



IMAGENS DE ESCOLA

É possível fabular o vazio?



STEFERSON ZANONI ROSEIRO

IMAGENS DE ESCOLA: É POSSÍVEL FABULAR O VAZIO?

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janete Magalhães Carvalho

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R795i Roseiro, Steferson Zanoni, 1990-
 Imagens de escola : É possível fabular o vazio? / Steferson
 Zanoni Roseiro. - 2023.
 310 f. : il.

 Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.
 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
 Espírito Santo, Centro de Educação.

 1. Educação. 2. Currículo. 3. Escola. 4. Imagens. I. Carvalho,
 Janete Magalhães. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
 Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Não agradeço pelo fim, pela finalização de coisa alguma. A tese não marca o fim de algo; apenas um deslocamento. Agradeço, antes, pelos descomeços que alguns continuam a me arrastar. O descomeço permanente com Janete, que sempre me lança em mares furiosos deixando uma trilha de pistas conceituais; o descomeço sempre acolhedor (ainda que tumultuoso!) com minha mãe e irmã, que, no fim, é sempre regado de boas comidas e muita risada; o descomeço explosivo com Nahun e Lyvia, donde nunca se sabe se estamos rindo ou brigando; o descomeço reticente e problematizador do nosso grupo (e, em especial, à Tânia, Sandra, Suzany e Camilla); o descomeço com as escolas por onde perambulo, nas quais não me permitem esquecer dos afetos cotidianos; o descomeço com tantas e tantos professores queridos que me convidam a pensar outras coisas (Alex, Regina, Davis, Beth, Filordi, César, José, Ariadny, Bete...); o descomeço que, porventura, é da ordem de sairmos de nós mesmos, de nossas zonas seguras, para delirar, talvez, com a filosofia, com o urbanismo, com a literatura; o descomeço, os descomeços, os desc... **Obrigado.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

STEFERSON ZANONI ROSEIRO

IMAGENS DE ESCOLA: É POSSÍVEL FABULAR O VAZIO?

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 12 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de Lavras/MG

Professor Doutor César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **STEFERSON ZANONI ROSEIRO**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 12 de junho do ano dois mil e vinte e três, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Janete Magalhães Carvalho, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Sandra Kretli da Silva, Maria Elizabeth Barros de Barros, Alexandre Filordi de Carvalho e César Donizetti Pereira Leite. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada "IMAGENS DE ESCOLA: É POSSÍVEL FABULAR O VAZIO?". Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 12 de junho de 2023.

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de Lavras/MG

Professor Doutor César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “**IMAGENS DE ESCOLA: É POSSÍVEL FABULAR O VAZIO?**”, elaborada por **Steferson Zanoni Roseiro**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 12 de junho de 2023, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovado

() Reprovado

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Janete Magalhães Carvalho

Sandra Kretli da Silva

Maria Elizabeth Barros de Barros

Alexandre Filordi de Carvalho

César Donizetti Pereira Leite



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JANETE MAGALHAES CARVALHO - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 13/06/2023 às 14:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/729085?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 14/06/2023 às 21:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/730277?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS - SIAPE 6294811 Departamento de Psicologia - DP/CCHN Em 15/06/2023 às 04:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/730312?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

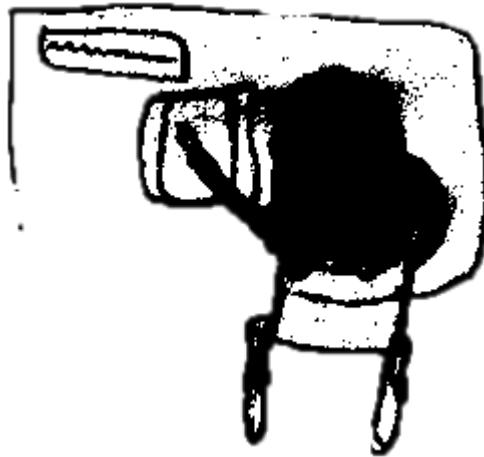


O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 20/06/2023 às 14:11

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/733587?tipoArquivo=O>



Os desenhos de crianças usados no canto de página são de autoria de Lyvia Fialho Soares de Moraes e foram cedidos para uso na tese aqui presente.



As longo da tese, aparecerão algumas pinturas e desenhos produzidos no encontro com as crianças da pesquisa. A todas as pinturas produzidas pelas crianças foi adicionada uma legenda com um título criado em parceria com elas e, após o título, a indicação de que compõe o "acervo da pesquisa".

[...] algo só é uma obra
de arte se, como diz o
pintor chinês, guardar
vazios suficientes
para permitir que
neles saltem cavalos.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Resumo

Propondo rasgar as imagens de escola em vazios fabuladores de sentidos, a tese indaga: primeiro as cores ou as dores? A pesquisa foi desenvolvida com a fabulação como metodologia específica da cartografia, onde estiveram envolvidas crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Espírito Santo. Para registro dessa pesquisa, as crianças realizaram desenhos e pinturas e registros ocasionais escritos. Defendendo a tese de que, para traçar outros possíveis para a escola, é preciso rasgar nas imagens de escolas vazios o suficiente para que dali saltem outras experiências do corpo no tempo, a escrita começa por afirmar apontar a estreita aliança entre currículo e a função da escola. Assim, compreende o currículo como ações que aproximam, na escola, o corpo dos saberes e conhecimentos do mundo, produzindo no primeiro um sentimento de continuidade com o segundo. Atenta aos perigos de uma continuidade que não enfrenta a maquinaria capitalística, a tese procura produzir imagens de escola para além da cafetinagem da vida. Deste modo, alunas e alunos convidam a escola a pensarem o corpo nos exercícios curriculares. Pintam quadras e ensejam a fofoca como tentativas de provocarem aberturas perceptuais no tempo. No fim, a tese trata justamente de fabular sentidos da escola a partir de vazios. Exercitar a fabulação exige do corpo muita abertura perceptual; a sensibilidade para com o tempo; e a certeza de que ninguém fabula sozinho.

Palavras-chave: Currículo. Fabulação. Escola. Vazio. Função da escola.

Abstract

Proposing to tear apart the images of schools in fabulations empty of meaning, the thesis questions: first the colors or the aches? The research was developed with fabulation as the specific methodology of cartography, and involved children from Elementary School of a public school of Espírito Santo. To register this research, the children created drawings and paintings and occasional written records. Defending the thesis that, in order to outline other possibilities for school, it is necessary to tear the images of schools empty enough for other experiences of the body to emerge from there from there in time, the writing begins by claiming to point out the close alliance between curriculum and the function of school. Thus, it understands curriculum as actions that bring together, at school, the body of knowledge and the knowledge of the world, producing in the first a feeling of continuity with the second. Aware of the dangers of a continuity that doesn't confront capitalistic machinery, the thesis seeks to produce images of school beyond the pimping of life. In this way, students invite the school to think about the body in curricular exercises. They paint courts and give rise to gossip as attempts to provoke perceptual openings in time. At the end, the thesis deals precisely with fabulating meanings of school from empty spaces. Exercising fabulation requires a lot of perceptual openness from the body; sensitivity to time; and the certainty that no one fabulates alone.

Keywords: Curriculum. Fabulation. School. Empty. School's function.

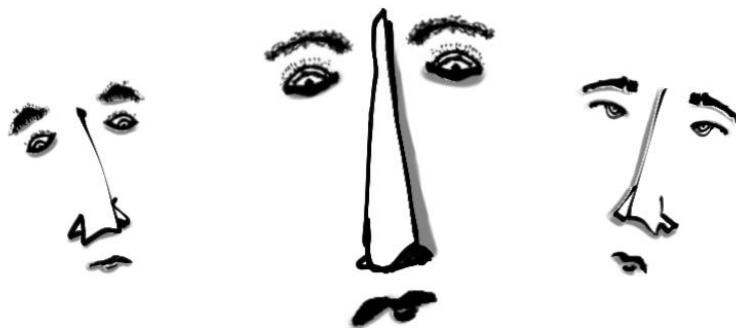
Resumen

Proponiendo desgarrar las imágenes escolares en vacíos sin sentido, la tesis pregunta: ¿colores o dolores primero? La investigación se desarrolló con las fábulas como metodología cartográfica específica, involucrando a niños de la Escuela Básica I de una escuela pública de Espíritu Santo. Para registrar esta investigación, los niños hicieron dibujos y pinturas y registros escritos ocasionales. Defendiendo la tesis de que, para esbozar otras posibilidades de la escuela, es necesario desgarrar las imágenes de las escuelas lo suficientemente vacías como para que de allí surjan en el tiempo otras experiencias del cuerpo, el escrito comienza pretendiendo señalar la estrecha alianza entre el currículo y la función de la educación. Así, entiende el currículo como acciones que aglutinan, en la escuela, el cuerpo de saberes y saberes del mundo, produciendo en las primeras un sentimiento de continuidad con las segundas. Consciente de los peligros de una continuidad que la maquinaria capitalista no enfrenta, la tesis busca producir imágenes de la escuela más allá del proxenetismo de la vida. De esta forma, estudiantes y alumnas invitan a la escuela a pensar el cuerpo en ejercicios curriculares. Pintan cuadrados y dan lugar a chismes como intentos de provocar aperturas perceptivas en el tiempo. Al final, la tesis trata precisamente de fabular los sentidos de la escuela desde los vacíos. Ejercer la fabulación requiere mucha apertura perceptiva del cuerpo; sensibilidad al tiempo; y la certeza de que nadie fabula solo.

Palabras clave: Curriculum. Fabulación. Escuela. Función esolar.

Sumário

Cenas de escola	21
A tese.....	43
Afrontas curriculares	47
10 imagens-tese para desfazer antes de adentrar uma escola.....	81
tinha um menino.....	143
Gritos do corpos	151
Teses sobre o tempo e a fabulação ou de como abrir o corpo às sensações	175
Variações do infinito, o vazio	249
Nos rastros de uma tese-fabulação.....	287
Referências	300



Cenas de escola

1º grupo:

Faces de um exame

Evidências de um crime, Steferson Roseiro

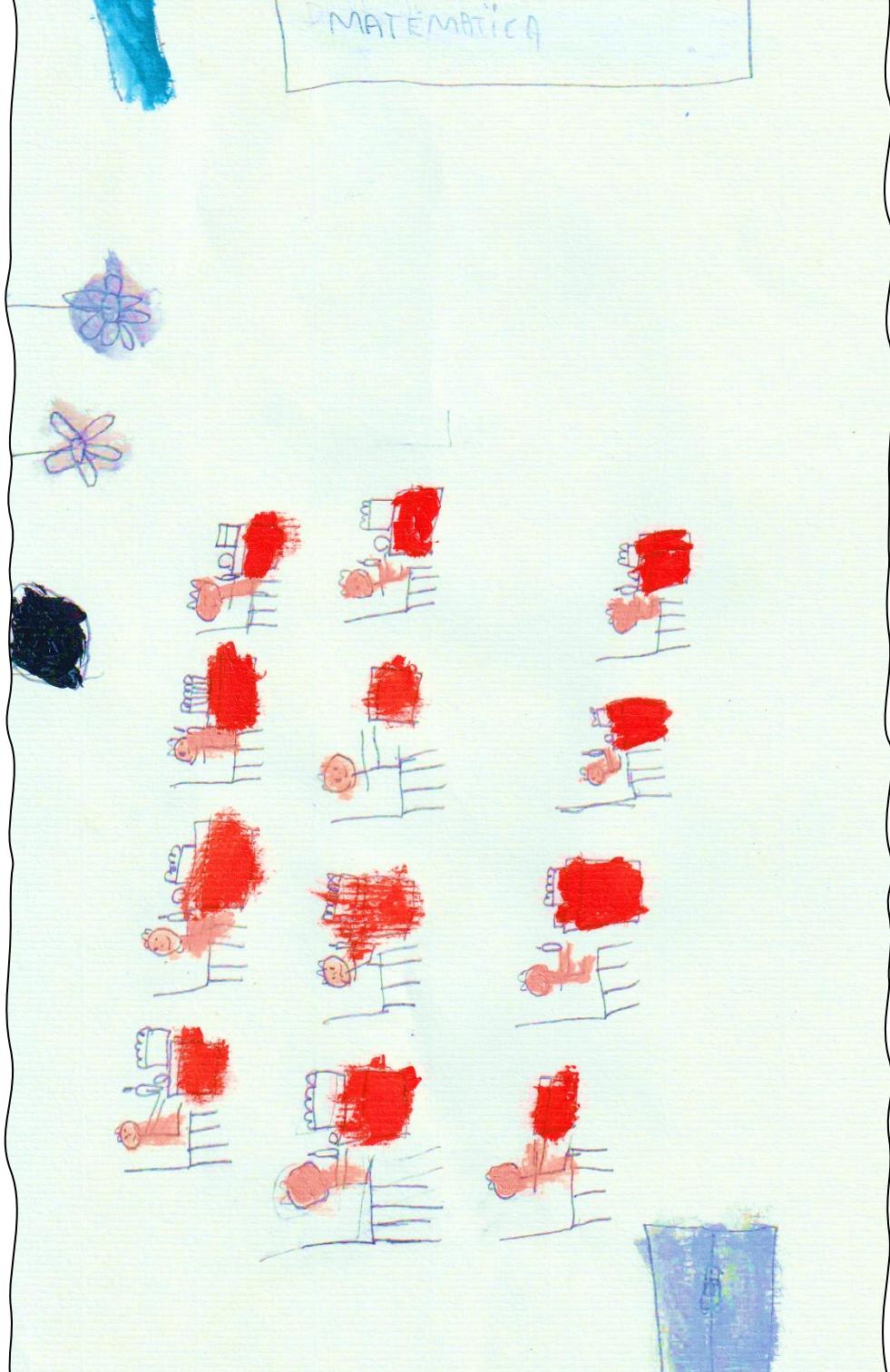


Tá certo, dotô..., Steferson Roseiro



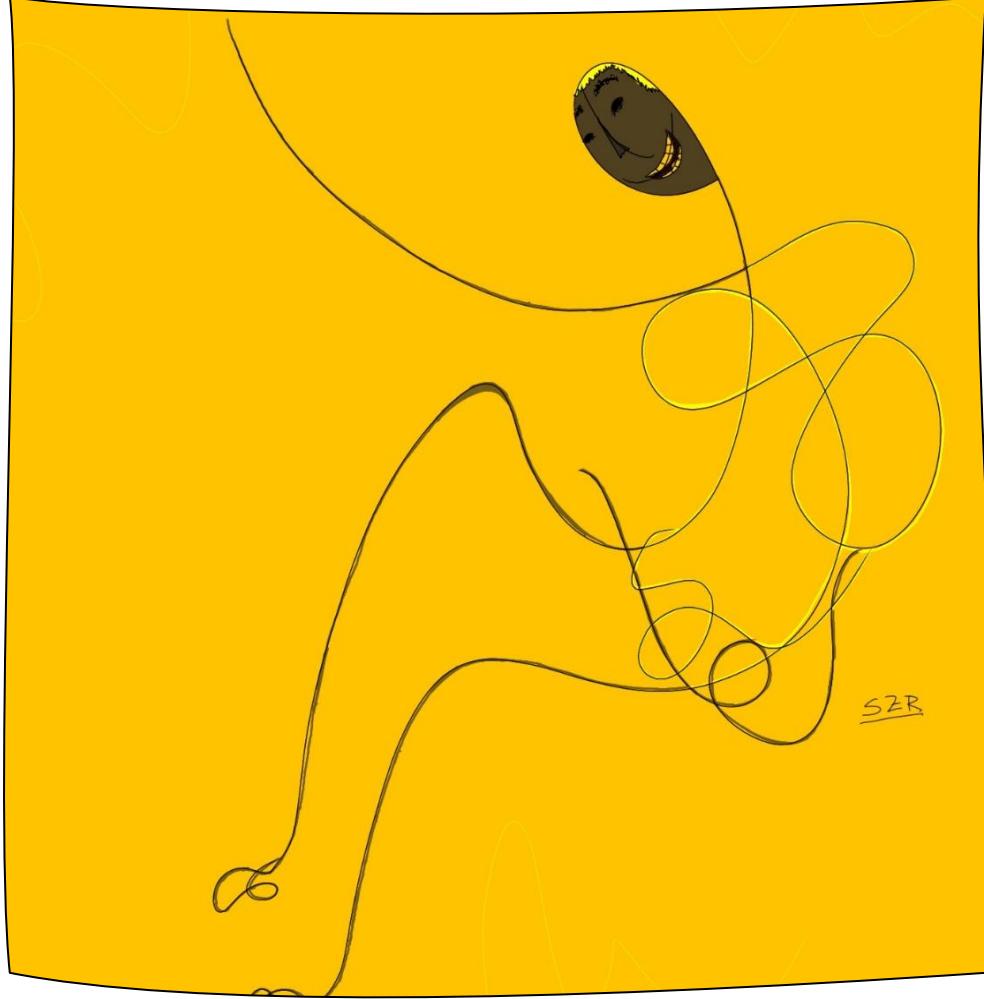


Há um corpo que "resta" do encontro com a escola.
O corpo se pergunta pelas marcas que a escola
deixa nele? Evidentemente não. Nós, todavia,
deveríamos. E também outra força nesse jogo: que
escola "resta" da passagem do corpo?



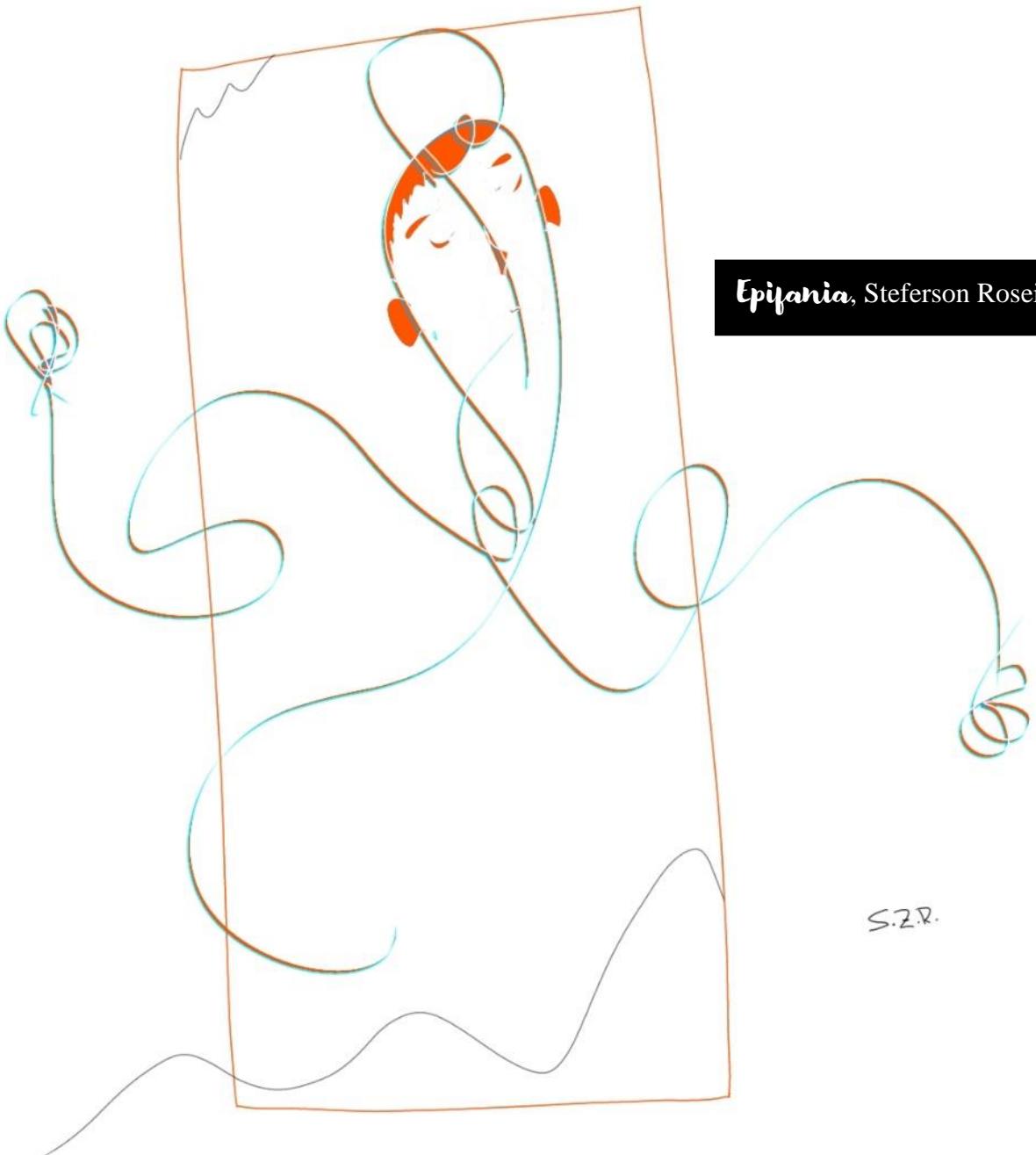
2º grupo:

Faces de um gozo



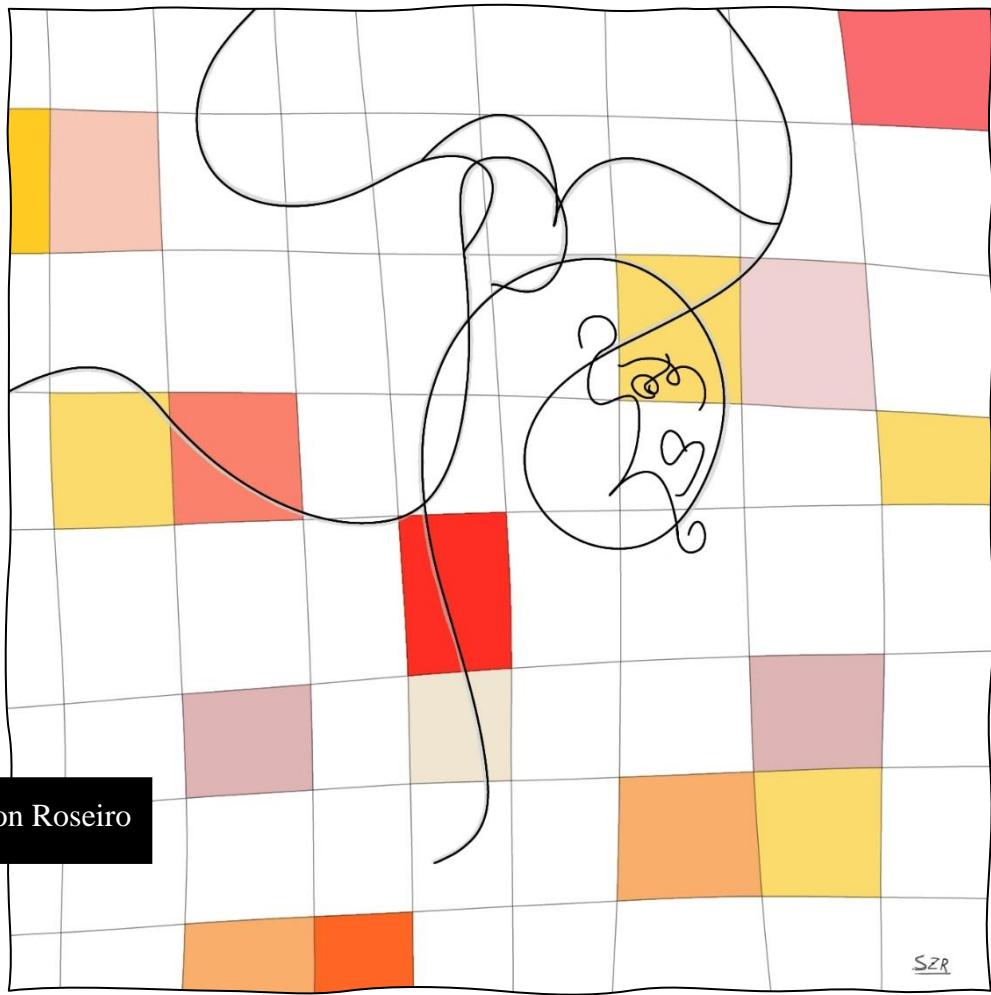
Epifania, Steferson Roseiro

S.Z.R.



Joy, Steferson Roseiro

Página 32



SZR

Alegria, acervo da pesquisa



Primeiro as **cores** ou
as **dores**?

Faces de um gozo ou *faces de um exame?*

Como olhar para a escola para além das marcas do processo de escolarização?

Ou, antes, como pensar a escolarização como um *processo de afirmação das*

liberdades de um corpo?

3^o grupo:

Fugas



Fugir ou se rebelar?, Steferson Roseiro



Noutra batida, Steferson Roseiro

Terra dos meninos sem dono, Steferson Roseiro



SZR

Como habitar a escola fazendo-a fugir de uma imagem dogmatizada de si? Como habitar uma escola para além das escolas do poder, as escolas disciplinares? Foucault (2014b) fez

demasiado sucesso em sua leitura da escola-prisão, muito

embora esta não tenha sido a única imagem de escola pintada pelo filósofo. A escola-prisão, todavia, perdura. Restar-nos-ia,

por conseguinte, rasgar as telas de uma escola que nos quer

prisioneira para, quiçá, fabular outras imagens-escola. Como

lançar, em cada esquina da escola, um dos monstros que ela

tanto teima em banir?

No calor do bapo, acervo da pesquisa





A tese : **RASGAR**
AS IMAGENS DE
ESCOLA EM
VAZIOS
FABULADORES
DOUTROS
SENTIDOS.

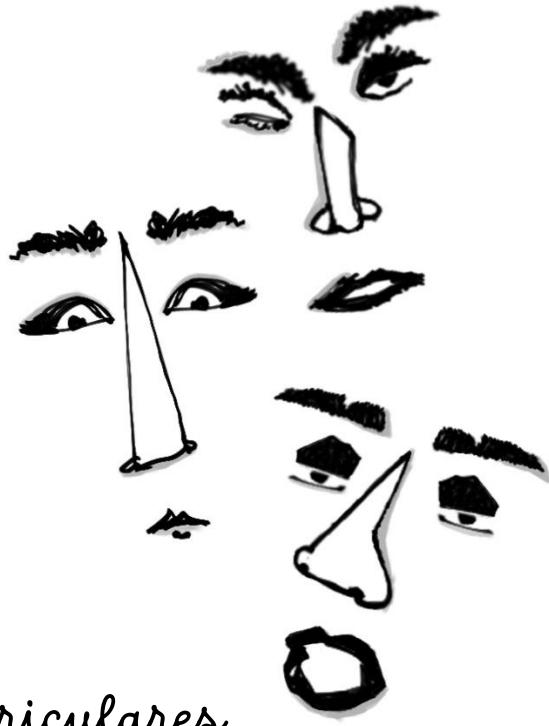
O incômodo começa por pensar que a escola é apenas um lugar ora de socialização, por uma lógica cruel de inclusão em um plano de imanência marcado pela máquina capitalística; ora de um aprender medido e mediado pela quantificação, pelo *quanta* de aprendizagem. A um só tempo, há uma noção que conjuga o conhecimento e a socialização. Conforme recorda Jan D. Matthews (s.d., p. 36), “a escolarização torna-se uma técnica de propaganda que funciona através do uso do conhecimento”. Demasiadas imagens de escolas como dores e de escolas que apenas nos guiam para certos rumos estão disponíveis por todos os lados. Mas se topássemos, no lugar, com escolas dignas de pintar as mais belas telas? Poderíamos falar, antes, de escolas carregadas de uma *vontade* de existir? “É hora de que saibamos que, se as crianças não se redimirem, se não se libertarem na escola, custará muito trabalho para se redimirem e se libertarem quando forem adultas” (Emmanuel, 2017, p. 23). Essa é uma tese sobre escola, feita em uma escola e pensada com a escola, para professoras e professores, mas também para alunas e alunos, jovens e crianças.



PARA ALÉM DE QUALQUER
DEFESA REATIVA OU DE UMA
VÃ CRÍTICA INCAPAZ DE CRIAR -
QUAIS ESCOLAS NOS SÃO
POSSÍVEIS FABULAR?

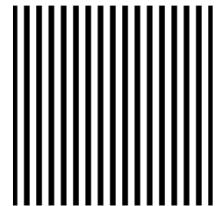
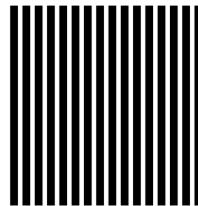
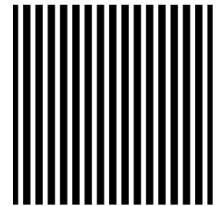
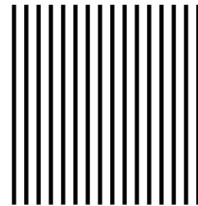
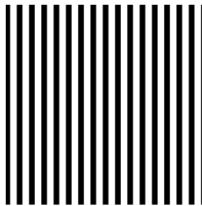
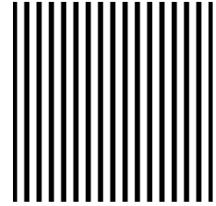
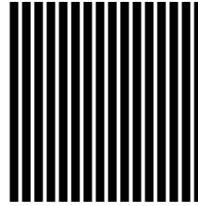
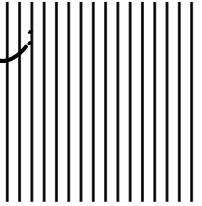
Defendemos a tese de que, para traçar outros possíveis para a escola, é preciso rasgar nas imagens de escola vazias o suficiente, para que dali saltem outras experiências do corpo no tempo.





