



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Deborah Vier Fischer

PENSAR *COM* CENAS DE ESCOLA: A ARTE, O ESTRANHO, O MÍNIMO

Porto Alegre

2019

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deborah Vier Fischer

PENSAR *COM* CENAS DE ESCOLA: A ARTE, O ESTRANHO, O MÍNIMO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Gruppelli Loponte
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem, Currículo

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deborah Vier Fischer

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof^a. Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS

Prof^a Dr^a. Mariane Inês Ohlweiler – UFFS

Prof^a. Dr^a. Glòria Jové Monclús – UdL (Universidade de Lleida)

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Fischer, Deborah Vier
Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o
mínimo / Deborah Vier Fischer. -- 2019.
188 f.
Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Pensamento. 2. Escola. 3. Arte. 4. Estranho. 5.
Mínimo. I. Gruppelli Loponte, Luciana, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, **Luciana**, por tudo e por tanto! Pela escuta, pela parceria de anos, pelos ensinamentos, pela atenção e, acima de tudo, pelo cuidado com que colaborou para a construção da minha trajetória como pesquisadora. Pela amizade, enfim! Pelos 10 anos de convívio, praticamente ininterruptos.

À banca de *gentes* especiais, **Cristian, Glòria** (que se juntou ao final da tese), **Mariane** e **Rosa**, o meu profundo respeito pela acolhida na leitura e pelas sempre bem-vindas contribuições. Também ao professor **Maximiliano Valerio López**, pela participação na banca de qualificação do projeto, em 2017.

Aos(às) colegas do **grupo de orientação** e do **grupo de pesquisa ArteVersa**, em especial, Alberto, Alessandra, Carine, Carla, Carmen, Cristian, Daniel, Eleusa, Fabiano, Juliana, Karine, Marcelo, Oscar, Taís, Tathiana, Tiago. Esta tese tem um pouquinho de cada um(a) de vocês.

À **família Vier**, minha querida mãe, meu pai (sempre presente), minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e sobrinhas. Ao Chiquinho, sobrinho-neto, pela luz que trouxe mais vida à gente. Ao Joaquim, por chegar. À **Angélica**, irmã-colega-parceira de leituras, conversas, estudos, pesquisas. Ao **grupo de pesquisa CEM** (Currículo Espaço Movimento), liderado pela “mana”.

Às **escolas** que me fizeram docente e também pesquisadora, aos(às) colegas, alunos(as), famílias, por apostarem em mim. À **Escola Projeto**, em especial, pelos anos de aprendizado e pela oportunidade de ser um espaço de invenção que me capturou desde o seu início, há 30 anos. Valeu irmãs Baldi, coordenadoras, Claudia e às demais gentes da Projeto! À Tati, pelo *abstract* (mais uma vez!).

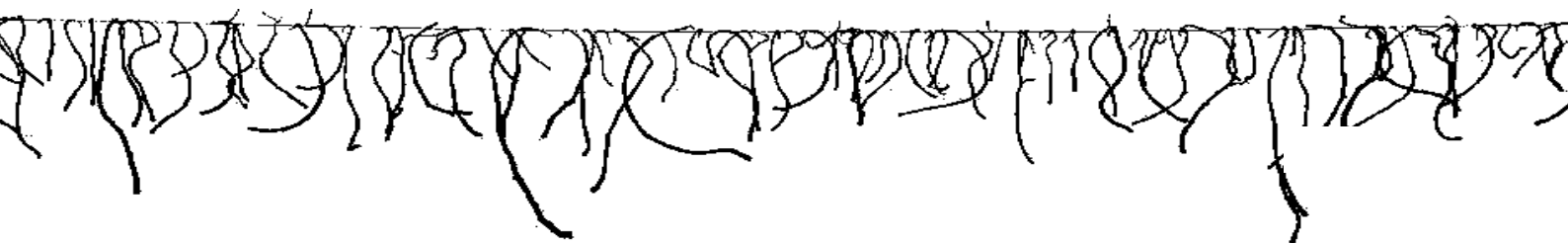
Ao **Antônio Augusto Bueno**, amigo e parceiro especial, artista de “mão cheia” que tanto contribuiu para esta pesquisa, com o seu *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* e com tantas outras produções inspiradoras.

