pelo corpo reconciliado, pela amizade entre irmãos, enfim, a favor dessa tolerância talvez rara do amor, que procura que o outro, seu semelhante mais próximo, viva feliz e tenha no futuro pelo menos a oportunidade ou o direito de nascer (SERRES, 1993, p.20).

Na Tradição em que o tempo Cronos faz com que os espaços sejam todos iguais e o tempo seja único e vise a que as subjetividades sejam transformadas em Sujeito universal, branco, católico etc., no espaço e tempo do Corpo-Escola-Lugar, ao se individualizar, se singularizar, traz toda História da Tradição revisitada; a Diretora comenta:

“Você não teve a oportunidade de acompanhar essa escola no outro espaço, era muito diferente, porque tudo isso acontecia sem nos cansar, porque lá tudo era natureza.”

Pergunto à Diretora o que a escola havia construído em relação às questões vividas naquele espaço limitado, que de certa forma funcionava como um abrigo que a protegia de cobranças maiores de que ela se torne uma escola tradicional; e o que modificaria, em seu movimento, a mudança para um espaço mais tradicional.

“Quando você vem pra cá institucionaliza, e quando você vem pra cá é difícil. E a gente está fazendo.”

Digo que nesse Corpo-Escola da mudança ela está lugarizando um espaço institucional.

“É o que eu tentei falar naquele encontro⁴¹. A gente tinha um lugar e não um espaço institucional. Aqui a gente tem um espaço institucional e o lugar está sendo construído. E aí a luta está sendo de foice. Porque lá era o seguinte: as demandas ficavam abafadas pela própria dificuldade do lugar. Aqui é como se tudo tivesse que se realizar, e tudo se realizando em todos os sentidos, no espaço da cultura da escola e no espaço da cultura escolar; tudo tem de acontecer.”

Talvez essa fala aponte para o processo de inacabamento de qualquer constituição de escola. O olhar pode se dirigir e sensibilizar-se pelo mais estratificado, ao mais duro com o espaço da construção ele mesmo, ou se dirigir a uma potência que a própria mudança permite produzir. Tudo ainda há que se realizar. Olhar para a potência, para o que possibilita e viabiliza e não para o que impossibilita pode fazer com que a invenção, a criação, a sensibilidade, a cognição, as aprendizagens mantenham-se operantes. Afinal, “O que se pode Inventar?”

As dificuldades e as limitações do espaço escolar ressoam nas limitações físicas. Tanto o Corpo-Escola-Lugar como o Corpo-Escola-Instituição entram em combate, medem forças. Construir um Espaço-Escola-Lugar não é constituir-se alheio, fora da tradição. Por mais que uma escola se singularize, ainda sim, tem de atender, também, o espaço da instituição:

“A dificuldade enquanto liderança, alguém que está pensando educação, que sempre tentou trabalhar e conquistar as pessoas pra fazer uma coisa e que, agora, eu me vejo

⁴¹ A Diretora refere-se ao *II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: Saberes e Fazeres* realizado no espaço da escola nova em Novembro de 2008.

em uma situação em que eu tenho que acreditar naquilo que eu propus e que eu acredito, mas que eu tenho que atender o espaço da instituição. E para mim isso é difícil. Eu nunca trabalhei numa instituição direito, a minha trajetória de educação é de bairro de periferia e de escola onde não tem escola, e sempre aconteceu legal. Eu não estou sabendo, eu acho que eu não estou sabendo ser diretora aqui nessa escola, porque o espaço incomoda muito a mim, essa coisa de colocar regra a todo instante.”

É como se a Diretora, vislumbrando as forças que a atravessam, dissesse a si mesma: “Nenhum acontecimento pôde moldar o meu corpo com outras conseqüências, ninguém decidiu por mim no sentido mais revolucionário da palavra” (SERRES, 1993, p.19).

O corpo compõe forças com corpos, matérias que o potencializam. O corpo-diretora muito se subjetivou e se constituiu por *entre* espaços, lugares e situações, talvez precárias, mas que a constituiu, o que provavelmente a possibilita a não só se colocar a combater as forças institucionalizadas, rechaçando-as, indo contra elas, mas, ao contrário, compondo-se com elas, num combate *entre*, na potência e intensidade do corpo com as forças que lhe aumentam a potência.

Todos os gestos são defesas ou mesmo ataques, esquivas, paradas, antecipações de um golpe que nem sempre se vê chegar, ou de um inimigo que nem sempre se consegue identificar: donde a importância das posturas do corpo. Mas esses combates exteriores, esses *combates-contra* encontram sua justificação em *combates-entre* que determinam a composição de forças no combatente. É preciso distinguir o combate contra o Outro e o combate entre Si. O combate-contra procura destruir ou repelir uma força (lutar contra “as potências diabólicas do futuro”), mas o combate-entre, ao contrário, trata de apossar-se de uma força para fazê-la sua. O combate-entre é o processo pelo qual uma força se enriquece ao se apossar de outras forças somando-se a elas num novo conjunto, num devir (DELEUZE, 1997, p.149 e 150).

O Corpo-Escola da mudança possivelmente coloca em crise todo conhecimento, toda construção, todo trabalho que até então havia sido feito no Corpo-Escola-Lugar. Essa crise pode, contudo, fazer pensar o próprio movimento do Corpo-Escola-Lugar, pois o movimento traz novos enfrentamentos, ex-posições, com-posições, num exercício perpétuo e ininterrupto de si, faz abrir, vibrátil, des-organizar-se como um corpo organismo fechado, o que pode levar a aprendizagens-outras sempre novas, levar o próprio Corpo-Escola a se problematizar em seus movimentos, valores e diante de situações problemáticas, mesmo as semelhantes vividas ainda hoje, como na fala da Diretora:

“O portão vivia aberto, não tinha os problemas que têm aqui, tinha outros; Na Granja, a reclamação da falta de conforto dentro da sala de aula, mas que era superada. Uma coisa eu percebi que a gente supera: a limitação física, porque ela é física, é concreta. Mas a gente não supera essa força que tem de sair do corpo, do desejo de fazer as coisas em relação a um espaço que está dizendo o tempo todo, todas as paredes: ‘é instituição, é limitado’. Aí a gente tem de lutar contra o espaço, e é difícil. É mais fácil você se adaptar à falta de espaço construindo esses lugares que tem dentro de cada um de nós, do que você construir isso [Escola-Mudança] e ter de lutar com um espaço que diz pra você: ‘é tudo quadrado, tem um muro, tem um barulho, os meninos não se escutam’. Eu nunca tive problema de menino não me ouvir. Ficava embaixo daquela árvore, não sei se a árvore; ficava ali. O som ia, agora, o som não vai.”

OLHARES, ESCUTAS E MOVIMENTOS DE UM CORPO-ESCOLA-MUDANÇA

Ressonâncias que produzem um conhecimento-aprendizagem que se constitui num movimento a partir de problematizações, e essas problematizam o conhecimento ao modo de uma aprendizagem à medida do próprio movimento do compor com as forças. Aprendizagem por e no Corpo-Escola-Mudança que abre e se abre nos estratos, insiste em existir, enfim, resiste.

Um problema construído, posto: o problema é a mudança. Posicionar-se como uma pergunta, pôr a pergunta ou resolver uma pergunta respondendo-a como diante de uma reconhecimento ou reconhecimento?

Esta é a sua circunstância, o seu aqui e agora. Que fará? Porque sem remédio tem de fazer algo: atender-me ou, ao contrário, desatender-me, para vagar em meditações próprias, a pensar em seu negócio ou clientela, a recordar sua amada. Que fará? Levantar-se e ir-se ou ficar, acreditando a fatalidade de levar esta hora de sua vida, que porventura poderia ter sido tão bonita, ao matadouro das horas perdidas? (ORTEGA Y GASSET, 1973, p. 81-82).

Resolver é re-correr a uma cognição, ou melhor, a uma re-cognição, a um re-conhecimento do modo, através de uma forma que in-forma, o que é necessário a uma adequação e retomada de

estabilidade àquilo que era primeiro sem as tensões ou riscos que instituem problemas. Posicionar-se é articular-se na potência das forças que envolvem e operam para uma produção-outra e um pensamento-outro para uma criação que se inscreva num modo singular e provisório de existência. Não a estabilidade, mas esta labilidade que possibilite constituir-se num sempre-possível-ainda-outro.

Chamemos mundo provisoriamente e para facilitar a compreensão, - a esse âmbito impremeditado e imprevisto, a essa determinadíssima circunstância em que, ao viver, sempre nos encontramos. Pois bem, esse mundo que tenho de ser, ao viver, me permite eleger *dentro dele* este sítio, ou outro, onde estar; mas a ninguém é dado escolher o mundo em que se vive; é sempre este, este de agora. Não podemos escolher o século nem a jornada ou data em que vamos viver, nem o universo em que vamos nos mover. O viver ou ser vivente, o que é o mesmo, o ser homem não tolera preparação nem prévio ensaio. A vida nos é disparada a queima-roupa (ORTEGA Y GASSET, 1973, p.81).

PRIMEIRO MOVIMENTO DE UM LUGAR

O Corpo-Escola habitava ou habitou primeiramente um espaço tradicional. Era, pois, um prédio-escola-arquitetura tipo “caixote”, modesta em suas dimensões, mas uma estrutura-construção padrão. Nesse fazer-se ou tornar-se escola ou Corpo-Escola-Ameixeira-Lugar, o mais visível era a precariedade não só do espaço, mas fundamentalmente dos alunos que ali vinham estudar. Em função dessa precariedade e falta dos resultados tradicionalmente esperados, a escola correu riscos de ter seu funcionamento encerrado, de ser fechada. Talvez o que mais fora decisivo para que essa escola se constituísse num *lugar* foram os *olhares*, *escutas* e o *perguntar*. Os olhares, escutas e perguntas que se abriram como atenção às forças no foco ao que ali se passava enquanto processo ou modo de singularização dos alunos, ou seja, ao modo como se subjetivavam em função dos vários fluxos que perpassavam o corpo-escola. Vetores políticos, biológicos, lingüísticos e principalmente sociais, ou seja, os signos que ali veiculavam possibilitaram o *traçar de um campo problemático* justo pela atenção às forças que ali pediam passagem. A escola foi sensível aos signos que se fizeram sensíveis àquele movimento do corpo-escola. Assim, o corpo-escola *pensa-se* e faz o exercício da *pergunta* (e constitui seu plano de imanência) e ainda fundamental nessa elaboração foi o trabalho coletivo que se presentificava no corpo-escola. O foco ou a atenção do corpo-escola estava mais nas matérias-forças dos signos políticos e sociais diversos que constituíam aquelas subjetividades e não tanto ou quase nada focado pelos signos do espaço. Ao trabalhar

em meio a carências, precariedades infra-estruturais e humanas o corpo-escola se interroga, faz as perguntas “como?” e “por qual caminho?”, posto o que ali se passava. Em relação ao trabalho coletivo do corpo-escola-lugar, a Diretora fala que

“essa escola é o que é porque há um trabalho coletivo e há pessoas que mesmo não concordando com certas conduções, com certas decisões, essas pessoas se colocam na condição de diálogo e isso é muito importante numa escola. Que essa capacidade nossa de dialogar, de conversar e de nunca desistir permaneça sempre na Escola J.C⁴²..”

Perseverar na sensibilidade de olhar, escutar e se interrogar aquilo que se lhe passava enquanto “o que eram” possibilitou o constituir do corpo-escola como um primeiro ou inicial *lugar*, possibilitou a ousadia de interrogar sua vida, a vida de todos que ali se subjetivavam. Um *lugar* com espaço para perguntas e exercício de se aprender *a pergunta* e dela um pensamento *com* um coletivo. “É o pensamento mesmo que exige essa partilha de pensamento entre amigos. Não são mais determinações empíricas, psicológicas e sociais, ainda menos abstrações, mas intercessores, cristais ou germes do pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.93). Em relação às perguntas, mais do que perguntas tais como “o que?” ou “que método?”, foi o perguntar “como?”, “por qual caminho?”, perguntas co-respondidas por um pensar/fazer ético-estético – uma ética do perguntar e uma estética da invenção. Corpo-escola-ameixeira-pensador-artista que pensa, se pensa e faz pensar na sua imanência, pois

o plano, e o que o ocupa, são duas partes relativamente distintas, relativamente heterogêneas. Um pensador pode portanto modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, em lugar de criar novos conceitos que o ocupam, ele povoa com outras instâncias, outras entidades, poéticas, romanescas, ou mesmo pictóricas ou musicais (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.89).

Assim, o Corpo-Escola-Ameixeira opera uma primeira mudança; o pensar/fazer pelos olhares-escutas-perguntas da vida que ali se constituía, das condições humanas e de educação que interrogava, ensinava a pergunta à Escola-Lugar-Ameixeira. Uma primeira mudança que se desenhou pelo possível-outro do humano e da educação, uma pergunta que produz um conceito, ou melhor, um *concepto*, um conceito de um possível, de um *entre*, além das formas tradicionais de conhecimento, corpo, indivíduo, espaço, tempo cultura de escola, mas

⁴² Iniciais do nome da escola em questão.

contagiado pela multiplicidade, ao modo de um conjunto aberto, o pensar/fazer a constituir *lugar* num plano para e de composições com forças.

SEGUNDO MOVIMENTO DE UM LUGAR

Ao expandir-se para o espaço da granja o Corpo-Escola-Lugar já se constitui mais aberto, sua proposta pedagógico-curricular é nova e essa produz uma escola diferente. Mudança-expansão do corpo-escola para um espaço nada convencional para uma escola; uma casa precária, muito verde, sem muros. Muitos alunos ou a sua grande maioria só teve contato com uma casa assim através de relatos de seus pais, pois muitos deles eram trabalhadores nas casas de granjas daquele bairro e imediações. Se no primeiro movimento do Corpo-Escola-Ameixeira em seu tornar-se *lugar* se constitui no pensar/fazer do e na precariedade do humano, agora, no movimento do corpo-escola fundamentalmente se constitui pelo fazer/pensar a precariedade e insuficiências das matérias-forças do espaço. Disse a Diretora que

“lá era uma coisa da emergência e tinha que ter decisão rápida e tinha que sanar aquele problema da falta de espaço, da sala de aula, da dificuldade de não ter quadro pra escrever, rapidamente; e as alternativas que eu dava eram sempre alternativas de levar pro pátio, de estar junto na hora em que a atividade fosse acontecer, então eram atividades que saíam da sala de aula, que são fáceis de serem contornadas; na sala de aula é tudo diferente.”

Assim, o espaço externo à casa, principalmente o entorno da grande central e imponente Mangueira surge, na emergência do corpo-escola em não ter espaço suficiente em salas de aula, como espaço pedagógico. A elaboração e re-elaboração constante dos espaços, construir primeiramente a “sala de aula” e concomitantemente a “aula”. Talvez possamos dizer que nesse elaborar permanentemente dos espaços operado pelo Corpo-Escola-Mangueira constituiu a escola e simultaneamente o saber. Fazer/pensar os espaços, as forças-matérias, ser sensível aos signos materiais, estruturais. Pensando na subjetividade do corpo-professor e do corpo-aluno, um exercício de aprendizagem para o pronto-nunca, ao fazer-ainda, abertura ao sempre-novo-de-novo. Também pensar como esse fazer/pensar as matérias do espaço

possibilitou abrir o corpo-professor à re-elaboração da cultura do ser professor e aproximou-o de um exercício de planejamento mais em função da organização do que planejamento da antecipação do seu fazer/pensar/fazer. Esse processo de atenção aos espaços que exigia criação permanente do Corpo-Escola leva também a uma atenção às outras subjetividades, sejam professores ou alunos; possibilita estar mais próximo às virtualidades do que às formas; do *Spatium*, do liso, do contingente do que dos estratos, do continente, das superfícies. Mais: se no plano das formas a cultura da escola esquadrinha os espaços para o saber através de espaços *de* e espaços *para*, o Corpo-Escola-Mangueira operou um saber *para/nos* espaços, lugares/espaços de existência. O saber dos espaços, a sensibilidade a eles constituiu pelo fazer/pensar *concreto* toda uma Cultura da Escola, pela pedagogia dos espaços/lugares.

O regime do Corpo-Escola-Ameixeira-Extensivo-Mangueira funcionou como um único Corpo-Escola, e isso implicava em várias situações e uma delas

“era a falta de espaço; não era a falta de espaço, era a maneira como o espaço era estruturado em duas frentes. E havia uma queixa constante de quem estava embaixo e quem estava em cima”⁴³, da minha presença. Eu recebia cartas. Se eu passasse três dias sem ir à escola de cima e resolvendo questões aqui, eu recebia cartas de abandono. ‘Você nos abandonou’, ‘ não sei o que, não sei o que’ e professor de cara virada, cartas de professores e alunos. Eu tenho duas caixas enormes, e assim, com uma reivindicação de presença muito grande. Aquilo me deixava cansada e eu tinha que viver justificando minha ausência estando sempre presente. Era muito interessante.”

Com relação à questão do trânsito das pessoas (alunos e professores) indo de uma escola a outra, a professora de Literatura tem uma imagem um tanto curiosa; é que nesse regime de duas escolas ela via que algo circulava diferente, por exemplo, ela tinha uma visão da rua, via os alunos chegarem, a sua “biblioteca” para aula era vista sendo carregada, levada em um carrinho de supermercado, sair da granja e subir para a escola de cima. Ainda na granja-escola, ela tinha acesso visual, olfativo, auditivo etc ao que a cantineira da escola fazia na cozinha e a cantineira tinha acesso à aula dada por ela em sala. Para essa professora isso foi vivido como uma experiência positivamente marcante no período daquela escola.

Sobre o tempo nesse regime extensivo do corpo-escola a Diretora diz:

⁴³ A referência ao “embaixo” e “em cima” diz dos espaços dos prédios da escola. A Escola-Ameixeira era a “em cima” e a Escola-Mangueira era a “em baixo”.

“Porque eram duas escolas, os espaços eram muito diferentes e eu não tinha esse controle do tempo. O café significava meia hora de papo na sala de professores.”