Afrontas curriculares

Curriculo
era para ser
corrida, mas
virou
loteamento.



Sandra Mara Corazza

Julio Groppa Aquino (2011, p. 39)

*

Começemos por afirmar: **FALAMOS DE CURRÍCULO SEMPRE QUE ALGO, NA ESCOLA, CRIA APROXIMAÇÕES ENTRE UM CORPO E O MUNDO (SEUS SABERES E EXPERIÊNCIAS) E PRODUZ, NO CORPO, O SENTIMENTO DE CONTINUIDADE INFINITA COM O PRÓPRIO MUNDO.**

*

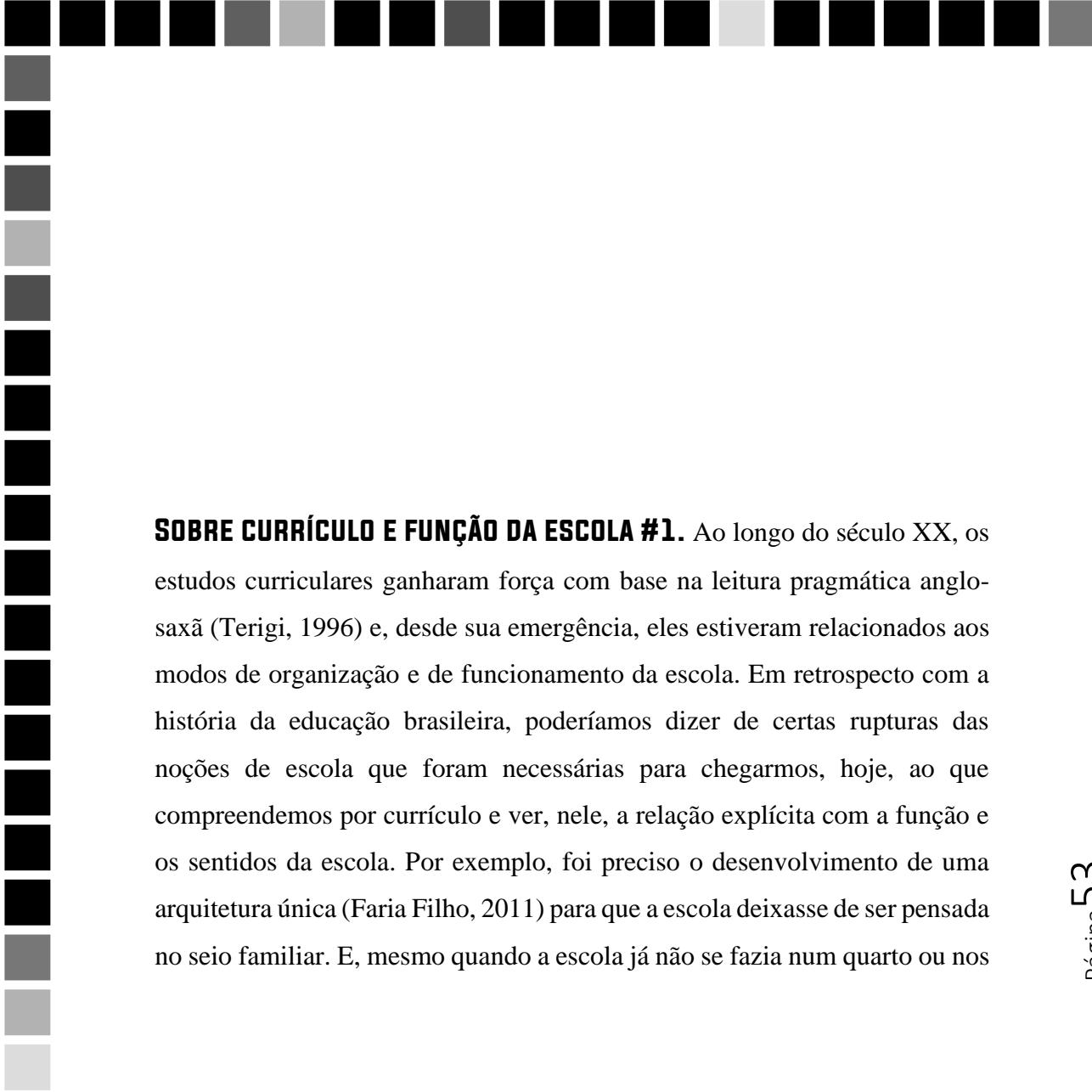
Falar de currículo é falar de escola. Não há currículo que preexista à escola. Ou melhor, entre os dois, estabelece-se uma aliança atualmente indissolúvel, não porque o currículo é uma lista de conteúdos e conhecimentos ou de habilidades e competências necessários, mas justamente pela parte da *causa*, da necessidade. Seja lá como o currículo é concebido, ele está sempre vinculado a uma funcionalidade da escola, a um objetivo que a sociedade (por meio da escola) visa atribuir a seus habitantes. Se se quer uma sociedade X, deve-se, então, dar como prioridade à escola, tal e qual, papel e atribuição. Por conseguinte, serão criados e estabelecidos novos modos de fazer escola, novas organizações da sala de aula, novas dinâmicas de ensino e aprendizagem e por aí vai. Tudo isso propriamente diz de currículos.

NOTA #1 DE UM PE(N)SAMENTO CURRICULAR

Não há currículos que preexistam à escola. Será mesmo? Será que, quando falamos de tantos documentos curriculares que apenas lançam suas exigências sobre a escola, não estamos diante desses currículos que precisamente preexistem à escola? E não só preexistem, como ainda pressupõem um corpo a ser adequado? Não seriam os documentos “basilares” justamente essa *presunção* de quem sabe o que o mundo precisa e por isso mesmo não hesita em dizer o que fazer, como, onde, quando, dando ainda uma justificativa fajuta de um porquê?

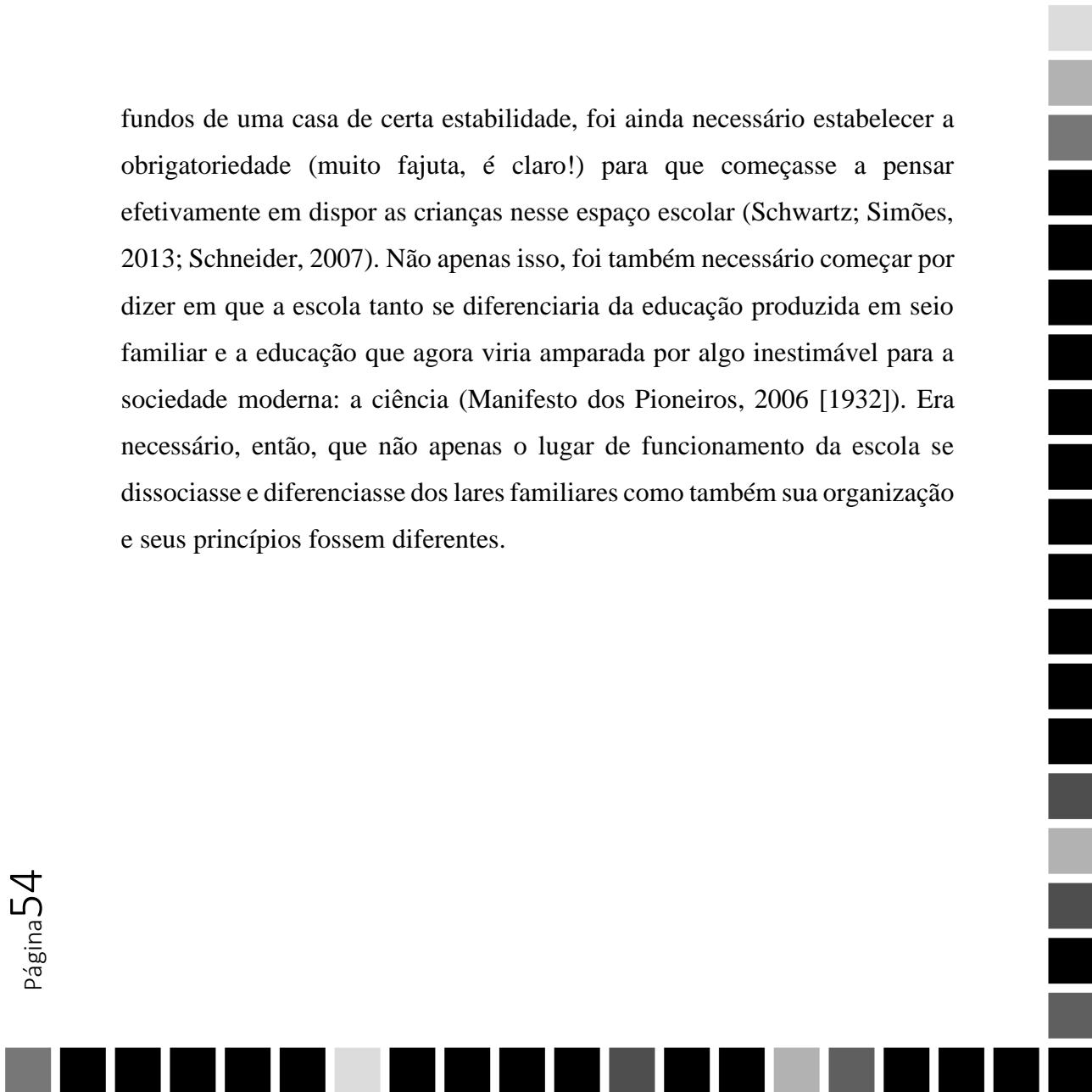
CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA

UMA ALIANÇA INDISSOCIÁVEL.



SOBRE CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA #1. Ao longo do século XX, os estudos curriculares ganharam força com base na leitura pragmática anglo-saxã (Terigi, 1996) e, desde sua emergência, eles estiveram relacionados aos modos de organização e de funcionamento da escola. Em retrospecto com a história da educação brasileira, poderíamos dizer de certas rupturas das noções de escola que foram necessárias para chegarmos, hoje, ao que compreendemos por currículo e ver, nele, a relação explícita com a função e os sentidos da escola. Por exemplo, foi preciso o desenvolvimento de uma arquitetura única (Faria Filho, 2011) para que a escola deixasse de ser pensada no seio familiar. E, mesmo quando a escola já não se fazia num quarto ou nos

fundos de uma casa de certa estabilidade, foi ainda necessário estabelecer a obrigatoriedade (muito fajuta, é claro!) para que começasse a pensar efetivamente em dispor as crianças nesse espaço escolar (Schwartz; Simões, 2013; Schneider, 2007). Não apenas isso, foi também necessário começar por dizer em que a escola tanto se diferenciaria da educação produzida em seio familiar e a educação que agora viria amparada por algo inestimável para a sociedade moderna: a ciência (Manifesto dos Pioneiros, 2006 [1932]). Era necessário, então, que não apenas o lugar de funcionamento da escola se dissociasse e diferenciasse dos lares familiares como também sua organização e seus princípios fossem diferentes.





Título: *La letra con sangre entra* (1788)
Arte: Francisco Goya

SOBRE CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA #2. Em um período em que começava a visar à inserção das classes populares na sociedade letrada e instruir nelas a civilidade ordenada, educada e pacífica (Ferreira; Schwartz; Krohling, 2016), a escola deveria desprender-se da imagem da instrução espontânea para afirmar o rigor e a cientificidade do processo educativo. A um só tempo, viu-se a necessidade de apagar o corpo do instruído (o cérebro

é a massa aprendente) e de fazer valer, nesse mesmo corpo, um novo tipo de violência que não mais era o da chibata ou da palmatória, como se ilustra na pintura de Goya *La letra com sangre entra*. Era necessário produzir, então, um método de ensino que separasse o corpo do modo de aprender, donde, por acaso, todas as regras desse novo método se voltassem exatamente para o corpo: postura para sentar, posicionamento das mãos à mesa, modo de segurar o lápis... (Vidal, 2011). Era preciso fazer circular uma crença em relação à escola e, conforme destaca Del Priore (2016, p. 337), por volta de 1870, nas regiões com grande quantidade de jovens, “educar significaria prevenir a criminalidade e ‘desordens sociais’”, e, desde que a educação escolarizada atendesse a critérios das fábricas e dos ofícios, mal não faria se ela pudesse também já preparar os corpos para os trabalhos aos quais seriam encaminhados. Ainda que o processo de escolarização estivesse longe de efetivar-se em sua obrigatoriedade e em seu papel político-curricular – estamos em 2023 e ainda debatemos sobre essa questão –, o cenário escolar já começava a ser pintado socialmente. A escola aparecia nos destaques dos jornais, era romantizada pela literatura e dramatizada em peças teatrais. Estava aberta à temporada de produção das imagens de escola.

Só sentado, acervo da pesquisa





#EVIDÊNCIAS DE UM RACIONALISMO CADUCO.

Herança cartesiana, a sociedade ocidental investiu largamente na consagração da mente como local do aprendizado. E, entretanto, bastava que um aluno conjurasse qualquer indisciplina ou “imoralidade” para que recuperassem o corpo como privilégio das aprendizagens. Mesmo na tentativa de superar os castigos corporais, há sempre o rastro de um modo correto de se comportar durante as aulas, um modo ideal que o corpo deve respeitar se quiser permanecer na escola. ***A mente só aprenderá se o corpo estiver nos acordos das condições para aprender?***



FALAR DE CURRÍCULO
IMPLICA SEMPRE A
EXISTÊNCIA DE UM CORPO.

Os currículos acontecem no corpo, marcam suas passagens nele e predisõem dele para se efetivarem. Daí justamente o início da tese com **faces de um exame**. Quais são os restos deixados pela contínua “examinação” curricular? Como ficam os corpos quando a escola, enfim, acaba e deixa sua marca apenas nos corpos que por ali passam? Quais também não são as marcas que ficam nos corpos que pela escola *não* passam? Todavia, para além das **faces de um exame**, é também no corpo que as **FACES DE UM GOZO** deixam seus rastros. Os dois últimos desenhos da série *Joy* e *Alegria* marcam o corpo com vivacidade. *Joy* é uma menina que, voltando do recreio, fica sempre por último para virar estrelinha antes de entrar na sala; *Alegria* é uma menina que, por outras lógicas, fala por meio de desenhos. Uma última estrelinha antes de adentrar um espaço onde seu corpo é circundado por forças impróprias à criação? Caberia um sorriso numa linguagem tão peculiar se, dentro da sala de aula, nada fosse possível? Seriam mesmo todos os corpos dentro de uma sala de aula assim tão desprovidos de liberdades?

Bem-comportado sgn, acervo da pesquisa



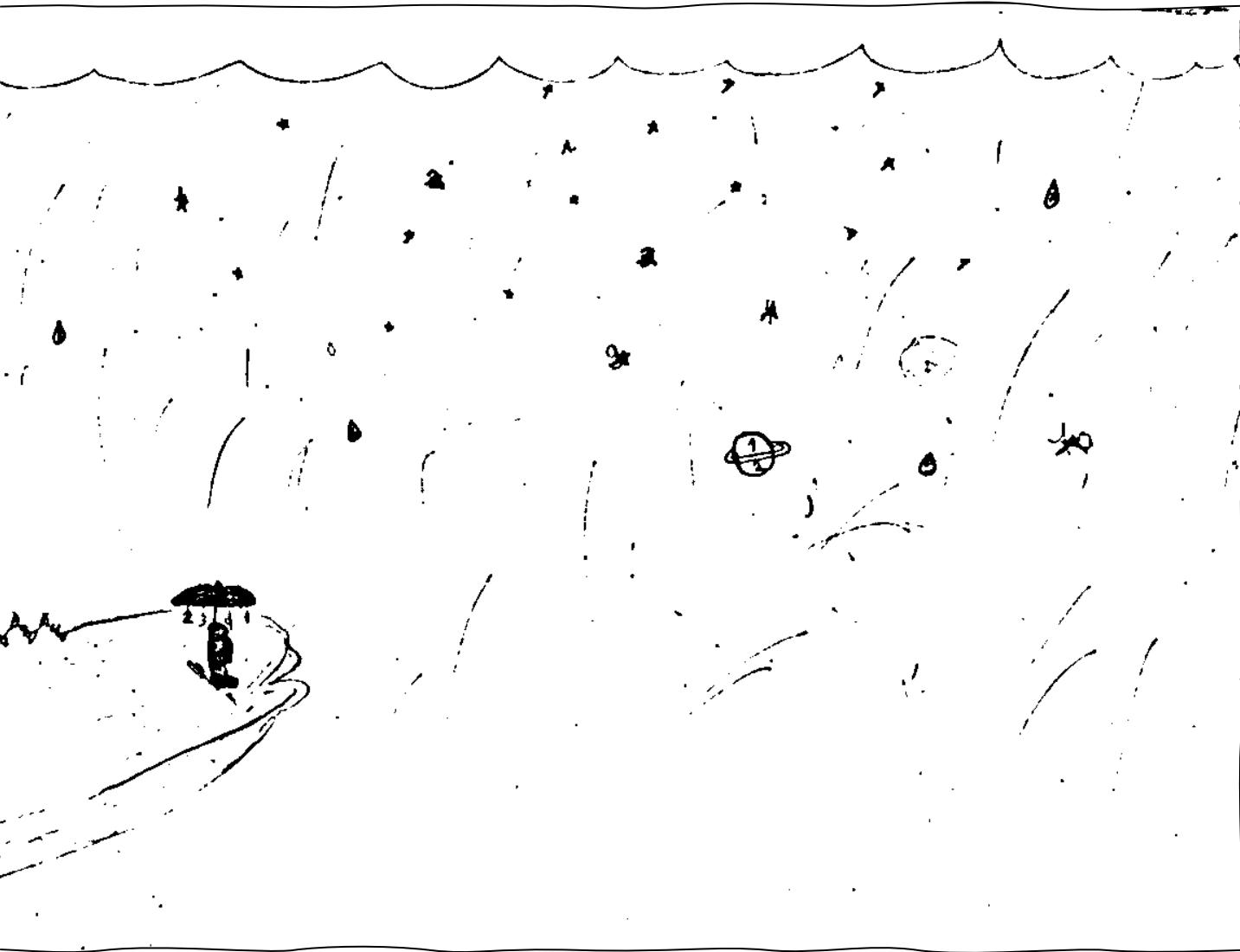
Duas pinturas de crianças: “SÓ SENTADO” e “BEM-COMPORTADO SQN”. Em ambas, o corpo é atravessado pelo racionalismo cartesiano. Parece haver claramente alguém a lhes mandar sentar. Todavia, em nenhum dos casos, o “sentar-se” é desprovido de resistência. Mesmo que se sente, o corpo ainda é provido de um tanto de liberdades que ganham força em linhas de fuga a fazer peraltagens – seja no corpo que se vira para trás e conversa, seja no corpo que expande seu corpo para além dos limites padronizados da cadeira-mesa.

O corpo curricularizado não precisa ser o corpo da apatia. Currículos não são unicamente documentos e, conforme nos convoca a pensar Inês Barbosa de Oliveira (2011), é-nos precioso evidenciar as criações curriculares que perpassam os cotidianos escolares. Há um tanto de criações curriculares ultrapassando os limites dos documentos curriculares diariamente. Em nossas passagens pelas escolas, temos visto professoras levar, em suas bolsas, uma infinidade de objetos que deixam de ser meros objetos, para carregarem pequenos mundos em potencial (Roseiro, Gonçalves, Silva, 2020). Seja carregando uma maleta de tintas, tampinhas de garrafa ou uma boia inflável de orca, professoras e professores têm carregado consigo virtualidades que, no encontro com os alunos, põem em evidência a impossibilidade de fazer currículos e desconsiderar o corpo aprendente em suas multiplicidades.

Quando falamos de currículos como aproximações entre o corpo e o mundo, estamos defendendo não apenas um modo de conceber os currículos como também uma ética para com o mundo: não nos cabem, aqui, lógicas de dominação, de superioridade entre um dito “humano” sobre o universo. Bebemos tanto de Paulo Freire (2020c) quanto de Eduardo Viveiros de Castro (2015) para dizer que a continuidade do corpo no mundo é, antes de tudo, a produção de um corpo em relação com um todo horizontal. Não podemos continuar a perpetuar uma lógica da superioridade de uns que, benevolentes em demasia, “dão” aos outros o que lhes falta – lógica colonialista da educação bancária. E não falamos disso apenas em uma perspectiva de conhecimento sistematizado, quando uns saberiam mais que outros. Há também de se levar em conta a “superioridade” premeditada por algo que nos é inerente: o humano. A lógica cartesiana, iluminista, positivista e neoliberal é a lógica de um antropocentrismo. O princípio do ocidente gira em torno do humano. “[...] a metafísica ocidental é a *fons et origo* de toda espécie de colonialismo – interno (interaespecífico), externo (interespecífico), e se pudesse, eterno (intemporal)” (Viveiros de Castro, 2015, p. 27).

ADVOGAMOS, ENTÃO, A MORTE DO HUMANO?

Nunca se tratou disso, quiçá de multiplicar o próprio conceito de “humano”, como Viveiros de Castro e Veronica Stigger (2015) fazem numa lindíssima história entre uma onça e um corpo indígena: a onça é o humano do corpo indígena ou o menino Joaci é a onça do grande animal? Questão de perguntar pelo corpo do outro, pelo modo como o outro vê, pelas sensibilidades do outro, mesmo que o *outro* seja um corpo inanimado. Enxergar-se em continuidade infinita para com o mundo é multiplicar as percepções que dele fazemos.



NÃO SOMOS CORPOS ESTRANHOS *NO* MUNDO.

Não somos uma matéria estranha que habita o planeta. Antes, somos corpos *com* o mundo. E radicalmente negamos a premissa demasiado antropológica – que tanto retroalimenta o fogo capitalístico – de que o corpo (humano) habita os outros corpos (naturais ou não), transformando-os a seu bel-prazer.

Não. Todos os corpos se habitam e exercem entre si relações de forças. Corpos humano e não humanos, maquínicos, naturais, virais, tecnológicos etc. são afetados pelas variações de forças e pela variação incalculável resultante dessas relações. Talvez pudéssemos nos considerar continuidades da carne do mundo, de suas transformações, de suas estéticas.

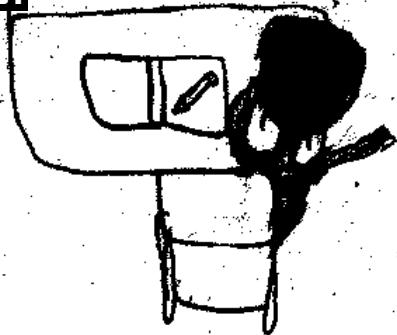
NOTA # 2 DE UM PE(N)SAMENTO CURRICULAR

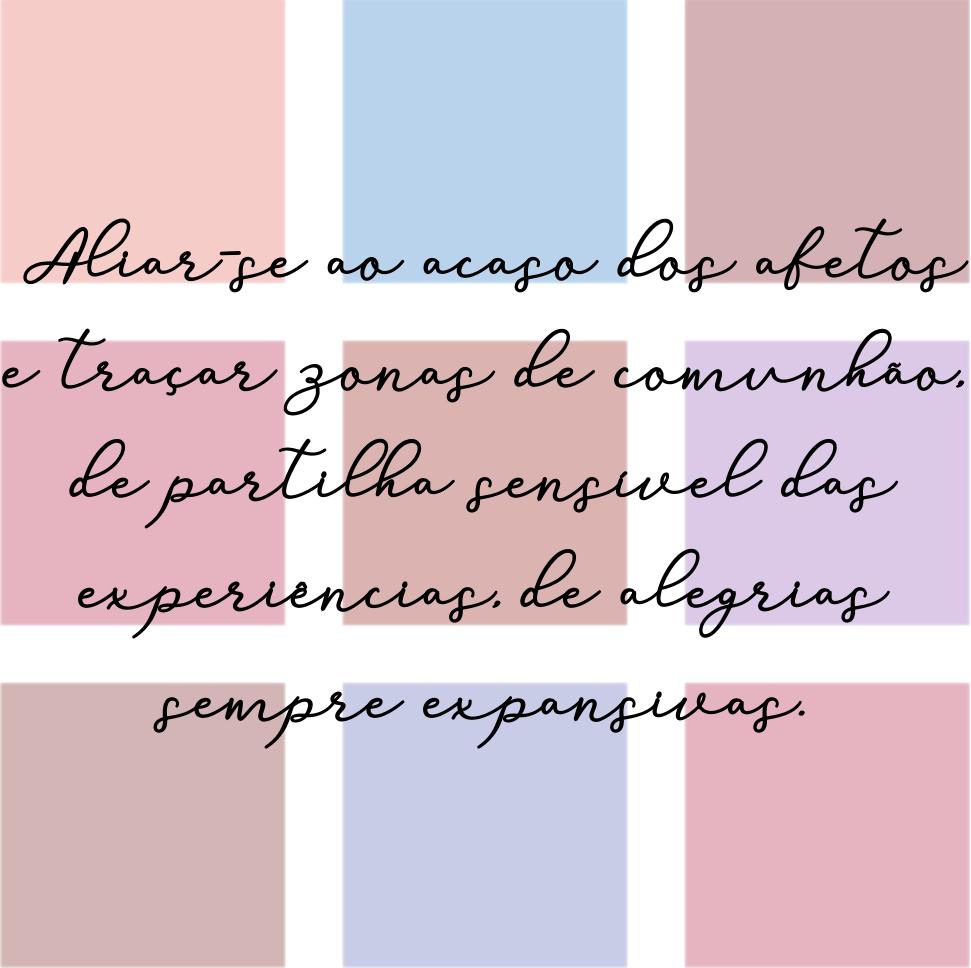
**FALAMOS DE CURRÍCULO SEMPRE QUE ALGO,
NA ESCOLA, CRIA APROXIMAÇÕES ENTRE UM
CORPO E O MUNDO (SEUS SABERES E
EXPERIÊNCIAS) E PRODUZ, NO CORPO, O
SENTIMENTO DE *des*CONTINUIDADE INFINITA
COM O PRÓPRIO MUNDO.**

*Há mundos que devem ser interrompidos,
cortados, impedidos de continuar a existir.
Há imagens de mundo que precisamos,
desde já, trabalhar em sua contraprodução:
o currículo como continuidade de mundos no
corpo, mas também descontinuidade de
outros tantos mundos, porque o corpo e a
vida não comportam quaisquer mundos.
Podem criar e fazer travessias em infinitos,
mas alguns devem ser impedidos desde
agora.*

Psim!, acervo da pesquisa

**SOBRE CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA #3. SERÁ, ENTÃO, QUE
PERGUNTAR PELO PAPEL E PELOS SENTIDOS DA ESCOLA NÃO É
ANUNCIAR UM INIMIGO PODEROSO E PROCURAR ALIADOS (TEÓRICOS,
ARTÍSTICOS, AFETIVOS, NÔMADES...) QUE NOS AJUDARÃO A COMBATÊ-
LO?**





*Aliar-se ao acaso dos afetos
e traçar zonas de comunhão,
de partilha sensível das
experiências, de alegrias
sempre expansivas.*

3º grupo:

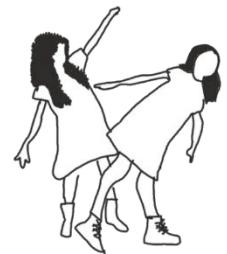
Perallagens

Arquitetos de um amanhã caloroso, Steferson Roseiro





Compor alegrias expansivas implica uma questão tanto de método quanto de currículo. Não podemos pensar os currículos apenas como criações *docentes*. Faz-se um tanto de currículo na conversa com os alunos. Não apenas nas dificuldades! Não se trata desse jargão de que os currículos são alterados e recriados com base no “contexto real” de uma turma. Nisso, cai-se no pragmatismo. Antes, trata-se mesmo de proceder por escutas sensíveis, de procurar as inquietações de uma turma, dar papo aos burburinhos, de aliar-se às rebeldias. E, por método, dizemos aqui já daquilo que nos é caro – toda fabulação só é possível quando um mapa começa a ser desenhado. Os currículos como conhecimento de mundo e de ampliação dos limites do corpo são tão mais potentes quanto mais minuciosos forem nossos diagnósticos afetivos do presente.



Começávamos por perguntar: primeiro as cores ou as dores?

404

page not found

A questão não é perguntar o que vemos, mas como nos afetamos por aquilo que vemos. Quando as dores se fazem presentes, diminuímos nossa potência de agir ou procuramos pelas forças que ativam nossas resistências e nossas potências criadoras?

**NOSSO CONVITE É SINGELO:
ENTRE EM UMA SALA DE AULA.
ONDE SEUS OLHOS DA BOA
PEDAGOGIA ENXERGAREM
BAGUNÇA POR PARTE DAS
CRIANÇAS, PERGUNTE-SE PELOS
AFETOS QUE FAZEM SURGIR ALI.
QUANDO OUVIR DA
COORDENAÇÃO UMA AFRONTA
DIGNA DE UMA CENA DE**

**NOVELA, INDAGUE-SE DO
QUANTO DE FORÇA COLETIVA
NÃO FOI NECESSÁRIO PARA UM
CORPO CONSEGUIR SE REBELAR
CONTRA AS FIGURAS
AUTORITÁRIAS DE UMA ESCOLA.
AS PERALTAGENS QUE MARCAM
UMA SALA DE AULA DIZEM,
MUITAS VEZES, DE UM ESTADO
DE COISAS QUE O CORPO NÃO
MAIS TOLERA. HÁ ALGO DE**

**INDIZÍVEL ATRAVESSANDO OS
CORPOS. E O CORPO, SEMPRE
EM BUSCA DO QUE AUMENTA
SUA POTÊNCIA DE AGIR, PROPÕE
PARA SI OUTROS DESARRANJOS.**

**ENTRE NUMA SALA DE AULA
COMO SE FOSSE TODO DIA SEU
PRIMEIRO DIA – SENSÍVEL À
LUZ, SENSÍVEL AO CHORO,
SENSÍVEL AOS VAZIOS.**

Fazer do currículo uma travessia.