Aos **Vier Fischer**, os *Quatro Pescadores*: **Newton**, companheiro de tantos anos, parceiro incondicional, incansável, mesmo diante de tudo o que vivi nesses últimos tempos, em especial; **Tiago**, filho querido, apoio frequente para encontrar a linha tênue entre razão e emoção, tendo, na música e na boa conversa, as suas maiores potências; **Rafaela**, minha *designer* “preferida”, filha amiga, parceira de tantas invenções, ajuda cuidadosa nas imagens desta tese. **Giulia**, nora sensível e atenta. Família, amor que faz da vida a nossa melhor obra de arte.

Às **tantas pessoas**, adultos e crianças, que mesmo sem saber, tornaram possível esta tese, que nasce e se desenvolve pensando **com** pequenas cenas de escola. À **escola, qualquer escola**, pela sua luta e pela força de jamais desistir.

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.

Eliane Brum, 2006, p. 22.



1. *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Exposição *Música de Passarinho*, MAC/POA. Fotografia de Antônio Augusto Bueno, cedida à autora e manipulada digitalmente, com retirada da cor.

RESUMO

Esta tese é uma aposta na escola, *qualquer escola*. Não faz distinção entre espaço de educação público e privado, mesmo sabendo que as diferenças, acentuadamente, existem. Para efeitos desta pesquisa, que tem como materialidades uma coleção de cenas de escola, recolhidas de espaços diversos de educação básica, não são essas diferenças – econômicas e estruturais – que interessam sobremaneira, mas a aposta na vida que emerge nos gestos das gentes que habitam cotidianamente esses espaços, com as suas inventividades e a capacidade de criação diante de situações que as tiram das familiaridades advindas de um sistema que prescreve, ordena, limita ações e pensamentos. Uma escola como multiplicidade. Um investimento, portanto, nas ações micropolíticas ativas (ROLNIK, 2016), expressas em situações mínimas que potencializam a ideia de pensar as infinitudes de escolas que convivem na escola mesma (GALLO, 2015). Como traçado analítico e metodológico, elege-se o pensar **com** como fio condutor para colocar em conversa pequenas cenas de escola, na relação com três linhas de força que delas emergem: a arte, o estranho e o mínimo. Soma-se a elas uma proposição do artista Antônio Augusto Bueno, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017), que inspira a construção de um grande varal, em que estão suspensas, momentaneamente, as cenas de escola. Cenas que convidam a criar novas e outras imagens de pensamento, que nascem do que ainda não foi pensado ou do que poderia ser pensado de outros modos. Para pulsar essas linhas de força, na relação com o pensar **com**, a pesquisa está desenhada em companhia de artistas visuais e de uma coleção de autores como Sigmund Freud, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault e seus interlocutores. Juntos, eles colaboram para o exercício pretendido de estranhar a escola por dentro, como um modo de atenção e de resistência ao que se passa nela/**com** ela, pensando-a de um lugar, por vezes, impensado. Uma tese, portanto, como um convite a sair da imobilidade do pensamento, estranhando práticas e colocando sob suspeita o que é tido como familiar na escola. Um modo de mobilizar forças que colaborem para trazer mais vida a esse espaço que, por vezes, parece esmaecer. Um movimento necessário e urgente.

Palavras-chave: Pensamento. Escola. Arte. Estranho. Mínimo.