O corpo-escola seguiu em seus dois regimes pelo pensar/fazer e pelo fazer/pensar a constituição dos espaços em lugares *com* os heterogêneos do humano-forças e *com* os heterogêneos das matérias-forças. Pode-se ainda perguntar: há o pensar e o fazer, mas e o *medium* que articula esse pensar e esse fazer do corpo-escola? Talvez pudéssemos falar de um *sentir*, mas não um sentir psicológico, mas um sentir-pulsar do corpo-escola que é extra-individual e infra-psíquico, um impessoal-sentir da subjetividade do corpo-escola. Seria esse sentir a Arte? No pensar/fazer e fazer/pensar havia a arte como centro, todo mais deriva desse sentir-arte.

TERCEIRO MOVIMENTO DE UM LUGAR OU: O QUE PODE UM CORPO-ESCOLA PELO E NO INSTITUINTE DA DIFERENÇA NO INSTITUÍDO DO MESMO

O que se visa é a uma cartografia dos movimentos do Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira agora sensível ou não à mudança para um espaço-arquitetura-tradição, o Corpo-Escola com e no Espaço-na-Arquitetura-Escola-Tradição. O Corpo-Escola-Movimento do constituir-se do Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira traz agora, mais uma vez, o corpo-mudança. Assim, como um Corpo-Escola-Ameixeira-Mangueira está, ou não, a constituir num espaço-arquitetura-tradição-escola um *lugar-outro* a partir de sua *experiência* de construção de outros lugares?

O Corpo-Escola como Corpo-Escola-Mudança vive um mesmo-outro momento de invenção de lugar nos espaços. Contudo, esse espaço configura-se como um espaço-tradição-de-arquitetura-de-escola e essa invenção do *lugar* põe-se diretamente como resistência, ou seja, resistência como combate, como escape pelas linhas de fuga das estruturas-tradição ou resistência como impedimento e que vulnerabiliza a produção dos espaços como lugar. Nesse movimento do Corpo-Escola-Mudança talvez seja importante a *Pedagogia do Lugar*, ou seja, “*como?*” ou “*por qual caminho?*” o Corpo-Escola-Mudança segue adiante retomando o

pensar/fazer e o fazer/pensar anteriores dos espaços tornados lugares e assim segue adiante na invenção de um lugar-outra de uma Escola e numa Educação.

— Você avança com a cabeça voltada para trás? – ou então: - O que você vê está sempre às suas costas? – ou melhor: - A sua viagem só se dá no passado? Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava dentro de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos (CALVINO, 2006/1972, p.28).

Ao conquistar um espaço desejado num passado recente o encontro do Corpo-Escola-Mudança não é com seu “futuro-presente”, mas com seu “passado-presente”. Não reviver ou desejar um passado, mas prosseguir, prosseguir e constituir um presente-outra-possível; não desejar um presente pelo “assim foi” mas desejar intensamente de novo tudo, o Eterno Retorno. Pensar/fazer-fazer/pensar artístico por e na pedagogia do possível-ainda mesmo no espaço-tradição, uma pedagogia que ali *pode* desenvolver-se na e pela invenção. No entanto, a visibilidade da forma talvez impere sobre a visibilidade do não-visível-visível que pode possibilitar constituir uma invenção-sempre-outra do espaço-tradição.

Pelo fato do sujeito constituir-se de territórios dos quais é alienado, é que decorre a possibilidade, na produção de sentido, de diferir do que é, recriando-se. Precisamente, nos movimentos de devir frente à imagem, é que o sujeito poderá significá-la em outros códigos como a palavra, a escrita ou silêncio, revelando que se concede atenção somente às imagens que podem, de alguma maneira, tomar certo ordenamento e conexão com nossa própria trajetória, apresentando-se como alvo de possível tradução (KIRST, 2003, p.45).

Então, não estaria o Corpo-Escola prendendo-se mais aos limites da forma-arquitetura do espaço-mudança? Será, ainda, o Corpo-Escola fixado à perspectiva romanesca do pensar/fazer e do fazer/pensar os “antigos” lugares? “Na praça, há o murinho dos velhos que vêm a juventude passar, ele está sentado ao lado deles. Os desejos agora são recordações” (CALVINO, 2006/1972, p.12).

O Corpo-Escola nesse momento-movimento de mudança tem, segundo as palavras da Diretora, a

“grande oportunidade de se repensar a dor, a dor de largar um espaço que era tão rico, tão inventivo e entrar numa escola da modernidade. Isso já tinha pra gente uma

dor que faz parte da dor nossa, de perder alguma coisa que era original, que a gente conseguia fazer sem saber como eram tantas crianças correndo num espaço e de repente um espaço que se transformava a cada dia, e poder pensar isso.”

— Onde está o sábio? – O fumador apontou para o lado de fora da janela. Era um jardim com brinquedos para crianças: os pinos, a gangorra, o pião. O filósofo estava sentado na grama. Disse:

— Os símbolos formam uma língua, mas não aquela que você imagina conhecer. Compreendi que devia me liberar das imagens que até ali haviam enunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia (CALVINO, 2006/1972, p.48).

Um espaço novo de arquitetura para um novo lugar, uma arquitetura com a limitação que ela mesma impõe, que exigirá e irá requerer do Corpo-Escola novas e adequadas invenções e composições com suas forças-matérias para a constituição de um lugar. O Corpo-Escola já vivera ou experimentara composições-outras de espaços em lugares ao compor planos com as forças que o atravessavam. Corpo-Escola que se articule na e pela invenção e aprendizagens de seus espaços por pensamentos-outras de um lugar, aprendizagem e invenção – produções articuladas na diferença com heterogêneos, com diferentes.

Um sujeito inarticulado é alguém que qualquer que seja o que o outro diga ou aja sempre sente, age e diz a mesma coisa (por exemplo, repetindo o eu cogito para tudo que afeta o sujeito é uma prova clara de uma inarticulação muda!). Por oposição, um sujeito articulado é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – não por si mesmo, esse é o limite da definição comum – um sujeito apenas se torna interessante, íntimo, profundo, vale a pena quando repercute outros, é afetado, movido, põe-se em ação por novas entidades cujas diferenças são registradas em novas e inesperadas maneiras. Articulação conseqüentemente não significa habilidade para falar com autoridade [...] – mas ser afetado por diferenças (LATOURE, 2002).⁴⁴

A mudança afeta o Corpo-Escola pela captura de uma suposta reminiscência de um passado-lugar e nos e dos limites de uma nova arquitetura espacial.

— Sim, o império está doente e, o que é pior, procura a habituar-se às suas doenças. O propósito das minhas explorações é o seguinte: perscrutando os vestígios de felicidade que ainda se entrevêm, posso medir o grau de penúria. Para descobrir

⁴⁴ An inarticulate subject is someone who whatever the other says or acts always feels, acts and says the same thing (for instance, repeating ego cogito to every thing that affects the subject is clear proof of inarticulate dumbness!). By opposite, an articulate subject is someone that learns to be affected by others – not by itself. There is nothing especially interesting, deep, profound, worthwhile in a subject “by itself”, this is the limit of common definition – a subject only become interesting, deep, profound, worthwhile in it resonates with others, is effected, moved, put into motion by new entities whose differences are registered in new and unexpected ways. Articulation thus does not mean ability to talk with authority [...] – but being affected by differences (LATOURE, 2002, tradução livre).

quanta escuridão existe em torno, é preciso concentrar o olhar nas luzes fracas e distantes (CALVINO, 2006/1972, p.57).

Diante da paralisia da nova mudança, a *memória* do constituir-se como *lugar* em outros espaços pode ser potência no exercício do Corpo-Escola de se pensar/fazer-fazer/pensar no espaço da mudança. Seus exercícios anteriores facultaram-lhe uma potência de inventar-se nos espaços e circunstâncias mais diversas. Potência na memória de uma autoridade-autoria desse constituir-se e inventar-se como *lugar*, e essa memória antes de se fixar numa reminiscência de um passado e “longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de *crer* nos possíveis, e de esperá-los vigilante, à espreita” (CERTEAU, 2007, p.163). E essa potência da memória, que é do Corpo-Escola-Lugar, pode engendrar-se como

análoga no tempo ao que é uma “arte da guerra” para as manipulações do espaço, uma “arte” da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem apossar-se dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí. Essa força não é um poder (mesmo que seu relato o possa ser). Recebeu antes o nome de autoridade: aquilo que, “tirado” da memória coletiva ou individual, “autoriza” (torna possíveis) uma inversão, uma mudança de ordem ou de lugar, uma passagem a algo diferente, uma “metáfora” da prática ou do discurso.[...] A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e sua inquietante familiaridade (CERTEAU, 2007, p.163).

Um Corpo-Escola num tempo de Educação Integral; num Encontro de Escolas de Tempo Integral⁴⁵, a Diretora fala de sentimentos gerais que a mudança para um novo espaço-tradição traz para o Corpo-Escola:

“Vou fazer uma reflexão naquilo que tem sido mais difícil e ao mesmo tempo mais prazeroso para nós na vivência dessa Escola de Tempo Integral. Num primeiro momento nós achávamos que seria fácil pegar uma escola que já tinha uma prática de extensão de tempo escolar e transformá-la em uma Escola de Tempo Integral. Quando a Secretaria de Educação nos comunicou que essa escola seria construída e seria de Tempo Integral, num primeiro momento eu achei: ‘maravilha! É tudo o que a gente precisa, uma escola que já tem cinquenta por cento de seu alunado ficando em extensão de tempo e cada dia que passa ele quer ficar mais, e num lugar completamente sem estrutura, o dia que a gente tiver uma Escola de Tempo Integral

⁴⁵ II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: Saberes e Fazeres, realizado no espaço novo da escola no dia 06 de Novembro de 2008, que contou com a presença de professores e diretores de todas as Escolas de Educação em Tempo Integral do Município.

com uma Sala de Informática, Sala de Dança e sei lá mais o quê, vai ser uma felicidade, tudo vai ser perfeito, nossos problemas vão ser outros problemas, mas serão amenizados'. E nós trabalhamos muito esses anos todos”.

O momento do Corpo-Escola-Mudança é o de pensar se esse movimento de mudança é impedimento ou talento para ele. Trata-se de um terceiro movimento que aponta um certo impedimento, mas que revela talentos experimentados em sua constituição como lugar. E olhar para esse lado talento do Corpo-Escola no espaço-da-mudança é visar a sua repetição diferencial nesse espaço dos movimentos que o faz se constituir como lugar. Uma mesma-outra ação, diferente, diferenciação, diferente na ação – diferenç-ação?

PRIMEIRO RITORNELO DO LUGAR - MOVIMENT-AÇÃO PRIMEIRA

O espaço constituindo-se *lugar* como Corpo-Escola-Ameixeira pelo pensar dos problemas que foram constituídos pelos e nos movimentos que o atravessavam: preconceitos, identidade, exclusão, diferença, comunidade etc – o humano faz pensar a escola e pensa o *lugar* num espaço-tradição-de-escola. O coletivo de professores reunidos para uma reunião pedagógica, a primeira no novo espaço-de/da-escola. A música dará o tom da conversa, as primeiras palavras do que quer/pode um corpo-professor-escola de um espaço que se lugarize. Corpos: corpo-professor, corpo-comunidade, corpo-administração, corpo-currículo, corpo-aluno, corpo-pesquisador nas entranhas do Corpo-Escola-da-Mudança; Corpo-Coletivo – corpos devém lugares, espaço devém corpos – núpcias corporeoespaciais.

“É a primeira vez em uma reunião em que as mães do colegiado⁴⁶ estão junto com a gente, né?, vão pensar junto com a gente. Geralmente essas reuniões acontecem separadas, mas o momento carece que pais, professores, funcionários estejam juntos nessa hora” [Diretora iniciando a reunião].

⁴⁶ Refere-se à presença de representantes da comunidade, mães de alunos, na reunião pedagógica da escola. Isso se deveu, nessa ocasião, à necessidade de participação da comunidade e dos alunos na eleição para Diretor na escola. Na situação daquela reunião, o representante discente (seria uma aluna) não estava presente à reunião.

A proposta-aposta numa música para uma *composição* de lugares-outros com outro espaço. A canção que foi sempre cantada que irá encantar batismalmente os ainda vazios espaços de lugar. A sala de reunião torna-se ouvido de um Corpo-Lugar, escuta silenciosa que se inicia com a estória da canção, contada pela Diretora:

“A história dessa música, para quem não conhece é assim: é uma canção, uma canção camponesa chamada Olelê Molibá Makassi. Ela foi tirada de uma coletânea de trinta e nove canções africanas, cada uma de uma etnia, de um lugar da África. E essa canção do ponto de vista antropológico, porque a música na África não é igual à música pra gente, não é um espaço de entretenimento, mas é um espaço de formação. Então, essa canção ela foi cantada por pescadores que saíam para pescar, e a pescaria era a única forma de sobrevivência, e num período onde os peixes sumiram pela própria devastação das águas, na invasão dos colonizadores, e eles não conseguiam mais pescar e aí eles inventaram essa canção evocando os ancestrais daquela etnia, daquela tribo, não é tribo, daquela sociedade africana, e a partir do momento em que esses pescadores iam e cantavam essa canção, os peixes começavam a retornar e eles voltavam para casa com os barcos repletos de peixes e aí alimentavam seu povo, suas famílias. E aí começou a acontecer uma coisa interessante: cada vez que eles iam pescar, as mães cantavam para seus filhos essa canção de ninar. Numa perspectiva de integração do homem ao ambiente, a musicalidade e a energia. Então, Olelê significa ter carinho, significa a fartura, significa limite. E tem uma parte na canção que alguém grita no fundo ‘a gente não faz isso ainda porque ainda não aprendemos como fazer’, mas a palavra Luka, Luka significa Rema, Rema. É um rito-força para estar vivo para aquilo que vem. A gente grita Rema, Rema muitas vezes; a gente precisa ter força agora nesse processo de mudança que a gente vai passar. Então, vamos...”

A música toma o espaço da sala, o Corpo-Escola-Ouvido, por dois minutos e cinquenta segundos. A canção traz o pensar/fazer-fazer/pensar de um Corpo-Escola-Lugar. A música, a arte, o som, a letra em dialeto nativo de lugares-outros, corpos-terra-outros, uma língua estranha, intensa, rés do chão. Canção de pescadores num espaço-mudança que se fundou sobre vários poços d’água que insistiam minar ainda durante a construção. Canção de um período de devastação das águas de um povo, de invasões coloniais. Ouve-se a canção. O Corpo-Escola-da-Mudança, ressequido, de águas desviadas, canalizadas, ouve silencioso a

canção, a letra que fala de fartura, limite. Corpo-Escola-Olele, Corpo-Escola-Olelê-Luka-Luka; um Corpo-Escola que está a dizer que não se subjetivou ali, “não faz isso porque não aprendeu ainda como fazer” nesse espaço um lugar. Corpo-Escola-Lugar que tácito diz de seu pensar/fazer-fazer/pensar-lugar.

Segue uma outra canção: “Saiba” de Arnaldo Antunes cantada por Adriana Calcanhoto. Corpo-Escola-Lugar com uma canção a falar de uma ontologia do humano, segundo a Diretora.

SAIBA (Arnaldo Antunes)

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho-Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, General ou Rei
Anglo-Saxão o Muçulmano
Todo mundo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Gandhi, Mick Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, Africanos e Alemães
Nero, Cheguevara, Pinochet
E também eu e você.

O Corpo-Escola-Espaço-da-Mudança ouve a canção em sua própria língua. Canção sobre identidades que se diluem, diferenças que se identificam não pelo nome, mas talvez pela vinculação com o humano, com a vulnerabilidade diante da finitude, medos, origem, família... A arte, pela música, traz o pensamento do Corpo-Escola-Lugar, o fazer junto, do coletivo, do pensamento da escola em relação à diferença humana que ela pensa e faz pensar.

“Então eu acho que essa canção da Adriana Calcanhoto, ela é muito profunda no sentido de que se busque essa ontologia que há em cada ser humano e aquilo que há de igualdade. A gente tem muita diferença, tem direitos e tem princípios humanos que são iguais. O medo da morte, o medo do que vem, o medo da diferença, o medo de ser julgado [...] ou em quem ela se transforma. Da mesma forma que um Fernandinho-Beira-Mar teve pai e teve mãe, a gente teve um Gandhi que teve pai e mãe também e que o processo de vida, de relação dele com as pessoas, fez com que ele fosse Gandhi e que o outro fosse Fernandinho Beira-Mar. Então, isso um pouco metaforicamente a gente vai pensar que a condução de uma escola é mais ou menos como essa música da Adriana Calcanhoto. Quando a gente recebe uma criança com quatro anos, quando a gente recebe um professor que nunca viu pela frente, a gente tem de olhar para ele não no sentido daquilo que ele passa para mim num primeiro encontro, mas no sentido do que ele é capaz de construir na relação com as pessoas daquele grupo. E quando a gente começa a pensar assim, passa a não existir o professor competente e o professor incompetente, passa a existir professores sempre em construção. Eu acho que foi isso que eu acreditei, e para cada pessoa que chegava, por mais que eu tivesse num primeiro momento uma impressão que não era a melhor impressão para mim, logo eu pensava em me reconstruir para olhar cada professor com o potencial que ele é capaz de dar para a escola.”⁴⁷

Um Corpo-Escola que se constitui pelos olhares e escutas das diferenças, as singularidades, as matérias-forças do humano; professores, crianças, homens comuns de existências incomuns... Corpo-Escola que re-toma diferencialmente um pensamento-primeiro do múltiplo que *pode* constituir-se singular, devir, num espaço-sempre-outro. Pensamento-outro de outros como Outro, não oposto e referente a um eu, mas como constatação das múltiplas e infinitas virtualidades – Outro enquanto Outrem e

que outrem, propriamente falando, não seja ninguém, nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura, estrutura que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos de percepção – eu para você no seu, você para mim no meu. Nem mesmo basta ver em outrem uma estrutura particular ou específica do mundo perceptivo em geral; de fato, é uma estrutura que funda e assegura todo o funcionamento deste mundo em seu conjunto (DELEUZE, 2006, p.388).

⁴⁷ Fala da Diretora durante a Reunião Pedagógica da escola.

Enfim, Outrem como mundos possíveis de um Corpo-Escola em seu espaço da mudança, retomada da visada-pensamento-primeiro do lugar, percepção da e pela estrutura-outrem.