Rumo aos mundos que gritam

por outros pensamentos.



**10 IMAGENS-TESE PARA SE
DESFAZEREM ANTES DE
ADENTRAR UMA ESCOLA**

Imagem primeira. Um corpo adentra a escola questionando a lógica de *socialização*. Onde já se viu dizer que escola é lugar de socializar? O corpo perambula entre a docência e a assistência social. Socializar é da lógica da sobreposição do *mim* sobre o *eu*. O *eu* de uma “dimensão não previsível, criativa, e que pode proporcionar sensação de liberdade” (Almeida, 2016, p. 29) é sobreposto por uma produção social ligada às obrigações morais. A escola está presa em um *loop*: *escola socializadora*, **escola adaptativa**, *escola socializadora*, **escola adaptativa**. Imagem dolorida; pesa nossos olhares, cansa os corpos transitando por esses espaços. Transitando não, apenas seguindo, apenas cumprindo regras. Qualquer pergunta que nasça, os corpos nessa imagem respondem de prontidão: “**Não vamos ficar perdendo tempo com essas coisas**” (Ibid., p 148). Corpos juvenis marcados pela ferocidade da escola que apenas os ajusta aos processos sociais dominantes, corpos docentes sobrecarregados de papéis que não conseguem cumprir.

Imagem segunda. Imagem terceira. A linha de corte é o tempo. Tempo esperado, tempo cronometrado. A imagem dois borra-se na imagem três em uma promessa de futuro tardio para uma juventude que se alimenta das migalhas da vida. Imagem de jovens sentados à espera. A sala de aula e os corredores da escola parecem tornar-se uma grande e infinita sala de espera. À espera de quê? De um futuro melhor, um futuro promissor. “... o quê que eu posso falar, tem que estudar se não a gente nunca vai ter o que a gente quer assim... é o nosso sonho né...” (Costa, 2017, p. 124). Imagem de corpos que se comprometem com a escola apenas na medida em que visam escapar dela como que impulsionados por um futuro imaginado. Por entre clamores e anseios estudantis, vê-se que “a chave para um futuro melhor passa pela escola” (DIAS, 2018, p. 88) e, com efeito, a escola aparece como uma instituição redentora.



Imagem quarta. Afirmação do estudar. A imagem talvez pudesse ser lida como essa que faz o prelúdio desta escrita: alunos sentados, enfileirados, concentrados em uma aula. A escola, aqui, é vista pela ótica única da sala de aula. Tentamos deslocar o olhar para ver a escola ou mesmo a sala da perspectiva dos alunos, mas não conseguimos. Somos a professora. Uma professora de geografia. Aparentemente, uma ótima professora! Sentimos, pela imagem, as discussões bem embasadas com os alunos, o envolvimento da turma e mesmo algumas notas de aprendizagem após cada aula. Contudo, não vemos nenhum rosto na sala de aula. A imagem é apenas da aula, dos conteúdos curriculares, dos planos de aula, de anotações aqui ou acolá sobre essa ou aquela aula. Se muito, das cognoscências e do processo de humanização dos alunos que, todavia, é dado apenas pelas observações objetivadas de uma professora demasiado psicologizante (Motter, 2018).
Damo-nos conta: **a própria imagem é uma aula.**



Imagem quinta. O relógio tenta correr, investe impiedoso. Os dedos tentam contê-lo, tentam fazê-lo correr ao contrário. Há algo que precisa ser protegido do tempo ali. Estamos com os olhos colados no movimento dos ponteiros e dos dedos e tardamos a perceber que, nessa escola, deparamos mais com adultos que com crianças. Na verdade, há tão somente corpos adultos. Todos os transeuntes portam-se na **compostura da adultez!** Olha mais atentamente – não adultos, adultizados. Há, sim, crianças ali. Mas crianças roubadas de seu tempo. Se “a criança e o jovem são tomados pela sensação de que a juventude é efêmera, passageira, que depois dela vem a ‘grande experiência’” (Fortunato, 2016, p. 49), para onde escorre o agora? Crianças tão mais adultas que muitos corpos crescidos. Você entende que o relógio quer é devolver às infâncias algo que lhes foi tirado: **o tempo**. Mas a imagem, tal quais os ponteiros, só corre; os corpos adultizados passam por ali, vão-se. Passa a hora e elas precisam voltar ao trabalho que as consome. A imagem tenta segurar um tempo que, há muito, esqueceu de fazer-se *duração*.

Imagem sexta. Escola? Onde? Você vê uma mesa e um banco, vê sobre ele crianças, adolescentes e adultos. À sua frente, até depara com um livro e um caderno. Eles estudam. Mas como estudam nesse lugar? **Como estudam em meio à mata? Como estudam com o riacho molhando seus pés?** É mesmo uma escola? A pergunta não lhe sai da cabeça. Pode, afinal, uma escola ser feita sem os muros, sem as paredes? Podem os corpos mesmo sentar lado a lado, mais como um grupo que como um corpo individualizado na lógica do *eu aprendo*? Coisa estranha! A imagem não dá respostas, ela, no máximo, mostra sorrisos, conversas e memórias de corpos indígenas que por ali passaram (Fonseca, 2019). *Não se preocupa com o tempo!* A escola que ali aparece nos faz questionar quais, afinal, são os limites de uma escola... Pode a escola ser uma conversa em meio a arborecências?

$$71=6$$

As seis imagens acima foram traçadas com base em teses de doutorado que consideraram como ponto central a discussão sobre a FUNÇÃO DA ESCOLA. Se não nos cabem os vazios, ou melhor, se os vazios nos escapolem, voltemo-nos, por conseguinte, para o ponto onde pensamos ser possível espíá-los: onde a escola se afirma. A matemática envolvida nessa busca é maravilhosa: de 71 trabalhos sobraram 6 por mero acaso da insistência em querer teses que se ponham efetivamente em escolas. É impossível afirmar a educação pairando, quem sabe, à distância segura de quem não pisa o chão da escola.

$$7(-)1=6$$

Fujamos, todavia, da lógica de culpa.

O que dizem essas seis imagens? Decerto, há um descontentamento de nossa parte para com elas. As imagens das teses desses autores pouco contribuem para afirmar a escola como lugar de criações e afirmações da vida. Que se dirá, então, de expansão das liberdades do corpo. Todas elas, evidentemente, estão inseridas no campo dos estudos curriculares e também trazem, em seu bojo, discussões sobre a sociedade na qual estão inseridas. Todavia, com exceção da tese da Mary Fonseca (2019), o tom da escrita é um tom pesaroso, triste, cheio de marcas de uma sociedade adoecida. Não ao acaso, também suas escolas parecem padecer. Vivemos lógicas de agenciamento no qual nos é impossível ter uma escola sorridente, afirmativa, quando fazemos de nossos agenciamentos um eterno luto.

sociedade adoecida

saciedade adoecida

Somos a sociedade que vivemos, a qual criticamos. Não há uma sociedade justa a ser declarada se não nos pomos a produzi-la desde já. Não há um mundo-verdade nos aguardando “lá fora”, um mundo-ideal esperando a ser descortinado, a ser alcançado em uma luta impossível. É no tempo do agora, das criações cotidianas, que os vazios são possíveis, que as torções nas imagens de escola criam outras escolas. Quem produz outras imagens de escola somos nós. Que imagens fazemos com nossos corpos, nossos encontros e nossas lutas?

As imagens encontradas nas teses anunciam a sociedade que temos vivido. Seu tom, entretanto, não nos basta. Ainda que não gostemos do tom lamurioso encontrado em cinco das seis teses, é evidente que, nelas, a imagem da sociedade na qual as escolas estão inseridas não é uma sociedade apartada de suas senzalas. Inclusive, não poderíamos fazer uma tese que invisibilizasse a própria sociedade na qual estamos. Dizíamos antes: para criar condições de liberdade do corpo, é preciso um intenso diagnóstico afetivo do presente.

Quais presentes convivem em nosso tempo?

4º grupo:

Iminências de uma docência

Iminências da disciplina, Steferson Roseiro

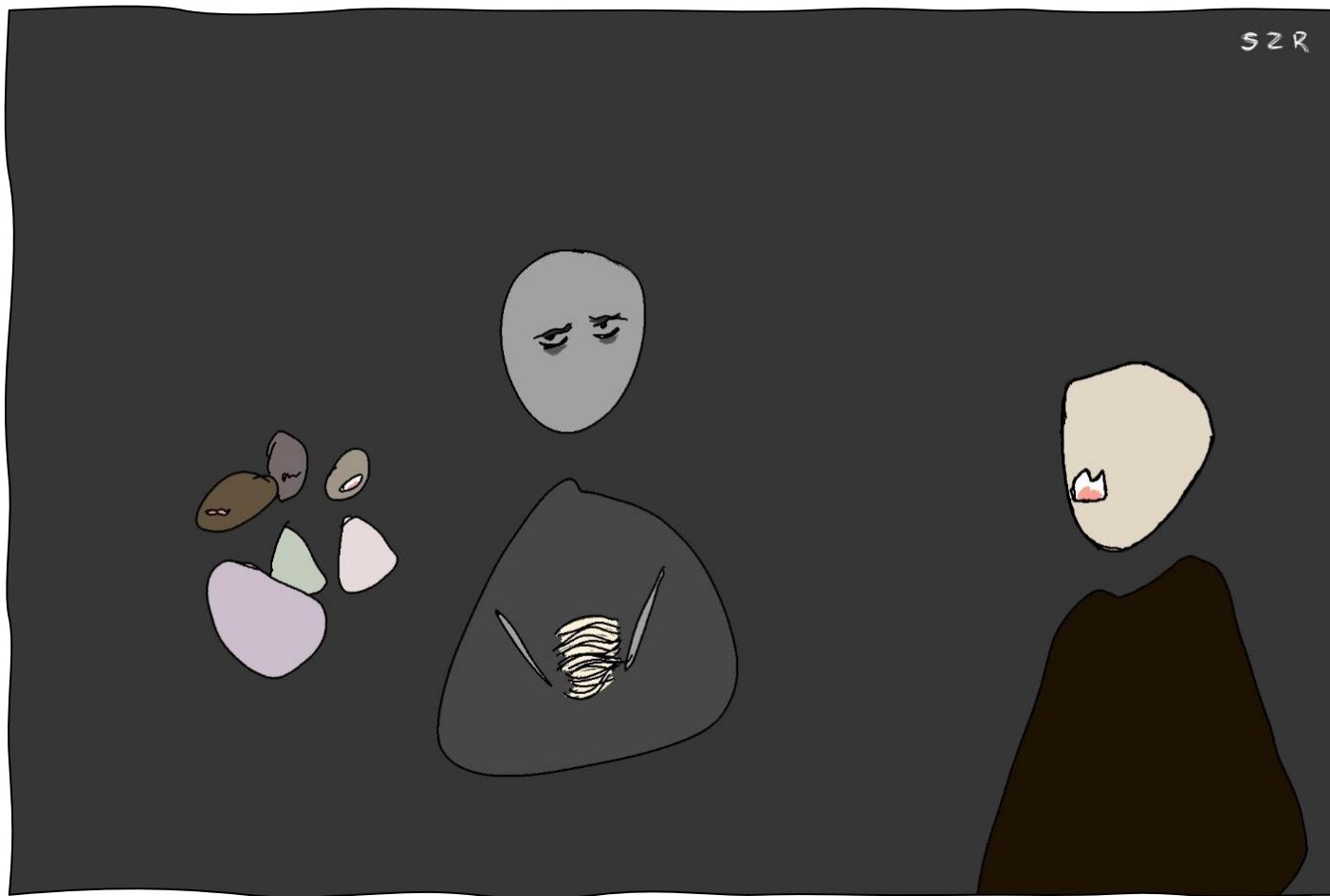


SZR

Iminências da transparência, Steferson Roseiro



SZR



Iminências do desempenho, Steferson Roseiro

SOBRE A ESCOLA E O DIAGNÓSTICO DO TEMPO PRESENTE #1

A instituição escola *compõe* a sociedade. Não há escola de um lado e sociedade do outro – estamos na sociedade, somos e desenhamo-la. Talvez daí nossa inquietação em aceitar os discursos de que a escola é uma prisão, de que a escola vive apartada da sociedade e fora de seu tempo... **A escola, para nosso infortúnio, corrobora em demasia o tempo em que vive!** Já dizíamos antes: pensar os currículos implica uma função da escola, um papel, uma especificidade que, de certo modo, tende a corroborar a noção de vida, corpo, política e de “humano” que cada sociedade produz. Mas o que implica isso? Em primeiro lugar, implica que não há políticas curriculares que não acompanham as danças e tramas políticas da sociedade e de seus arranjos. Todo investimento político curricular implica, em dada medida, em estabilizar o que é “inevitavelmente fugaz” (Cunha, 2015, p. 580).

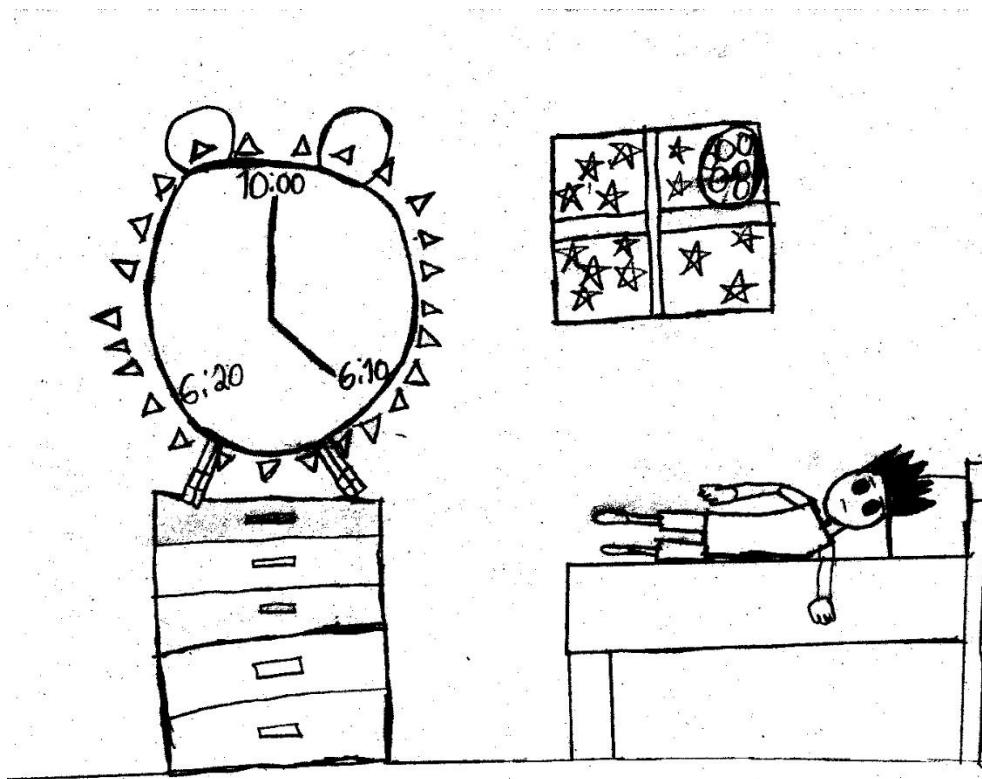
Ao mesmo tempo que rejeitamos a noção de escola-prisão, contudo é inegável a existência de forças que, na escola, incidem sobre a disciplinarização e controle dos corpos (Carvalho; Roseiro, 2015). A tendência em expor o corpo ao limite de sua nudez, isto é, em negar-lhe sua existência política, é uma das operações da sociedade de controle definida por Gilles Deleuze (2013). Ainda que nos desagrade a noção foucaultiana de poder disciplinar como aquele que incide sobre os corpos para fazer valer o bom comportamento, é visível que a escola, em muitos momentos, opte por operacionalizar essa estratégia: corpos enfileirados, a vigilância permanente, a ordem de fala, o silêncio como regra, a permanente suspeição do outro...

Iminências da disciplina espalha, em suas linhas, a escola disciplinar de Michel Foucault (2014b), a escola que, conforme diziam Roseiro e Carvalho (2022), fazia escorrer as dores de que o próprio Foucault se ressentia: a paixão pelo poder. Mas que escola é essa de que Foucault falava? Era justamente a escola apaixonada pela disciplina, pelo corpo disciplinado. Quando a criança nos indaga por que aprende melhor se mexendo, o tom ressentido em sua voz, o modo pelo qual ela espera que aquilo não seja discutido traz, em suma, o tom disciplinar. "Aprendemos sentados!". presumia a criança ouvir em resposta. Essa, justamente, seria a resposta disciplinar. Entretanto, é a ela que nos aliamos? É mesmo necessário dar continuidade aos discursos de ordem em uma sala de aula? Quando, por algum motivo, precisamos sair da sala na condição de professoras, qual é nosso primeiro intento? Pedir à turma que colabore e não se machuque ou pôr alguém de vigia na sala, seja uma criança, seja outro corpo "responsável"?

A MAIS CÉLEBRE IMAGEM DE
ESCOLA FEITA POR FOUCAULT
É, PARA NOSSO INFORTÚNIO, A
DA ESCOLA-PRISÃO.

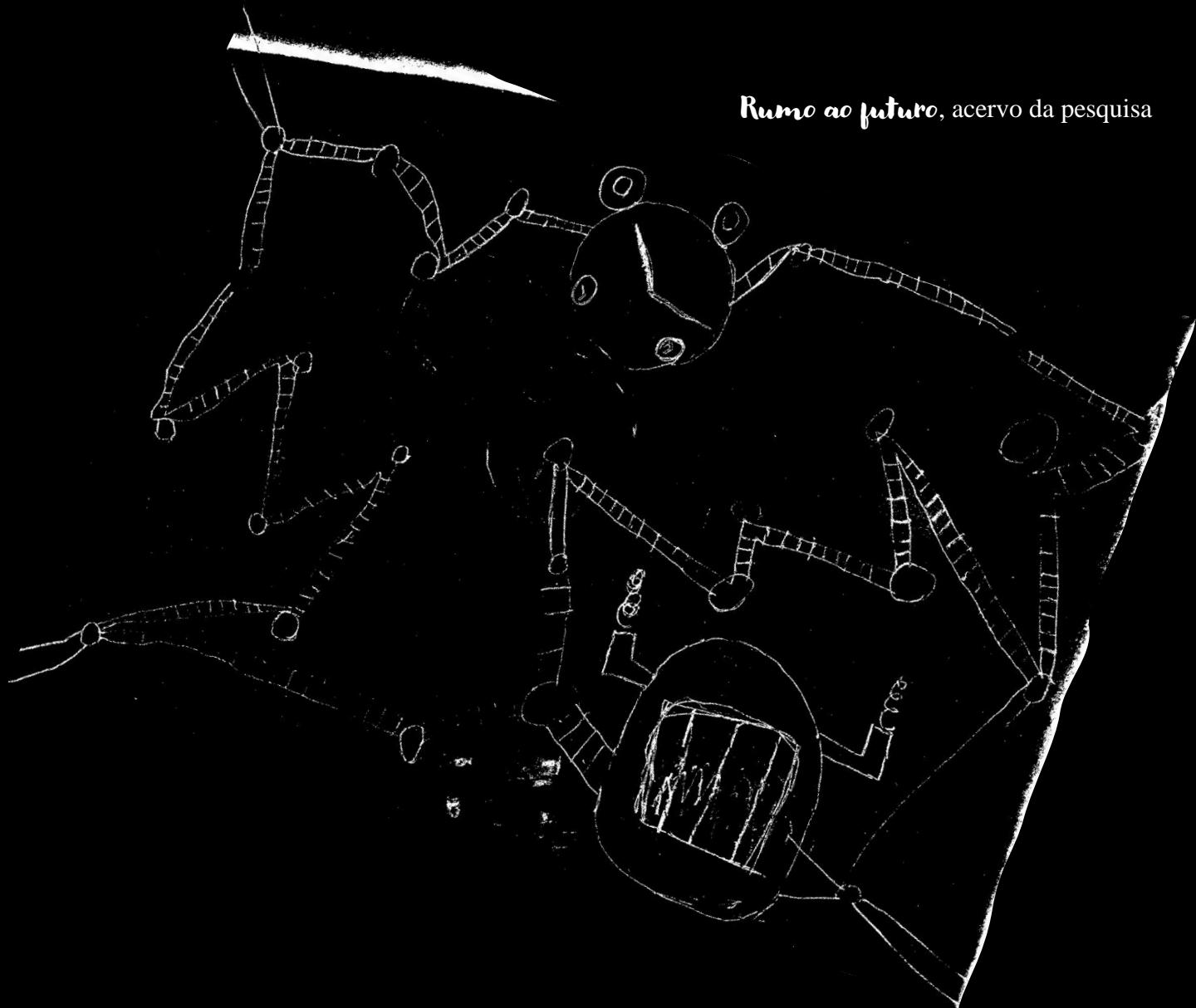
(Roseiro, Carvalho, 2022, p. 8392).

Basta, então, esburacarmos a imagem da escola prisão que, de repente, estaremos livres dos agenciamentos que aprisionam o corpo? Nem de longe. Conforme Deleuze (2013) já observara, assim como o próprio Foucault (2014a) e, mais recentemente, Maurizio Lazzarato (2011) e Byung-Chul Han (2017a), o poder disciplinar que funciona pela coerção do corpo para fazer proliferar um modo específico de existência já não opera. Ou, melhor dizendo, não é a única operação da maquinaria capitalística. O poder coercitivo, conforme observou Foucault (2014a), produzia efeitos menos duradouros que uma estratégia do poder que fosse propositiva. Seja tomando a *sociedade do desempenho* em Han (2017a) ou a *sociedade neoliberal* em Lazzarato (2011), parece-nos evidente vivermos um tempo além e aquém da coação externa; viveríamos, hoje, um tempo marcado pela autoimposição.



Deus ajuda quem cedo madruga, acervo da pesquisa

Rumo ao futuro, acervo da pesquisa



Se Foucault trabalhou arduamente para dessacralizar do poder seu caráter repressivo, aludindo para o caráter constitutivo do poder nas sociedades a partir de sua força produtora, Byung-Chul Han (2017a) alega encontrar, no contexto do capitalismo contemporâneo, não apenas a “produção” como regra, mas uma permanente submissão do corpo a ela. As histórias de sucesso que se multiplicam, histórias de trabalho infinito, de produção incessante, mas demonstram a aversão à pausa, à ruptura. Na linguagem em voga, o famoso *corre* exhibe a ação, além de exigir o prazer em decorrência disso. Estamos todos fazendo nosso *corre*: é a professora que enche o quadro de atividades e, ao se sentar, abre o celular ou o notebook para fazer atividades da pós-graduação, mais uma que começou este ano; é o aluno youtuber que ou faz *stream* no meio da sala de aula ou, pelo menos, já planeja sua gravação para mais tarde; é a mãe que, trabalhando fora, encontra, nas redes sociais da escola, um meio de acompanhar a vida escolar do filho. A sociedade do desempenho exige do corpo o permanente – e regozijante – recomeço.



O neoliberalismo é, segundo Foucault, um modo de governo que consome a liberdade, e que, para se fazer, deve primeiro produzi-la e organizá-la. A liberdade não é para os neoliberais um valor natural que preexiste à ação governamental e a qual se trataria de garantir o exercício (como no liberalismo clássico), mas é algo que o mercado tem necessidade para poder funcionar.

(Lazzarato, 2011, p. 29).

A velha cena da professora que leva para casa as provas e atividades para corrigir, no fim das contas, não diz tanto da sociedade do desempenho. Nesse cenário, a professora não está em busca do prazer ou da "liberdade". Ali ela cumpre com um dever, uma obrigação e dificilmente se apraz com isso. Não. A cena do desempenho é a do corpo que se dedica ao máximo, porque, de algum modo, vê ali uma vantagem incontestável em fazer aquilo. O corpo, na sociedade do desempenho, acredita na meritocracia, no prazer de ser produtivo. E já dizia Han (2017a, p. 52): "É uma ilusão acreditar que quanto mais ativos nos tornamos tanto mais livres seríamos".

O limiar da sociedade do desempenho é marcado pela criança que não mais vê o despertador matinal como o vilão de seu sono, mas como o aparato tecnológico que facilita seu ingresso numa máquina espacial rumo ao futuro. Aqui, não só os desenhos das crianças, **Deus ajuda quem cedo madruga** e **Rumo ao futuro**, fazem sentido, mas também as imagens-tese segunda e terceira que, a todo o momento, veem nos alunos da escola o ávido interesse na escola como chave para o futuro. A sociedade do desempenho conjura no corpo uma intensa preocupação com o futuro e com o **bem-estar**.

Bem-estar é a condição *sine qua non* que a sociedade do desempenho encontrou para convencer sempre mais e mais pessoas a se inserirem na lógica de um produtivismo desenfreado. É preciso sentir-se bem para continuar a se cobrar, continuar a poder *mais*. Poder mais, querer mais não apenas para com o mundo, mas para consigo mesmo. O próprio corpo **quer mais**. E, conforme anunciou Sant' Anna (2014, p. 157), a difusão dos cosméticos e a naturalização do processo embelezador foi justificada, ao longo do século XX, justamente pelo viés da autoestima e da felicidade. **“Hoje, mensagens publicitárias baseiam-se na esperança de curar qualquer baixa estima graças ao consumo de cremes de beleza e de uma ‘esticadinha’ na cara: ‘levanta o astral’, rejuvenesce, sacode a poeira entristecida que faz tudo cair, do moral à libido”** .

Porém, ainda que muito forte hoje, dado o contexto atual do capitalismo, a face do desempenho não é a única a operar estratificações no território. Aliada a ela, encontraríamos também, segundo o próprio Han (2017b), a sociedade da transparência. E, conforme sugere o nome, ela opera pela lógica de uma prestação de contas infinita.

O QUE PODE HAVER DE ERRADO NA TRANSPARÊNCIA?

Decerto, passamos a nos acostumar com a lógica de que prestar contas é bom. Acostumamo-nos a tal ponto com a lógica da transparência que passamos a associá-la com o tema da liberdade de informação (Han, 2017b). Afinal, é bom ver para onde vão os investimentos públicos, por exemplo. A famosa era do portal da transparência, da visibilidade dos gastos públicos, todavia, não começou ao acaso. O próprio Banco Mundial, no fim dos anos 1980 e na década seguinte, introduziu nos acordos feitos com o Brasil justamente esta exigência: que os gastos educacionais começassem a circular. A justificativa? Desvincular as crises e as intercorrências prejudiciais dos “problemas estruturais do novo paradigma de reformas neoliberais”, justificando, no lugar, ser “um problema conjuntural ligado à má administração da economia”

(Soares, 1998, p. 28). Um problema que, de acordo com o Banco Mundial, seria facilmente resolvido se todos os gastos fossem destinados corretamente para os elementos por ele apontado (gasto com livro didático, com treinamento para gestores, fornecimento de equipamentos para a administração escolar e, ocasionalmente, com capacitação de professores). Todavia, é importante observar que esse discurso da transparência não era algo clamado apenas verticalmente. Livia de Tommasi, apesar de tecer críticas ferrenhas às políticas do Banco Mundial, termina seu artigo perguntando se as formas de controle do Banco Mundial “contribuem (ou não) para introduzir maior transparência, evitar o desperdício e as formas de corrupção nos gastos públicos” (Tommasi, 1998, p. 221), justificando que, dessa forma, a sociedade civil teria maior poder de decisão na política.

A tão plausível justificativa jaz aí: temos controle sobre os gastos públicos! Temos, finalmente, voz de volta! **VOX POPULI, VOX DEI**. Devolver ao povo o direito de governar quem o governa! **“As ações se tornam transparentes quando se transformam em operacionais, quando se subordinam a um processo passível de cálculos, governo e controle”** (Han, 2017b, p. 10).

Damo-nos conta, entretanto, de que a transparência não é uma exclusividade de nossos governantes? Que diariamente nos reintrojetamos nas regras da transparência? Lazzarato (2014) anunciava que geramos dados infinitos sobre nós mesmos com os *cliques* diários que fazemos na internet. Han (2017b) vai um pouco mais além: não só aumentamos os dados de interesse e desinteresse que produzimos sobre nós mesmos, senão fazemos relatórios completos em nossas redes sociais com direito a fotografias; em nossas conversas digitais, recheadas de segredos e informações pessoais; em nossas viagens e paradas. Circulamos em cidades cada vez mais informatizadas e tudo que fazemos é acompanhado, em dada medida, por olhos que nos vigiam constantemente. Se começávamos por dizer que a sociedade disciplinar não é mais a única efetivação do poder hoje, Han nos provoca a pensar se o panóptico, contudo, não foi atualizado em uma versão mais aberta e *aperspectivista* – os olhos vigilantes multiplicaram-se. Todos, de algum modo, têm a possibilidade de acompanhar e vigiar nossa vida. Não ao acaso os escândalos de traição são cada vez mais recorrentes. Basta entrar em um aplicativo de pegação sem usar foto de identificação que logo se encontrarão conhecidos dispostos a algo no “sigilo”.

Aliada ainda à vigilância permanente, a sociedade da transparência, por expor tudo, alega nada esconder. E, por conseguinte, pretende ser neutra, justificando tudo mediante a simetria que ela assegura. A sociedade da transparência visa equalizar os recursos e os corpos em governo. Governa-se mostrando que os dois lados da equação são equivalentes. E, sendo neutra, justa e equalizadora, não poderia ser outra coisa senão confiável. O problema, contudo, é que a transparência é um sinal de uma vida que não mais se vê capaz de confiar – “a sociedade da transparência é uma sociedade da desconfiança e da suspeita, que, em virtude do desaparecimento da confiança, agarra-se ao controle” (Han, 2017b, p. 111). E, agarrando-se ao controle, matematizando as ações e pondo-as em equações previsíveis, a sociedade da transparência finda com toda e qualquer liberdade. A liberdade, dizia o autor, “não seria possível em uma sociedade de total iluminação e de controle” (Ibid., p. 48). A transparência implica um tanto de previsibilidade e, portanto, de impossibilidade da liberdade, ainda que esta seja um dos seus motes.

**MAS, SE A SOCIEDADE DO
DESEMPENHO E DA
TRANSPARÊNCIA É A SOCIEDADE
QUE PRIVILEGIA A LIBERDADE E
O PRAZER E TEMOS, AQUI,
FALADO DE LIBERDADE E DE
AFIRMAÇÃO DA VIDA, COMO
ENTÃO NOS DIFERENCIAMOS DO
DISCURSO VIGENTE?**



SOBRE AS NOÇÕES DE LIBERDADE #1

Em uma resposta simples: na constituição de um corpo que vai para muito além de um corpo individualizado. Não existe liberdade do “eu” sem levar em conta a liberdade dos corpos que compõem o mundo comigo. Nosso conceito de liberdade só existe enquanto é pensado e produzido coletivamente.

Maurizio Lazzarato (2014), leitor de Deleuze e de Guattari, faz uma leitura muito interessante sobre o modo como nos constituímos. Com base na leitura majoritária em Guattari, Lazzarato propõe compreender que todo corpo é tomado por um duplo movimento que, a um só tempo, tenta nos individualizar

(sujeição social) e tenta nos fazer virar apenas mais um em meio a uma massa (servidão maquínica).

Esse duplo processo marcaria, assim, justamente o modo como passamos a existir no mundo. Mediante o processo de servidão maquínica, percebemo-nos apenas um entre milhões. Isso acontece porque a megamáquina capitalística nos agencia por meio de semiologias assignificantes, isto é, por fluxos de informações que não possuem o menor sentido para parte considerável da população. São os números das bolsas de valores, os códigos genéticos, os registros de nascimento, os números aleatórios do CPF, a distribuição dos limites urbanos, os acordes musicais, o movimento da câmera cinematográfica, uma pintura, as constatações; nas escolas, os índices das avaliações de larga escala, o nível de evasão, o fluxo escolar.

“A máquina é imediatamente um agenciamento material e semiótico, atual e virtual. Por um lado, antes de ser uma técnica, a máquina é diagramática, isto é, habitada por diagramas, planos e equações. Por outro lado, na máquina há dimensões ‘visíveis, sincrônicas’ (o agenciamento dos componentes, planos, equações), mas também há dimensões virtuais, diacrônicas, uma vez que ela se situa na interseção de uma série de máquinas do passado e de uma infinidade de máquinas por vir” (Lazzarato, 2014, p. 73).

Todo nosso universo é marcado por essa semiologia assignificante. Os fluxos assignificantes distribuem os territórios ao mesmo tempo que se distribuem sobre eles para continuar a distribuir os fluxos em outros diagramas.

Esse seria o efeito da servidão maquínica.

Por sua vez, somos também afetados por uma sujeição social marcada majoritariamente por semióticas significantes, isto é, pela linguagem.

Poderíamos explicar a semiótica significante como aquela que acompanha o discurso de ordem, estabelecendo padrões e modos de representação por meio da enunciação. A semiótica significante opera pela mídia, pela representação, pelo discurso político, pela propaganda. Se olharmos novamente para a história da beleza no Brasil com o trabalho da Denise Sant' Anna (2014), é justamente uma cartografia das transformações da linguagem publicitária que a autora faz ali. Nada mais que isso: a passagem da propaganda movida pelo medo, que aliava os cosméticos e medicamentos aos riscos de morte, de adoecimento e afins para, mais tarde, ser aliada às

vantagens dos usos medicamentosos. Passagem da pulsão de morte para a potência de vida. É basicamente essa a transformação percebida pela autora para que a indústria farmacêutica marcasse um crescimento tão amplo em sua história.

Contudo, o que não podemos fazer é desconsiderar que agenciamento maquínico antecede e dá continuidade ao discurso, ao uso da linguagem.

“As figuras semióticas assignificantes não secretam apenas significações. Elas proferem ordens de movimento e parada e, sobretudo, acionam ‘passagem ao ser’ de universos ontológicos” (Guattari, 2012, p. 61).

A linguagem, ainda que ordene, acompanha os fluxos maquínicos, as semióticas assignificantes. Ou mesmo que rompa com eles (as

máquinas também operam cortes e param de funcionar após certos golpes e contragolpes), as máquinas não são um conjunto inalterado de estratégias e mecanismos. Elas se modificam com os fluxos linguísticos.

Todavia, o que faz a linguagem é justamente controlar as desterritorializações (Deleuze; Guattari, 2011). Prezam pela manutenção diagramática.

“O discurso dos economistas, da mídia, dos *experts* e juízes cria a crença de que é, de fato, o sujeito individual que age e que deve, por isso, ser remunerado. Através das semióticas de significação são produzidos as histórias, a informação, os comentários e os discursos que constroem e legitimam a função e o papel desses ‘sujeito individuados’-” (Lazzarato, 2014, p. 89).

A linguagem, aliada à megamáquina capitalística, injeta no corpo o discurso da individualização. E, conforme Lazzarato observa, uma vasta produção filosófica e científica é produzida nesse mesmo seio, reafirmando o diagrama da responsabilização do corpo por aquilo que está muito além e aquém dele.

Não cabe unicamente ao aluno, na escola, por exemplo, a responsabilização por suas não aprendizagens. Também não se trata de culpar a família que não acompanha a criança ou a professora que não faz a aula lúdica o suficiente. Essa seria a tarefa fácil, algo já feito pelo discurso midiático, pelas secretarias de educação, pelas blogueiras palestrantes, pelos *influencers* digitais e, infelizmente, por nós mesmos nas escolas.

“A complexidade, o caos, a superabundância de informações, de imagens, de discursos, constitui um problema para o indivíduo submerso por esses fluxos, mas não para uma máquina social capaz de selecioná-los e de elaborá-los coletivamente (coletivo composto de humanos e não humanos)” (Lazzarato, 2019, p. 113).

A questão que fica, então, é a de como retirar do corpo individualizado a responsabilidade que a ele é atribuída, de como tomá-la enquanto corpo coletivo. Ou, como brinca uma professora inspirada em Michael Löwy, seria mesmo esperado que alguém se agarrasse pelos próprios cabelos para sair da areia movediça?

Não há vida autossuficiente. A imagem do empreendedor de si tão cara à versão vigente do capitalismo empenha-se em negar

ou apagar todo o diagrama de forças que produz no corpo. Tornamos reféns de uma competição tão acirrada, que impossibilita ver no outro qualquer relação de coletividade. “O outro é sempre o meu concorrente”. Talvez, por isso, tenhamos naturalizado tanto os programas televisivos de competições.

“E eu achava que a análise das formações do inconsciente não estava apenas ligada às relações interpessoais que vinham da psicologia, da psicopatologia etc., que isso dizia respeito ao conjunto dos sistemas de produção” (Guattari, 2016, p. 95).

Daí por que nenhuma liberdade pode ser pensada apenas no âmbito do sujeito. Correndo o risco de sermos repetitivos, reiteramos: se efetivamente falamos em ampliação de nossas liberdades, ela só pode ser pensada em um corpo que se reconheça como parte de

um todo com o mundo no qual humanos, não humanos, máquinas, afetos e semióticas se percebam mutuamente imbricados uns com os outros.

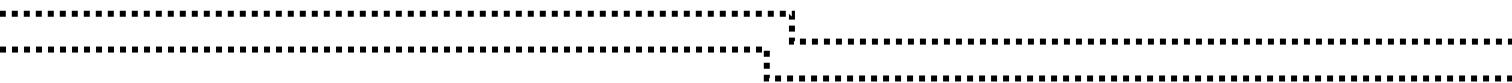
Na face atual do neoliberalismo produtivista, vemos as forças capitalísticas assumirem a forma de uma máquina de guerra desenfreada, irreverente com os territórios que ela mesma produz. Produz hoje para desfazer-se amanhã. Todo corte e toda ruptura efetuada contra a máquina capitalística estão a um passo de serem reterritorializados pela própria máquina em uma jogada nova.

Com quais forças nos aliamos para declarar as guerras necessárias contra a maquinaria capitalística?

MAS, AFINAL, O QUE QUER A MAQUINARIA CAPITALÍSTICA?

Alimentar-se de todos nós, de nossas forças vitais, poderíamos dizer. Mas não apenas isso. Michael Hardt e Antonio Negri (2016) propõem que a maquinaria capitalística hoje acumula por meio da desapropriação, transformando o *comum* em privado, seja aquilo produzido publicamente ou socialmente, como também os afetos. “Este comum é não só a terra que compartilhamos como também as linguagens que criamos, as práticas sociais que estabelecemos, os modos de sociabilidade que definem nossas relações e assim por diante” (Hardt; Negro, 2016, p. 162). É a própria privatização do *comum* que a maquinaria capitalística almeja. Em meio a isso, tateamos fugas ocasionais aqui e acolá, cientes de que essas rupturas serão sempre temporárias e a maquinaria, logo mais, engolirá a tudo e tornará todo movimento de resistência e criação uma das técnicas de seu rol de expansão infinita.

Dessa expansão infinita, a operação do capitalismo passa a ser **CAPITALÍSTICA**. Não há, conforme sugerem Félix Guattari e Suely Rolnik (2007), uma operação da máquina do capital que estivesse interessada apenas na obtenção de lucros ante a produção humana. É a própria “humanidade” que é tecida em meio aos agenciamentos. E não se trata, também já dizia Guattari, de dizer que a ideologia capitalista lança sua sombra sobre as pessoas e faz delas reféns da maquinaria. O agenciamento é capitalístico – sufixo *ístico* – porque antecede mesmo as pessoas, os corpos; instala-se mesmo nos processos de subjetivação; antecede em muito as negociações. Os agenciamentos capitalísticos não ocorrem apenas nas ações das bolsas de valores, mas principalmente no corpo que indaga sobre a queda da bolsa sem ter com ela nenhuma relação que evoca os fluxos monetários...



o capitalístico

in\$ere *valores*

onde antes poderia

haver tão somente **vida.**

SOBRE A ESCOLA E O DIAGNÓSTICO DO TEMPO PRESENTE #2

Uma nota é necessária sobre a afirmação de que a escola corrobora em demasia o seu tempo. O que implica essa afirmação se, conforme já dizíamos, também não concordamos com a ideia de que a escola deve trabalhar para o futuro? Honestamente é uma questão simples. O tempo *atual* (não o presente, mas o *atual*, isto é, seu *quantum* imediato) é marcado, como dizíamos, pelos agenciamentos maquínicos da servidão capitalística. A vida, no tempo atual, continua à mercê de forças que buscam sempre a diminuir por meio da efetuação dos dispositivos de controle, da reativação dos discursos do desempenho, da manutenção do corpo pela política de embelezamento ou da manutenção das forças políticas por meio da contínua “transparência”. Conforme sugeria Suely Rolnik (2017), a maquinaria capitalística tem cafetinado o corpo por meio de um aparelho que nos faz reféns do que nós mesmos produzimos sem, contudo, podermos nos sentir corpos vivos.

“O que tudo isso tem a ver com viver o próprio tempo?”, alguém poderia indagar-nos. Absolutamente tudo. Vivendo *esse* tempo e colaborando com ele, a escola continua a não conseguir romper com ele. Ou melhor, continua a não conseguir vislumbrar saídas a esse tempo que ainda é atualizado pela maquinaria capitalística. E quem faz isso senão nós mesmos? É a professora que diz tanto veementemente discordar dos currículos fundamentalistas quanto simultaneamente precisar correr para cumprir com ele por medo da ação disciplinar; é a mãe que, para arranjar um “tempinho” para a vida escolar do filho, passa a pedir sempre mais das publicações das atividades em sala de aula à professora pelas redes sociais; é o aluno que, para “se comportar” ou “ir bem” nas provas, é medicamentado com fórmulas que o deixam viciado em longo prazo e imediatamente grogue; é o diretor que, mesmo não gostando de índices e da secretaria ou superintendência, chama as professoras e cria uma estratégia de trabalho para que as turmas se saiam bem nas avaliações com vistas ao bônus desempenho ou ao dinheiro no caixa escolar.



Ora, se, nas quatro primeiras imagens-tese, o que vemos é uma servidão da vida perante o tempo – tempo Chronos impossível de ser rompido nas imagens primeira e quarta ou tempo futurístico a ser esperado nas imagens segunda e terceira –, notamos, nessas duas últimas imagens, outras possibilidades: na imagem quinta, é o tempo que se põe como algo possível de ser rompido, enquanto, na sexta, a escola assume lugar de afirmação da vida. Elas marcam uma mudança brusca com as imagens anteriores, todavia propomos justamente articular suas duas forças. Não basta tentar afirmar a escola sem que ela se ponha em um movimento de produção de devir no tempo; concomitantemente, não adianta quebrarmos os tempos, se não somos capazes de produzir na escola a força afirmadora da vida. Se as escolas afirmam sua função por meio dos currículos, ser-nos-ia, talvez, importante começar por dessacralizar os currículos.

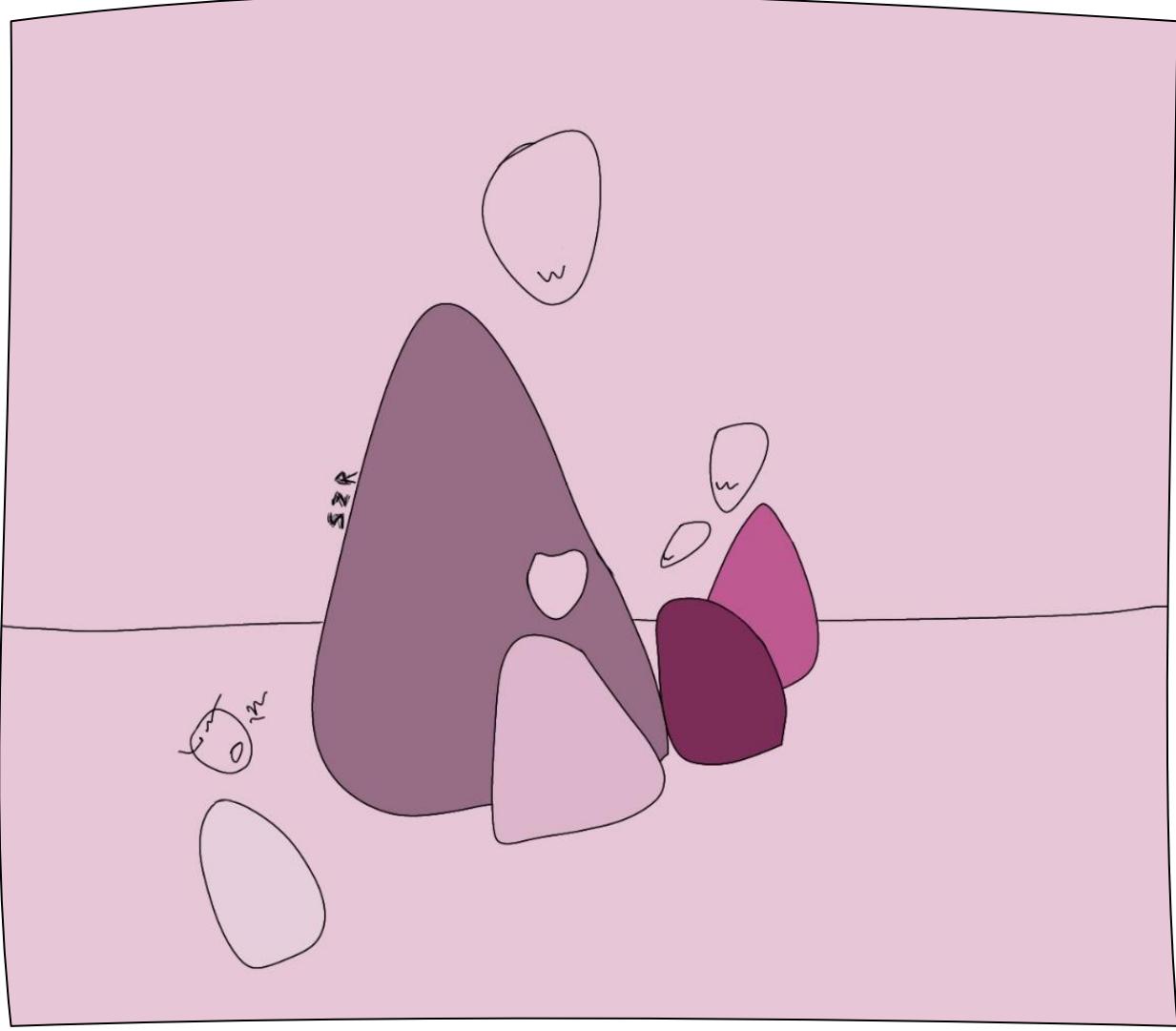
A CRUELDADE CURRICULAR É RELIGIOSA:

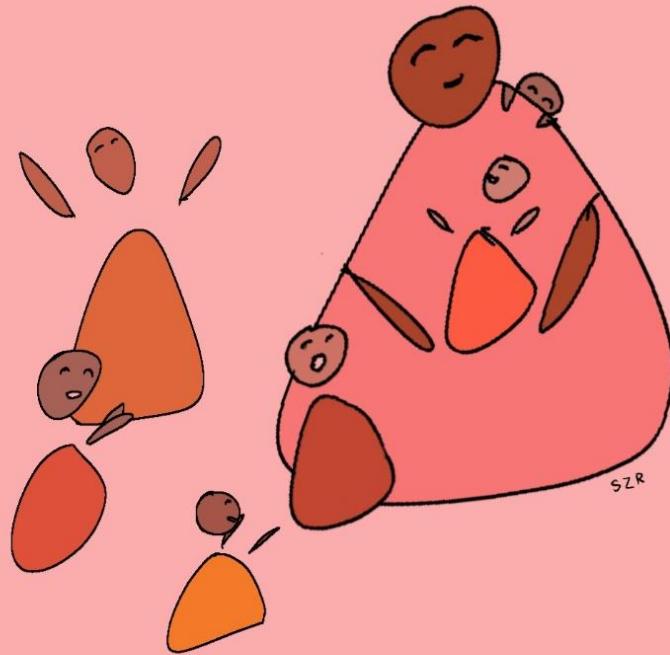
a cada instante, a cada nova papelada burocrática, é a religião curricular que as práticas neoliberais exigem das escolas. Professoras e professores entram em parafuso diante de tanta planilha, registro, avaliação, projetos e material didático. Em uma pesquisa realizada em 2015, uma professora dizia que o currículo, com frequência, batia à sua porta e ela tentava sair dele, esquecê-lo, mas ele sempre voltava (ROSEIRO; CARVALHO, 2018). Em 2021, outras professoras, em outras escolas, parecem ressaltar o mesmo caráter religioso dos currículos (CARVALHO; ROSEIRO, 2022) – conhecem seus limites, sabem de seu caráter regulador e, ainda assim, veem poucas possibilidades de criações curriculares. Conseguem ultrapassar todas as **QUADRADICES**, quando a arte entra em jogo! Mas quando o assunto é o currículo...

Uma criança me chama na mesa. Fala baixinho. Medo que outros colegas ouçam, talvez? "Por que eu consigo pensar melhor quando eu 'se' mexo?". A máscara em sua face já está escorregando, sinal de suas boas aventuras pela sala. "Você e outros tantos!", quer lhe falar. Mal sabe o menino que, curiosamente, essa tem sido uma das minhas questões já há quase uma década. Como pode a escola inventar uma boboseira tão grande de dizer que se aprende parado? Escrevo a questão no quadro. Ele arregala os olhos. Um menino fala que não. "Eu penso melhor sentado". Quase engasga. Seguro e riço. A conversa rende questões sobre circulação sanguínea, exigência do cérebro, dormência do corpo... E quando a biologia não dá conta, a gente entra na filosofia cartesiana, na história da escolarização... "Eu penso melhor quando eu tô desenhando", fala um menino corajoso. Eles riem. O menino que chamou para a pergunta aceitou alguma coisa ou simplesmente ignorou e voltou a desenhar. No fim, o riço não pode mais ser segurado. Circulando e experimentando o pensar em outras geografias da sala, lá ia o menino-que-aprende-melhor-sentado em mais uma caricatura desestabilizante de toda lógica dos corpos dóceis.

A cena do corpo que aprende em movimento, em desenhos ou em conversas – quanto ela incomoda a você?

Quando você entra numa sala, o que espera dos alunos? O respeito de quem se cala ou o respeito de quem envolve você em conversas?





SOBRE AS NOÇÕES DE LIBERDADE #2

A liberdade de um corpo é, antes e sempre, **a liberdade de pensar**, de encontrar outros corpos e traçar linhas de fuga – momentâneas – em direção ao inesperado, ao imprevisível, ao incalculável. A liberdade é o lance de dados, o acaso, a insignificância, o inexplicável. Como pode, então, essa liberdade ser pensada no coletivo? Simples. Só há pensamento no encontro com o outro, com o Fora. Qualquer outra coisa poderia facilmente cair na ilusão ou na desrazão. A liberdade do pensamento só se conquista coletivamente.

A tese ecoa: rasgar imagens de escola em vazios
fabuladores d'outros sentidos. Acrescemos agora: Os
vazios só são possíveis no encontro entre a afirmação
da vida e o devir do tempo. Daí o vazio surge como um
dentro-fora – um dentro-fora entre as imagens de
escola e as potências fabuladoras da vida.

**O MUNDO MAQUÍNICO-TÉCNICO, EM CUJO
“TERMINAL” SE CONSTITUI A HUMANIDADE DE
HOJE, É BARRICADO POR HORIZONTES DE
CONSTÂNCIA E DE LIMITAÇÃO DAS
VELOCIDADES INFINITAS DO CAOS. [...] MAS
ESSE MESMO MUNDO DE COAÇÃO SEMIÓTICA É
DUPLICADO, TRIPLICADO, INFINITIZADO POR
OUTROS MUNDOS QUE, EM CERTAS
CONDIÇÕES, SÓ EXIGEM A BIFURCAÇÃO PARA
FORA DE SEU UNIVERSO DE VIRTUALIDADE E
O ENGENDRAMENTO DE NOVOS CAMPOS DE
POSSÍVEL. AS MÁQUINAS DE DESEJO, AS
MÁQUINAS DE CRIAÇÃO ESTÉTICA, PELA
MESMA RAZÃO QUE AS MÁQUINAS
CIENTÍFICAS, REMANEJAM CONSTANTEMENTE
NOSSAS FRONTEIRAS CÓSMICAS.**

(Guattari, 2012, p. 65).

Se queremos outros mundos para habitar, comecemos por praticar nesse outras lógicas curriculares. Não há um mundo por vir, assim como não há um currículo ideal a ser produzido fora da própria escola. Os currículos são criações curriculares das quais devem nascer e nas quais devem ser pensados e recriados. Quais escolas podemos criar, hoje, para incinerar o mundo que não mais suportamos? Quais políticas e práticas de escola nossos corpos não mais dão conta de aguentar? É só isso. Comecemos, pois, daí.

Imagem -1. Uma escola cheia de escolas. Escola dentro de escola. Escolas em imagens que ocupam tudo: paredes, chãos, salas de aula, quadros, refeitórios, bibliotecas... as escolas se espalham em pinturas cheias de garranchos de crianças e de impossíveis, ou melhor, de possíveis. Tentamos desvendar as pinturas, mas ainda não temos olhos de ver. Estamos, ainda, aprendendo a olhar as pinturas que fazem nascer outras escolas dentro de uma escola, que fazem ruir os tempos em devires. Estamos ainda descobrindo que a função de uma coisa diz do lugar onde se operam transformações – vazio como *zona funcional* onde se encontram o corpo e o universo, o pensamento e as metamorfoses. Talvez, nessa leitura, pudéssemos pensar a função não em sua relação com os limites e as operacionalidades, mas, antes, pensá-la a mediante suas transformações, seus encontros com o vazio, e, portanto, seus devires (GIL, 2019). É... Estamos a sentir os vazios de uma escola que ainda não conhecemos.





O contador de histórias, Steferson Roseiro

tinha um menino...

tinha um menino
'xonado pelos vazios
os vazios, dizia ele,
eram de engrandecer o mundo
de fazer inté formiga
andar mais lento

menino cabeçudo,
vivia a procurá-los.
não nas paisagens plácidas
ou nas calmarias triunfantes

se dava de olhar
em pulga do elefante
na grandeza microscópica
ou nos pés
dum menino pinga-fogo.

"pois que vazio
é menino danado
pega os zóio de frente
e sai pelo lado!"

tinha dedo de coçar vazios
onde um vazio
não pararia sequer um instante.

"que caraminhas inventa um menino
de caçar feito um gigante
algo tão esgarçado
tal qual um vazio delirante?"

o menino nem se dava
dos gracejos da adultice

se em tom doutoral lhe ralhavam
"explica o vazio"
dizia já que nada queria
se era o menino ou o dito cujo
ninguém bem sabia

se lhe davam uma fotomáquina
debochada,
agradecia
e pintava instantâneos

rasgando abraços
de toda rebugice

pois que o vazio
ah, estava sempre por acá
mudando e mudado
mutante importuno
a pulular infinitos
peraltagens de todo menino

vazio era amigo
de abrir o mundo
em impossíveis.



Gritos dos corpos

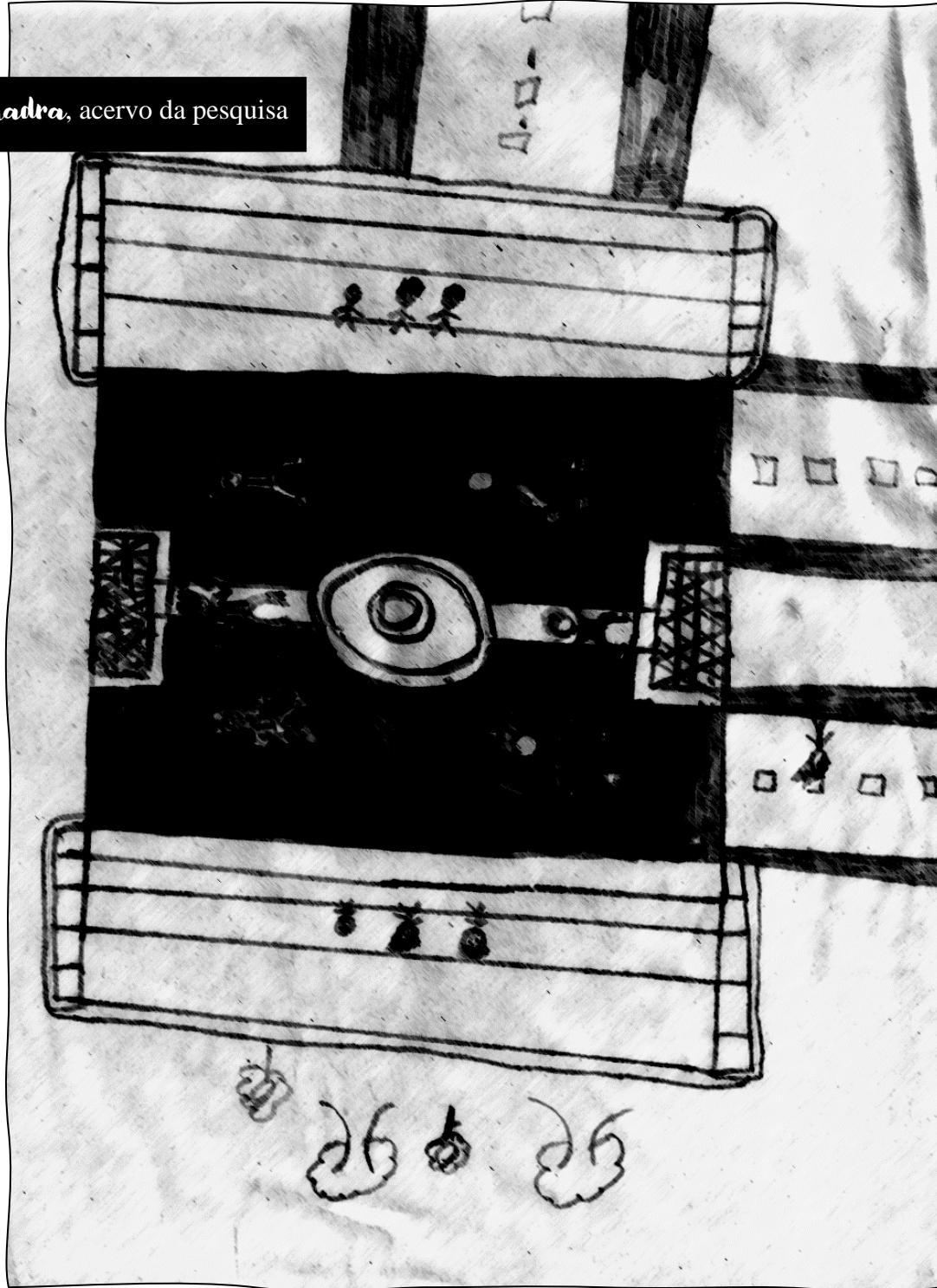
52R

“TIO, HOJE TEM
QUADRA?”