Em suma, o que assegura a individuação do mundo perceptivo é a estrutura-outrem. Não é de modo algum o Eu nem o eu: estes, ao contrário, têm necessidades dessa estrutura para serem percebidos como individualidades. Tudo se passa como se *Outrem integrasse os fatores individuantes e as singularidades pré-individuais nos limites de objetos e de sujeitos*, que agora se oferecem à representação como percebidos ou perceptivos (DELEUZE, 2006, p.389).

E por essa estrutura-outrem pode possibilitar o Corpo-Escola pensar a diferença pela e na Filosofia da Diferença e não pela Filosofia da Representação, ou seja, oportunidade de traçar um pensamento da diferença do Corpo-Escola mais próximo ao plano para e de composições, o plano das virtualidades. Assim, pensar a questão da identidade tanto da escola quanto dos alunos, da diversidade, da exclusão etc sem cair numa *forma* própria do plano de organização, sem que as questões que problematizam o pensar-primeiro do Corpo-Escola reduzam-se a uma dicotomia, a um modelo, um clichê, a uma questão de indivíduo abstrato, modelo, referenciado, a partir da identidade do mesmo, do idêntico. Põem-se as questões: como pensar as matérias-forças do humano no Corpo-Escola, a problematização das diferenças, da exclusão, da identidade, da raça sem contudo cair na forma própria do plano de organização? Como distinguir um pensamento a respeito da problematização sem se separar ou cair em dicotomias? Como distinguir sem se opor ainda sim sustentando o pensamento sobre a exclusão, a diferença, a identidade etc? Ao trabalhar a noção de coletivo que está presente na subjetividade, o Corpo-Escola opera um pensamento no plano *para e de* composições, no virtual. Então, pensar o coletivo, seu corpo-matéria do humano aquém e além do indivíduo, pelos signos e fluxos que os vinculam no entre-mundos.

A presença de crianças que unilateralizam e tematizam as questões de inclusão e diversidade trazem questionamentos para o Corpo-Escola e, principalmente, para o Corpo-Professor. Uma menina tida como autista e outra com Síndrome de Down trazem o frescor de um pensamento-problema de distinguir entre a forma e o conjunto aberto do Corpo-Escola às forças do heterogêneo nos espaços-lugares do mundo. Mais: fazem pensar na e pela *forma* Autismo e Síndrome de Down, o autismo, a Síndrome de Down e outras marcas no e de todo Corpo-Mundo, num particular – o Corpo-Escola. Acolher ou receber a criança com marca do laudo e com ele um adicional de vinte por cento no salário daquele que *recebe* (d)as crianças-marcas. Nas palavras da Diretora, esse é um olhar e discurso perigosos, e numa conversa entre mim e ela em sua sala ela relata:

“é um discurso que visa o seguinte: ‘agora nós vamos exigir o laudo médico dessas crianças pra gente ganhar vinte por cento’, coisa que eu briguei de uma certa forma contra. Cada professor que tem uma criança deficiente na sala de aula ele ganha um adicional de vinte por cento. E a minha briga foi outra; eu tenho que trabalhar com todo mundo, é bom pra todo mundo, não é só pra criança; essa menininha é uma menina autista que está chegando, a N.. É bom pras crianças que tem a N., é bom pra a escola que a N. esteja aqui, é bom para os próprios professores que a N. esteja porque ela vai dar o parâmetro da diferença e vai estar dizendo assim: ‘eu existo e eu tenho direitos, eu tenho que ser respeitada do jeito que eu sou’. Isso é uma conquista de uma escola, perder isso é perder o estatuto de humanidade, e perder o estatuto da diferença, porque o papel do diretor nesse sentido é muito importante. Porque a V.[professora da Educação Infantil] traz ela aqui, porque nos primeiros dias as pessoas tiveram um certo receio daquilo e ela na_hora de comer não comia com ninguém, eu fui, peguei pela mão já desde o primeiro dia e na primeira vez que ela teve contato com a comida, ela tocou a comida, ela tacava comida na minha cabeça, nos meus óculos e em cima da mesa toda, e as crianças ficaram olhando, as professoras ficaram olhando e eu deixei e falei: ‘agora nós vamos lavar’, e vim com ela de mão dada, ela não queria lavar as mãos, eu abri a torneira e ela molhava a mão, lambia a mão, molhava, depois deixou lavar. Um diretor não faz isso! E o que manda é o dever de receber os vinte por cento? Não vai ter inclusão nunca nessa escola! E esse discurso é um discurso perigoso: ‘agora nós vamos reivindicar!’ Tem professoras que ganham os vinte por cento quando o laudo é definido. Nós temos a R. com Síndrome de Down, tem laudo da N., mas a gente tem crianças que não são definidas em termos de dificuldade. E é duro para mim um professor falar ‘o lugar dessa criança não é essa escola!’ Uma dessas duas professoras que estão nessa reivindicação de mudança ela fala de alto e bom som para todo mundo ouvir na sala de professores: ‘a quarta série é um lixo!’ Isso pra mim é a pior coisa dentro de uma escola. Não importa se eu estou na direção, se eu estou na coordenação, se eu estou na sala de aula, mas eu acho que esse discurso da diferença ele tem de ser marcado do direito à diferença e do direito à igualdade de direito, e não a igualdade de todo mundo; seu direito de ser feliz e o direito de ser atendido na sua diferença. Mas esse tipo de fala dura que aí se complementa com uma avaliação de nota vem junto com o poder pra discriminar, pra rotular, pra marcar e pra definir. [...] Agora, não sei até

que ponto isso é percebido..., os pais tão percebendo. É um momento muito delicado dessa escola. Se a gente fosse pensar da problemática que vai se instalar, era o momento, isso eu também pensei quando você me pediu pra vir pra escola. Eu falei: ‘é um momento muito difícil, todas as mazelas serão expostas’, mas é crucial que uma pessoa assistindo isso, do ponto de vista da história, do ponto de vista da educação numa dimensão maior da escola. Mas é um desafio muito grande.”

Sobre conflitos e crise aos olhares-escutas do pesquisador, um momento, movimento, produção...

“E é uma outra questão que eu temo que perca num discurso autoritário, a abertura para as investigações acontecerem na escola nos momentos de crise e não só naquela coisa que faz-de-conta que está tudo bem, porque nunca está tudo bem. Agora, esse não estar tudo bem não é negativo. É porque quando as coisas não estão bem no sentido do conflito, das reivindicações, significa que tem gente pensando, que tem um movimento físico de corpo e tem um movimento mental pra que essas coisas vão acontecendo na escola.”

Durante uma reunião pedagógica no espaço da mudança ocorre uma discussão sobre uma minuta de avaliação da Secretaria de Educação que trata de avaliações das crianças e do trato pedagógico que *deve* ser dado às crianças com necessidades especiais. Essa minuta obriga a escola a alterações a serem feitas no Corpo-Pedagógico... Uma professora acompanhou a discussão e elaboração dessa minuta; ela expõe e esclarece alguns pontos na reunião.

“Artigo Quarto: a avaliação deverá contemplar a singularidade de cada aluno independente de suas experiências cognitivas, visuais, auditivas, psicomotoras ou emocionais garantidos os objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico e no regime escolar.

O que modifica esse artigo após a lei ser publicada? Uma criança que, por exemplo, tenha às vezes algum distúrbio visual, alguma questão; lá eles colocaram um exemplo: criança com Paralisia Cerebral. O que acontece com essa criança? Ela não fica retida no ano que ela está. Então, por exemplo, vamos supor que ela esteja no primeiro ano. Ela vai acompanhando a turma, com um relatório, com uma avaliação

específica de acordo com sua singularidade. Não existe mais aquela situação em que o aluno fica retido dois, três, quatro, cinco anos no primeiro ano até conseguir ser alfabetizado, mesmo que tenha laudo! Ela vai até o oitavo ano até concluir.”

Uma professora após ouvir essa breve explicação logo rebate com uma pergunta e segue-se um diálogo que vai se intensificando.

— *“Sem nenhum apoio médico? Vai ter de...”*

— *“A escola não pode obrigar os pais a fazerem um laudo. Nós podemos solicitar. Mas, se alguém sem o laudo, nós temos que fornecer um relatório pedagógico que é da nossa competência. As outras questões médicas, psicológicas vão ser...”* – continuou a professora que expunha a minuta.

— *“Eu vou fazer um laudo: ‘a criança não aprende, provavelmente ela tem uma deficiência visual...”*

— *“Não é laudo nesse sentido. É um laudo no sentido do que ela sabe... Vou citar: ‘ele tem um desenvolvimento social, ele interage com a turma, se ele faz alguma coisa, o que ele já aprendeu, o que ele já sabe’, nesse sentido, ressaltando a aprendizagem da criança.”*

Segue um sonoro Humm! E uma discussão e alvoroço entre os professores presentes. Distingue-se mais claramente uma afirmação vinda de uma professora, afirmação simples mas de uma gravidade que pode e deve ser pensada:

“O professor não aprendeu a escrever [a observar e fazer relatórios de crianças], não faz isso não.”

Então, a criança com deficiência expõe a própria deficiência do olhar, do observar, da atenção etc ao corpo-aluno, ao corpo-aprendizagem, à sua matéria. A criança com necessidade abre ao próprio professor, à própria escola sua deficiência, ignorância, sua incompetência até mesmo de escrever. Mais que ser ensinado o Corpo-Deficiência, que requer e necessita uma atenção especial, ensina; ensina o olhar, o estar atento, o observar, a escrever..., ensina que todos nós somos deficientes num grau ou outro, com laudos ou sem eles.

Outra professora vem com a questão relativa ao posicionamento e à colocação dessas crianças em relação aos índices que o Poder Público determina e cobra das escolas:

“E essa criança vai ser incluída no IDEB⁴⁸, naquele índice...”

Vários professores simultaneamente respondem quase em uníssono:

“Lógico!”

A professora que traz a minuta da Secretaria de Educação continua a explicação:

“Vai com relatório, tanto é que nos índices, nas avaliações da Provinha Brasil nós já fizemos relatório dos casos que a escola tem e essa criança vai como relatório.”

Uma outra professora que até então não se manifestara diz de seu entendimento em relação ao que era discutido:

“Eu entendi assim: que você vai ter que estar colocando nesse relatório tudo o que você percebeu que essa criança avançou. Por exemplo, se ela entrou na escola sem saber segurar o lápis e depois ele conseguiu segurar o lápis e deu um risco, isso foi um avanço.”

Surge uma pergunta-dúvida por outra professora que é logo esclarecida pela professora que conduz a discussão da minuta:

— *“Só as crianças portadoras de necessidades especiais?”*

— *“Toda e qualquer criança independente de suas experiências cognitivas, visuais, auditivas, psicomotoras ou emocionais; qualquer singularidade daquela criança.”*

Uma professora do Ensino Fundamental chama atenção para o fato de que

“No Primeiro Ciclo a gente já faz.”

⁴⁸ Índice de Educação Básica – Índice usado pelo Ministério da Educação como forma de avaliar e medir a qualidade da educação pública e baseia-se em combinar dados de aprovação nas escolas e notas da avaliação da Prova Brasil. Esse índice serve como parâmetro de investimento e encaminhamento de recursos às escolas, mas fundamentalmente é uma forma de comparar e atingir parâmetros de resultados, qualidade e aproveitamento em educação de países desenvolvidos.

A Diretora complementa:

“Mas agora está estendido isso para todas.”

A professora que conduz a discussão da minuta aborda a questão:

“Ela [criança] conclui Ensino Fundamental, depois ela pode até iniciar o Ensino Médio, foi especificado lá qualificação para Educação de Jovens e Adultos e a tendência que eles colocaram lá é que esse jovem saia, com pelo menos, uma base boa Ensino Fundamental, Ensino Médio e consiga ter um trabalho nesse sentido, dentro de sua singularidade que ele consegue fazer. Porque, o que estava acontecendo? Foi sacrificado anos, retido na escola no Primeiro Ano, aí tem a questão do tempo, terminalidade, que não pode ficar tanto tempo assim na escola, então saía, a escola falava que terminou aquele tempo, a criança, jovem saía da escola sem ter uma conclusão de estudo, nada, não conseguia nem arrumar às vezes um emprego, uma situação assim, então...”

A professora volta a polemizar com sua observação:

“Esse Artigo Quarto é muito polêmico, eu continuo achando. Eu vou deixar o menino Síndrome de Down e vou aprovando. Ele não vai ficar comigo durante os nove anos de alfabetização.”

Ao que uma professora põe uma pergunta à professora que trouxe toda a polêmica:

“Qual é o seu objetivo em retê-lo?”

A professora continua a insistir na discussão, ainda a fazer referência ao relatório pedagógico:

“Eu não sei se ela tem Síndrome?! Eu vou dar uma de professora bem tonta! ‘Não, eu não sei se ela tem Síndrome! A mão não me falou...”

Outra professora diz:

“O laudo vem.”

A diretora entra na discussão:

“A escola pode solicitar mas não pode exigir. Crianças que já são portadoras de necessidades especiais.”

A professora insiste:

“O problema é o que está escrito aí, emocionais! Porque aí a gente não sabe com quem a gente tá lidando. Em depressão, por exemplo, entende? Eu acho que o artigo não é atingir os portadores de necessidades especiais, é algo que ele inclui, inclui uma coisa que a gente não sabe definir. A gente sabe definir o que é emocional? E o outro lado desse artigo é o seguinte: não tem mais exigência de laudo acaba os vinte por cento, economia pro bolso da Prefeitura.”

A diretora responde:

“Aqui exigência..., ninguém tá falando que vai ter exigência; tá relativo à aprovação, só aprovação.”

A professora que traz consigo a minuta complementa:

“Tal setor [refere-se ao setor da Secretaria de Educação que redigiu o Artigo] falou que é inconstitucional exigir qualquer laudo de qualquer pessoas; encaminhar, mas não exigir.”

A diretora assume a discussão do problema e das questões e as traz à baila para o Corpo-Escola:

“Aí é uma discussão extremamente polêmica mesmo, porque não é direito conquistado do professor, não significa direito conquistado do aluno à aprendizagem.”

Professor está com seus vinte por cento, isso garante a aprendizagem do aluno? Não garante! É uma outra discussão. Então nós temos aqui uma discussão de direito do professor e outra discussão de direito do aluno de ter terminalidade da escola, de ser atendido na sua especificidade e que o laudo nem sempre adianta. O laudo adianta para o professor.”

A professora que iniciara toda discussão retruca:

“O professor quando ele sai da zona urbana e vai trabalhar na zona rural ele ganha cinqüenta por cento a mais pelo desgaste que o professor tem de ir fora de seu local de moradia. Com os vinte por cento é a mesma coisa. O professor que tem um aluno com necessidade especial dentro da sala, o desgaste dele é muito maior do que aquele professor que tem uma turma com alunos, digamos, normais. Então, os vinte por cento não é mais para um professor desempenhar um trabalho melhor, a questão dos vinte por cento é para recompensar o professor pelo desgaste que o aluno de necessidades especiais dá dentro da sala. Então, o professor tem alunos especiais dentro da sala, ganha vinte por cento a mais deveria...”

A diretora interrompe a fala da professora e diz:

“Deveria. E outra coisa; você está citando uma outra questão: nós temos aqui turmas que não têm meninos com laudo e nem é possível ter, e o desgaste do professor é muito maior.”

A professora ainda insiste no ponto dos vinte por cento:

“O professor ganha tão mal que ele tem de mendigar esse tipo de abono, e os vinte por cento foi um abono concedido há muitos anos atrás através de uma greve.”

Essa professora⁴⁹ encerra sua fala sem ainda deixar de lembrar aos colegas professores presentes de um prazo limite para que, todos os que têm direito a esse tipo de abono, requeiram os vinte por cento retroativos há dez anos atrás.

⁴⁹ Essa professora é ativa nos âmbitos das políticas do sindicato dos professores. Ela sempre traz informações e questionamentos sobre os direitos dos professores e do andamento dos movimentos do sindicato da classe.

O Corpo-Escola discute sobre o Outro, o diferente, a diferença levada ao extremo, os casos de necessidades especiais etc. De quem se fala? O que se discute? A lei obriga a quem e a quem? Normatividade do e sobre o outro ou a quebra e o repensar a norma e a atividade de um Corpo-Pedagogia por um Corpo-Escola-Professor? Ensina olhares, escutas, atenção e escrita sobre o Outro ou sobre si mesmos? Esse evento da reunião pedagógica talvez tenha trazido um ar fresco de uma aprendizagem ou potência para dela pensar as diferenças, não de um Outro fora de nós mesmos, mas talvez de cada um naquilo que o Outro-Fora mostra de nós mesmos, do mundo ainda possível por mim mesmo. Mais que outro, Outrem, mundos possíveis, mesmo que ainda por uma lei que obriga a aprender.

Pensar a diferenças, a exclusão, o humano-com. Pensar-Conceito do lugar, as relações, a com-vivência, a experiência pelo e no inter-esse pelo outro, pensando Outrem...

No espaço da mudança e num momento de recreio de crianças da Educação Infantil uma bola ultrapassa os muros continentais do espaço-lugar da brincadeira livre. Uma criança, especificamente o ainda Rei do Congado da escola, pede que eu pegue a bola que caíra na rua. Volto com a bola e as crianças retomam a brincadeira. Entre tantas crianças, duas se aproximam com brinquedos em suas mãos – bonecos plásticos caricaturas de alguns heróis desconhecidos. O brinquedo de uma criança na mão de uma outra e vice-versa; divisão do brincar/brinquedo com o outro. Ambos são JV, homônimos, moram na mesma rua. Disse-me uma delas: *“Sabia que nós dois somos JV?”*, *“E somos da mesma sala?”*, *“Moramos na mesma rua?”*, *“Eu tenho brinquedos e divido com ele.”* A outra criança também dá sua contribuição no curto diálogo: *“Eu também trago alguns [brinquedos] e também empresto”*. Dois JV, muitos brinquedos. Uma criança negra, cabelos pretos muito curtos e crespos; outra criança loira e de olhos muito azuis. Dois JV, singulares, muitos brinquedos, inter-esse pelo outro por viverem Outrem.

Assim, um pensar-fazer-conceito do Corpo-Escola coaduna-se com o pensamento de Boaventura Sousa Santos de que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2006, p.76).

SEGUNDO RITORNELO DO LUGAR – MOVIMENT-AÇÃO SEGUNDA.

O fazer-pensar dos espaços no segundo movimento do Corpo-Escola-Lugar também opera no espaço-lugar da mudança. O desejo de mudar para um espaço “onde” o lugar pudesse e pusesse com mais potência e esse espaço novo impactar o Corpo-Escola-Lugar. A diretora fala da mudança para professores e diretores num encontro de escolas de Tempo Integral.

“E aí o dia da mudança aconteceu. Foi um dia em que nós pensamos estar colocando as coisas tanto do velho e do novo, de dar tempo de encontrar isso tudo que vocês estão vendo aqui. A gente tinha uma necessidade de encontrar nossas marcas num espaço que era completamente diferente. Mas também a escola era muito mais em termos de espaço do que a gente tinha esperado e as crianças tinham esperado.”

A mudança foi preparada, pensada e trabalhada pelo e no coletivo do Corpo-Escola.

“Bem, fizemos essa preparação; as crianças desenharam, trabalhamos com livros, trabalhamos com a comunidade, trabalhamos com os professores, ouvimos o que eles queriam construir na escola nova; vários desenhos foram feitos, fizemos uma coisa que eu tô feliz: entrar na escola nova com o horário todo pronto, uma escola de Tempo Integral, com o projeto que nós produzimos no currículo, todos os professores contratados e horário; Vai dar tudo certo. Vai dar tudo certo [repete em um tom mais baixo]. Aí a primeira semana aconteceu, que deu... [segue uma pequena pausa e que muitos ouvintes preencheram com um unísono ‘tudo errado!'], não vou falar ‘tudo errado’ porque é demais pro nosso povo [risos de todos], mas foi muito complicado.”

Fazer/pensar o Corpo-Espaço ao modo como se fez/pensou o Corpo-Lugar, lidar com os esquadrinhamentos, os espaços *de* e *para*, com a perspectiva do espaço continente, estratificado. Pensar as coisas, os espaços, as coordenadas, pensar com, pelas e nas referências.

“O lugar que a gente tinha era um lugar lá daquelas duas escolas que funcionavam juntas quatro anos, mas uma escola de trinta e nove anos, ano que vem ela faz

quarenta anos. Então, é uma escola que insiste na sua identidade, que tinha sua prática pedagógica constituída no espaço coletivo e que chegou aqui; claro que a gente ia trazer muita coisa, mas muita coisa ficou lá, e aí nós começamos a descobrir o que é que falta pra gente, o que é que nós professores, nós crianças, nós funcionários tivéssemos tanta saudade do que estava lá. E a gente descobriu que era aquilo que a gente construiu enquanto lugar dentro de nós e que a gente precisaria trazer aquele lugar pra cá.”

Fazer/pensar constituiu um lugar pelo e com o heterogêneo das matérias-forças do espaço sem lugar prévio, sem pré-visão do que se tinha como espaços-lugares de/para aulas. Um movimento do fazer/pensar no espaço da mudança acontece quase imperceptível. Faz-se pensando não os espaços, mas os lugares. O Corpo-Espaço-da-Mudança com seus espaços tradicionais, abre-se, é re-feito, re-pensado em sua dis-posição prévia. Não mais espaços *de* ou espaços *para*, não mais “celas” de aula, ou outras “celas”, mas salas, salas-lugares, espaços-lugares-algures.

Para avaliar a quantidade de uma ordem basta atentar para a quantidade desordem que ela suporta, para o tratamento que ela dá às diferenças que brotam, sem pedir licença, em seu próprio interior. Não se trata jamais de manter intacto um território, mas de ampliá-lo, modificá-lo o máximo possível através de desterritorializações sucessivas; ou ainda, de destruí-lo, caso sua intolerância seja grande demais (THEMUDO e ORLANDI, 2003 p.17).

Numa conversa que tive com a Diretora no espaço novo, peço a ela para recontar o que havia dito quando da mudança para o espaço novo, quando todos os espaços das salas já estavam estipulados e demarcados previamente, foram remanejados – Por exemplo, as salas, quando os professores chegaram, eles mesmos se organizaram nos espaços e organizaram os espaços. Talvez uma *diferençação* do pensar/fazer o espaço como no exercício do Corpo-Escola-Mangueira-Lugar.

“O que houve foi o seguinte: aqui não seria a Diretoria, aqui seria a Secretaria; essa foi a primeira mudança. O secretário chegou e falou: ‘tem muita janela, eu não quero ficar nessa sala’. Num primeiro momento eu disse: ‘fica onde você quiser’, e ele

carregou tudo pra lá⁵⁰. A questão desses objetos, objetos de memória: ‘não, nós vamos pôr no almoxarifado’. Não foi bem idéia minha no começo. Então, vamos pôr no almoxarifado. A questão da sala de aula, definição de quem fica onde, Quarto, Quinto ano; elas [professoras] foram chegando num acordo. Agora, por exemplo, já viu que não tá legal a Sala de Informática e a Sala de Artes aqui; então nós vamos fazer uma mudança. A gente vai pegar a Sala de Artes e levar pra lá e as Salas de Matérias Obrigatórias colocar aqui. Isso foi percebido pela dispersão que causa a Quadra. As aulas mais expositivas e que têm a necessidade de concentração maior, elas precisam ficar do lado de cá [opostas à Quadra]. A questão também de quem fica com quem em determinadas aulas: nós percebemos só no ato de trabalho, nessa primeira semana, que o Oitavo Ano e o Nono Ano rendem melhor juntos nas aulas de Literatura. Por aí. Biblioteca: não é só um espaço pra leitura; ela vai ser um espaço de orientação de estudo também. A gente tinha pensado a orientação de estudo aqui, mas a Área de Convivência muito grande, o trânsito de pessoas muito grande, elas fizeram Orientação de Estudos na Biblioteca, e deu certo. A questão das funcionárias que não tiveram um quarto pra si mudarem e se trocarem: a alternativa proposta por elas foi um armário dentro do banheiro feminino debaixo, que cada uma tem uma chave. Questão de material de limpeza, Sala de Dança e esse Almoxarifado que tem aqui, que virou Almoxarifado; o que foi combinado: a professora de Dança não quer todos os equipamentos na sala dela, os equipamentos e os acessórios. Ela prefere ficar controlando as roupas das apresentações. Então, nós tivemos que abrir o espaço dos acessórios aqui embaixo. A questão da televisão: ninguém queria uma televisão no seu espaço; a Biblioteca não quer, a Sala de Dança não quer, a Informática não quer, as Salas de Aula não querem. Então, o que a gente definiu: vai ficar guardada a televisão de vinte e nove polegadas na Biblioteca, por enquanto, por causa do armário que a gente (não) tem. Quando tiver que assistir, só ver quando não tiver Orientação de Estudo e nem uso da Biblioteca; que é um problema, porque ela está em uso vinte e quatro horas. Não tem uma sala própria pra assistir televisão. Aí nós

⁵⁰ Fica difícil por uma transcrição de conversa dar referência ao leitor de algumas localizações que a Diretora faz como “lá”, “aqui” etc. Fundamentalmente o que houve foi que, na entrega da construção da escola, todas as salas tinham uma plaqueta nas portas dizendo qual sala era para tal ou qual função (espaços *de* e *para*), por exemplo, sala da Direção, sala do Secretário, sala dos Professores etc. Ao se mudarem para o novo espaço, muitos espaços previamente demarcados foram mudados, ou pelo interesse e preferência por um espaço que traria uma qualidade melhor de trabalho, um funcionamento melhor da escola, entre outras situações. Contudo, o que é importante estar atento nesse remanejamento dos espaços é o movimento que os professores e funcionários da escola fazem, ou seja, um movimento que foi realizado fundamentalmente na Escola-Mangueira, quando os espaços necessitavam ser remanejados, constituídos permanentemente.

fizemos o seguinte: tem um carrinho que põe a televisão dentro, esse carrinho tem roda e empurra esse carrinho de acordo com a necessidade. Então, ela vai pra Sala de Dança, quando tem Dança vai pra Sala de Informática, quando tem Informática ela fica no corredor. Isso tá sendo um aprendizado, essa história da televisão. E eu acho muito bom. Significou que foi uma semana de mudança que tinha professor que podia socar o menino pra pôr na frente de uma televisão, e eles não fizeram isso. Eles optaram pela interação desses jovens, essa coisa de convivência que ficou muito melhor. Então, isso foi positivo. A questão, por exemplo, do espaço da Cozinha: pra mim foi uma das coisas mais difíceis de estruturar, e não era pra ser. Porque as cozinheiras nunca tiveram uma cozinha decente, nunca foram fiscalizadas, nunca foram cobradas [a Diretora bate forte numa mesa com seu punho]; de repente tem um espaço e elas não sabiam onde punham as panelas, onde punham as batatas, onde punham a geladeira. Então, me deu muito trabalho. Na questão do almoço: como fazer pra diminuir a fila pras crianças não ficarem tão ansiosas na hora da comida e pra que elas tenham conforto? Cada dia da semana foi diferente; muda uma mesa assim, põe uma mesa com talher aqui. Acaba que, foi Quinta-Feira ou Sexta-Feira, eu fui pra cozinha, pus um avental e uma tôca, e elas deixando a cozinha imunda. Eu falei: ‘vamos ver se com três dá pra funcionar!’ Aí tive a idéia de tirar o panelão e falei: ‘V [a Cantineira] você tem artrose nos dois braços, você tem essa artrose de tanto que você pega peso. Por que você continua pegando peso?’ V responde: ‘mas eu não sei fazer de outro jeito’. Eu falei: ‘vai ter que saber’. Aí pegamos umas vasilhas menores, servimos a comida, coloquei e falei: ‘você vai ficar de frente na janelinha, não vai virar pra você não ficar tonta, não vai pegar peso; o menininho põe o pratinho e você serve um, dois, três, quatro com quatro colheres diferentes, ele vai com o pratinho, pega o garfo e a coisa lá fora e aqui do lado’; é assim, não pode deixar resto, eu estou fazendo essa campanha: ‘põe pouco e come o que der’. Não sobrou, sobrou um trocinho assim de resto. E aí eles põem a colher e vão embora, e aquilo vai sendo empilhado dentro de uma bacia e sai dali pro tanque. Coisas assim. Não estou falando isso porque elas são incompetentes, mas houve durante anos uma prática de fazer isso, que sequer foi discutida, dançava conforme a música tocava. Outra questão: prato é pra ser colocado em cima da mesa. ‘Você [referindo-se às crianças] pode colocar prato em cima da mesa e comer assim, não precisa comer assim [refere-se ao comer segurando o prato na mão]’. Coisas que eles não sabem, estão aprendendo aqui. Eles comem segurando o prato em qualquer lugar. Comiam

assim e eu não podia cobrar que fosse de outra forma porque não tinha espaço, não tinha mesa pra comer, agora tem. Tudo isso, e aí o professor fala pra mim: ‘e o nosso horário de almoço?’ ‘Seu horário de almoço numa Escola de Tempo Integral de formação integral, que tudo é considerado educação, é junto com os meninos, na mesa junto com eles’. Isso tá sendo um aprendizado, porque professor quer exclusividade”.

Surpreendo-me com a observação da Diretora em relação ao almoço, professores e crianças e pergunto em tom de exclamação: “Como assim? Então, como acontecia?”, ao que a Diretora responde:

“Não. Era aquela mesinha espremida, todos ali e os meninos pra lá. Agora não, tem de comer no horário dos meninos. Eu como também. E o Secretário, eu falei com ele: ‘você vai comer junto com as crianças’. É tão importante um adulto sentar com aquelas crianças pra comer que você não tem idéia! Elas assentam e eles ficam assim: ‘tia AB [Diretora] come abóbora, tia fulana come não sei o quê...’. Comer de tudo. Então eu falei: ‘então nós vamos comer com a boca fechada, enquanto agora a gente tá comendo a gente não conversa; depois de comer a gente sai da mesa, o espaço pra conversar’. Como isso é importante!”

O espaço da mudança afetou também a comunidade. Uma escola nova, como nunca vista ali para tantos que tinham pouco. Para a comunidade, o espaço-arquitetura-escola foi um ponto de encontro importante entre as pessoas da comunidade, conversas... Numa segunda Reunião Pedagógica levantou-se o assunto da participação da escola com a comunidade

“Por que as pessoas não vieram na inauguração? Dez horas da manhã!... O povo trabalha. Eu acho que pra gente atender essa comunidade a gente tem de fazer as coisas à noite. É impressionante, quem já esteve comigo aqui [Diretora] à noite já viu; eles começam a vir depois das dezoito horas e eles passeiam na escola como se eles tivessem passando na Rua Halfeld, de braço dado um com o outro, olham todas aquelas fotos mil vezes, olham o trabalho dos alunos, lêem tudo que está escrito. ‘Agora vamos na quadra?’ E vão à quadra, ficam ali fora. A escola depois das dezoito

horas tá virando point aqui no bairro. Então nós temos que fazer uma coisa pra que eles se sintam os donos da escola...”

O espaço da mudança constituía-se silenciosamente através de movimentos do Corpo-Escola-Lugar retomados pelo pensar/fazer-fazer/pensar antes operado. Conjunto aberto da e pela cultura da escola, do e pelo pensamento-conceito e do/pelo pensamento-arte. Aprendizagem co-engendrada pelas matérias-forças, com-pondo lugares e espaços de existência nos espaços referenciados a uma tradição. E agora, nesse espaço referente a uma tradição, o Corpo-Escola tem a possibilidade de exercitar um pensamento relativo à referência, terceiro modo de crivo no caos pelo e para o pensamento-referência-ciência.

“Essa questão do professor: há uma outra questão de professores antigos dessa escola que sentiram que a escola nova foi uma perda do par, perda de referência. Eu estou tendo que ter paciência com esses que são mais antigos porque às vezes eu sinto que as falas deles são falas detonadoras e que você tem de levar isso: ‘olha, você tem toda razão de estar sentindo isso. Para mim é também difícil de sair de lá porque foi lá que a gente construiu essa escola de dentro pra fora, mas é necessário reconduzir esse espaço aqui, adaptá-lo, transformá-lo em lugar. É necessário pro progresso da escola’. Mas ainda percebo que há um certo mal-estar de alguns professores em relação ao barulho, mas não oferecem sugestões, é como se o barulho fosse responsabilidade da construção e minha de não ter sabido pensar nesse barulho. Então, eu estou tentando, não está fácil, não está nem um pouquinho fácil. E outra coisa que eu percebo também: houve uma expectativa muito grande do grupo de que a mudança resolveria todos os problemas; ela não só não resolveu como apresenta outros. Então isso é uma coisa que só coletivamente esse grupo vai dar conta de resolver, não adianta eu pensar pro grupo, não adianta eu tomar a decisão pro grupo.”

E o coletivo do Corpo-Escola-Lugar, no seu movimento pensar/fazer-fazer/pensar afeta velhos e novos professores subjetivados por forças mais duras, mais próximas de uma forma de cultura de escola mais afeita a um plano de organização. Velhos-novos professores compõem o Corpo-Escola-Lugar no espaço da mudança, recriam suas práticas e pensamentos, há um apelo quase tácito de serem professores solidários, e não solitários, abrem seus corpos ou, por já supostamente estarem abertos, deixam-se afetar e, ao final, querem ficar pelas e por

diferenças que uma referência-outra pode engendrar no pensar/fazer-fazer/pensar uma escola e uma educação.

“Eu estou achando interessante essas professoras que estão chegando, elas vêm de parâmetros de outras escolas. Então, cada dia uma tem uma fala. Uma chegou no primeiro dia, abriu a boca pra chorar. Essa semana ela foi chamada numa escola pra substituir por uma semana. Aí aqui uma professora entrou de licença. Ela foi um dia lá na escola e voltou. Eu achei uma gracinha, ela disse: ‘AB [Diretora], não tem jeito de eu ficar só aqui substituindo a A, não?’ Eu falei: ‘Por que?’ A profesora: ‘AB [Diretora], eu vinha de outras escolas e não percebia muito a diferença, até que eu cheguei aqui e tive que sair; aí eu fiquei um dia numa outra escola que eu sempre adorei trabalhar, com os alunos da mesma idade que eles tão pegando, e eu fiquei apavorada!’ ‘Mas por que?’ [perguntou a Diretora]. ‘Primeiro pela violência deles na sala de aula, e segundo que eu pedi pra fazer um desenho e , em vinte e cinco alunos, quinze desenharam iguais. Aqui eles pedem pra desenhar e fazem obras de arte. Então tem alguma coisa de diferente que acontece; eu simplesmente não quero ir pra lá.’”

A Diretora, então, após a conversa-depoimento com a professora, liga para a Secretaria de Educação e pede para ficar com a professora, que fica feliz com a decisão. Ainda segundo a Diretora, esse não é um evento isolado. Há outros casos de professores que se sentiram afetados pelo movimento-pensamento da escola-lugar. Uma situação foi a de uma professora que pediu para ser transferida da escola; iria trabalhar em uma outra escola próxima alguns metros de uma outra na qual é também lotada. Quando a transferência já estava toda acertada ela aborta a idéia justificando que há algo ali, na escola-lugar que..., não sei..., nunca se saberá..., que...

O pensar/fazer-fazer/pensar do Corpo-Escola-Lugar é iminente artístico – desenhos, artesanato, dança, poesias etc, impregnam o Corpo-Escola. Cria-se, inventa-se, faz-se. Não há um método *a priori*, trabalha-se *com*. Em relação ao desenhar há apenas um “combinado”, por exemplo, de que a criança desenhe; o acreditar da escola de que as crianças produzem imagens, cores, movimentos etc. O que a escola busca fazer é colocar bons materiais à disposição das crianças e a oportunidade para o fazer artístico – aí pode acontecer; disciplinas como arte e não arte como disciplina.

Um dia a Secretária de Educação visita a escola e diz:

— *Mas de quem é o dom?*

— *Eu não acredito na pedagogia do dom* – a Diretora responde.