Quadra, acervo da pesquisa



Quadra, acervo da pesquisa



Quadra, acervo da pesquisa







Rúptil, Steferson Roseiro

na lida
'cos pirralhos
salve-se
[se puder]

é tanto bate-volta
morde-e-assopra
quinda que deles num goste
três ou um hão d'arrombar-lhe
risos de se alegrar.

na lida
'cos pirralhos
livre-se
de seu cadete engavetado

Título: *é muito cadete para pouco viver*
Steferson Zanon Roseiro, 27 mai 2021

O corpo grita. Clama por liberdade.

A criança quer correr. Brincar. Conversar. Desenhar. Se você manda que ela faça uma dessas coisas, o jogo muda. Quer sentar. Todo dia ouve-se numa escola aquela típica frase: “**MENINO, JÁ FALEI PRA NÃO CORRER!**”. E, em seguida, algo no estilo: “Será que se mandar correr eles vão devagar?”. *O que quer o corpo?* Sempre só um pouco de liberdade...

Quando, no mestrado, me empenhei em estudar e conhecer a história do corpo, de suas transformações, fi-lo, especificamente, no sentido de ver como o corpo transformava a si mesmo para produzir o que vimos hoje a chamar de beleza. De uma perspectiva neodarwinista com Nancy Etcoff (1999) a uma perspectiva discursiva das análises do poder em Georges Vigarello (2006), por meio da arte clássica com Umberto Eco (2007) ou de propagandas em revistas com Denise Bernuzzi de Sant'Anna (2014), parece-nos evidente que, em cada momento, há um intenso movimento do corpo de criar para si não apenas *atenção* ou um empobrecido desejo compreendido como prazer. Não se trata de perpetuar a lógica do empenho no corpo. Aqui falamos de mutações do corpo numa lógica de ampliar as liberdades. O corpo, ao empunhar em si transformações da carne, almeja afirmar a si mesmo. E isso, já dizia Nietzsche (2017), é a própria vontade de potência, é o mais alto grau de liberdade.

EXISTÊNCIA=CRIME

VONTADE

= ALEGRIA

QUERER=CRIAR

“NÃO SE DEVE DIZER QUE A FORÇA ATIVA SE TORNA REATIVA PORQUE AS FORÇAS REATIVAS TRIUNFAM; AO CONTRÁRIO, ELAS TRIUNFAM PORQUE, AO SEPARARAM A FORÇA ATIVA DO QUE ELA PODE, A ENTREGAM À VONTADE DE NADA, A UM DEVIR-REATIVO MAIS PROFUNDO QUE ELAS MESMAS” (DELEUZE, 2018, P. 85).

DAS FORÇAS

QUALIDADE = Δ INCALCULÁVEL

CORPO = Δ FORÇAS

A QUADRA FOI CONVOCADA, E,
HONESTAMENTE, QUERIA APENAS FUGIR
DELA. NÃO COMPREENDIA COMO A QUADRA
PODERIA SER TÃO IMPORTANTE PARA AS
CRIANÇAS. ESTÁVAMOS ALI, EM SALA OU NOS
POUCOS ESPAÇOS QUE A ESCOLA TINHA.
CONVERSÁVAMOS, DESENHÁVAMOS,
PINTÁVAMOS, BRINCÁVAMOS COM MASSA
ACRÍLICA, LÍAMOS CONTOS E OUTRAS
OBRAS... FAZÍAMOS DE TUDO PARA QUE A
ESCOLA GANHASSE OUTRAS LINHAS... E, NO
PRIMEIRO MOMENTO EM QUE COMEÇAMOS
POR FABULAR ESCOLAS, A QUADRA NASCE.

POR QUE TANTAS QUADRAS?

SOBRE A FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA #1

PRIMEIRA FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA

POR QUE TANTAS QUADRAS FORAM DESENHADAS?

Essa primeira formulação foi acompanhada de inúmeras indagações. Pode, afinal, a escola ser outra coisa? É mesmo possível fabular vazios nas imagens que fazemos da e/ou na escola? Propomo-nos a inventar uma escola na qual aparecem os ruídos de uma escola presa no tempo: quadra, quadra, quadra! Não há vontade de criação na escola para além da quadra?

SEGUNDA FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA

O QUE QUEREM AS QUADRAS?

Havia, deveras, quadras para todos os lados nas pinturas e desenhos. De 69 arte-fabulações, 16 eram quadras. Quase 25%! Quadras, quadras e mais quadras. Sem muitas variações estilísticas, de forma, de representação. E isso talvez fosse o que mais me afetava: a quadra parecia não conseguir fugir do padrão, do corte retangular com linhas duras delimitando um tempo cronológico do “fora da sala”. “O que querem as quadras?”, revolia meu corpo.





Quadra, acervo da pesquisa

Apesar da implicância, dava-me conta, aos poucos, de uma má formulação de problema: não se trata de indagar o que quer a *quadra*, mas o que quer o *corpo*. Corpo que, sentindo o tempo, precisa criar para si um corte.

**TERCEIRA FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA
PODE A ESCOLA TORNAR-SE UM
TERRITÓRIO-QUADRA?**

Fabulação de uma formulação.

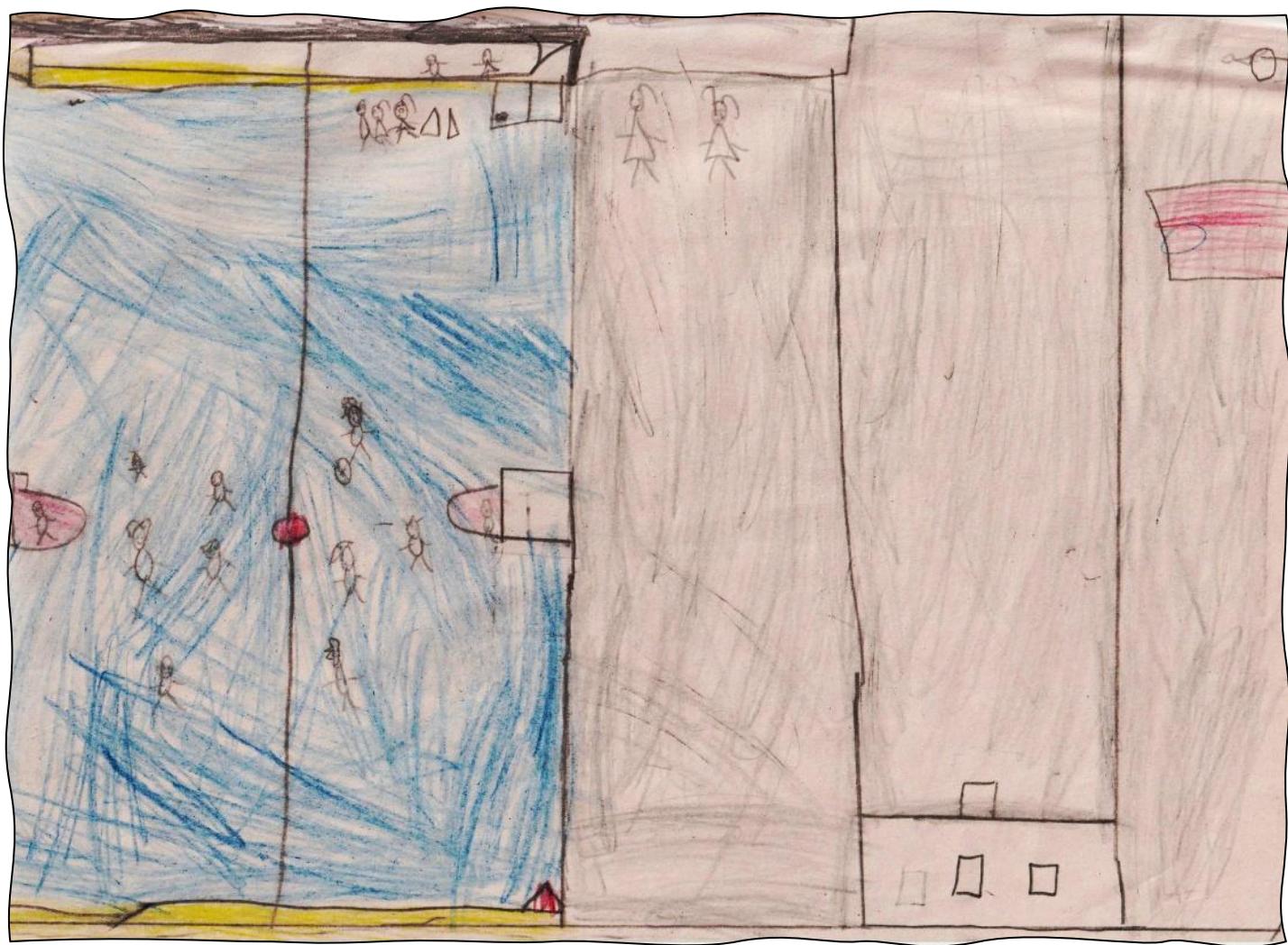
– Por que vocês desenham tanta quadra assim, gente?

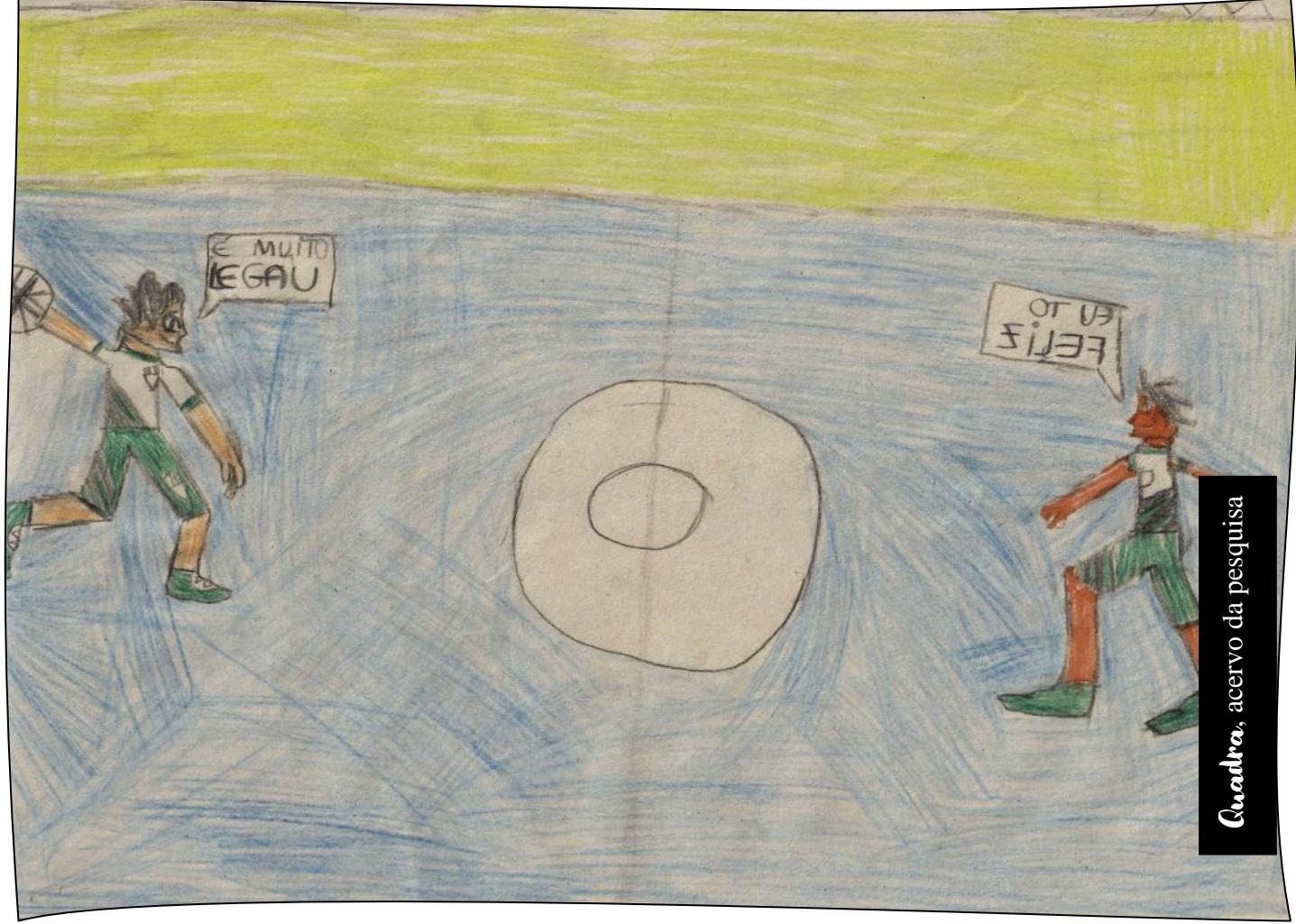
– *Porque a gente pode brincar lá!*

– Ué, e não pode brincar aqui não?

– *Ah, às vezes até pode... mas aqui,
quando alguém dá um brigão na gente,
o corpo chega a estremecer... na quadra...
ah, lá é grande, né? Até um gritão lá
fica pequenininho assim, ó... nem dá para ouvir direito...
quaaaaase nada... ouviu?*

Quadra, acervo da pesquisa





Quatra, acervo da pesquisa



Esta tese, em dada medida, sempre foi uma tese sobre o corpo, ainda que assim não se anunciasse. Ainda que tentasse fugir do corpo, era o corpo que, a todo o momento, era convocado pelas crianças com quem compúnhamos a pesquisa. Propúnhamos fabular vazios nas imagens de escola. Nós, demasiado sabidos, queríamos romper com a imagem da quadra. Mal dávamos conta de que, implicados com o corpo, era preciso primeiro ocupar o lugar onde o corpo é corpo.

Um dia qualquer na quadra, Steferson Roseiro



Seria a quadra então o vazio da escola?

Nem de longe.

A quadra, de antemão, é tão estreada quanto qualquer sala de aula.

No lugar, é o corpo que irrompe em vazio nesse espaço.

Como isso acontece? Porque ali o corpo se enxerga corpo e não mais massa moldável de um aprender desprovido de sensação. Na quadra, o corpo dá conta de seus poros, de suas alegrias, de suas liberdades.

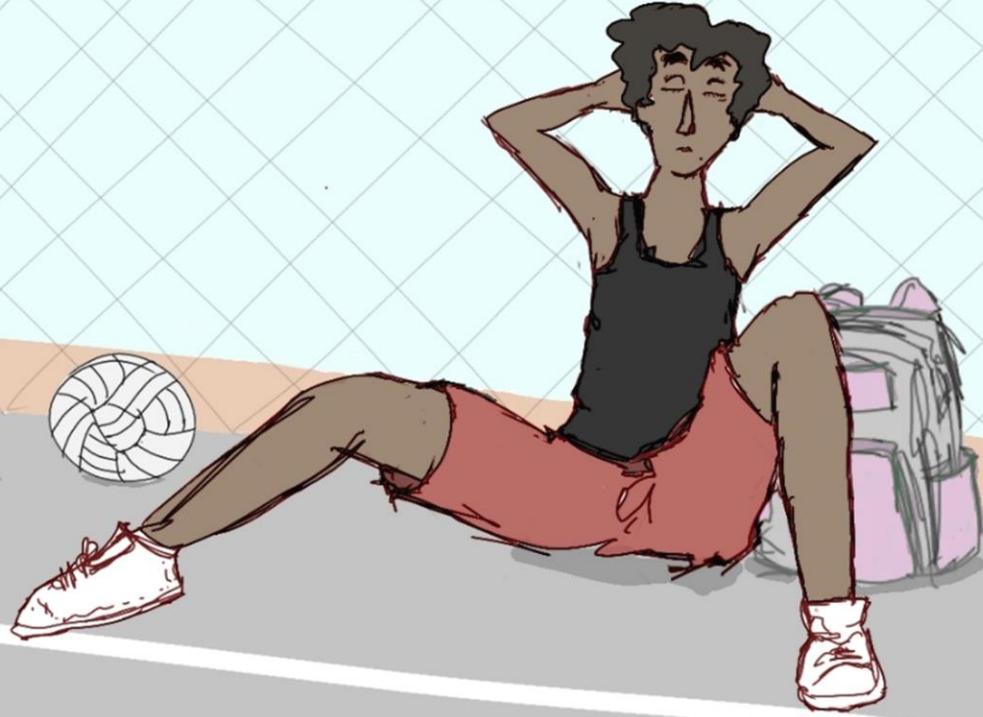
Dali se põe a fabular em si mesmo.

QUARTA FORMULAÇÃO DE UM PROBLEMA

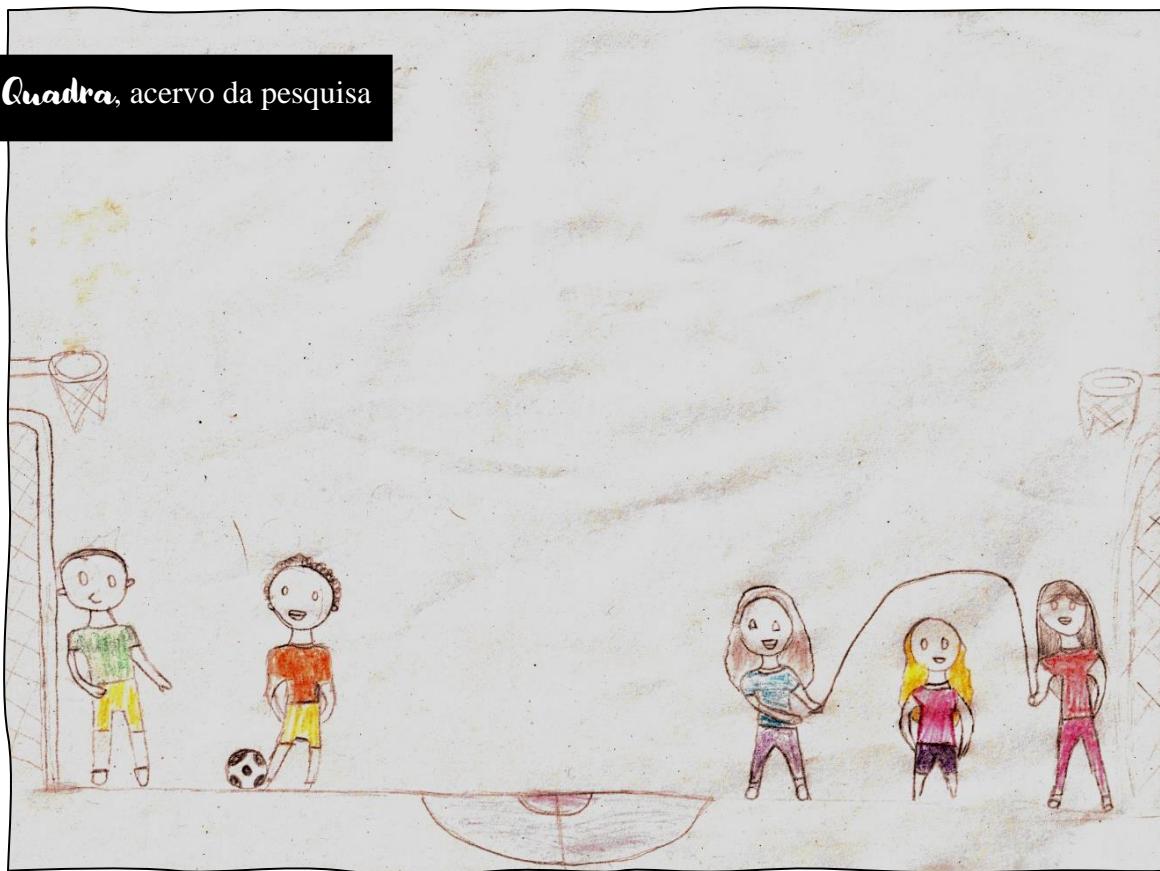
Há clichês na imagem-quadra da escola, pois sim. Entretanto, há uma força que essa imagem carrega: a de uma temporalidade não cronológica ainda que dentro da regra crono. Um tempo em que uma criança pode apenas parar e enxergar o mundo por entre as grades cruzadas; um tempo em que os pés descalços sentem o chão que a sala fechada insiste em impedir; um tempo em que o grito não é mais o problema, mas a alegria. O problema aqui se reformulava: **COMO ESVAZIAR A SALA**

**DE AULA DE SEUS EFEITOS
SEDIMENTADOS E PERMITIR QUE
NELA O TEMPO PUDESSE SER
UMA SENSÇÃO MAIS QUE UM
ORDENAMENTO?**

de boa..., Steferson Roseiro



Quadra, acervo da pesquisa





A sós, enfim, Steferson Roseiro



SZR

*Teses sobre o tempo e a
fabulação ou de como abrir o
corpo às sensações*



Tudo nesta tese é pura fabulação. Fabulação feita a muitas mãos. Fabulação feita sempre no coletivo, porque não existe um ser magnânimo que fabula sozinho. Fabulação feita de linguagem rudimentar, nem sempre significante, dessas que a gente aprende com animais ou com crianças. Fabulação como convite a desver – ação manoelita – as imagens de escola que nos pululam e a explorar o que se esconde do outro lado das imagens. Fabulação como um exercício de rasgar vazios.



Porque, no início e no fim, éramos apenas nós.

Um professor, um tanto de crianças, uma hora ou duas nas sextas-feiras que o tempo nos permitia. E a desculpa de trabalharmos ali uma boa aula de filosofia que também fizemos, é claro! Filosofia regada de tintas, papéis e desenhos.

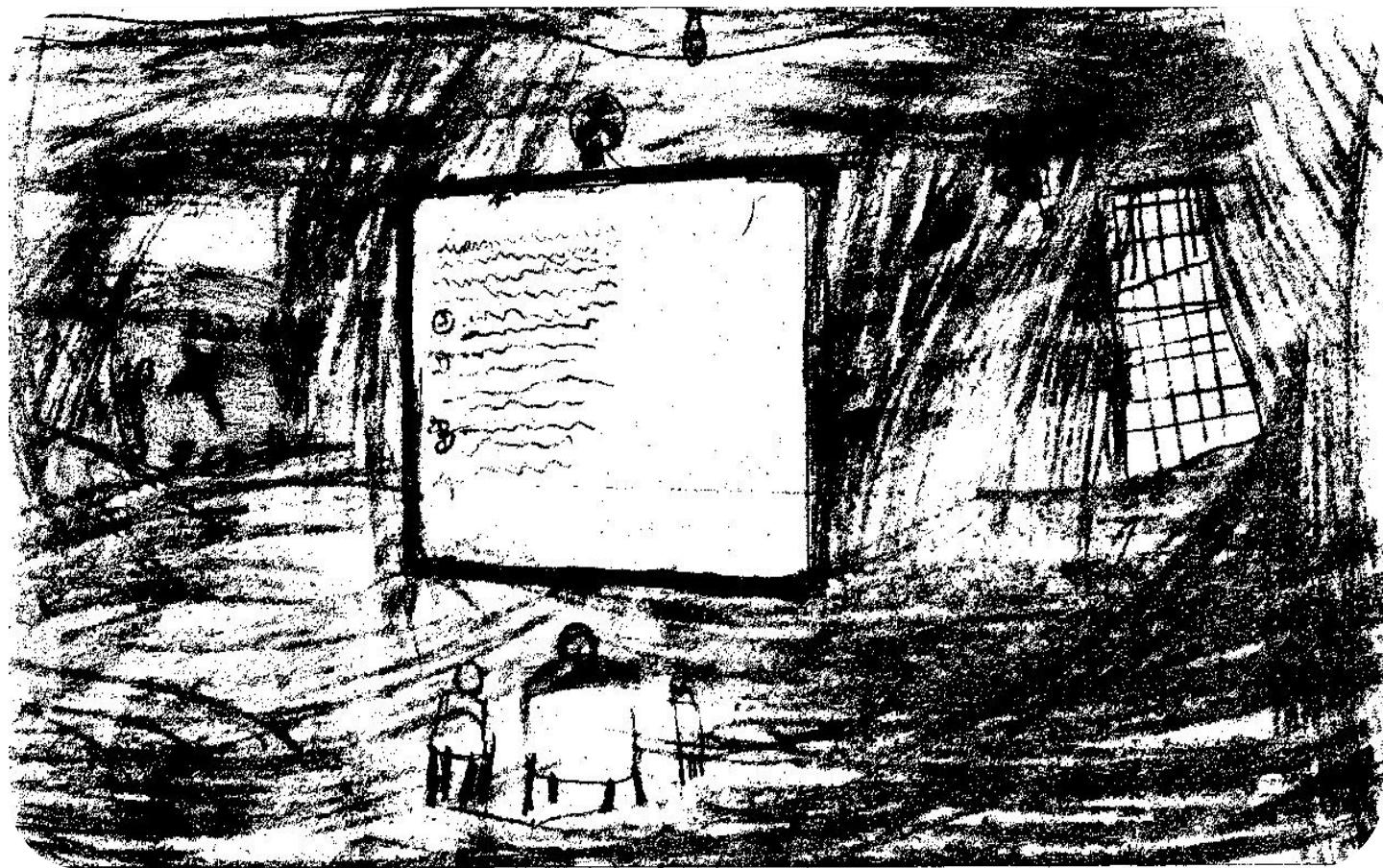


A fabulação e o tempo mantêm uma relação estreita e indissolúvel. Dizíamos, anteriormente, que a escola não pode ser “chave para o futuro” (preceito tão repetido pela máquina capitalística); contudo, em absoluto, pensamos ser nela que o tempo seja possível de ser *aberto*.



Em Friedrich Nietzsche (2017) e em Gilles Deleuze (2018), o real é, a um só tempo, o campo-limite e o campo dos possíveis.

Nietzsche dizia que os niilistas, devotos destruidores do mundo, não se cansavam de anunciar as derrotas desse mundo e justificar o fim dele por meio da ascensão ao mundo-verdadeiro. Nietzsche, evidentemente, não tardava a gargalhar dessa estupidez. A vida deve ser vivida e afirmada *aqui*, neste mundo, e não em um próximo. Afirmar a vida *nesse* mundo sem, contudo, fecharmos os olhos para o adoecimento da própria vida, eis o desafio nietzschiano.





Quais presentes ocupam nossas telas? Com quais sentimentos nossas mãos pintam as escolas? Uma imagem em tons cavernosos aprisiona os corpos diante de um quadro que engrandece sem limites. A porta, à direita, uma vazão de luz por entre grades. Luz que mal atinge o chão próximo. A única luz é o quadro. Todavia, ali continuam os corpos sob o ritmo dos ponteiros à esquerda. Um relógio que é a própria parede, martelando as atribuições da régia aprendizagem. Como fugir da dogmática regra escolar da escola? Como não tomar a escola como um dogmático **aprendizado** sempre maior?

A grande questão da escola parece girar em torno
do aprender. As crianças não o cessam de dizer:

Pra aprender...
Pra aprender...
Pra aprender...
Pra aprender...

Pra aprender...

Pra ser alguém na vida!

A insistência em clamar a escola como lugar de aprender poderia muito contribuir para a nossa concepção de currículo como continuidade do mundo no corpo e, por conseguinte, na ampliação das liberdades do corpo. É preciso que conheçamos o mundo, consigamos nos relacionar com ele e extrapolar os limites dele, para que possamos rasgar vazios nas imagens de escola e fazer desses vazios saltarem outros tempos. No entanto, o aprender em suas falas ganha uma configuração demasiado pragmática:

**LER, ESCREVER, CONTAR, SER
ALGUÉM NA VIDA.**

- Pra que vocês vêm pra escola?

- Pra aprender...

- Para aprender a ler, a escrever...

- **EU VENHO PORQUE MINHA MÃE MANDA.**

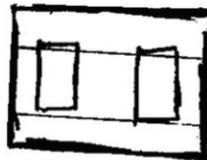
Pra ser alguém na vida, né? Não dá pra ser criança a vida toda...

- Mas o que é ser alguém na vida?