— *Não? Então você acha que todo mundo é artista?*

— *Acho, depende do olhar do outro.*

Até mesmo a Diretora às vezes se surpreende com o que se produz artisticamente no Corpo-Escola-Lugar:

“E a gente já faz isso de uma forma tal que a gente só sente a diferença quando vai pra outro lugar. Eu percebo a diferença quando vejo exposição dos desenhos das crianças na Secretaria de Educação. Eu olho e falo: ‘mas não é possível! As pessoas são sempre pequenas e a natureza é muito grande, o carro é grande’. Aqui eles desenham pessoas humanas, a casa, o olho, a cor, as coisas têm movimento, a gangorra está balançando, as crianças estão pulando corda, não é uma coisa dura, não tem uma técnica. Quando eu dou um curso, uma palestra e uso o material dos meninos perguntam: ‘como vocês fazem isso? Quem é a professora de Arte?’ Todo mundo desenha um pouquinho, vem desde pequenininho.”

Um dia vim assistir a um vídeo sobre a escola, um vídeo que mostrava os vários projetos e como eles eram trabalhados no Corpo-Escola-Lugar. Um dos momentos do vídeo mostrava o resultado de um trabalho realizado por uma professora junto aos alunos. Nessa atividade foi mostrado um desenho caricaturado de duas pessoas, dois artistas com uma tela de pintura diante de um objeto (vaso). Um artista era de cor branca, loiro e que fez em sua tela uma cópia exata do objeto em sua tela. O outro artista, um negro que faz em sua tela uma arte singular, nada parecida com uma cópia fiel do objeto. Diante das caricaturas uma professora pergunta: “Quem fez melhor?” A resposta da maioria das crianças apontava o “artista” que realizara a cópia perfeita. Uma criança apontara o outro artista, pois esse havia pintado usando sua criatividade. Ao final, unanimidade: não há mais bonito, porque cada um fez sua arte e uma arte do seu jeito, ao seu modo.

Essa mudança do Corpo-Escola-Lugar para o Espaço-da-Mudança mescla as referências, referência do pensar/fazer-fazer/pensar do Corpo-Escola-Lugar com a referência

de escola; cultura da escola com e num espaço agora “perfeito” em relação às condições espaciais. Corpo-Escola-Lugar-Referência para outras escolas que buscam seus caminhos, projetos, referências, lugares... Diretores e professores de um mesmo regime na expectativa de se encontrarem entre si e as referências de escola, Tempo Integral, de Diretores, Professores etc. Uma professora durante uma reunião pedagógica do Corpo-Escola traz a expectativa de outros Corpos-Escola num já agendado e próximo Encontro de Escolas de Tempo Integral:

“Contato com duas professoras de Tempo integral que disseram que aqui na escola está dando tudo certo, que o JC [iniciais do nome da escola] é privilegiado porque nós ganhamos um amplo espaço, uma escola montada, Tempo Integral. Tão vindo com essa expectativa de chegar aqui e encontrar uma escola funcionando, assim, divinamente, maravilhosa.”

A escola de Tempo Integral é uma proposta do poder público na melhoria do ensino, principalmente em relação ao tempo de inserção da criança na escola. Tempo. Mas, será que uma variável seja suficiente, ou seja, basta mais tempo para que haja ensino, aprendizagem, escola? Tempo Integral, Trabalho Integral ou Educação Integral? O pensamento do poder público, e talvez algumas pessoas coadunem com essa idéia, a escolarização ou a educação, talvez passem exclusivamente pela suficiência da variável tempo do aluno na escola. Mas, o que é Tempo Integral para uns, para o Estado, por exemplo, e o é para alunos e professores? Uma carta escrita⁵¹ por alunos do Corpo-Escola-Lugar e endereçada à Diretora coloca algumas perspectivas:

“Sei que estavam exclusivamente cheio de tempo ou falta de tempo na sala de aula. Cheio de tempo pra brincar, cheio de tempo pra fazer coisas endiabradas e com muito pouco tempo de estudo e de atenção em sala de aula.”

⁵¹ Essa escola tem um trabalho realizado pela professora de Literatura que se tem o nome de “Encontro Literário”. Há um trabalho com alunos do Ensino Médio nas aulas de Literatura em que, além de terem contato com temas da Literatura Brasileira e Africana, esses alunos têm um momento de produzirem apresentações de seus trabalhos para toda a escola. Nesse mesmo dia de apresentação ocorre a distribuição de cartas que ao logo do mês foram escritas pelos alunos da escola e endereçadas a quem quer que seja – alunos, professores, funcionários. Essas cartas são depositadas numa caixa especialmente confeccionada para tal fim e, ao final do Encontro Literário, a “caixa dos correios” é aberta e as cartas são distribuídas aos destinatários. Eu mesmo participei de vários desses Encontros; escrevi e recebi várias cartas.

A Diretora faz uma reunião na Sala dos Professores com os alunos que haviam enviado a carta, e inicia-se um diálogo entre ela e os alunos. Um deles diz:

— *Professora [referindo-se à Diretora], quando a gente mudou pra essa escola eu achei que você era a pessoa mais inteligente do mundo, mas tem uma semana de escola e eu não acho você a mais inteligente do mundo.*

— *Por que, você me acha burra?*

— *Não, não é não; burra você não é não, mas você não é a mais inteligente.*

— *Por que?* – pergunta a Diretora.

— *Eu estava super feliz quando alguém me perguntava se a minha escola ia ser de Tempo Integral e eu falava: ‘vai ser, mas vai ser um tempo de opções, porque a minha Diretora disse que a gente vai ter opção’.*

— *Você não tem?*

— *Tem, mas é a opção que você quer e não é do jeito que eu quero.*

— *Qual é a do jeito que você quer?* – pergunta a Diretora.

— *Eu pensei que fosse assim: quatro aulas de Matemática, quatro opções de ping-pong. Cinco aulas de Português, cinco opções de Prática Esportiva etc.”*

O Tempo Integral para o aluno é um tempo na escola em que o lúdico, o brincar antecedem o estudo. Mesmo a um aluno essas situações-ações são distintas. Talvez esse diálogo aponte para uma Educação Integral e nela o tempo já se inclui não pela cronologia ou duração seqüencial, mas pela intensidade. Brincar, estudar estão juntos não como elementos distintos, mas no que se distingue pelo pensar/fazer-fazer/pensar artístico de uma aula, e não tão-somente em uma aula. Ainda nessa perspectiva de Tempo Integral vinda do aluno, um pensar-outro para uma escola de Tempo ou Educação Integral. No Corpo-Escola-Lugar o Tempo Integral é *o tempo todo*, ao contrário da perspectiva mais comum do Tempo Integral como *todo o tempo*, ou seja, mais horas, mais tempo na escola. Na perspectiva do Corpo-Escola-Lugar, a proximidade com o tempo qualitativo, oposto ao quantitativo. Além disso, a visão comum em algumas escolas de Tempo Integral é o de ter um turno de “aulas obrigatórias” e um contra-turno em que são oferecidas atividades complementares, extras. Assim, um currículo formal e somente após outras atividades. O Corpo-Escola-Lugar em seu movimento opera “contra o turno”, ou seja, atividades-outras *com* o currículo. Mormente ainda em escolas de Tempo Integral há o que se denomina de atores educativos que desempenham as outras atividades do contra-turno. Talvez possa se dizer que no Corpo-

Escola-Lugar mais que atores educativos, há autores educativos co-laboradores do pensar/fazer-fazer/pensar do lugar. Dessa maneira, muito mais que se referir a uma Escola de Tempo Integral, referir-se a uma Escola de Educação Integral.

A Diretora fala do eterno ir e vir de uma constituição de Escola de Educação Integral o *tempo todo*:

“Eu penso que essa questão da Escola de Tempo Integral é um eterno ir e vir como uma série de concepções que a gente tem: de família, de educação, de escola, de amizade, de inimizade, e conviver com esse tempo todo que a gente tem [...] não é fácil pra eles [alunos] e não é fácil pra nós. Eu penso que por mais que uma escola de Tempo Integral seja organizada do ponto de vista de seu currículo, do ponto de vista do seu espaço, do ponto de vista das escolhas que foram feitas para as aprendizagens significativas, a gente precisa estar pensando muito nesse espaço de convivência, que não é um espaço só das crianças, é nossa convivência também. A gente também se transforma numa Escola de Tempo Integral, porque tudo aquilo que a gente deixava antes de ver que são, mesmo essas práticas diferenciadas que as crianças têm no dia-a-dia, a gente está fazendo na Escola de Tempo integral; o problema que acontece às sete e meia da manhã ele chega, às vezes até às cinco da tarde. Então assim, o que a gente acredita, e eu falo isso também pelo grupo de professores que também hoje estão cumprindo essa escola junto comigo, nessa altura, a importância que a gente tem que ter pra conviver melhor, pra ter mais qualidade e pra tentar compreender que na cabeça das crianças essas concepções acontecem também no ir e vir. E eu acho que esse é o maior desafio da Escola de Tempo Integral; fazer esse desafio maior do que o perguntar do que a gente tem das aprendizagens das crianças do ponto de vista escolar e das aprendizagens das aulas. É essa aprendizagem da convivência. Estamos aqui com muita vontade de que as coisas dêem muito certo, mas com muito pé no chão, prestando atenção que se algumas coisas dão errado não dão errado porque a gente decidiu que ia dar errado, porque é um espaço de convivência difícil pra todo mundo e é muito tempo durante o ano. Nós temos que ter uma convicção de que nós estamos lidando com o simbolismo de muita gente, com o desejo de muita gente, com a perspectiva de futuro, ou não, ou aqueles que não têm uma perspectiva de futuro, num espaço durante muitos dias da semana, e que isso se faz difícil pro nosso cotidiano. Mas é um grande desafio, acho que é um desafio que vale a pena e acho que é preciso estar convicto para estar contando isso pras crianças; não basta

convencer a criança se a gente não está bem convencido que esse é um espaço e tempo que valem a pena.”

MOMENTO-MOVIMENTO DO CORPO-ESCOLA-DA-MUDANÇA: O MISTÉRIO QUE PODE ATRAVESSAR (OU NÃO) O DADO COMO PRONTO

A possível experiência com um espaço dado composto e pronto, talvez uma dimensão espacial desencantada demais ou encantada demais pelas formas excessivamente ofertadas que podem elidir uma criação-outra fora do estipulado. Espaço continente que abole ou procura abolir a contingência, o inesperado, o ainda não-feito-estipulado por ele. Não mapas, mas decalques que salientem estratos. Um Corpo-Escola-Lugar com e no Espaço-da-Mudança a constituir uma dimensão de lugar nos não-espacos dcalcados de imprevisibilidades e inesperados. Corpo-Escola-Lugar-Descobridor de mistérios velados no novo como outras vezes re-velados no antigo-lugar. A descrição que a Diretora faz, num encontro de Diretores e Professores de Escolas de Tempo Integral, de uma conversa que teve com uma professora que relata uma experiência de desenho com alunos em sala, fala de mistérios – velados, revelados e que ainda não se revelaram.

“E uma estratégia que passou a ser muito interessante e que houve uma colaboração enorme de todos os professores que estão aqui, estão presentes, foi discutir com as crianças como era o espaço de lá e como é o espaço daqui. E começamos a nos compreender com a coisa que a gente começou a ver, né?, que os espaços do Segundo Ano, a professora já chegou no espaço novo, não conhece o velho, chega muito apavorada e diz assim: ‘Da onde vocês vieram com esses meninos, porque eles contaram que naquela... eu pedi pra desenhar a escola velha, e eles começaram a fazer desenhos assim.’ Eu [a professora] perguntei: ‘Que desenho é esse?’ [Os alunos respondiam relatando o que haviam desenhado]: ‘É a loira fantasma que atacava a gente no banheiro’ [risos dos presentes] e aqui é a privada cheia de sangue dentro [risos]. A outra escola tinha um tanque misterioso que a tia AB [Diretora] não deixava a gente vê, mas tinha barata, rato e cabeça de adulto e cabeça de criança dentro de um vaso [risos]. Também tinha vampiro e a gente via, fazia xixi, dava descarga e o sangue descia na privada.’ A professora que teve a experiência com o desenho dessas

crianças fez um relatório grande e a escola começou a trabalhar imagens com elas. Nesse trabalho a professora formula várias perguntas e uma delas: ‘O que é que tinha de bom na escola velha?’ Surpreendente resposta das crianças foi: ‘O Mistério. Essa escola nova e linda, é nova, é grande, mas ela não tem mistério’.”

Talvez seja o momento do Corpo-Escola operar um movimento de des-cobrir, des-velar os mistérios que habitam o *mesmo* nos espaços de referência, visar as fugas, as franjas das e nas formas estabelecidas, o campo do não visível presente no homogêneo, e constituir-se numa e como dimensão do e de mistério.

O que pode nascer da união do monótono e do homogêneo senão o aborrecimento? Se tudo visa a identidade e para ela vai, qual a fonte desse rio de variedade que nos deslumbra? Estejamos certos, o fundo das coisas não é tão pobre, tão monótono, tão descolorido como supomos (TARDE, 2003, p.78).

Na referenciação do Espaço-Escola-Tradição-da-Mudança visar a constituir-se e explorar as virtualidades que possibilitem escapar da previsibilidade e racionalização excessiva postas pelo espaço, racionalização que visa antecipar e planejar tudo. Ante o determinado, empreender olhares, escutas e atenção ao indeterminado, pôr-se na “fronteira” do desejo em empreender-se pelo risco. Mas, comumente

a resposta é que hoje, essa obsessão deriva do desejo, consciente ou não, de recortar para nós mesmos um lugarzinho superficialmente confortável, acolhedor, seguro, num mundo que se mostra selvagem, imprevisível, ameaçador; de resistir à corrente, buscando proteção contra forças externas que parecem invencíveis e que não podemos controlar, nem deter, e menos ainda impedir que cheguem perto de nossas casas, de nossas ruas, [de nossas escolas] (BAUMAN, 2009, p.76).

Nos espaços de mistérios velados ou medos que ameaçam, talvez seja mais cômodo constituir lugares de conforto. Ante o caos ameaçador de medos e mistérios erige-se um abrigo *contra* o caos e não um abrigo-lugar-minimal *no* caos. Refugiar-se do caos pelo medo e insegurança pode transformar o Corpo-Escola-Lugar que pensa a diferença num Corpo-Escola fraco por retirar-se à exposição ao diferente, ao heterogêneo, no caso o Espaço-Tradição-de-Escola, mesmo que esse venha expresso de mistérios, medos e de tédio. “A alternativa à insegurança não é a beatitude da tranquilidade, mas a maldição do tédio” (BAUMAN, 2009, p.68). E se os espaços dão a impressão do mesmo, do que já se viu e já se espera, justo pelo “já posto”, pode-se operar segundo um suposto já conhecido e já esperado,

assim, re-cognição ou re-conhecimento. Nada ou quase nada se espera ou pode-se esperar senão o sempre-mesmo – estase e tédio.

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo [e nas escolas]. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes (BENJAMIN, 1996/1936, p.204-205).

Olhares, escutas, sensibilização às forças que pedem passagem. Operar na mudança um movimento, não para o estático, mas para o estético. Habitar *entre* o estático e o estético dos e nos espaços, agir pela e na diferenç-ação dos espaços, do mesmo, já que “mesmo nas vivências mais incomuns agimos assim: fantasiemos a maior parte da vivência e dificilmente somos capazes de não contemplar como ‘inventores’ algum evento” (NIETZSCHE, 2007/1886, p.81). Isso pode se dar possivelmente pelo fechar-se ou estar-se pouco aberto às contaminações estéticas, por exemplo, “para o nosso olho é mais cômodo, numa dada ocasião, reproduzir uma imagem com frequência já produzida, do que fixar o que há de novo e diferente numa impressão: isto exige mais força, mais ‘moralidade’” (NIETZSCHE, 2007/1886, p.80).

Talvez, no movimento do Corpo-Escola-Lugar no Espaço-da-Mudança, seja exigido um abrir-se à contaminação estética do espaço de referência com que ele agora se obriga a constituir. Essa contaminação estética pode produzir uma aprendizagem-outra em relação às formas e referências do mesmo, um exercício de *sensibilidade*, agora aos estados de coisas, uma

capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica”.

É claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis (CALVINO, 2006/1988, p.107-108).

Possivelmente o momento de mudança do Corpo-Escola-Lugar para um Espaço-Tradição-de-Escola exija pensar-se como um corpo-escola nos espaços de referência, um corpo-escola que se coloque operando num *plano de referência* na lida com os estados de coisas, trabalhando com variáveis independentes, funções, enfim, um corpo-escola com e por

observadores parciais. Nesse terceiro movimento de mudança, *pensar* como os espaços podem, ou não, mudar constantemente, virem a se tornar *acessos* e não meras *passagens* do que pulsa como vida, potência em seu pensar/fazer-fazer/pensar. Ainda, talvez ser possível responder ao Corpo-Escola-Professor-Aluno-Funcionário-Comunidade o que se partiu, como questionado numa das inúmeras cartas enviadas à Diretora: “AB [Diretora], *algo estilhaçou! Você consegue ver onde está o estilhaço?*”

O que é partir? Uma quebra, algo que tem uma forma e se parte? Um movimento que aponta um devir? A carta fala de estilhaços, de pedaços, e é nesse momento-movimento da mudança a oportunidade de se pensar os abismos e as pontes de um e para um lugar na concretude do espaço.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

— Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

— A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

— Porque falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

— Sem pedras o arco não existe (CALVINO, 2006/1972, p.79).

COGNILIÇÕES DE UM CORPO-ESCOLA NUM MOVIMENTO DE MUDANÇA

Uma escola que se configura como um Corpo-Escola pelas e nas multiplicidades indistintas de forças que atravessam o mundo. Corpo-Escola que *cria* dispositivos para dar consistência à virtualidade e às infinitas velocidades do caos. Ao seguir compondo-se por e através de mudanças sucessivas de espaços pensa-se ao modo de um *lugar*, ou seja, como esse Corpo-Escola está a se constituir em *lugar* em espaços de experiências e vivências pensadas em seus movimentos a partir de problematizações, tácitas ou não, mas que engendram a potência de lugarização dos espaços. Pensar-se como um *lugar* a partir das experiências e vivências que esse Corpo-Escola constitui perpassa a própria experiência da escola enquanto uma produção coletiva de um conceito-lugar e da produção de um conhecimento inventivo. Assim, essa escola, enquanto um corpo, inventou, criou, produziu um conceito para dar conta de falar, lidar e conduzir sua experiência enquanto escola e enquanto um corpo-escola que pensa uma educação. Contudo, criar-se como Escola-Lugar guarda ainda um pensar anterior ao conceito de lugar; ou seja, o de como construir um lugar com os corpos que operam na

escola, corpo-professor, corpo-aluno, corpo-funcionário, corpo-comunidade etc e ao mesmo tempo esse(s) mesmo(s) corpo(s) *é/são* construídos ou constituídos pelo lugar. E, pensar esse anterior ao lugar, é remeter-se à própria produção de subjetividade. Mais que isso, ao remeter a uma subjetividade que se aproxima do plano para as composições, ao virtual, substitui a noção principalmente de Sujeito ou de Indivíduo próprios de um plano de organização. Com isso, permite-se habitar um plano de conexões com as forças do mundo de modo mais livre, faz-se com elas, territorializa-se existencialmente enquanto *lugar* e desterritorializa-se justo por abrir-se a *espaços* que possibilitam a invenção. Desse modo, um *lugar* do Corpo-Escola não se constitui com formas-corpo e nem essas constituem lugares, mas ambos vão sendo constituídos a partir de práticas que o Corpo-Escola, no caso, põe em movimento de ação, ação *no* e *entre* o campo de forças que possibilitam a invenção de um *pensamento* do seu pulsar das forças e que constituíram práticas. Produziu, ainda, conhecimento e aprendizagem a partir do posicionar-se enquanto corpo aberto ao impensável, selecionando, com-pondo, perguntando *como?* e *por qual caminho?*, “porque o que está em jogo nos processos de conhecer são os devires do mundo oriundos do mundo vistos a partir da singularidade do sujeito e na abertura de lugares que possam romper com os sentidos conhecidos” (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO; COSTA e ANDREOLI, 2003, p.100).

O Corpo-Escola no transformar espaços em lugares opera as *mudanças* não exclusivamente no plano molar, de uma estrutura física de espaço-arquitetura a outra. Esse movimento é visível sem contudo ser o que lhe permite ou lhe dá singularidade, ao contrário, o Corpo-Escola visto tão-somente pela mudança de “espaços” permite-nos, talvez, ver como uma escola que passa a produzir-se como um *lugar* avança pelas *formas* mais precárias até estabelecer-se por mérito e re-conhecimento de suas práticas, por exemplo, pelo poder público, e esse *construir* um espaço, uma forma (padrão) onde nessa, *formas* de um plano de organização encontre espaços-lugares *de* e *para* seu exercício em função de uma *cultura de escola*. Se virmos esse movimento do Corpo-Escola por essa perspectiva podemos, talvez, até falar de uma *captura* da produção singular do Corpo-Escola pelas forças dos estratos do plano de organização e fundamentalmente do e no plano das formas mais duras.

Ao nos aproximarmos dos rastros dos movimentos que o Corpo-Escola operou ao constituir-se como *lugar* nos vários *espaços*, talvez possamos acompanhar um *movimento tácito do pensamento* nos movimentos de mudança ao reportar-se ao virtual, às velocidades infinitas, ao caos ainda inconsistente que perpassava a escola. Poderíamos dizer, então, que esse pensar tácito do Corpo-Escola produziu-se concomitantemente ao constituir-se como um lugar nos três movimentos da mudança? Visemos à cartografia de possíveis rastros.

No primeiro movimento do Corpo-Escola ao constituir-se como lugar no espaço de escola em que habitava, ao problematizar o que lhe perpassava enquanto forças, produziu estratégias para solucionar os impasses com que se deparava. Problematizava as diferenças, os preconceitos, a identidade dos alunos etc criando ou inventando dispositivos para lidar com o que ali se passava. Olhares e escutas criaram e inventaram um dispositivo-suporte para trabalhar a problematização que levantara. Pensar os problemas por constituição primeiramente de um projeto, criado quando Escola-Ameixeira – Projeto África-Brasil – através do qual todo o pensamento da escola, de suas problematizações o atravessou. Assim, o Corpo-Escola-Ameixeira deu *consistência* à virtualidade e às velocidades infinitas, foi sendo criado *um plano de pensamento* que diz do Acontecimento do Corpo-Escola. Esse primeiro movimento do Corpo-Escola-Ameixeira consistiu em criar ou dar consistência, por *conceito*, aos fluxos de heterogêneos e ao múltiplo indistinto.

Os conceitos vão pois ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Em segundo lugar, próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis *nele*: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a *consistência* do conceito, sua endo-consistência (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.31).

Ao criar no virtual sem consistência inicial um plano de imanência, o Corpo-Escola-Ameixeira produz um pensamento próprio da Filosofia segundo Deleuze, ou seja, cria um conceito relativo a seus próprios componentes, e com esse conceito, opera com eles toda variação do plano imanente criado pela problematização posta. O conceito produzido possibilita ao Corpo-Escola operar e se orientar no pensamento, o acontecimento.

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estado de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.52).

Pensamento do Corpo-Escola que enfrenta o caos, mas essa especificidade primeira do pensamento-conceito quer salvar o infinito dando-lhe consistência, manter a virtualidade e as velocidades infinitas numa virtualidade e velocidades de um caos consistente. E nesse pensamento-conceito do Corpo-Escola cria-se e inventa-se um personagem conceitual: o Projeto África-Brasil, o heterônimo principal do Corpo-Escola entre diversos outros heterônimos-projetos que perpassam a escola.

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. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.86).

Uma escola que se constitui como lugar a partir do que assume problematizar; olhares, escutas e atenção ao acontecimento e não tão-somente a um estado de coisas que poderia comumente fazer produzir categorias segregadoras muito maiores que as presentes no contexto da escola. Ao contrário, abre-se à virtualidade, até mesmo das formas, habitação do entre, o acontecimento.

O virtual não mais é a virtualidade caótica, mas a virtualidade tornada consistente, entidade que se forma sobre um plano de imanência que corta o caos. É o que se chama o Acontecimento, ou a parte do que escapa à sua própria atualização em tudo o que acontece. O acontecimento não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido, mas ele tem uma parte sombria e secreta que não pára de subtrair ou de se acrescentar à sua atualização: contrariamente ao estado de coisas, ele não começa e nem acaba, mas ganhou ou guardou o movimento infinito ao qual dá consistência. É o virtual que se distingue do atual, mas um virtual que não é mais caótico, tornado consistente ou real sobre o plano de imanência que o arranca do caos. Real sem ser atual, ideal sem ser abstrato (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.201-202).

Por habitar esse entre, aquém e além dos estados de coisas, o Corpo-Escola coloca-se à altura do acontecimento; pensamento, conceituação e criação de um personagem conceitual. As identidades, as diferenças, a diversidade como atualizações de e em estados de coisas possibilitou tornar o Corpo-Escola tacitamente um *Lugar-Primeiro*, por talvez pensar esses termos-problemas não como *reconhecimento das diferenças*, identidades, a diversidade, mas o *conhecimento do diverso* ao traçar um plano de imanência, e na criação de um personagem conceitual. Assim, ainda que se constitua nesse primeiro movimento como um Corpo-Escola-Lugar, talvez constituísse um Pensamento-Conceito-do-Lugar e, mais que um Corpo-Escola-Lugar, ainda um Corpo-Escola-Lugar-Filósofo.

Num segundo momento-movimento de mudança do Corpo-Escola para um espaço propriamente não-escolar, houve a possibilidade e oportunidade de o Corpo-Escola operar um enfrentamento-outro do caos, mas agora por intermédio de *perceptos* e *afectos*. Desse caos, agora, ser possível criar um finito que restitua o infinito; a obra de um lugar/escola-escola/lugar pelas e com as múltiplas e infinitas possibilidades de *composição* das matérias-forças que ali perpassam. Toda uma arte torna-se mais evidente nesse espaço-lugar ao pensar

as variedades das matérias-forças traçando um plano de composição, e dessa variedade, sustentar as marcas, as produções, as incorporações, fazer durar a produção de si no espaço-lugar. O Corpo-Escola necessita criar e, ali desenha, joga, brinca, inventa, com-põe, produz figuras estéticas no espaço-lugar em sua experiência, pois, “nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.166). Uma produção de si artística que se conserva, mas

se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. [...] Ela é independente do criador, pela auto-posição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.213).

E no bucólico espaço-lugar do segundo momento-movimento da mudança produz-se pela arte uma experimentação-outra do real, possibilidades estéticas num espaço-lugar; arte do composto do espaço-lugar. “Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética, e o que não é composto não é obra de arte” (DELEUZE e GUATTARI, 1993 p.247). O segundo momento-movimento do espaço-lugar é pensado por figuras estéticas,

todavia, as figuras estéticas não são idênticas aos personagens conceituais. Talvez entrem uns nos outros, num sentido ou no outro [...] não é o mesmo devir. [...] O monumento não atualiza o acontecimento virtual, mas o incorpora ou o encarna: dá-lhe um corpo, uma vida, um universo (DELEUZE e GUATTARI, 1993 p.229-230).

A obra que se inscreve no espaço-lugar pelo e no segundo momento-movimento do Corpo-Escola diz de perceptos e afectos de todo Corpo-Escola, de seu pensamento operado no caos pelo estabelecer de um plano de composição. Percepto de um Corpo-Escola, “a paisagem anterior ao homem, na ausência do homem” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.219) e afecto de um Corpo-Escola que “*são precisamente estes devires não humanos no homem*, como os perceptos (entre eles a cidade) [e a escola] são as paisagens não humanas da natureza” (p.220).

Nesse segundo movimento, o Corpo-Escola produz-se numa obra de arte; uma tela pintada, que é fruto de uma tematização e execução pelos alunos do Corpo-Escola-Mangueira a partir de uma proposta-pergunta “*o que eles levariam dali como lembrança ou que pensavam ser mais importante daquele lugar?*”. Assim, a produção de um quadro, uma pintura, um monumento.

É verdade que toda obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas a sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.218).

E esse Corpo-Escola-Lugar-Artista tem sua obra fixada no centro do terceiro movimento que se fez, habita o cinza e desbotado, o vazio, o barulhento oco de uma estrutura tradição. No centro dessa estrutura, a obra-monumento, não para a celebração de um passado ou para a reminiscência de um tempo saudoso que se foi e se perdeu. Um monumento que pulsa o centro do Corpo-Escola-da-Mudança, porque “um monumento não comemora, não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.229).



Figura 18: Quadro-pintura da escola-mangueira

Assim, ainda que se constitua no segundo momento-movimento um Corpo-Escola-Lugar, talvez se constituísse um Pensamento-Percepto-Afecto-do-Lugar e, mais que um Corpo-Escola-Lugar, ainda um Corpo-Escola-Artista.

No terceiro momento-movimento de mudança do Corpo-Escola para um espaço-arquitetura-tradição, novamente rasga-se o caos e traça-se um plano nele. Repetir, repetir e diferenciar; diferenciar que se constitui no ainda-de-novo singularizar-se na repetição que é o acontecimento. Repetir e diferir, agenciar-se com e nas forças virtuais e velozes, múltiplas e indistintas. Ainda uma sempre-outra seleção e composição diversa, diferente – diferença.

O Corpo-Escola muda-se para um espaço-tradição, espaço de supostas formas prontas de espaços e lugares *de e para*. Ainda, a tradição captura e quer capturar nas e pelas categorias canonizadas nas e das *formas* de conhecimento, corpo, sujeito/indivíduo, espaço, tempo encarnadas numa longa e estável cultura de escola. Referenciação, modelização, seriação, fragmentação, nos currículos, índices de aproveitamentos, padrões de ensino-aprendizagem – ensinagem. Um Corpo-Escola-Lugar que se depara com referências diversas e que tentam a captura ou mesmo reduzir ao máximo as velocidades de subjetivação que vinha a operar. Corpo-Escola-Lugar agenciando-se com espaços-formas-forças, mas essas muito mais estáveis, concretas. Tarefa: problematizar e solucionar problemas concretos ainda que renuncie ao infinito para ganhar referência diante de referências, estados de coisas – cálculos, quantificações, número em relação a tudo etc. Daí a possibilidade do Corpo-Escola-Lugar traçar um plano-outro para lidar ou produzir um pensamento que dê conta das infinitas variáveis que se relacionam por um plano de referência – Lidar com o infinito de modo-outro.

Sob estas condições, a primeira diferença está na atitude respectiva da ciência e da filosofia com relação ao caos. Define-se o caos, menos por sua desordem, que pela velocidade infinita com a qual dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um *virtual*, contendo todas as partículas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.153).

A lida com o caos opera distintamente no plano da filosofia e no plano da ciência;

Ora, a filosofia pergunta como guardar as velocidades infinitas, ganhando ao mesmo tempo consistência, dando *uma consistência ao virtual*. O crivo filosófico, como plano de imanência que recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobilia com conceitos formados com partículas consistentes, que se movimentam tão rápido como o pensamento. A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar *uma referência capaz de atualizar o virtual*. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos; renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza por

funções. A filosofia procede como um plano de imanência ou consistência; a ciência, com um plano de referência. No caso da ciência é como uma parada sobre a imagem. É uma fantástica *desaceleração*, e é por desaceleração que a matéria se atualiza, como também o pensamento científico, capaz de penetrá-la por proposições (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.153-154).

Operar uma desaceleração é colocar uma limitação de velocidade no caos (p.154). Então, o Corpo-Escola-Lugar ao agenciar-se com e num espaço-tradição mais esquadrihado, num primeiro momento sofre uma paralisia de seu movimento de produção. Arquitetura como limitação que se impõe por estados de coisas; espaços e lugares *de e para*, índices, notas, currículo etc. A possibilidade que o Corpo-Escola-Lugar tem de continuar a invenção e produção de si e do mundo diante do estado de coisas talvez seja pelo não se deixar vencer pelo limitado posto pela(s) arquitetura(s), de talvez olhá-las não como meros estados de coisas, números, limites etc, mas olhar esses limites a partir de uma referenciação que ele mesmo opera em seu movimento de devir-lugar. Ou seja, antes de ver a forma do(s) espaço(s)-arquitetura(s) como exteriores, passar a *pensá-las* a partir de uma operação de sua própria desaceleração das e nas velocidades infinitas, uma “fantástica desaceleração” que o próprio Corpo-Escola produz. O Corpo-Escola, no agenciar-se com as forças do espaço-tradição, passa a estabelecer um ganho de *referência que atualiza um virtual lugar*. Nessa perspectiva, o Corpo-Escola pode estabelecer por funções e proposições o seu devir-lugar pelos seus, agora, *observadores parciais* que ordenam o caos; problematizar e dar conta do vivido, dos estados de coisas através de funções e proposições. “Em geral, um estado de coisas não atualiza um virtual caótico sem lhe emprestar um potencial que se distribui no sistema de coordenadas” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.159). Enfim, um pensar-outro que pode ser produzido pelo Corpo-Escola no espaço-tradição-da-mudança, um pensamento que se constitui diferentemente, oposto ao pensar filosófico.

Dir-se-ia que a ciência e a filosofia seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não pára de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, de algum modo um sorriso sem gato, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referíveis (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.164).

E se o Corpo-Escola opera o conceito e seus fragmentos com seu personagem conceitual, agora, no espaço da mudança, em relação às funções dos estados de coisas, da desaceleração das infinitas velocidades, há que se fazer pelo aparecer *observadores parciais* com relação às funções nos sistemas de referência (p.167). São eles que possibilitarão operar

perspectivamente o estado de coisas, os números e variáveis, valores etc, sabendo que todos têm a mesma probabilidade (p.168).

O perspectivismo ou relativismo científico não é mais relativo a um sujeito: ele não constitui uma relatividade do verdadeiro, mas ao contrário uma verdade do relativo, isto é, das variáveis das quais ele ordena os casos, segundo valores que revela em seu sistema de coordenadas.[...] um observador bem definido revela tudo o que ele pode revelar, tudo o que pode ser revelado no sistema correspondente. Numa palavra, o papel de um observador parcial é de *perceber* e de *experimental*, embora essas percepções não sejam as de um homem, no sentido correntemente admitido, mas pertençam às coisas que ele estuda (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.168-169).

Esse perspectivismo, a verdade do relativo pode possibilitar que o Corpo-Escola-Lugar se coloque como uma variável de mesma probabilidade como qualquer outra; um Corpo-Escola-Variável com mesma probabilidade, ao contrário de se postar como uma referência a partir de si mesmo como um Corpo-Escola que possui um valor de verdade (projetos, currículo, pedagogia, educação etc) na sua constituição enquanto escola, e que é mais verdadeiro que, por exemplo, uma outra escola, ou fazer pedagógico, ou qualidade de ensino, ou tipos de música ou dança etc – a relatividade do verdadeiro. Talvez novamente *pensar-se* enquanto Corpo-Escola-Lugar diferindo-se sem se opor, pela verdade do relativo ante a relatividade do verdadeiro. Colocar-se *com* a perspectiva da verdade do relativo pode possibilitar, ainda, a superação da força que tem a *opinião*, já que essa “exprime funções gerais de estados particulares. A opinião retira da percepção uma qualidade abstrata e da afecção uma potência geral: toda opinião já é política neste sentido” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.189-190). Com isso, abandonar enunciados e discussões tais como: a nossa escola que trabalha de tal ou qual forma e considera que todas as outras escolas não pensam tais ou quais problemas que nós aqui pensamos; ou a nossa escola trabalha com isso ou aquilo e todas as outras não se voltam para isso ou aquilo etc.

A opinião é um pensamento que se molda estritamente sobre a forma da reconhecimento: reconhecimento de uma qualidade na percepção (contemplação), reconhecimento de um grupo na afecção (reflexão), reconhecimento de um rival na possibilidade de outros grupos e outras qualidades (comunicação). Ela dá à reconhecimento do verdadeiro uma extensão e critérios que são, por natureza, os de uma “ortodoxia”: será verdadeira uma opinião que coincida com a do grupo ao qual se pertencerá ao enunciá-la. [...] A opinião, em sua essência, é a vontade de maioria, e já fala em nome de uma maioria (DELEUZE e GUATTARI, 1993 p.190).