- *Ter um bom trabalho, uma família...*

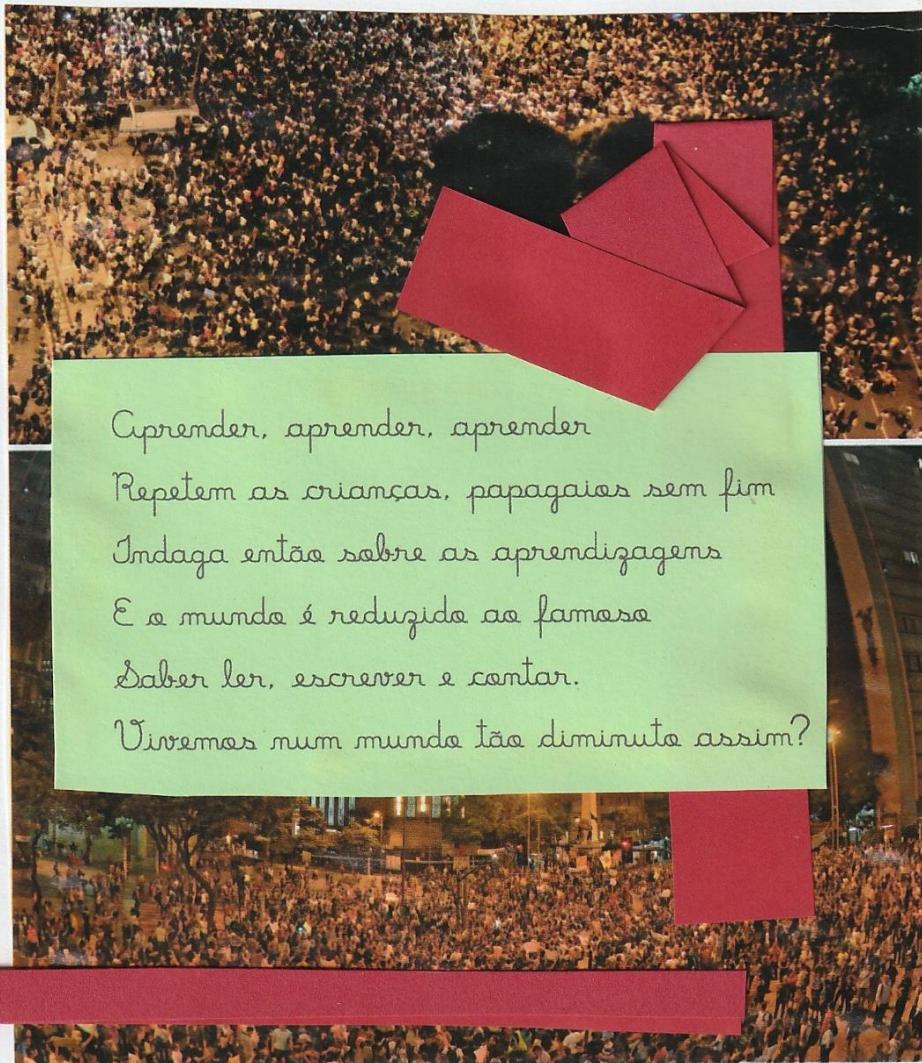
- Ganhar muito dinheiro!

- Uma dúvida: a gente é um robô que trabalha?



**SE VOLTAMOS À *hora de aprender*, VEMOS ALI
DIANTE DO QUADRO NÃO APENAS OS CORPOS
ALUNOS SENÃO UM CORPO EM DOCÊNCIA QUE,
ENTRETANTO, SE FAZ TAMBÉM REFÉM DE UM
QUADRO GRANDE EM DEMASIA. AMBOS SE SENTAM
E ESPERAM. O QUADRO, FONTE MAJORITÁRIA DE LUZ,
HÁ DE FAZER SEU TRABALHO. OS CORPOS DIANTE
DELE HÃO DE SE ILUMINAR! BASTA QUE O TEMPO
CORRA!**

...seria um problema, talvez, que o tempo esteja tão
sumido diante da luminosidade ofuscante de um
aprender como regra?



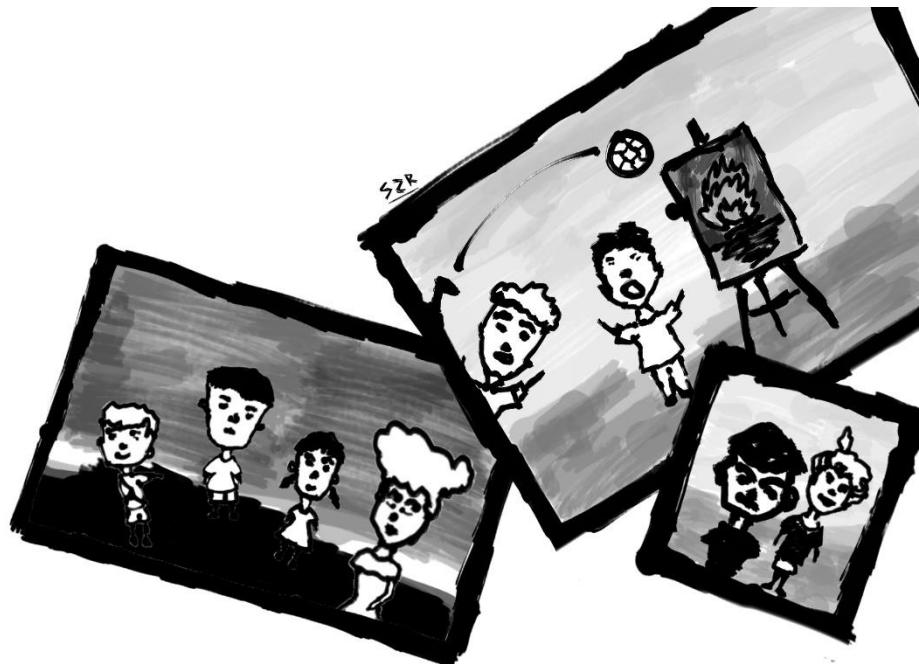
Comprender, aprender, aprender
Repetem as crianças, papagaios sem fim
Indaga então sobre as aprendizagens
E o mundo é reduzido ao famoso
Saber ler, escrever e contar.
Vivemos num mundo tão diminuto assim?

“Ser alguém na vida!”

O que dizemos da escola quando negamos a vida em potência?

Quando colocamos a escola à mercê de um futuro planejado?

Qual corpo é possível nessa conjugação do tempo acorrentado?



Quando nos pomos em exercício fabulador com as crianças, almejamos nada menos que romper com a percepção do tempo linear segmentada e com cisão capitalística do corpo em indivíduo.

1ª TESE SOBRE O TEMPO E A FABULAÇÃO

O tempo é um conceito demasiado caro à filosofia de Gilles Deleuze (2020). Deveras, também um dos conceitos mais complicados. Lapoujade (2015) chega a ponto de dizer que toda a teoria deleuziana poderia ser uma teoria sobre o tempo. E, quando acompanhamos a obra do filósofo, é mesmo perceptível que o tempo tem grande passagem em muitos de seus trabalhos: *Proust e os signos*, *Nietzsche e a filosofia*, *Empirismo e subjetividade*, *O bergsonismo*, *Diferença e repetição*, *Lógica do Sentido*, *Cinema 1* e *Cinema 2*, *O que é filosofia?*

Por esse motivo, a primeira tese fabuladora sobre o tempo, para ser pensada com crianças, deveria ser a do **TEMPO COMO UMA EXPERIÊNCIA QUE SÓ FAZ SENTIDO NO CORPO.**

O que queremos dizer com isso?

O tempo, dizia Deleuze (1985) em *Cinema 1: Imagem-movimento*, foi habitualmente traçado ao longo da filosofia como um refém do movimento. Não ao acaso, o cinema clássico faz o tempo ser sentido apenas a partir do movimento. Tempo, na lógica clássica, é a passagem de um ponto a outro, uma sucessão de pontos que se confirmam em uma linearidade.

Calcula-se o tempo com base em uma fórmula em que se mede a variação da distância percorrida e das velocidades.

$$V = \Delta S / \Delta T$$

Daí o tempo, eterno refém, seria apenas a razão entre a distância percorrida e a velocidade utilizada para tal.

“Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história” (Freire, 2020b, p. 71).

Apesar de Paulo Freire ter pouquíssima relação com Gilles Deleuze – o mais próximo que encontramos, até agora, foi a leitura em Bergson e a brevíssima passagem sobre a **duração** que Paulo Freire (2020c) fez em *Pedagogia do Oprimido* –, os dois autores muito se aproximam nesse ponto: não há tempo já determinado de antemão. O tempo não se pode reduzir a uma razão entre um ponto e outro e também não pode ser pensado apenas como somatório de pontos.

Ainda que, nessa passagem, Paulo Freire faça uma alusão direta à história como transformação (tese marxiana), vemos também a própria abertura para discutir e ampliar nossas noções do tempo. O tempo não é algo dado, mas aberto às metamorfoses da vida. Também o tempo muda. Mais do que isso, o tempo, em Paulo Freire, também precisa ser liberado de uma visão domesticadora – “não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente

dinâmico, [a educação problematizadora] se faz revolucionária” (Freire, 2020c, p. 102).

Daí que, em sua tese principal, *Diferença e Repetição*, Deleuze (2020) se pronuncia fazendo três sínteses do tempo para romper com a imagem de um tempo limitado pelo movimento. Para ele, o tempo teria sentido primeiramente pelo hábito, isto é, por uma sensibilidade vital, mas passiva, que distribui as diferentes instâncias sociais em si. O hábito, em Deleuze, é essa síntese do tempo que nos constitui pela sucessão e passagem dos momentos.

Em um segundo movimento – que nada tem de anterior ou posterior –, o tempo apresentar-se-ia como algo *dura*. Aqui, o tempo apresenta-se como *memória*.

A memória, já dizia Deleuze (1985) para explicar o cinema, é uma condição do corpo. Tudo é corpo e todos os corpos se percebem mutuamente. Há uma percepção da bola de sinuca que para com o taco que a toca e uma percepção do buraco da mesa de bilhar que também há de reagir à bola, caso ela venha a ser encaçapada. Mesa, caçapa e jogador hão de sentir e vibrar diante da bola encaçapada ou não. O mesmo poderia ser dito, por exemplo, para a cadeira e o chão diante do menino que se balança perigosamente na cadeira durante uma aula, a despeito das vigorosas chamadas de atenção da professora. O chão sabe do jogo perigoso do menino, assim como a cadeira aguarda qual será o desfecho de sua dança. Retornará ao chão comportadamente ou sentirá com todo o corpo o impacto no chão? Cadeira, chão e criança.

Todos os corpos se percebem. Somente um número diminuto deles, entretanto, é capaz de produzir das percepções um tipo de efeito, um prolongamento dessa percepção. É justamente a isso que Deleuze, com base em Bergson, chama de memória.

Porém, muito se engana quem lê a memória apenas como uma passagem de um tempo já esquecido. “O passado não segue o presente e o presente não precisa se efetuar para que se constitua passado” (Carvalho; Roseiro; Gonçalves, 2022, p. 10). A memória como uma síntese do tempo guarda não apenas os presentes suscetíveis já ocorridos como também os virtuais dessa passagem. Há na memória, inclusive, a possibilidade de um futuro esquecido. É a criança que lembra a promessa de um passeio que nunca aconteceu; é a professora que se recorda de um sorriso que um dia vai ganhar de uma aluna que nunca abre a boca na sala; é a mãe que revive o momento em que o filho começará a ler enfim.

Por fim, encontraríamos uma terceira síntese do tempo a desorganizar as outras duas sínteses com uma força devastadora que arrasta o próprio tempo para além das noções que dele fazemos. O terceiro modo de perceber o tempo seria, para Deleuze, um exercício de desfazimento. Em que sentido? Num amplo e minucioso *devenir*.

A terceira síntese do tempo, o *devir*, viria como uma força transformando o hábito e a memória para além da percepção do indivíduo.

Nesse encontro do tempo com a vida, aconteceria justamente a mudança radical do modo como a vida é percebida e vivida. Não há encontro com o tempo do devir que mantenha o corpo tal qual ele era. O devir exige da vida a vontade criadora, ele se efetua nos corpos por meio de uma vontade de potência sempre maior do que qualquer força reativa – arrasta qualquer corpo em direção à afirmação.

Eis, pois sim, uma tese fabuladora do tempo: almejamos que o tempo, nas escolas, seja sentido como essa força intempestiva que arrasta os corpos para além do hábito e da memória; e, assim sendo, é-nos imprescindível que proponhamos *o corpo como primeira morada do tempo*.

Desenhar o que me desenha, acervo da pesquisa



2ª TESE SOBRE O TEMPO E A FABULAÇÃO

É no corpo e com o corpo que nos fazemos seres no tempo. O tempo como força ultrapassa os limites do corpo (seja corpo material, imaterial, afetivo, político, teórico, linguístico). Todavia, considerando que somos corpos e vivemos em relação com outros tantos corpos (humanos e não humanos, materiais ou imateriais), o corpo emerge como efeito e sentido da relação com o tempo.

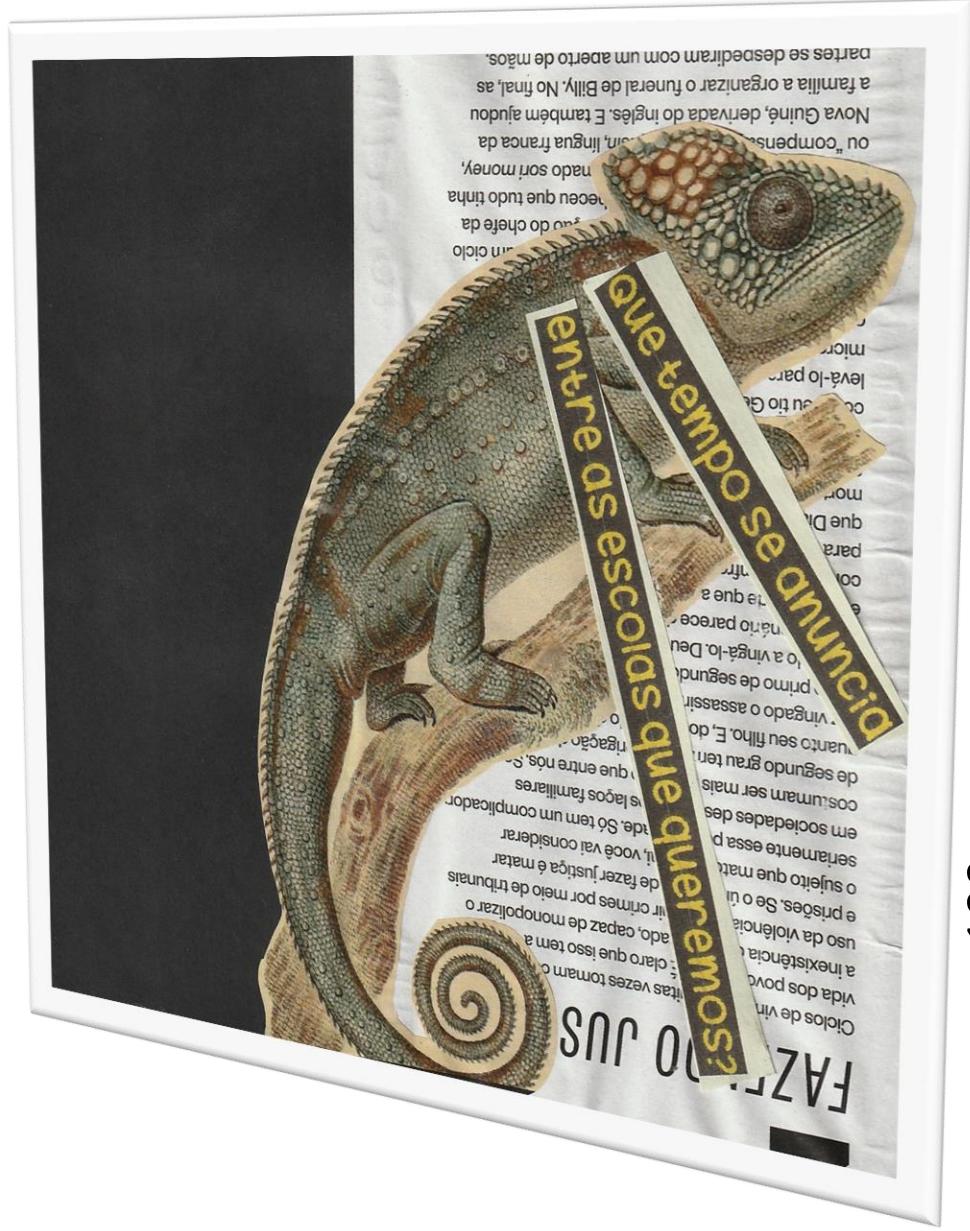
Sendo, portanto, o tempo uma grandeza de força imensurável e também uma força pura que não é reproduzível, o tempo produz sempre uma experiência única nos corpos que o sentem. Mesmo dois corpos que tenham passado pelos mesmos processos de agenciamento maquínicos e estejam sujeitos às mesmas linguagens terão, diante do tempo, modos de experienciá-lo que não necessariamente serão cognoscíveis entre eles.

Algo se passa entre os corpos e o tempo. Quer dizer, então, que o tempo não é o mesmo para cada corpo?

Não se trata disso. Não é uma questão de relativização do tempo; antes, de própria abertura perceptual ao tempo. É o corpo que, em dado jogo de poderes, está mais ou menos aberto às sensações e efeitos do tempo.

Daí se conclui a segunda tese: *a abertura perceptual do corpo ao tempo é um conhecimento de mundo necessário para que possamos abrir este em outros possíveis.*

Diário de campo, dia 3X, acervo da pesquisa



3ª TESE SOBRE O TEMPO E A FABULAÇÃO

Se, conforme anunciávamos em nossa discussão curricular, cabe aos currículos ampliar o conhecimento de mundo para que o corpo se perceba continuidade para com o próprio mundo, aumentando, assim, a potência de agir e os graus de liberdade do corpo, é preciso que algo muito específico seja convocado, para que os currículos consigam efetivar seus propósitos: *a função fabuladora.*

Visto que vivemos agenciamentos de uma maquinaria capitalística da qual se produz o corpo do indivíduo antes de pensar no corpo como uma produção coletiva, o primeiro elemento para que comecemos a romper a imagem do indivíduo como ser superior é aquele capaz de criar novas forças, novos discursos e novas sensações.

A arte.

Em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), a arte é, por princípio, o bloco de sensações que arrasta a realidade para além de seus limites. É na arte que o corpo de Malagueta, Perus e Bacanaço – personagens de João Antônio (2009) – podem ser confundidos ora com ratos a atacar suas presas desavisadas como matilha, ora com baratas à espreita da oportunidade para sumir pelos bueiros. Não que haja neles nenhuma semelhança física ou eles passem pelo processo de metamorfose tal qual ocorre na obra de Kafka. Os três andarilhos, ávidos vagabundos e perturbadores da paz gloriosa, não fazem outra coisa senão fazer da vida um jogo. Apostam o que não possuem em bares obscuros, driblando os corpos apaixonados pelo poder sempre num lance de dados que insiste em trazer para eles a tragédia como marca de vida.

O negócio é que muitos nietzschianos sabem que a tragédia apenas evidencia que a vida é um lance de dados. É a sorte do acaso, a afirmação da própria existência enquanto fora do previsível e do calculável.

É através da câmera cinematográfica de Hashizumi Shunki (2022) que o tempo se arrasta em dois cômodos em uma sequenciação do tempo que nada imita a linearidade de uma história. A cena dura apenas três minutos e, todavia, conta não apenas a história de três desencontros amorosos que vivem a cinematografia da série como também uma vida que era apenas uma promessa até então. São, por entre sorrisos, fotografias espalhadas pela casa, uma luz de fim de tarde e uma gaveta esquecida numa cômoda em que o corpo dá conta das acontecências do tempo, se curva em uma posição pétrea e chora a chuva que nunca mais havia caído.

“É que a própria arte vive dessas zonas de indeterminação” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 205) entre o humano e o não-humano, entre o tempo e

seus devires. A arte “é a mais alta potência do falso, ela magnifica ‘o mundo como erro’, santifica a mentira, faz da vontade de enganar um ideal superior” (Deleuze, 2018, p. 133).

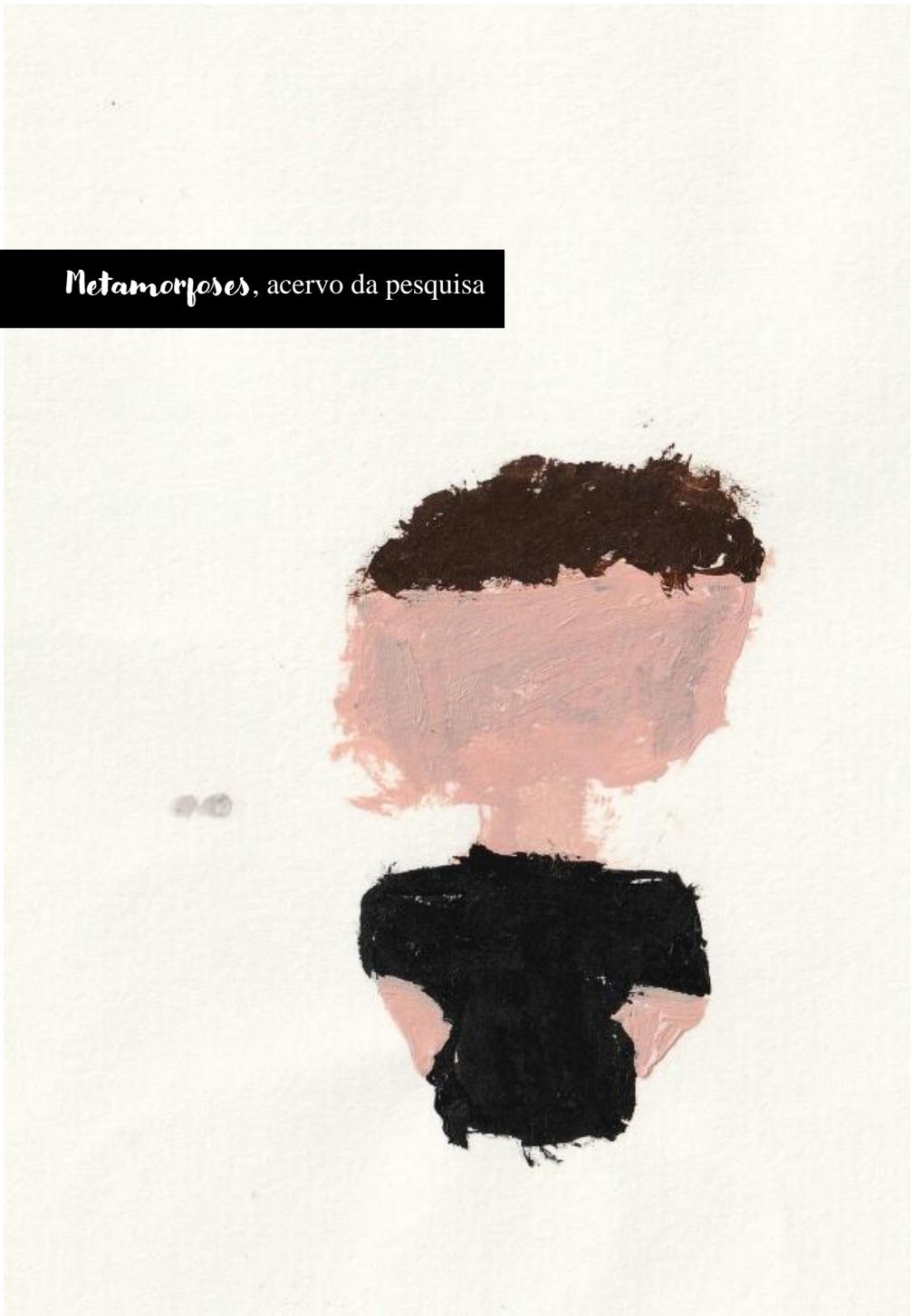
Se a realidade marca nossos corpos com algo de insuportável, de intolerável, nossa saída não é a destruição do mundo, mas seu falseamento – a invenção de outras margens, a borragem de suas coordenadas e princípios.

Justamente a isso, Deleuze, embasado em Henri Bergson e Friedrich Nietzsche, chamou *fabulação*. Exatamente nesse ponto é que investe Christine Greiner (2017): “a fabulação nunca busca interpretar ou explicar algo dado. [...] Ao contrário disso, as fabulações se tornam cada vez mais vivas, na medida em que se mantêm distantes daquilo que seria considerado *a verdade* ou *a origem* a ser alcançada”.

A mão que desenha uma mão, antes de dizer apenas de uma realidade iminentemente real, falseia o mundo porque põe a mão do outro lado do desenho, fora do próprio tempo. A mão que desenha ocupando o primeiro plano talvez acompanhe a mão que desenhava. Todavia, a mão desenhada, mão ao fundo, está já além ou aquém do próprio desenho, do próprio ato de pintar. Ela parece já ter largado o lápis, como quem acena para as outras mãos que ficaram apenas na memória dela. Ela se sabe vidente – vê as mãos que a antecedem e mantém com elas uma relação de puro devir: cumprimenta-as e, ao mesmo tempo, pede que elas parem. Suspensão do tempo como abertura de outra possibilidade temporal que há de se desdobrar.

A terceira tese do tempo e da fabulação jaz então na própria *fabulação* como princípio de existência.

Metamorfoses, acervo da pesquisa



#PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS APRENDÊNCIAS...

Entre o aprendizado e a aprendizagem há a força do riso (Lourenço, 2019). No primeiro, é a matematização dos números claros, preciso e previsíveis que impera: aprender-se para avaliar, para comprovar, para atestar; no segundo, é o apego à vida que leva o corpo à criação: aprende-se para manter no corpo uma sensibilidade capaz de escutar outros mundos e colocarmo-nos em processo de criação. Entre o riso e a aprendizagem há a afirmação “pela invenção e efetuação de mundos possíveis” (Lourenço, 2019, p. 179).

aprender

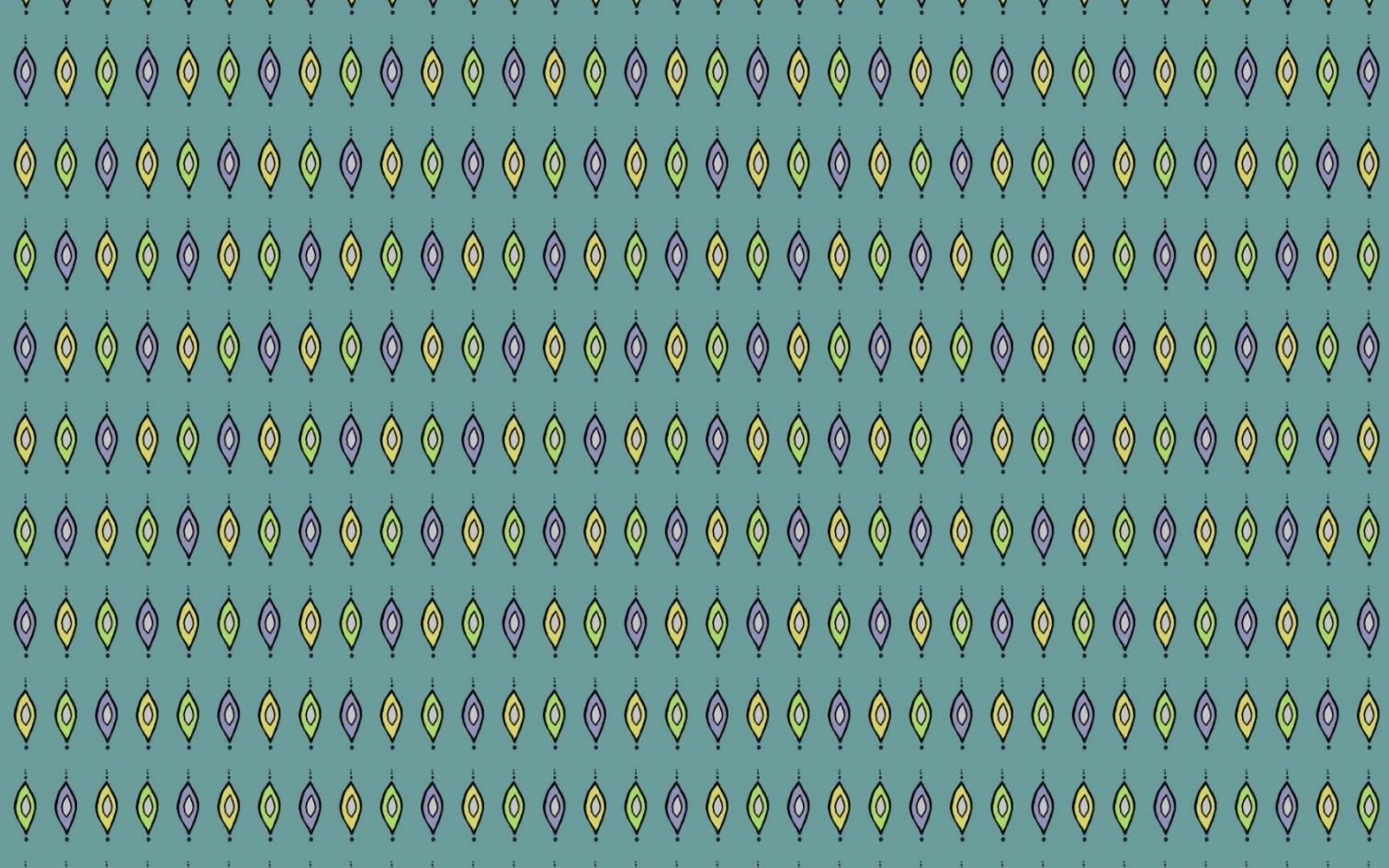
**aparece aqui menos como uma
apreensão da grandeza do mundo
em um desejo de exatidão, de
cálculo e de governo dos acasos e
mais como uma sensibilidade para
com as pequenezas que devém-
imperceptíveis...**

[sem título], Steferson Roseiro

Página 208



SZR.



*Entre a fabulação e o
tempo há o vazio.*

COMO, PORÉM, O VAZIO SE INSTALA ENTRE O TEMPO E A FABULAÇÃO?

Abrindo as imagens, abrindo os presentes, rompendo nossas concepções de espaço, de limites, de criação. O vazio é sempre uma abertura, ainda que nada nele seja “esvaziado” no sentido típico da palavra. O vazio ocupa as superfícies e faz com elas uma rota de fuga para outra direção qualquer, com outra força até então inesperada. Uma dobra com o fora. Abre-se um vazio em algo e, ali, surge um outro espaço, uma abertura para dali, talvez, libertar-se um corpo.

*Fabular vazios amplia os vazios,
multiplica-os por toda parte.*

O exercício fabulador é sempre antecedido por diagnóstico do presente, uma leitura das inquietações, das animosidades, dos desafios, dos desencontros entre os corpos em um dado diagrama de forças. Diagnosticar o presente é a tarefa nietzschiana que explora - e extrapola - os limites do tempo. Já dizíamos antes: o intempestivo enfrenta o próprio tempo, luta contra as lógicas que impedem o corpo de ampliar suas liberdades. Advogar a força do intempestivo exige que comecemos por **SUPERAR A VISÃO ORDINÁRIA DO TEMPO QUE CRIA NO CORPO UMA LINEARIDADE SEGMENTADA.**

MAS COMO SE DIAGNOSTICA O PRESENTE?

Escutando-o com as pequenas vozes. Entre em uma escola e converse com as "tias" da limpeza. Conheça as merendeiras. Converse com as mães encrenqueiras. Bata um papo e talvez apronte junto aos alunos mais bagunceiros. Evite responder algo por saber. Para tanto, é preciso um ethos cartográfico, uma postura de quem se põe em jogo aberto às linhas que cruzam a vida, fazendo-a sempre imprevisível.

Só se diagnostica o presente quem, de antemão, entra na escola, não para defendê-la, mas para conhecê-la e afirmá-la.

Entrar em uma escola pode ser um processo difícil. Pode-se exigir que o corpo vire de ponta-cabeça e que espie por entre frestas, para fazer-se presente. Não que, com isso, a imagem platônica de vislumbrar o “real” seja evocada, mas apenas porque a escola é sempre preenchida por infinitas imagens, por movimentos imperceptíveis, incalculáveis. Existe uma tristonha tendência em **defender** a escola, em tomá-la por indefesa, por pobre coitada que precisa, então, dos fiéis escudeiros para que ela sobreviva aos ataques políticos, midiáticos, sociais. Temos, inclusive, visto proliferarem as ameaças às escolas, multiplicarem-se os ataques aos alunos e às professoras. É preciso, então, que a polícia circule pela escola? Que venhamos a **defender** a escola? Não. Começemos por **afirmá-la**.

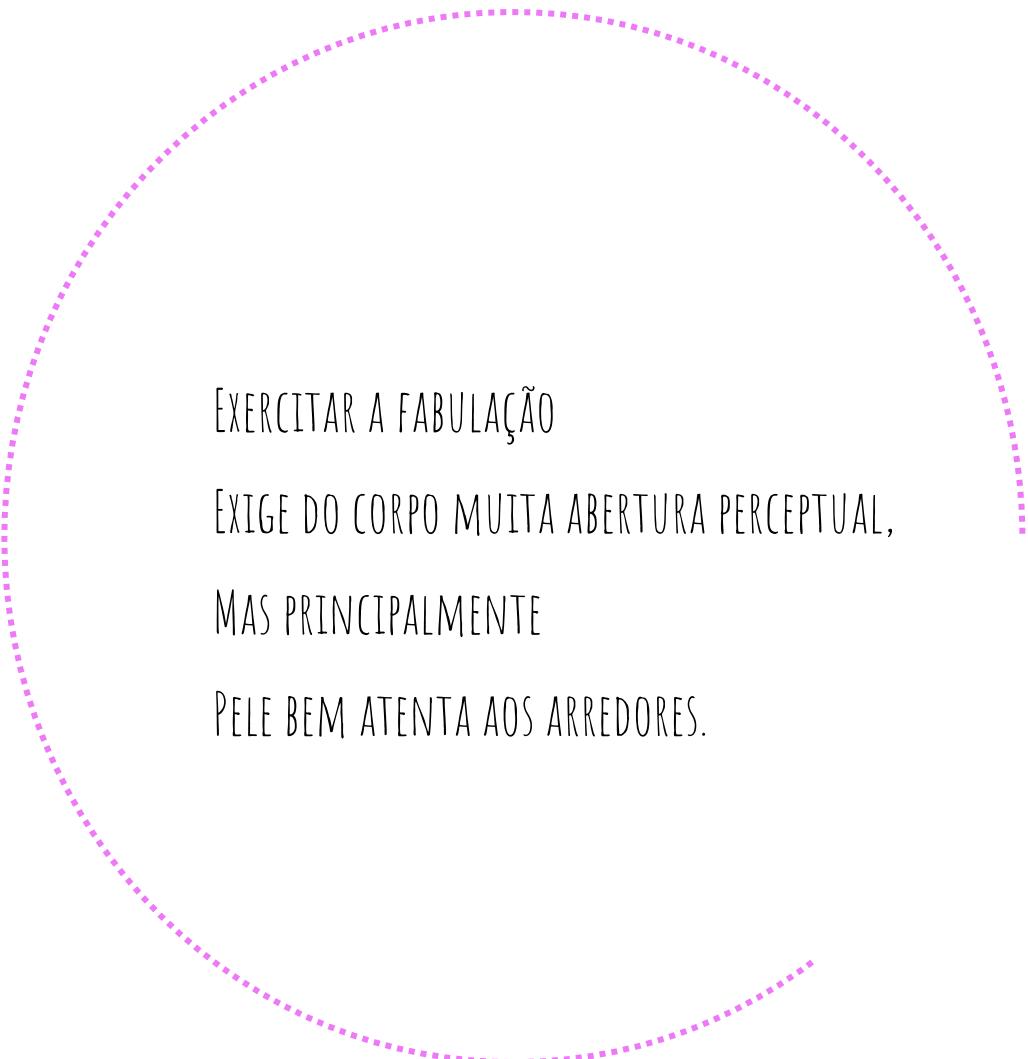
Ainda que flerte com o imprevisível e produza mapas, a cartografia visa jamais determinar os rumos da vida; ainda que fale de intensidades, latitudes e longitudes, elas são sempre afetivas – abominam cálculos, previsões e destino.

Afirmar a escola é ativar suas potências, é ultrapassar os discursos e as forças que impõem sobre ela limites que diminuem seu poderio. Em Nietzsche, a vida encontra forças que lhe subtraem a energia e impõem ao corpo uma moral docilizadora. Todavia, um corpo, ao afirmar-se, questiona as lógicas moralizantes e traça um plano de forças em seus arredores que expande seus limites.

**FIM DO RECREIO. EM FRENTE À
COORDENAÇÃO, UMA TRUPE SE REÚNE.
UMA TURMA INTEIRA. DENTRO DA SALA
DAS COORDENADORAS, QUATRO ALUNOS.
EXALTADOS? UM POUCO. DO LADO DE
FORA, É FINAL DE COPA DO MUNDO. EM
ALGUM MOMENTO, UMA PROFESSORA
PASSA EM FRENTE À TURMA E É VAIADA
COLETIVAMENTE. “TIO, A GENTE NÃO PODE
DEIXAR AS PESSOAS NOS DEITAREM.
LEMBRA DISSO!”.**

Estar na escola não pode ser um ato caridoso. Não se permanece na escola como quem quer salvar os alunos, quer salvar a comunidade. Não se pode adentrar uma escola considerando-se um benfeitor pronto a doar-se aos pobres coitados. Não perpetuemos o discurso de pobres coitados mesmo para aquelas crianças que, em todos os dias, chegam à sala com dores de cabeça ou barriga por sintomas de fome. A escola pode alimentá-la? Certamente. Todavia, pode também alimentar o desejo de mundo, alimentar as vozes questionadoras, alimentar o desejo coletivo de rupturas, alimentar as relações que ultrapassem a competitividade desenfreada da máquina capitalística, alimentar a percepção de que o mundo não está *já dado*. O mundo dado é só um limite tão perecível quanto a comida que ingerimos. Devorar o mundo é também parte do exercício cartográfico que antecede a fabulação.

**AFIRMAMOS A ESCOLA
TODA VEZ QUE TRAZEMOS
PARA PERTO DE NÓS
HISTÓRIAS DE CORPOS
EM EXPANSÃO DE SUAS
LIBERDADES COLETIVAS**



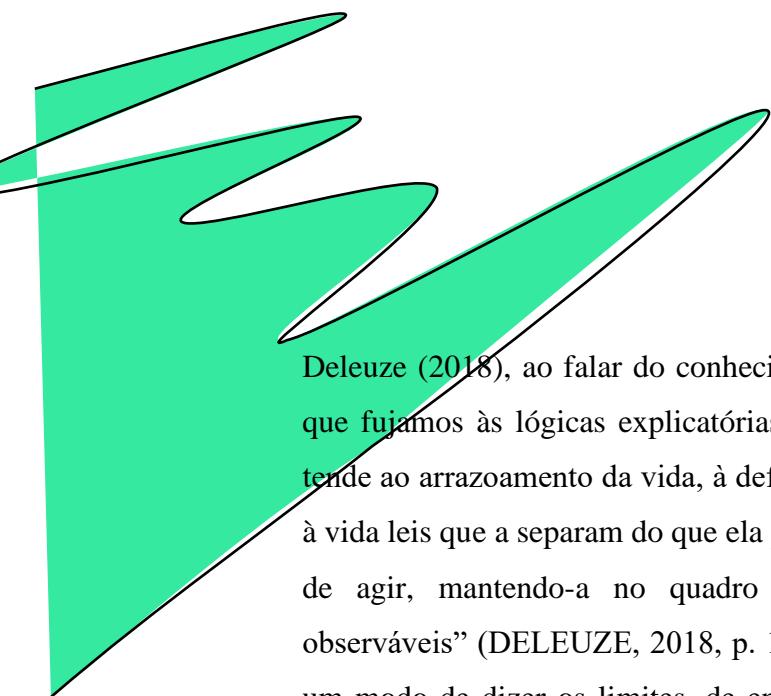
EXERCITAR A FABULAÇÃO

EXIGE DO CORPO MUITA ABERTURA PERCEPTUAL,

MAS PRINCIPALMENTE

PELE BEM ATENTA AOS ARREDORES.

O exercício fabulador, já dizíamos, exige do cartógrafo/do corpo fabulante uma escuta sensível que não pode ser resumida a uma escuta explicatória. A explicação é o ato de reduzir a vida a um cálculo, a algo previsível (Deleuze, 2018). Não haverá escuta se, após o encontro com os signos, algo for explicado. Esses casos seriam apenas afinamento dos signos, agenciamentos (Roseiro; Gonçalves; Rodrigues, 2019). Escuta-se para diagramar a escuta, para encurtar ou direcionar os fluxos para esse ou aquele caminho, para realizar esse ou aquele corte. Há, aqui, apenas operacionalização da vida. E essa, mais uma vez, é individualizada na ordem do corpo solitário e autossuficiente.



Deleuze (2018), ao falar do conhecimento com base em Nietzsche, propõe que fuçamos às lógicas explicatórias. O conhecimento quando pai da vida tende ao arzoamento da vida, à definição dos limites. O conhecimento “dá à vida leis que a separam do que ela pode, que a pouparam de agir e a proibem de agir, mantendo-a no quadro estreito das reações cientificamente observáveis” (DELEUZE, 2018, p. 129). Sob essa lógica, *conhecer* implica um modo de dizer os limites, de enunciar-los como molduras de uma tela. Conhecer implica *enquadrar*. E, por conseguinte, regular os conjuntos de enunciações possíveis e as impensáveis. *Education*, uma pintura de Arkadiusz Świderski nos assombra por sua dubiedade: ora vemos uma criança a quem a pipa foi tomada por uma figura professoral, ora vemos um professor que resolve dar à criança uma pipa para trazer ao corpo da criança um pouco de alegria. Poderíamos escolher uma das opções e definir, delimitar, bater o

martelo. **TESE QUADRADA, EXPLICAÇÃO DADA.** E tanto faz que explicássemos se é professor tomando a pipa ou professor dando pipa. Mesmo que partíssemos em defesa da docência, no fim, poderia ser apenas isto: *em defesa de*. Mas já anunciamos quase aos berros que nosso interesse não é defender, mas afirmar. Na *lógica da explicação, não há vazios*. Explica-se e, no procedimento, traçam as variáveis, implodindo os possíveis, espanando-os para os limites da imanência. Há conhecimento e, por conseguinte, vida sendo enquadrada. “Quando o conhecimento se torna legislador, é o pensamento que é o grande submisso” (DELEUZE, 2018, p. 130).

f VONTADE VERDADE = ~~F~~⁰ VONTADE CRIADORA

*

Nas idas e vindas da leitura deleuziana de Nietzsche, isso parece justamente ser o ponto chave para a arte: o combate a um modo de conhecer, ao conhecimento que legisla sobre a vida para lhe impor os limites da razão (DELEUZE, 2018). Nietzsche (2017, p. 387) é ainda mais radical em sua crítica: **"- 'Vontade 'do verdadeiro' – é a impotência da vontade de criar"**.

Mas o que eu posso fazer na escola, jessor?

Se você for ouvir alguns bobões daqui, só vai ter quadra...

Só quadra! O cérebro deles fica dentro da bola, sabe?

Eu? Eu só sou boa em fofocar!

Nisso eu sou Ó-T-I-M-A, sei todos os boatos da escola!

Escola é ótimo para isso, jessor!

Diário de campo, dia 00, acervo da pesquisa

FOFOCA?

FOFOCA NA ESCOLA?

ISSO LÁ É COISA QUE UMA TESE SEQUER POSSA LEVAR A
SÉRIO?

Pensar a fofoca como uma produção da escola é possível? É desejável? Decerto, é desejante! A fofoca, já dizia Yuval Noah Harari, é uma das teorias mais bem-aceitas sobre como pudemos chegar à *criação*. Na história evolutiva, algo se passa com os hominídeos a ponto de, neles, a linguagem ganhar fluidez. Apesar de parecer piada, a fofoca era, então, tomada como um dos princípios para que a linguagem deixasse de ser uma ordem ou uma relação direta com o real imediato, para que pudesse também contar uma história, narrar um “causo”, estabelecer vínculos. Esse, inclusive, foi um dos fatores mais importantes para a grupalização da vida: desde a experiência com a fofoca, o humano conseguiu expandir as redes de contato (Harari, 2018). A fofoca, em grande medida, nada mais é que o exercício de contar ao mundo sobre outros mundos, anunciar as guerras entre mundos (Lapoujade, 2022).

Trio da fofoca, acervo da pesquisa



**ORA, AINDA QUE A FOFOCA TENHA A
VER COM A HUMANIDADE E COM A
AMPLIAÇÃO DO USO DA LINGUAGEM, O
QUE PODERIA TER DE RELAÇÃO COM A
ESCOLA, OS CURRÍCULOS, A
FABULAÇÃO, O TEMPO E O VAZIO?**

Uma das principais críticas deleuzo-guattarianas à linguagem é que ela funciona como discurso de ordem. Deleuze e Guattari, nos respectivos campos da filosofia e da psicologia, viram na linguagem uma das mais insistentes ofensivas do maquinismo capitalístico. Não ao acaso, fazíamos a discussão – ao falar das sociedades – da produção dos corpos em meio à semiótica significante como aquilo marcado majoritariamente pela linguagem. Deleuze e Guattari (2011) chegam ao ponto de dizer que uma professora, ao falar, dá ordem do alto da escada e espera que seu alunado, no fim dos degraus, ascenda seguindo as ordens. Em um contexto radicalmente diferente, mas em discussão teórica próxima, Paulo Freire (2020a) também avisa dos riscos da linguagem que, uma vez dominante, não pode ser dialogada, só pode ser repetida, desejada por seu exercício de dominação. Não podemos fazer da linguagem um ato de doação da qual nos enxerguemos superiores pelo melhor uso e compreensão da linguagem.

exercício fofocador #1

Ver na fofoca um
encontro entre corpos
abertos a expandir
seus afetos.

A linguagem da qual somos herdeiros no Brasil é a do colonialismo. Somos herdeiros de uma linguagem paternalista, condescendente “de adulto para ‘menor’” (Freire, 2020a, p. 94). A figura da professora que fala do alto da escada aparece também em Paulo Freire. Ela é a professora que tem um “gozo irrefreável e desmedido pelo mando” (Freire, 2020b, p. 90).

A fofoca, por sua vez, pouco ou quase nada tem que ver com a palavra de ordem. Ela é quase chula, quase esdrúxula. Não por ser rudimentar ou por não exigir grandes conhecimentos, mas por ser cabível a todos que ouvem atentamente as linhas da vida. A fofoca permite-nos escutar as escritas nas mesas de uma escola, os passos apressados da professora que volta para a sala, os olhares da coordenadora que dançam entre o esporro e o orgulho daquela criança atentada. Estar aberto às fofocas é, de certo modo, um passo que põe o corpo em exercício de **DIAGNOSTICAR O PRESENTE**.

exercício fofocador #2

*Fazer da fofoca um movimento
sorrateiro que extrapole os limites das
"verdades dogmáticas".*

A fofoca já nos acompanha quando chegamos à escola? Nem de longe! É somente na escola, diante de um desenho de um bebedouro e da aluna que falava ir para a escola para fofocar, que começamos a pensar nas potências da fofoca. Porque fazer uma tese envolve repensarmos os juízos que fazemos do mundo.

No princípio, a fofoca, acervo da pesquisa



Sendo outra coisa além da palavra de ordem, a fofoca *pode* instaurar dúvidas, questionamentos, rompe o discurso da verdade como intocável e inquestionável (Roseiro, Gonçalves, Rodrigues, 2022). “É mesmo?”, pergunta o corpo fofocante. “Eu ouvi dizer que...”, e, nisso, sobrepõe a uma narrativa outras tantas possibilidades e nada pretende com isso. Não quer definir a verdade final, não quer decidir, sozinho, qual seria o fim de um ocaso. A fofoca, bem sabem esses corpos, põe corpos em certo estado de *comunhão*. Não é possível fofocar sozinho, assim como ninguém dá credibilidade sem a companhia de outros que ouçam e decidam, coletivamente, se é cabível ou não ser verdade aquilo, cabível ou não ser *pensável* aquele boato.



Confesso: temia topar apenas com salas e mais sala
aula. De tanto aprender, aprender, aprender, pens
mais ter que aquele espaço **ENQUADRADO**
sentamos diariamente para estudar. As salas ap
aos montes. Ainda assim, fui tomado de assalto
desento em particular. Um bebedouro, duas me
mais.

is de
ei nada
que nos
areceram
com um
quinas e nada



Diário de campo, dia 1001, acervo da pesquisa

Poder-se-ia fazer uma cartografia das fofocas escolares? Decerto! Contudo, não é a fofoca como conteúdo que nos interessa aqui. Dizemos da fofoca como uma estratégia de expansão do corpo em direção à coletividade; da fofoca como um método de questionar os limites do discurso da verdade; da fofoca como abertura às criações... Poder-se-ia fazer uma cartografia da fofoca? Quem sabe... Pedimos, contudo, que a fofoca se faça sempre numa cartografia dos afetos e mantenha a sensibilidade de uma criança a auscultar os corpos.



Trio da fofoca, acervo da pesquisa



Trio da fococa espacial, acervo da pesquisa



CARTOGRAFIA foi o nome dado por Félix Guattari e Suely Rolnik (2007) e por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) a um movimento que acompanha as vertigens da vida. Cartografia em oposição às pesquisas de profundidade, às escritas de explicação, de decalque, de compreensão quase-edipiana do mundo. Cartografia como quem acompanha as **SUPERFÍCIES** da vida. Rolnik (2011) vai mais além: torna a cartografia uma prática brasileira, acompanha as festas, ouve histórias, assiste a filmes, peças de teatro, shows, ouve música... **O CARTÓGRAFO NÃO CESSA DE VIVER PARA PESQUISAR.** *Pesquisa em vida, na vida, a vida.* Ele precisa de vida para acompanhar os movimentos. Criar para si um corpo vibrátil foi a regra mais popularizada. Particularmente, preferimos aqui falar do movimento de acompanhar os antropofagismos que a Suely apresenta mais ao fim de seu livro. A cartografia exige do cartógrafo devorar a si mesmo em pesquisa. Só assim ela pode acompanhar os movimentos e produzir um mapa de todas as passagens afetivas e temporais nos corpos.

Sob a luz das estrelas, Steferson Roseiro



Quando falamos de cartografia, falamos das imagens de escola em nossas escritas, nossas falas e nossos gestos. Fabulação, como método, exige a cartografia por base, mas a criação coletiva por princípio. Um método poderia ser uma questão prática, mas aqui é mais ética. Há uma crítica feita por Andrew Culp (2020) que, confesso, me foi muito contundente por um tempo: a vida precisa ser destruída! Para ele, precisaríamos fazer Deleuze tornar-se um cavaleiro negro e destruir o mundo para poder surgir dali outros mundos. Vivendo, entretanto, em meio a um cenário que é absolutamente distópico, é preciso convocar a destruição? Será que ela já não beira a eloquência de toda sanidade? No lugar, não seria possível traçar outros tempos para a escola? Não *esperar*, mas traçar, criar, verter os possíveis devires na imanência. **PODE UM MÉTODO CRIAR?** Criar com as forças quase invisíveis, com as forças não audíveis? (DELEUZE, 2016). Poderíamos, quiçá, capturar imagens maquinicas do combate contra o capital? E combatê-lo criando imagens de escolas muito aquém ou além dessa constante? Deveras, há mundos que nos são **INCONCEBÍVEIS**. Decerto, prevemos o fim deles em nossos pensamentos e em nossos agires. Não nos peça, contudo, um enfoque nessa força destrutiva. Ou antes, que a destruição se faça uma dança em um ato de criação a expandir os limites da vida...

Ênfase nesse ponto: a fofoca *pode* instaurar dúvidas. A fofoca *pode* ser um o ponto de partida de uma rede afetiva de conversações. A fofoca *pode* criar entre os corpos afetos criadores. Pode, todavia, também derivar para a destruição, reintrojetando os corpos na máquina abstrata pronta a capturar as forças e inseri-las no *loop* infinito que nada produz, que apenas assegura a manutenção da maquinaria capitalística. A fofoca *pode* funcionar como disparadora de questionamentos, como princípio conversante, como pergunta investigadora. A ênfase, aqui, é na potência... porque dos pesares e dos afetos tristes em torno desse mesmo item estamos já mais que acostumados... se for para destruir, que sejam as imagens de mundo que precisamos borrar... seria, talvez, uma questão de ressaltar o que há de potente para fazer ruir essa outra imagem, para fazer operacionalizar esse outro sentido. A fofoca como uma partilha capaz de aumentar nossa vontade de conhecer.

exercício fofocador #3

Tomemos todos os dogmas por fofoca, indagaremos pelo *quem*, pelo *onde*, pelo *porquê*...

Tornar toda ordem só mais uma possibilidade entre tantas e tirar de algumas ordens o caráter de intocável. eis o exercício fofocador fabulante.



Variações do infinito, o vazio

O princípio é o tempo, mas seu fim, o devir, há de atravessar o vazio...

A arte de cavar
vazios, por onde
começa?

O vazio começa no **TEMPO**.

No dicionário deleuziano, a terceira síntese do tempo, *devenir*, é chamada de “the empty time of the future” [o tempo vazio do futuro] (Boundas, 2010, p. 197).

O vazio começa no escoamento.

O que escoam são as imagens, os significantes, os fundamentos.

Escrever, em Deleuze e Guattari (2014), tem a ver com abandonar-se de si, metamorfosear-se. A arte, já diziam, evoca o *devenir* não humano no humano (Deleuze; Guattari, 2010). Criar artisticamente tem a ver com “esvaziar-se de si mesmo, abrir-se a um número de possíveis encontros com o Fora afetivo” (Braidotti, 2010, p. 310).

Na arte, a mais célebre passagem deleuzo-guattariana sobre o vazio acompanha um artista chinês e um tanto de cavalos que, do vazio, saltariam por sobre telas. Mas o que quer dizer isso?

O vazio não é um devir, ainda que os devires saltem dali. O vazio, melhor dizendo, é a passagem de um corpo ao devir. Ele antecede ou procede ao devir, ainda que não se faça, exatamente, um devir. O vazio precisa ser produzido, precisa ser cavocado. Ao criar uma filosofia da pintura com base nas obras de Francis Bacon, Deleuze (2007) diz não haver, para o pintor, uma tela em branco. Ela está sempre povoada de clichês, de imagens que antecedem a criação do artista. O artista, então, extrai da tela um conjunto de imagens ou outra, uns poucos elementos para conseguir criar, a partir dali o que será um novo bloco de sensações. O vazio seria, então, o processo de limpeza do artista? Não. O contrário, o vazio é o que permanece sobre a tela.

O que, afinal, pode o vazio?

Gilles Deleuze raramente se demorou aos vazios. Em um momento aqui ou acolá, quando fala da pintura ou do cinema, ele faz uma breve discussão e logo o vazio foge – embora, conforme já destacamos no início deste texto, o vazio acabe ganhando muita força quando ele e Guattari discutam a força da arte em *O que é filosofia?* Contudo, um momento em que ele toma o vazio como um elogio ocorre diante da morte de Raymond Roussel, quando ele fala da possibilidade de se rasgar a linguagem. “Há, então, um vazio que se abre no interior de uma palavra: a repetição de uma palavra deixa escancarada a diferença de seus sentidos” (DELEUZE, 2019b, p. 100). Daí conclui ser preciso aumentar o vazio ao máximo para reavivar os possíveis.

Mas o que é o vazio?

Fabular exige encontrar-se com o vazio. O vazio pode esconder-se no fundo de uma bolsa de professora ou entre os dedos de uma criança a manipular a massa ou um lápis.

O vazio não é estado das coisas, mas um encontro dos tempos e das virtualidades, um “lugar funcional” (Gil, 2019) do tempo e das forças. O vazio ocorre em um espaço prestes a se desfazer em outro. O vazio, talvez, como uma abertura perceptual.



Durante o processo de produção de pesquisa, pusemo-nos em conversa com crianças entre 9 e 12 anos de idade em uma turma do 5.º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Espírito Santo. Fazíamos reuniões quinzenais para conversar sobre as mais variadas coisas em torno da escola. No processo, lemos coletivamente o livro *Conto de Escola*, de Machado de Assis; *A ideia genial de Kamo*, de Daniel Pennac; o conto *Aula de Canto*, de Katherine Mansfield; e alguns contos do livro *Os piores pirralhos do mundo*, de David Walliams; além de termos visto e conversado a partir de uma série de pinturas, desenhos e fotografias de escola. Tínhamos um mote: *o que é escola para você?*

5º grupo:

Pisar o chão da escola

Alegria, Steferson Roseiro





Dia de prova, Steferson



Burocracias, Steferson Roseiro



No encontro com o tempo régio, damos-nos conta de nossas burrocracias. Que quadradezas nos apequenam? Como lidamos com as expectativas nos encontros dos tempos? De que modo permitimos que os tempos se encontrem? E quanto a nossos tempos, nosso próprio trânsito no tempo? Temo-nos permitido vivê-lo em lentidões ou, valendo-nos da gíria do momento, estamos sempre *no corre?*

Pusemo-nos a produzir a pesquisa com as crianças e, como tais, somos sempre sacudidos. Porque o movimento de pesquisar com crianças é sempre outro, sempre o de não ter nenhum controle sobre o que vai acontecer. Schérer e Hocquenghem (2016) diziam que a criança mantém uma paixão eterna pelo rapto como quem anseia por ser levado para outros mundos, outros tempos. Acrescentaríamos, se nos permitirem, que as próprias crianças, quando percebem que não serão raptadas, criam a situação do rapto.

Porém, desta vez, os raptados somos nós.