E está-se na tentativa de constituir um Corpo-Escola-Lugar singular, pela e na criação e invenção tanto de si quanto do mundo e, nesse processo de auto-criação, a invenção passa

pela invenção de problemas, uma verdadeira e provisória prática cognitiva tanto de si quanto do mundo. Assim, a mudança para um espaço-tradição pode superar a perspectiva recognitiva ou da representação; ou seja, é uma mudança para um espaço que a escola não conhece e nem reconhece como dado e pronto, e nem é um espaço ao qual ela tem que se adaptar, pois “de todos os movimentos, mesmo finitos, do pensamento, a forma de reconhecimento é certamente a que vai menos longe, a mais pobre e a mais infantil” (DELEUZE e GUATTARI, 1993 p.181).

Uma escola a pensar-se como Corpo-escola-Lugar num plano de referência, com funções, entre coordenadas, talvez seja este o desafio primordial do Corpo-Escola-Lugar no movimento-momento da mudança para um outro espaço de referência.

As ordenadas intensivas de formas devem se coordenar às abcissas extensivas de verdade, de tal maneira que as velocidades de desenvolvimento e atualização das formas se remetam umas às outras, como determinações distintas, extrínsecas. É sob este segundo aspecto que o limite é agora a origem de um sistema de coordenadas composto de duas variáveis independentes ao menos; mas estas entram numa relação da qual depende uma terceira variável a título de estado de coisas ou de matéria formada no sistema (tais estados de coisas podem ser matemáticos, físicos, biológicos, [pedagógicos]...). É bem o novo sentido da referência como forma da proposição, a relação de um estado de coisas ao sistema. O estado de coisas é uma função: é uma variável complexa que depende de uma relação entre duas variáveis independente ao menos (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.158).

Talvez, antes de ver os estados de coisas fora de coordenadas traçadas pelos seus próprios eixos de referência e ver o espaço-da-mudança, a arquitetura-tradição como exteriores ao que o próprio Corpo-Escola-Lugar pode compor por atualização de referência, o Corpo-Escola-Lugar, nesse terceiro momento-movimento de pensamento da mudança, pode se colocar como um ponto intensivo às abcissas e ordenadas de sua própria referência. Ou seja, num eixo de coordenadas, o Corpo-Escola compõe um ponto intrínseco aos eixos de referência. Qualquer outra variável, ainda que do próprio Corpo-Escola-Lugar, na desaceleração que esse pensamento gerador de referência opera, erguerá pontos e eixos coordenáveis dentro de sua própria referência. Assim,

a ciência desce da virtualidade caótica aos estados de coisas e corpos que a atualizam; todavia, ela é menos inspirada pela preocupação de se verificar num sistema atual ordenado, do que por um desejo de não se afastar demais do caos, de escavar os potenciais de aprender e domesticar uma parte do que a impregna, o segredo do caos por detrás dela, a pressão do virtual (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.201).

E nesse exercício de talvez operar com o pensamento produtor de um plano de referência, com observadores parciais, o Corpo-Escola pode constituir-se como um *lugar* em qualquer espaço, pensar o acontecimento; mais: estar à altura dele.

Atualizamos ou efetuamos o acontecimento todas as vezes que o investimos, de bom ou mau grado, num estado de coisas, mas o *contra-efetuamos*, cada vez que o abstraímos dos estados de coisas, para liberar seu conceito. Há como que uma dignidade do acontecimento, que foi sempre inseparável da filosofia como “amor-fati”: igualar-se ao acontecimento, ou tornar-se filho de seus próprios acontecimentos – “meu ferimento existia antes de mim, nasci para encarná-lo”. Nasci para encarná-lo como acontecimento, porque soube desencarná-lo como estado de coisas ou situação vivida (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.205-206).

Um Corpo-Escola, agora, pode ou não dar-se uma nova-outra configuração de lugar. Não mais afastar-se por uma reminiscência de um tempo que se foi ou mesmo que nunca mais será igual ao que um dia foi. Também não paralisar-se pelo que limita por uma suposta arquitetura e que o Corpo-Escola a princípio vê como inadequada ao seu pensar/fazer-fazer/pensar. A questão ou problematização relativa ao novo espaço da mudança talvez seja: *Bifurcar-se ou permanecer na repetição?* Bifurcar-se no sentido de estabelecer sempre novos planos tanto de imanência, de composição e de referência? Ou, repetir, não no sentido do acontecimento, mas de querer estabelecer um lugar que seja igual *o lugar* que foi e que não volta mais e ainda dar-se por vencido, enquanto Corpo-Escola, pelas supostas capturas arquitetônicas (não só físico-estruturais) da tradição?

Assim, trata-se de uma escolha. Bifurcar ou permanecer na repetição. Bifurcar, para fecundar novos acontecimentos (interpretativos, teóricos ou práticos) ou permanecer no aconchego tranquilizador da certeza e do estabelecido pelo “consenso”, pela cultura, pelas regras e metodologias científicas (ALMEIDA, 2004, p.85).

Pensar-se nos e pelos planos de imanência, composição e referência é abrir-se constantemente de um modo ou outro ao grande plano para composições e para o devir – virtualidade. Trata-se de um Corpo-Escola que opere como um corpo aberto, vibrátil, paradoxal, corpo sem órgãos no pulsar de uma fisiologia da potência do que pensa/faz-faz/pensa conceitualmente, artisticamente, referencialmente; que possa operar uma pedagogia do possível-ainda, propiciando o intempestivo e vivendo o *amor fati* dos desafios de constituir-se, produzir-se a si e ao mundo.

Bifurcar e abrir-se à incerteza ou permanecer na repetição do que nos basta, porque reafirma nossas verdades: essa é uma questão inaugural da ciência em qualquer momento de sua história. Cabe ao intelectual [ao Corpo-Escola] fazer a sua escolha

e a sua aposta. Qualquer que seja ela (bifurcação ou repetição) estaremos, ainda e sempre, no domínio da ciência como produção humana que abriga simultaneamente, vida e morte, criação e permanência (ALMEIDA, 2004, p.83-84).

E para constituir esse movimento de bifurcar-se, o Corpo-Escola pode pensar seu movimento de “tornar-se” um *lugar*. Pensar por conceitos, sensações e funções, *pensar* que não pára de bifurcar em seus planos e entre os modos de pensamento, sabendo que não há primazia seja ela de valor de melhor entre esses modos, ou que seja apenas um ou outro; ao contrário, um e outros, um com outros, outros e um. Nenhum pensamento é mais ou melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado” (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.254).

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p.255).

E com esses três modos de pensamento de recortar o caos, o virtual, a ainda inconsistência, o Corpo-Escola pode confrontar-se com o infinito-potência do criar-se, inventar-se como escola, pedagogia, educação, lugar, mundo etc. Aprendizagem pelos e com heterogêneos, ao modo de um conjunto aberto, inventado na imanência ao processo, implicado e aberto na experiência de devir pela e na diferenç-ação, diferença enquanto singularidade e na repetição enquanto acontecimento como, por exemplo, Corpo-Escola-Pensamento-Lugar.

EM TEMPO...

RESSONÂNCIAS E MOVIMENTOS DE UM LUGAR DE UM CORPO-ESCOLA QUE SE MUDOU

Abril de 2009, sábado letivo no Corpo-Escola. Chego cedo e caminho pelo pátio central interno da escola a observar as paredes que sempre anunciam algo novo. E não foi diferente, nelas o movimento do *lugar* implementado no verde cinzento dos espaços, ressonâncias de que a escola não se permite estar a ser vista como uma escola de quatro paredes, mas uma produção ininterrupta de um coletivo com espaços diversos, subjetividades diversas, materiais diversos etc – experiências de lugar. Olhar ao redor e ver produções pela arte, traços do pensar/fazer-fazer/pensar o lugar, as mais diversas manifestações, linguagens,

cores e formas em volta afirmam ali a existência de um pulsar de vida de uma escola de corpo inteiro. Cultura da escola pela e com a arte re-criando nos espaços o(s) lugar(es). Antes paredes e agora fruição-ainda de um Corpo-Escola-Lugar. Um painel entre vários compõe o lugar, um painel com desenhos que eram produções de uma proposta feita pela professora D intitulada “Estilização” e realizada por alunos do Nono Ano em que foi usada a técnica de grafite sobre papel. Entre os desenhos, uma nota explicativa do que seria essa “*Estilização*”.

“Estilização é o ato ou o efeito de promover modificações nas linhas do modelo a ser representado, de maneira intencional e estudada e às vezes até mesmo espontânea, acrescentando, substituindo ou simplificando formas e traços, visando obter efeitos expressivos e estéticos.”⁵²

Com o lápis preto em folhas brancas, traços diversos de artistas que fruem traços estilizados; podem representar ou simplificar ou substituir formas e traços. Fiquemos com o deixarem-se levar criativa e inventivamente pelos movimentos do fazer artístico. Será que nessa atividade não se pode sentir os três modos de pensamento produzidos pela escola em seus movimentos de mudança? É um projeto que perpassa a imanência do pensamento da escola, evoca sensações pela arte e faz referência a formas e estado de coisas. Por traços pela arte, numa atividade estética, a escola deixa possíveis rastros de que nesse espaço ela já se *pensa lugar*. (Figuras 19 e 20).

⁵² Reprodução de uma explicação do que se tratava esse trabalho de “Estilização” que estava fixada no mural junto aos trabalhos dos alunos.

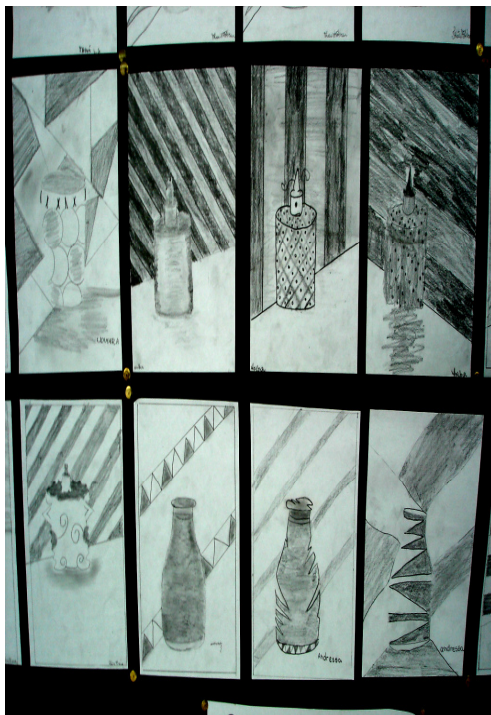


Figura 19: Desenhos do trabalho de *Estilização* realizado por alunos.

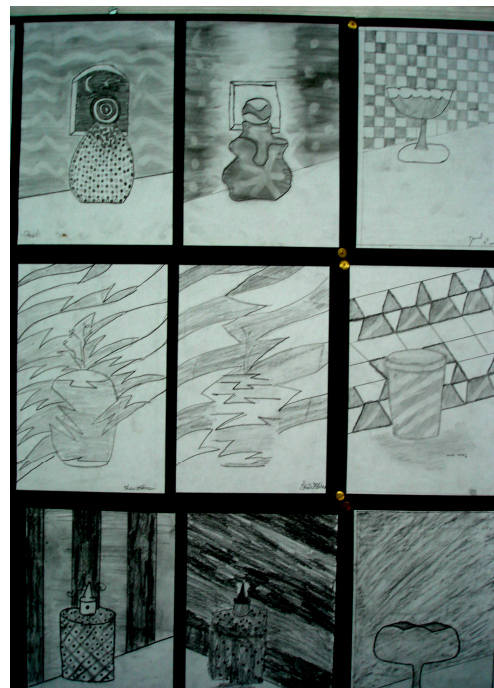


Figura 20: Desenhos do trabalho de *Estilização* realizado por alunos.

Noutra parte da parede do pátio interno, ainda uma outra produção. Há cores várias nos desenhos. Cores, linhas em produções que falam de Outono: “O Vento Leva as Velhas Folhas. A Natureza se Prepara para as Folhas e Flores que Virão”. Essa mesma parede, nesse tempo de Outono fala também sobre uma visita a uma senhora de cento e dois anos, Dona Maria. Analfabeta, não sabe ao menos escrever seu próprio nome, mas ainda sim, no meio da visita de alunos da escola, permitiu-se dar um conselho que achava muito importante: disse para que estudassem e respeitassem os professores, pois ela mesma não tivera oportunidade como têm agora os visitantes. Antes era só trabalhar e nada mais. Dona Maria dividiu com os visitantes sua maior alegria hoje – distribuir balas de São Cosme e Damião. Disse ainda algo àqueles visitantes, o que chamou muito à atenção deles: que tudo era feito em casa e não havia padaria ou coisas afins onde pudessem ser comprados os materiais para as guloseimas. Disse que tudo hoje é comprado. Os visitantes deixaram rastros por meio de seus relatórios da visita, ali, bem ali, numa das paredes outonais, de que a visita havia sido maravilhosa. Neles foi dito que se deliciaram com frutas que comeram no pomar de Dona Maria, deliciosas, não só por serem frutas, ou por serem frutas frescas de um pomar, ou por serem de graça, mas talvez, fundamentalmente, por serem “com o gosto de Dona Maria”.

Junto a esse clima outonal de cores e letras, uma poesia de Drumond “Quintal”.

O orvalho na grama// ensopa desejos// caídos
 Pássaros pescam// em árvores// fruta de cores
 Cadeiras balançam// no espaço//
 Sorrisos verdades//
 Prendedores no varal// beliscam// o movimento do ar//
 Aquarelas colorem// pensamentos// em tessitura de nuvens//
 Riscos no chão// pulam// tempos escassos//
 Brinquedos em caixas// curiosidades abertas//
 Pés cheiram arroubos de// vento na terra...

Ando até a cantina até atingir o pátio cimentado que fica atrás dela. Olho por entre a grade reforçada que permite ver a quadra. Ali, alunos do Ensino Médio sentam-se em colchonetes colocado sobre a linha que demarca o centro da quadra. Um professor fala à turma que ouve tudo em um grande e eloqüente silêncio.

Vou ao andar superior da escola onde as portas se abrem se fecham frenéticas. Vêm-se produções de corpos de alunos, muitas cores, fitas, máscaras, materiais de corte e costura etc. Haverá um desfile de moda na escola. Todos, grandes e pequenos se arrumam e se preparam para o desfile. O local do desfile está pronto; cadeiras alinhadas em simetria e conjuntos perfeitos. Uma música eletrônica dá a batida e o ritmo do início. Pequenos alunos vêm aos pares com máscaras, os maiores depois com seus próprios modelos produzidos com vestimentas do seu dia-a-dia fora da escola ou dos dias de festa. Corpos desfilam uma moda não-modelar, uma não-moda, o fora de moda-modelo (não de moda), mostram-se, expõem-se por gestos tais e quais modelos profissionais, sérios e compenetrados. Muitos gritos e aplausos produzidos pelos que assistem de fora são ouvidos. Registro o evento por fotografias e, junto comigo, uma professora novata na escola e que também insiste em registrar fotograficamente o desfile. Essa professora, quando os modelos se aproximam da câmera diz: “Agora parados, foto de modelo!” E, quando clicks e flashes são disparados, ela expressa um sempre repetitivo e audível “Yes!”

Mais que um desfile de moda, um modo de falar dos desfiles, do espetáculo de corpos cultuados e celebrados, de uma tirania da beleza e de um corpo que se quer padrão de uma beleza produzida. Nesse desfile, ao contrário, corpos comuns desfilando de modo incomum a beleza de cada um, a beleza de todos, a relatividade da beleza – a beleza do relativo.

Assim são as marcas do corpo impostas pelo tempo: barrigas proeminentes, bocas sem dentes, pernas tortas, corcundas, etc. Corpos por onde passara uma vida. Porém não uma vida fabricada pelas exigências de um mercado, mas sim inseparável de sua história e memória. Isso tudo para dizer que o corpo, mesmo aquele habitado pela história, não é livre de marcas. E essas marcas serão sempre prisões e libertações. O que nos parece é que, nas feridas do tempo, pelo menos há uma certa preservação de

um estrato (plano de imanência): distância que se alonga ao pensarmos nas marcas fabricadas num corpo que já não tem a vivência de suas próprias marcas (MOLIN; KREUTZ e DORNELLES, 2003, p.127).

A medida em que transcorria o desfile, o entusiasmo tomava conta dos que assistiam, e esse entusiasmo permitiu que alguns alunos que assistiam ao desfile, também desfilassem. Alunos com o uniforme da escola desfilavam reforçando o padrão nada uniforme de uma moda padrão ou padrão de moda. Clicks e flashes. Esses, enquanto permaneciam na tentativa de registro dos “modelos”, sustentavam a duração do desfile. Resolvo interromper os meus registros e logo também o fez a professora. O desfile se des-faz. Modelos e assistência se dispersam na mesma velocidade em que se reuniram para o evento. Logo, alunos do Ensino Fundamental correm por entre o corredor formado pela fila de cadeiras dando cambalhotas, giros, trocando os pés pelas mãos. Os corpos se invertem a desafiarem o equilíbrio novo para os corpos. Ginga, malabarismos, piruetas etc. Alunos se reúnem aos poucos em círculo ao fundo do pátio interno, longe da “passarela”. Formam uma pequena roda. Sai o som eletrônico e entra o som de um berimbau tocado por um professor. Uma nova forma de desfilar o corpo se inicia, arte mais próxima do negro ele mesmo, cor do Corpo-Escola-Lugar. Arte do corpo, da força, do gingado, estética-outra, uma estética da e de resistência e existência de corpos do lugar – a capoeira.

Se a capoeira é uma arte de resistência não é porque opõe uma força à força do mundo branco (sendo esta última sempre a mais forte), mas porque desdobra seu desejo de potência, que deve ser entendido no sentido nietzschiano de *wille zur Macht*, isto é, de manifestação de uma potência que deseja e que, na sua vontade de vida, inventa suas novas condições de existência (DUMOULIE, 2007, p.2).