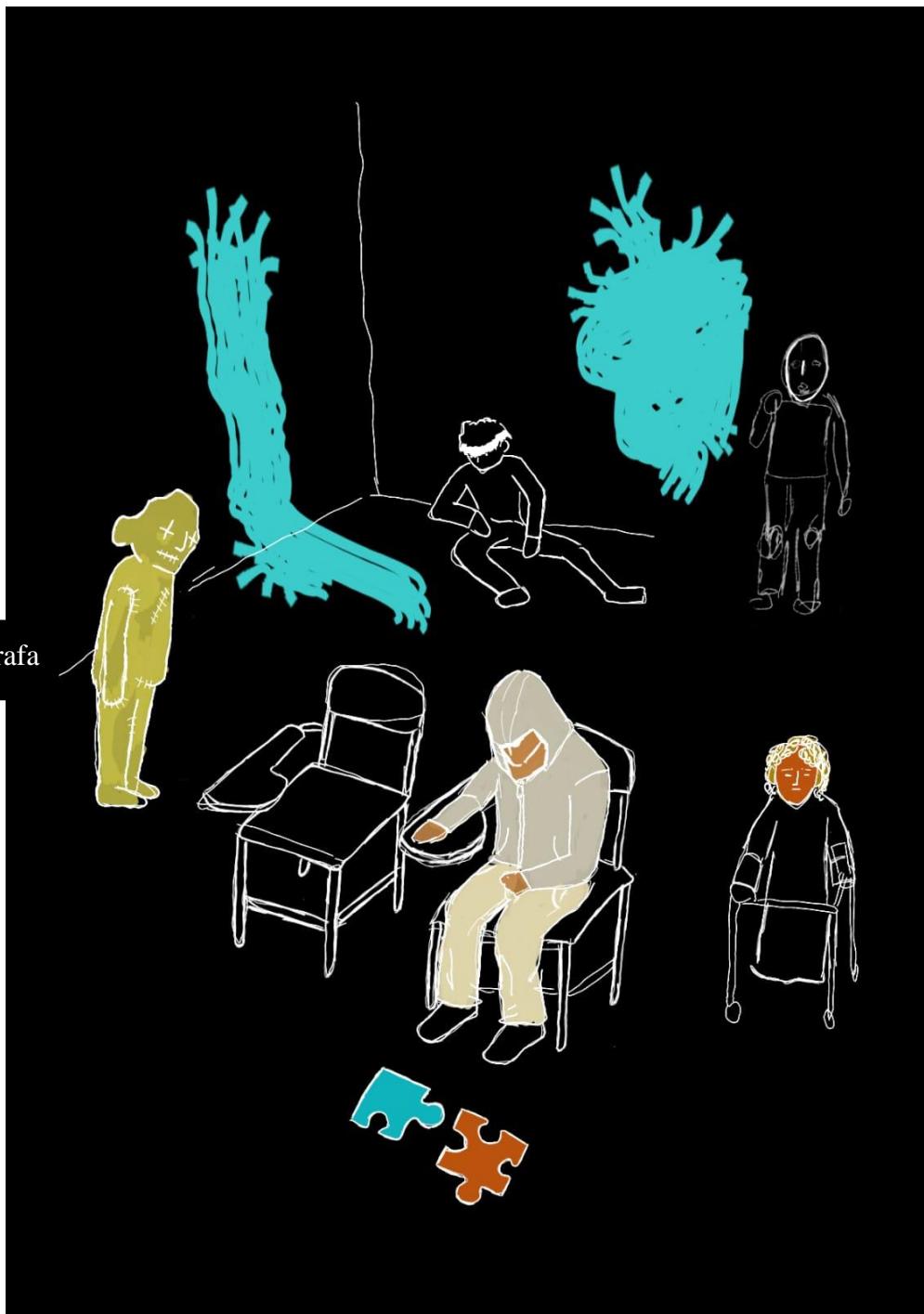


Povoar de monstros (efeito de lápis), Steferson Roseiro

POVOAR DE MONSTROS aparece pela segunda vez, não por ser uma arte de nível elevado, mas por marcar um momento durante a pesquisa em que nos dávamos conta de que o tempo, para alguns dos corpos em processo de pesquisa, era sempre outro. Conversávamos com algumas crianças que, durante todo o decurso, nos davam indícios de que suas percepções temporais não correspondiam à temporalidade esperada por todos. O tempo da lentidão durava mais e as grandes velocidades, ainda que esparsadas, eram sempre de uma intensidade incalculável. Dava-me conta de que, para alguns corpos ali, o tempo era nunca uma medição... eles viviam já o tempo em devir sem se darem conta de que, para alguns de nós, esse exercício era demasiado trabalhoso de alcançar...

Primeiro as **cores** ou
as **dores**?

1347, rafa





*O vazio começa no tempo,
dizíamos, e termina por
afirmar a criação.*

Diário de campo, dia 25, acervo da pesquisa

Tem um menino que AMA desenhar.
Basta você lhe entregar pincel e tinta que
ele vira seu arqui-inimigo:
NÃO SEI PINTAR!
VAI FICAR UM COCÔ!, ele brada.
Dá-se por vencido. Não tenta.
Seria sua arte do campo do sabimento?



A FABULAÇÃO CONJUGA O DIAGNÓSTICO DO PRESENTE PARA FALSEÁ-LO. O FALSO, POTÊNCIA ÚNICA EM DELEUZE E EM NIETZSCHE, NÃO CRIA NO MUNDO A MENTIRA. ANTES, EXPANDE OS LIMITES DO PRESENTE, DOS POSSÍVEIS. A FABULAÇÃO CRIA UM MUNDO PARALELO. NÃO QUE ESSE MUNDO SEJA IMPOSSÍVEL OU INALCANÇÁVEL. NÃO SE TRATA, EM ABSOLUTO, DE UMA FANTASIA. OU SE SE TRATA DE FANTASIA, É AOS MODOS DE QUEM CONFRONTA O REAL COM O FABULADO. O CORPO, FABULANDO, DANÇA ENTRE O REAL E O QUE SONHA, TRATANDO DE COMBATER OS LIMITES DO DIZÍVEL E VISÍVEL, DO SENTIDO E DO POSSÍVEL – “[...] O DELIRANTE ACEITA INTERAGIR COM O MUNDO ‘REAL’, MAS É PORQUE NÃO ACREDITA NA SUA REALIDADE. ELE NÃO SE SUBMETE À REALIDADE DESSE MUNDO, ELE ENTRA NO JOGO” (LAPOUJADE, 2022, P. 21).



Refeitório, acervo da pesquisa

**UMA SÓ OU
MUITAS
ESCOLAS?**



Odeio que esbarrem quando tô desenhando, acervo da pesquisa

**MUITAS. INFINITAS. TANTAS ESCOLAS QUANTO
PENSAMENTOS. TANTAS ESCOLAS QUANTO
MOVIMENTOS. TANTAS ESCOLAS QUANTO
EXPERIÊNCIAS DO TEMPO. “POR QUE ENTÃO
IMAGENS DE ESCOLA? – ÊNFASE NO SINGULAR”,
PODERIAM NOS PERGUNTAR. A RESPOSTA, PUDERA,
É DEMASIADO SIMPLES: O INFINITO NÃO SE ESCRIVE
NO PLURAL. A PLURALIDADE LHE É INERENTE. ASSIM
O É TAMBÉM A ESCOLA. IMAGENS [MULTIPLICIDADE]
DE ESCOLA [INFINITUDE POR NATUREZA].**

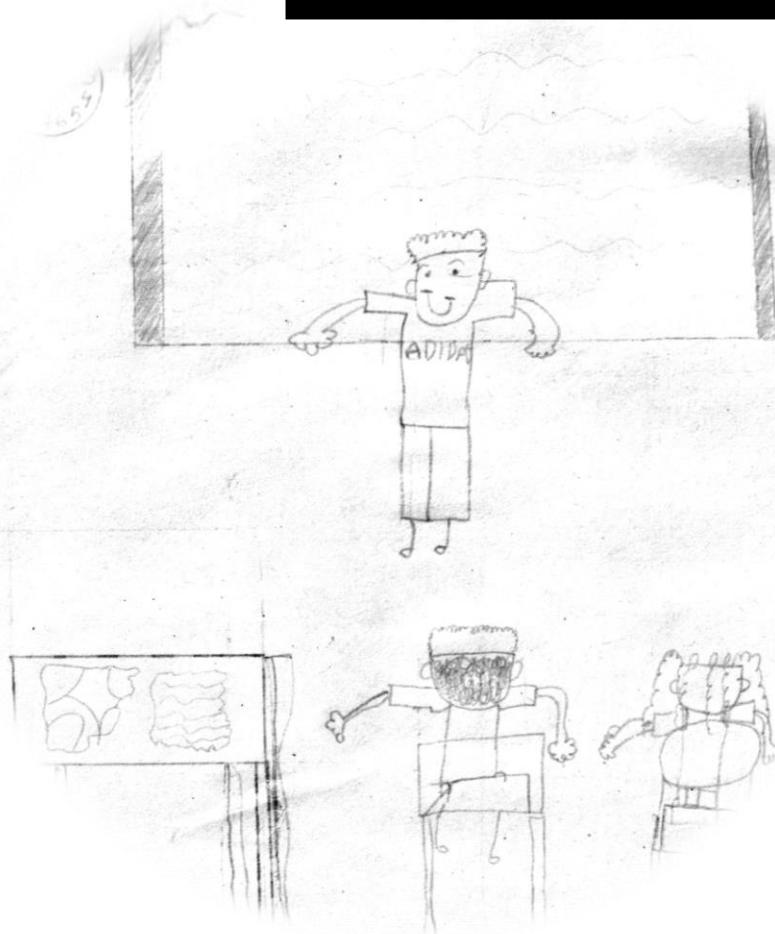


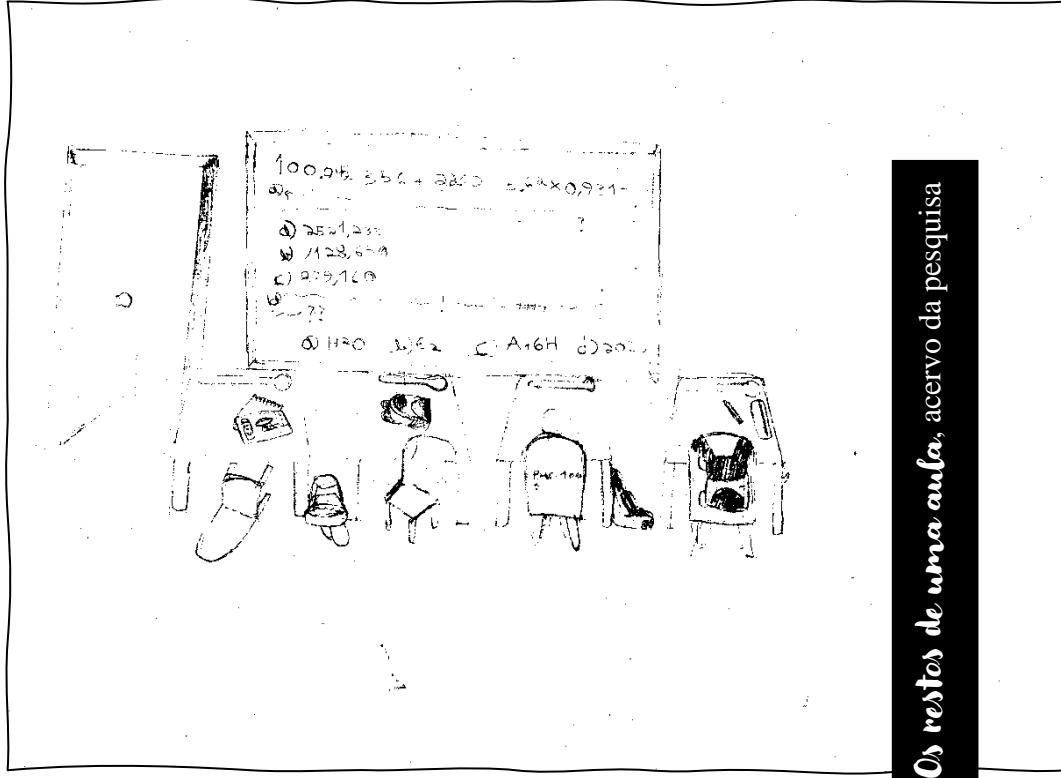
"Dia de pintura!", acervo da pesquisa

Um menino, acervo da pesquisa



Um professor criança, acervo da pesquisa





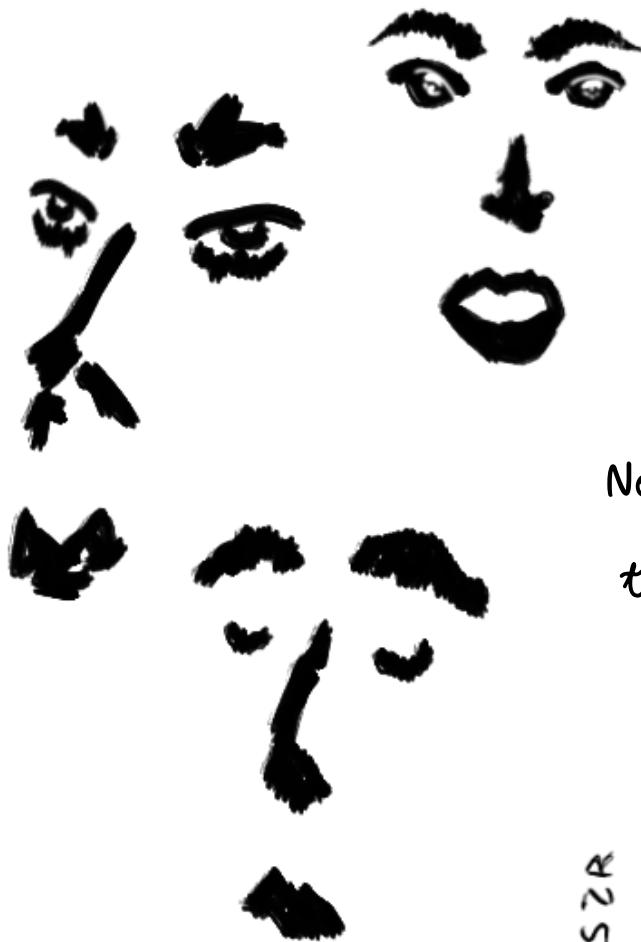
Os restos de uma aula, acervo da pesquisa

NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ESCOLAS, AS CRIANÇAS IAM DANDO DICAS DO QUE NÃO MAIS PODERIA PERDURAR EM UMA ESCOLA E, AOS POUCOS, CRIAVAM AS CENAS DE ESCOLA QUE ELAS QUERIAM: UMA ESCOLA COM UM PROFESSOR CRIANÇA; QUE A TINTA NÃO FOSSE SÓ UM EVENTO; QUE NÃO ESBARRASSEM NAS PESSOAS ENQUANTO DESENHASSEM; QUE AS SALAS DE AULA FICASSEM VAZIAS (E OS CORPOS PUDESSEM TRANSITAR POR OUTROS ESPAÇOS)...

"Primeiro as dores ou as cores?",
perguntávamos. Nada tão claro, tão
separado, tão previsível. Dores e
cores. Dores nas cores. Cores nas
dores. Cores e odores. Dores e
calores. Nem tão só lá ou tão só cá. A
grande questão é lembrar que as
imagens são multiplicidades, dobras e
desvios do vazio. Os binarismos
prendem-nos em suas armadilhas.
Tornamo-nos sua presa. O vazio, por
sua vez, escapele. O vazio dá aos
devires as infinitudes...

VAZIO,
dentro-fora
da imagem

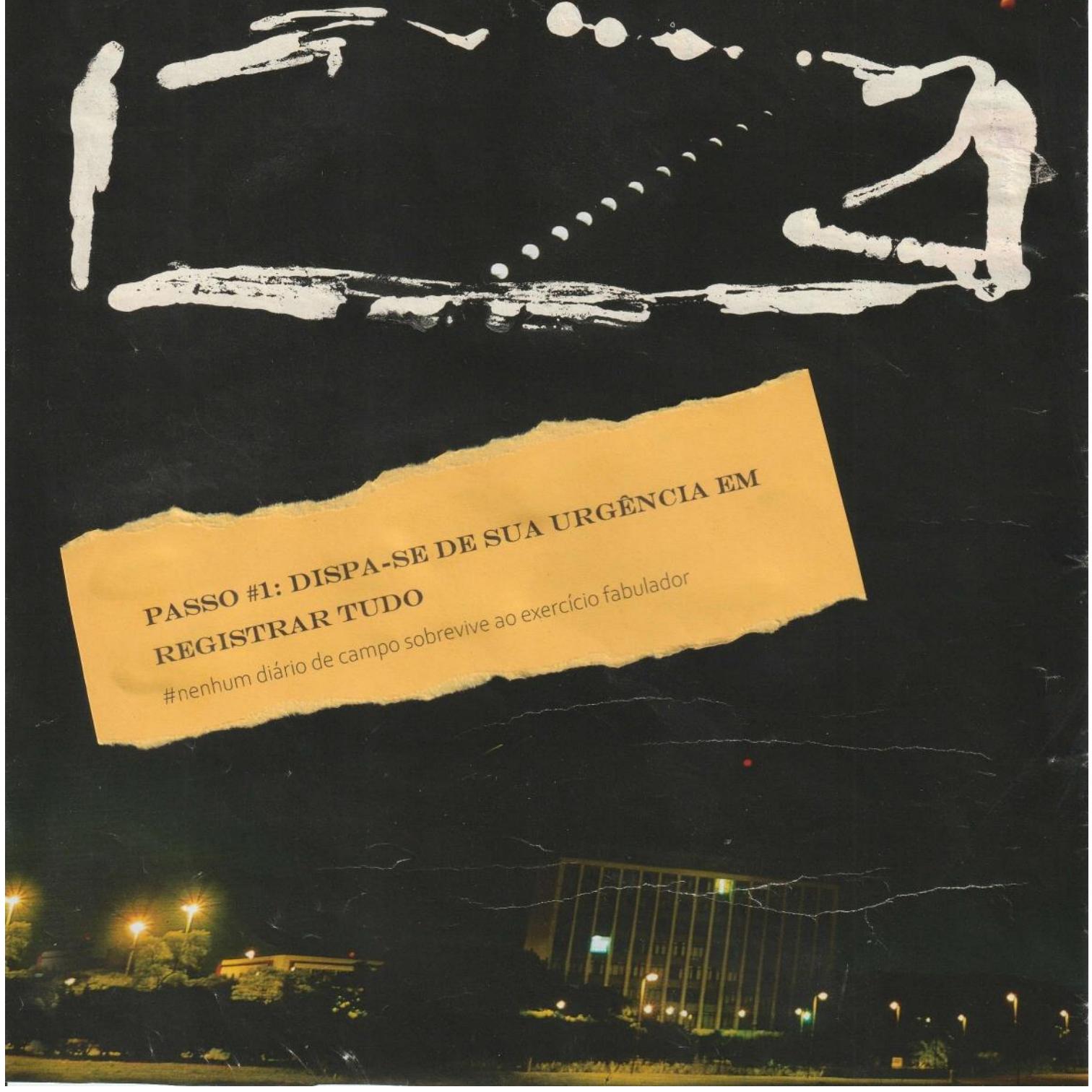
É possível fabular o vazio



*Nos rastros de uma
tese-fabulação...*

SZR

Regras fictícias para a confecção de um diário de campo em
uma tese-fabulação



**PASSO #1: DISPA-SE DE SUA URGÊNCIA EM
REGISTRAR TUDO**

#nenhum diário de campo sobrevive ao exercício fabulador

Entrar em uma escola e querer que uma tese seja fidedigna à ordem dos processos e dos acontecimentos que ali se instauraram é abdicar do papel de criação. Se se propõe uma escrita cartográfica, o primeiro erro jaz aí: não há cartografia dissociada de processos inventivos. Toda cartografia exige um mínimo de implosões de mundo e de vislumbres de outros possíveis para assim ser chamada. Sendo assim, não é incoerente que queiramos xerocopiar uma escola em um bloco de notas qualquer e dar a ele o nome de diário de campo?

PASSO #2: DÊ ÀS ESCOLAS OUTRAS GRAFIAS
#não se fabula por ordem, mas por exemplos

**PASSO #1: DISPA-SE DE SUA URGÊNCIA EM
REGISTRAR TUDO**

#nenhum diário de campo sobrevive ao exercício fabulador



Escreve bem? Não escreva; desenhe, pinte, cante. Domina bem a fotografia? Lembre-se das músicas, arrisque uma melodia. Conhece a escola pelos cheiros? Escreva, dê a ela texturas. Crie, com a escola, grafias que nos sejam desconhecidas e não possamos dizer-nos donos da razão. Começemos por fabular nossas próprias ferramentas. Façamos de nossas anotações de uma escola um exercício de criação também para nós, para nossos limites.

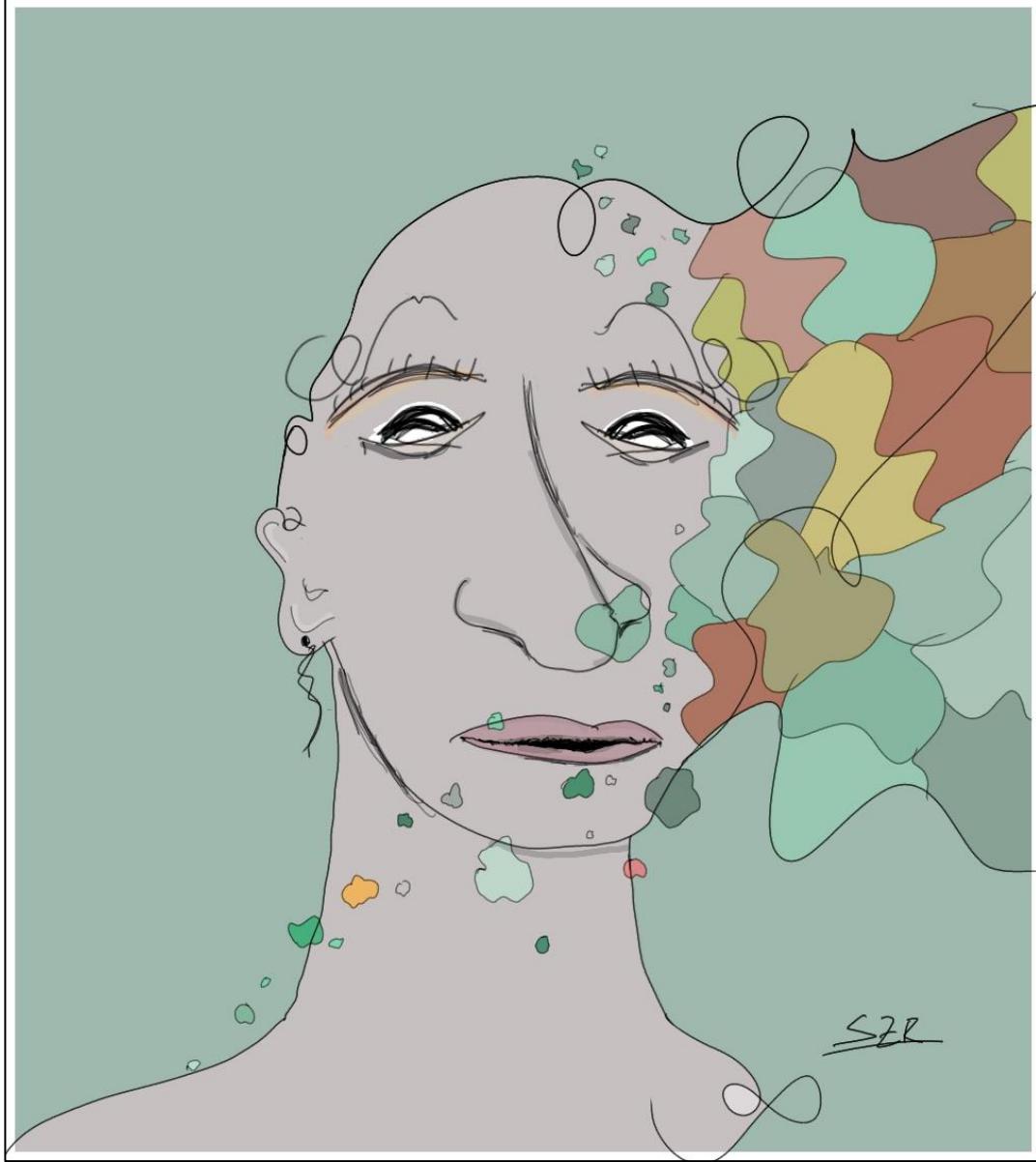
PASSO #2: DÊ ÀS ESCOLAS OUTRAS GRAFIAS
#não se fabula por ordem, mas por exemplos

**PASSO #1: DISPA-SE DE SUA URGÊNCIA EM
REGISTRAR TUDO**
#nenhum diário de campo sobrevive ao exercício fabulador

PASSO #3: MANTENHA ABERTA A PORTA DAS ACONTECÊNCIAS
#só o tempo dura

Passaram-se dias, meses, talvez anos. Mas algo de uma cena de escola lhe volta. Um cheiro, um grito, uma música, um acidente, pois que volte em força e peso e novas grafias. Dê-se ao direito de criar novos registros *fora* do tempo. Ou melhor, fora daquela temporalidade que, pudera, já passou. Quais outros tempos surgem agora que a acontecia se encontra com outras? Quais novas sensações são possíveis nesse encontro doutros tempos?

Despajamentos... Steferson Roseiro



Quem, afinal, pode fabular?

Qualquer um e qualquer quando. Qualquer corpo que, vivendo o tempo, abre-se a escutar os sussurros inauditos a rasgar a linearidade do hábito, põe-se a inventar possíveis em um dentro-fora da memória, recorda-se de esquecer os futuros. Fabular exige do corpo o desafio de fazer o que não sabe, de escutar o dessabido, de traçar o que não vemos, de afirmar o desconhecido. Pudera, fabular ativa em nós a pequenez das crianças que, tal qual Manoel de Barros (2010), gostam de brincar com as insignificâncias...

ALERTA

FABULEMOS! MAS NÃO ESQUEÇAMOS QUE NADA DISSO É ALEATÓRIO. **FABULEMOS!** E NÃO CAIAMOS NO DELÍRIO DE CLAMAR COM ISSO O FIM DO PODER. **FABULEMOS!** E MANTENHAMOS VIVA A NOÇÃO DE QUE, LOGO O MAIS, NOSSAS IMAGENS DE ESCOLA SERÃO CAPTURADAS, SERÃO REINSERIDAS NA MAQUINARIA CAPITALÍSTICA. TODA FABULAÇÃO CRIA TAMBÉM SEU CAMPO DE FORÇA, MANTÉM TAMBÉM SUAS RELAÇÕES DE PODER. FABULEMOS... MAS NÃO COMO FINALIDADE... POR PRINCÍPIO ÉTICO DE ABRAÇAR OS MUNDOS POSSÍVEIS.

FABULAR O

VAZIO

ou da sensação que esburaca imagens

O QUE NEM SEMPRE LEMBRAMOS SOBRE UMA TESE?

Ela nunca é uma escrita só. São frangalhos de uma vida. Vida coletiva porque vida nenhuma se resume a um único corpo dotado de consciência magnânima superiora. Digo algo e seja lá qual pessoa estou a conjugar – ou conjugar, considerando que toda escrita convoca um corpo a algo –. já não digo por mim.

Era isso que dizíamos sobre a fabulação: *Fabulais, logo existo.*

Referências

ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço**. 4. ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BARROS, Manoel. **Menino do mato**. São Paulo: LeYa, 2010.

BOUNDAS, Constantin V. Ontology. In: PARR, Adrian. (Org.). **The Deleuze Dictionary**. Edimburgo: Editora Universitária de Edimburgo, 2010.

BRAIDOTTI, Rosi. Writing. In: PARR, Adrian. (Org.). **The Deleuze Dictionary**. Edimburgo: Editora Universitária de Edimburgo, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Arte e vida na formação de professoras: conhecimento como afeto e/ou paixão. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. (Org.). **Currículos e artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. Os múltiplos tempos do aprender no currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, e1914, 2022.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. (Orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio**: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 226, 2017.

CULP, Andrew. **Dark Deleuze**: pela morte deste mundo. Tradução de Camila de Moura. São Paulo: GLAC Edições, 2020.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez., 2015.

EMMANUEL, José Antônio. **A anarquia explicada aos nossos filhos**. Tradução de Paulo Verano. Ilustrações de Rodrigo Visca. São Paulo: Edições Barbatana, 2017.

DEL PRIORE, Mary. Filhos & Cia. **Histórias da gente brasileira**: volume 2: Império. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema, a imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013b.

DELEUZE, Gilles. Tornar audíveis forças não-audíveis por si mesmas. In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 2. Tradução: Aurélio Guerra Neto. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, Danilo Borges. **Educação, migrações e sociabilidades juvenis bolivianas em São Paulo e Buenos Aires**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 231, 2018.

ECO, Umberto. **História da feiúra**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

EMMANUEL, José Antonio. **A anarquia explicada aos nossos filhos**. Tradução de Paulo Verano. Ilustrações de Rodrigo Visca. São Paulo: Edições Barbatana, 2017.

ETCOFF, Nancy. **A lei do mais belo**: a ciência da beleza. Tradução de Ana Luiza Borges de Barros. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria; KROHLING, Aloísio. O método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala monitorial do The British School Museum de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 175-191, jan./abr. 2016.

FONSECA, Mary Gonçalves. **Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 175, 2019.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 260, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

GIL, Ana Godinho. O vazio e o movimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 847-856, out./dez. 2019.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **Confrontações**: conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Gianchini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2017b.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Jorio Dauster. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

LAPOUJADE, David. **A alteração dos mundos**. Tradução de Hoertência Lencastre. Ilustrado por Alexander Brzozowski. São Paulo: n-1 edições, 2022.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. Tradução de Takashi Wakamatsu e Fernando Scheibe. São Paulo: n-1 edições, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2014.

LOURENÇO, Suzany Goulart. A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 237, 2019.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, p. 188-204, 2006.

MATTHEWS, Jan D. **Para destruir a escolarização**. Tradução: Subversão Anônima. s.d.

MOTTER, Adriana Fátima Canova. **Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) –

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p. 197, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nosdoscom* os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e as telas-escolas: entre disciplina e ilegalismos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8391-8401, jul./set. 2022.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; CARVALHO, Janete Magalhães. Religio curricular: biopolítica da vida curricular. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 44-65, jan./abr. 2018.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. “Colega, senta que o babado é bom!”: escolas, currículos e fuxicos. In: GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; ROSEIRO, Steferson Zanoni. (Orgs.). Itapiranga: Scribein, 2022.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Escola, problemas de escuta? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, e40339, 2019.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; SILVA, Sandra Kretli da. Bolsa de professora, lugar de virtualidades. **Interfaces da Educ.**, Paraíba, v. 11, n. 32, p. 135-158, 2020.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHÉRER, René; HOCQUENGHEM, Guy. **Coir, álbum sistemático da infância**. Trad. Eder Amaral e Silva. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

SCHNEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva. A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX (1848-1873). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar de. (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *currículum* escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, jan./jun. 1996.

VIDAL, Diana. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGARELLO, Georges. **História da beleza**. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.