Arte que descodifica o corpo, o espaço, insiste em seus gestos maliciosos e esquivos, em vencer agilmente obstáculos colocados nos espaços. A ginga ao som dom do berimbau desorganiza os gestos habituais do corpo e essa desconstrução do corpóreo desorganizado sustenta-se ritualmente pela roda que canta, bate palmas e também ginga. Corpos-alunos pequenos e grandes, masculinos e femininos, gordos e magros, de todas as idades se mesclam na ginga ao tom do berimbau, entram e saem da roda.

Na origem da capoeira existe a *roda*, espaço ritual e circular do qual brotam e se espalham os movimentos giratórios dos corpos que traçam no ar círculos abertos e dinâmicos. Lançados como que de improviso, os gestos parecem seguir as linhas de uma rigorosa geometria da qual hipérbolas e arabescos invisíveis atravessam o espaço. Repelem e lançam ao infinito as linhas de fuga traçadas pelos antigos escravos. Na *roda*, o dançarino encontra-se no centro de linhas de forças que percorrem todos os lugares heterogêneos. A continuidade das linhas de fuga

atravessa o espaço quadriculado dos *blocos*: blocos raciais, sociais, urbanos, sem falar dos imundos “*blocos*” do pretense carnaval de Salvador ou dos *blocausses* de resistência do exército alemão durante a Segunda Guerra Mundial (DUMOULIÉ, 2007, p.5).

Uma roda dentro do quadriculado do espaço, corpos de gestos estéticos, políticos, éticos, pedagógicos que invertem os modelos e códigos do branco que marca hegemonicamente a cor dos movimentos também estéticos, políticos, pedagógicos etc, da tradição. Capoeira que é dança, é luta, é jogo, é ginga, é arte, é resistência, é existência de muitos poucos em relação ao valor que normalmente uma ínfima parte diz ter. Às vezes o que resta é apenas um e o corpo, nada mais existe, mas é tão-somente o que basta para ao menos resistir. E é essa arte cheia de dança, de ginga, de malícia, arte que o Corpo-Escola-Lugar-Mestre-de-Capoeira no espaço de Arquitetura-Tradição-de-Escola faz “evidenciar o mundo através de uma deformação reveladora, tal é a função da arte e a sua potência de resistência aos estereótipos que enclausuram a vida em quadros fixos” (DUMOULIÉ, 2007, p.13).

Seja com o grafite preto do lápis em folhas de papel brancas, nas visitas às Donas Marias centenárias ou não, nos pomares outonais ou de qualquer outra estação que guardem um sabor para um saber, seja nas cores de roupas, máscaras de papel, corpos que desfilam ou que dançam ou ginguem, o Corpo-Escola constitui-se criativa e inventivamente pelos movimentos, principalmente pelo fazer artístico. Será que nessas atividades produzidas num dia Sabático letivo de Outono não se poderia sentir os três modos de pensamento produzidos pelo Corpo-Escola-Lugar em seus movimentos de mudança? Com traços em preto e branco de um grafite estilizando o mundo, nos desfiles de moda ao seu modo e “padrão”, na roda de capoeira..., talvez, rastros-gestos de um Corpo-Escola que num novo espaço já se pensa lugar.

Corpo-Escola perpassado pela experiência coletiva de um conceito – o lugar. Conceito-lugar produzido tacitamente para falar ou dar conta de sua experiência num acontecimento – a mudança. Corpo-Escola-Conjunto-Aberto em planos para com-posições com heterogêneos. Corpo-Escola-Conhecimento-Aprendizagem, já que põe a si e ao mundo de modo co-engendrado, que se pensa e faz pensar, devém. Corpo-Escola de híbridos (LATOIR 2002), de mestiçagem (SERRES 1993), de corpo vibrátil (ROLNIK 2007), de corpo paradoxal (GIL 1997), de corpo sem órgãos (DELEUZE 2007a), de perguntas do que pode enquanto corpo (SPINOSA 2008), Corpo-Escola... Corpo-Escola de heterogêneos, inventivo, de todos os tempos, inovador, e

o novo é, neste sentido, definido pela ligação, pela coexistência de diversas camadas do tempo, nunca perdidas, jamais ultrapassadas definitivamente, mas conservadas

desde sempre e reunidas nas formas cognitivas da atualidade (KASTRUP, 2003, p.61).

Múltiplas camadas, múltiplos planos a serem apreendidos na imanência, na composição, na referência com eles, na heterogeneidade, bifurcando-se e não parando de se bifurcar e sustentando-se como um conjunto aberto metaestável “estabilidade que se faz e refaz a partir das rupturas de sentido, incorporando as composições de forças responsáveis por cada uma dessas rupturas” (ROLNIK, 1999, p.4). E nesse fazer-se e desfazer-se, com-pondo e de-compondo, promovendo e sustentando o disruptivo e o intensivo que se abre, o Corpo-Escola constitui-se humano, com sentido – um lugar; constitui-se heterotópico, perturbador, inquietante – lugar deslocado; e constitui-se *philia*, sem fundir ou sintetizar as diferenças, os heterogêneos – amizade entre e com diferentes (LARROSA 2004b). Corpo-Escola-Lugar-Heterotopia-Philia que produz planos, e assim, um Corpo-Conjunto-Aberto, um Corpo-Escola-Imanência-Composição-Referência no caos só possível pelo constituir-se paradoxal, não-organismo, corpo sem órgãos, vibrátil. Enquanto Corpo-Escola-Lugar que devém, sustentar e produzir essa vibratibilidade do corpo,

a receptividade aos efeitos do mundo na subjetividade. No entanto, conhecer as intensidades não discursivas do caos só é possível por contaminação, jamais por representação. Esse tipo de conhecimento depende de uma escuta para os movimentos que se fazem no caos, assim como de uma certa tolerância para a metaestabilidade. Conhecer deixa então de ser o exercício da busca de uma verdade – o que não quer dizer que tudo seja relativo e que não haja escolhas a fazer em função de alguma previsibilidade. Continua havendo um horizonte de previsibilidade, mas este limita-se a contextos problemáticos singulares e é sempre atravessado pelo imprevisível. O que muda é que não se trata mais de estabelecer um método de conhecimento que garanta a previsibilidade, com o qual se traça o mapa teórico de um mundo em equilíbrio, eliminando tudo o que dele distoa. Trata-se, ao contrário, de ouvir as linhas de virtualidade que se anunciam e se perguntar: como fazer para que esses conjuntos *flous* de intensidades ganhem consistência subjetiva? Que agenciamentos são possíveis de trazê-los à existência, recompor um mundo, relançar o processo? (ROLNIK, 1999, p.7).

Uma escola que em espaços “torna-se” lugar, aprendizagem com espaços num movimento de devir. Corpo-Escola que aprende que em espaços constituem-se lugares, e esses, só podem ser fluxos na profundidade, na lisura de espaços – *Spatium*.

No Sábado outonal, o pesquisador-cartógrafo deixa-se ir mais uma vez, ainda que não seja a última, mover-se pelos olhares e escutas do que vibra misteriosamente e se orchestra com o silêncio que se faz à medida que caminha para fora da escola – hora de ir. E o silêncio de fora escuta o que pulsa lá, no pátio-corção daquele Corpo-Escola-Lugar. Se antes era o barulho, os gritos, as repreendas, o que o pesquisador-cartógrafo quase sempre ouvia dali,

agora, ao menos naquele Sábado de Outono, ouve-se, uníssona, uma só voz de vários, um só acompanhamento de várias palmas numa só marcação de um berimbau a ressoar de um Corpo-Escola. O pesquisador-cartógrafo se vai, segue viagem constituído, também, na e com as aprendizagens, escutas, olhares, perguntas do movimento, daquelas subjetividades...

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará no final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar, [a escola]. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneiras diversas: mas, assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais hortos depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona, [a escola]. Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade [ou escola] feita exclusivamente de diferenças, uma cidade [ou escola] sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades [ou escolas] particulares (CALVINO, 2006/1972, p.34),

e que se num momento outro qualquer, um curioso, um estrangeiro, ou mesmo um outro pesquisador-cartógrafo adentrarem esse Corpo-Escola e se abrirem a olhares e escutas atentas de corpo inteiro, certamente ouvirão uma estória da Cultura *da* Escola e que talvez se inicie assim:

*“Karingana ua Karingana”, que ao ouvido comum se entende: “Era uma vez...”,
“Estou começando a contar uma estória...”*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. A Ciência como Bifurcação: Uma Homenagem a Ilya Prigogine. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre: Número 23, p.77-84, Abril 2004.

ANDERSEN, Hans Christian. **Histórias e Contos de Fadas – Obra Completa**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001. [Original, 1954].

BADIOU, Alain. O que é Pensar? *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC, p.69-76, 1996.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007. [Original, 1977].

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. História Cultural do Brinquedo. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, p.244-248, 1996. [Original, 1928].

_____. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, p.114-119. 1996 [Original 1933].

_____. O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, p.197-221, 1996 [Original 1936].

_____. Sobre o Conceito de História. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, p.222-232, 1996 [Original 1940].

_____. Imagens do Pensamento In: **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, p.143-277, 2000. [Original, 1932].

_____. Velhos Brinquedos. In: **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Rio de Janeiro: Editora 34, p.81-87, 2007. [Original, 1928].

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.

BOTTON, Alain de. **A Arquitetura da Felicidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Original, 1972].

_____. **Seis Propostas Para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Original, 1988].

CAVALCANTI, Adriane da Silva. Forças e Deformação nas Pinturas de Francis Bacon: A Leitura de Deleuze. In: ORLANDI, Louis B.L. (org.). **A Diferença**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, p.13-25, 2005.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1.Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989.

CLARETO, Sônia Maria. Espaço Escolar e o Tornar-se o que se é: Educabilidades e a Constituição de Outros Modos de Existir a Partir do Pensamento de Nietzsche. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs). **Espaço e Educação: Travessias e Atravessamentos**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto: Rés-Editora s/d.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Diferença e Repetição.** São Paulo: Ed. 34, 2006a.

_____. **Proust e os Signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **A Ilha Deserta: e Outros textos.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2006c.

_____. **A Dobra – Leibiniz e o Barroco.** São Paulo: Papyrus, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Que é Filosofia.** São Paulo: Ed. 34, 1993

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 3.** São Paulo: Editora 34, 2007a.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 4.** São Paulo: Editora 34, 2007b.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 5.** São Paulo: Editora 34, 2007c.

DUMOULIÈ, Camille. A Capoeira, Arte de Resistência e Estética da Potência. In: LINS, Daniel (org) **Nietzsche e Deleuze: Arte e Resistência.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.1-16, 2007.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

FONSECA, Tania Mara Galli; Kirst, Patrícia Gomes. O Desejo de Mundo: Um Olhar Sobre a Clínica. In: Fonseca, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (orgs.). **Corpo, Arte e Clínica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.305-312, 2004.

FOUCAULT, Michel **História da Sexualidade, II: O Uso dos Prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. Outros Espaços. **Ditos & Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne – O Homem na Idade da Técnica**. São Paulo: Paulus, 2006.

GIACOMEL, Angélica Elisa RÉGIS, Vitor Martins, FONSECA, Tania Mara Galli. Que Tal um Banho de Mar... Para ativar a Potência Política do Corpo. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (orgs.). **Corpo Arte e Clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.89-103, 2004.

GIL, José. **Metamorfoses do Corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

_____. **Movimento Total – O Corpo e a Dança**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

_____. Abrir o Corpo. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (orgs.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: UFRGS Editora, p.13-28, 2004.

_____. **A Imagem-Nua e as Pequenas Percepções – Estética e Metafenomenologia**. Lisboa: Relógio D'água, 2005.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-Animal e Educação. In: **Educação & Realidade**. v. 27, p.59-66, jul/dez. 2002.

GREINER, Christine. **O Corpo: Pistas para Estudos Interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: Um novo Paradigma Estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **O Inconsciente Maquínico: Ensaio de Esquizo-Análise**. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

_____. **Revolução Molecular: pulsações Políticas do Desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo: Ática. 2006.

JARDIM, Eduardo. **A Duas Vozes: Hannah Arendt e Octavio Paz**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KANT, Imanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de Si e do Mundo: Uma Introdução do Tempo e do Coletivo no Estudo da Cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. O Devir-criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.13(3), p.373-382, 2000.

_____. Aprendizagem, Arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.) **Nietzsche e Deleuze: Pensamento Nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, p.207-223, 2001.

_____. A rede: Uma Figura Empírica da Ontologia do Presente. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs) **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.53-61, 2003.

_____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Volume 26, Número 93, p.1273-2288, Setembro/Dezembro, 2005.

_____. **O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo**. *Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, n.19(1), p.15-22, jan/abr. 2007.

_____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.93, p. 1273-1288, set/dez. 2005.

_____. A Aprendizagem da Atenção na cognição Inventiva. In: **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, p.156-174, 2008.

_____. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, p.93-112, 2008.

_____. Sobre Livros e Leitura: Algumas Questões Acerca da Aprendizagem em Oficinas Literárias. KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, p.241-266, 2008.

_____. Cartografias Literárias. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, p.267-295, 2008.

KIRST, Patrícia Gomes. Redes do Olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs) **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.43-52, 2003.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e Cartografia: Tempestade de Possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs) **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.91-101, 2003.

KOSSOVITCH, Leon. **Signos e Poderes em Nietzsche**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

LARA, Tiago Adão. Espaço e Educação, na Perspectiva Antropológica e Epistemológica de Ser e Tempo. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs) **Espaço e Educação: Travessias e Atravessamentos**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002a.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, p.35-88, 2002b.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004b.

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

LATOUR, Bruno. **How to Talk About the Body? : The Normative Dimension of Science Studies**. 2002, Mimeo.

_____. **Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994 (4ª Reimpressão – 2008).

LINS, Daniel (org.) **Nietzsche/Deleuze: Imagem, Literatura e Educação**. Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

_____. **Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência**: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esore e Turismo, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOEBELL, Peter. O Senso Estético e as Vivências Corporais. In: **Pedagogia Waldorf**. Periódico número 29. FEWB, p.9-21, 2006.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARTINS, Leda. Performances do Tempo e da Memória: os Congados. In: **O Percevejo**. Ano 11, 2003, nº 12: p.68-83.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Infância (Des) Velada: Um Estudo Sobre Processos de Construção de Identidades de Afro-Descendentes**. Universidade federal de Juiz de Fora, 2001. (dissertação de Mestrado).

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e Outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOLIN, Fabio Dal; KREUTZ, José Ricardo; DORNELLES, Juliana Leal. *Corpolumetempoiesis: O Vivo a Ser Pesquisado*. In: In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (orgs) **Cartografias e Devires: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.113-128, 2003.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Nietzsche: A Vida Como Valo Maior**. São Paulo: FTD, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno**. In. Obras Incompletas, São Paulo: Nova Cultural, 1987. [Original, 1881-1888].

_____. **Assim Falava Zaratustra**. Curitiba: Hemus, 2000. [Original, 1885].

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. [Original, 1882; 1867].

_____. **Humano, Demasiado Humano: Um Livro para Espíritos Livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. [Original, 1878; 1886].

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Original, 1888].

_____. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [Original, 1887].

_____. **Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-Moral**. São Paulo: Hedra, 2007. [Original, 1873].

_____. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. [Original, 1886].

_____. **Ecce homo: como Alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia de Letras, 2007. [Original, 1888].

_____. **Da Utilidade e do Inconveniente da História Para a Vida**. São Paulo: Editora Escala, 2008. [Original, 1884].

_____. **Humano, Demasiado Humano: Um Livro para Espíritos Livres II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. [Original, 1886].

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORLANDI, Luiz B. L. (Org.). **A Diferença**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

ORTEGA Y GASSET, José. **O Homem e a Gente: Inter-Comunicação Humana**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Ltda, 1973.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Loas e Surundunga: Subsídios sobre o Congado para Estudantes de Ensino Médio e Fundamental**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2007.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A Escola: Relato de um Processo Inacabado de Construção**. Currículo Sem Fronteiras, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007.

ROLNIK, Suely. Novas Figuras do Caos: Mutações da Subjetividade Contemporânea. In: SANTAELLA, Lucia; VIEIRA, Jorge Albuquerque (orgs) **Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências**. *Face e Fapesp*, São Paulo, p.1-9, 1999.

_____. Subjetividade em Obra: Lygia Clark Artista Contemporânea. IN: LINS, Daniel e GADELHA, Sílvio (orgs). **Nietzsche e Deleuze, Que pode um Corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SÁ, Érica Aparecida. **Formação de Professores e Construção de Subjetividades: O Espaço Escolar e o Tornar-se Educador**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SARDELLO, Robert. **No Mundo com Alma**. Repensando a Vida Moderna. São Paulo: Agora, 1997.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. **Diálogo Sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo: Conversas com Bruno Latour**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Variações Sobre o Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOARES, Carmem (org.). *Corpo, Conhecimento e Educação: Notas Esparsas*. In: **Corpo e História**. Campinas: Autores associados, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008 [original 1987].

SOUSA, José Cavalcante de. *Os Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. In: **Os Pensadores: Pré-Socráticos Volume I**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

THEMUDO, Tiago; ORLANDI, Luís. In: TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VASCONCELOS, Tânia. *Infância e Narrativa*. In: VASCONCELOS, Tânia (org.). **Reflexões Sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, p.93-126, 2008.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade. Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VAZ, Alexandre Fernandez. *Memória e Progresso. Sobre a Presença do Corpo na Arqueologia da Modernidade em Walter Benjamin*. In: SOARES, Carmem (org.) **Corpo e História**: Autores Associados, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Olhares...* In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VILELA, Eugénia. **Do Corpo Equívoco – Reflexões Sobre a Verdade e a Educação nas Narrativas Epistemológicas da Modernidade**. Braga: Angelus Novus, 1998.

_____. **Corpos Inabitáveis. Errância, Filosofia e Memória**. Enrahonar 31, p.35-52, 2000.

VINÃO FRAGO, Antônio Escolano Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como Programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WALDEN, Rotraut; BORRELBACH, Simone. **Schulen der Zukunft**. Asanger Verlag GmbH und Kröning, 2002.

ZAMBRANO, María. **O Homem e o Divino**. Lisboa: Relógio D'água, 1995.