ABSTRACT

This thesis is a commitment to school, any school. It makes no distinction between public and private education space, even knowing that the differences, markedly exist. For the purposes of this research, which has as its materiality a collection of school scenes from diverse spaces of basic education, it is not these differences - economic and structural - that are of great interest, but the bet on life that emerges in the gestures of the people who inhabit with their inventiveness and creativity in the face of situations that draw them from the familiarity that comes from a system that prescribes, orders, limits, actions and thoughts. School as multiplicity. An investment, therefore, in the active micropolitical actions (ROLNIK, 2016), expressed in minimal situations that potentialize the idea of thinking about the infinity of schools that coexist in the school itself (GALLO, 2015). As an analytical and methodological trait, it is decided to think **with** a guiding line to put into talk tiny school scenes, in relation to three lines that emerge from them: art, uncanny and minimal. In addition, there is a proposal by the artist Antônio Augusto Bueno, *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017), which inspires the construction of a large clothes line, in which the school scenes are temporarily suspended. Scenes that are an invitation to create new other images of thought, that arise from what has not yet been thought or what could be thought of in other ways. The research is drawn in the company of visual artists and a collection of authors such as Sigmund Freud, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Michel Foucault and their interlocutors. Together, they corroborate for the intended exercise of uncanning the school from the inside, as a way of attention and resistance to what is happening in it/**with** it, thinking from a perspective, sometimes unthought. This thesis, therefore, is an invitation to get out of the immobility of thought, uncan practices and create eerie feelings for what is known as familiar in school. A way of mobilizing forces that collaborate to bring more life to this space that sometimes seems to fade. A necessary and urgent movement.

Keywords: Thought. School. Art. Uncanny. Minimal.

Composições da autora [desenhos de linhas e de escrita, atravessamentos, sobreposições]

CAPA e CONTRACAPA: Desenhos de Antônio Augusto Bueno, do *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017), encomendados para a tese (montagem do artista)

ENTRADAS DE CAPÍTULOS e REFERÊNCIAS: *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017) em oito partes, desenhos de Antônio Augusto Bueno para a tese

1. *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017), Exposição *Música de Passarinho*, MAC/POA. Fotografia de Antônio Augusto Bueno, cedida à autora e manipulada digitalmente, com retirada da cor (p. 6)
2. Fotografia do *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Desenhos de linhas e escritas que inspiram a construção da tese (p. 15)
3. *Cadernos de escola*, respiros de vida, linhas de gentes. Fotografias da autora (p. 34)
4. Imagem atravessada de gentes, trecho de música e linhas. Fotografia acervo Escola Projeto (p. 38)
5. Desenho de varal com gravetos sobrepostos [trabalhados digitalmente pela autora] e linhas de escrita em suspensão (p. 40)
6. Mapa experimental da tese. Palavras e linhas que desenham uma pesquisa em movimento (p. 43)
7. Imagens de sites/blog de artistas “do mínimo” na composição de uma metodologia *estranha*. Colagens, sobreposições e desenhos de linhas [da autora] (p. 59)
8. *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Fotografias de Antônio Augusto Bueno, cedidas à autora, com desenhos de linhas e texto com pergunta (p. 63)
9. *Coletar e suspender*: produção com Antônio Augusto Bueno e estudantes do curso de Pedagogia/UNIVATES, 2016. Fotografia da autora, atravessada por desenhos de linhas e escritas (p. 66)
10. Desenho infantil da exposição *Música de Passarinho*. No detalhe, envolto em linhas, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Fotografia acervo Escola Projeto (p. 67)

11. Construção coletiva com Antônio Augusto Bueno. Fotografia da autora, atravessada por desenhos de linhas-gravetos e uma lembrança do artista (p. 74)
12. Jogo de força e um enforcamento inevitável. Produção infantil com intervenção de pergunta que não encontrou resposta à altura do requinte de pensamento da criança. Fotografia da autora (p. 100)
13. Produção infantil encontrada na escola, após encontro com Daniel Munduruku (2017), atravessada por linhas e fragmentos de textos. Fotografia da autora (p. 103)
14. *Cadernos de escola*: atravessamentos de linhas e de escrita. Fotografias da autora (p. 133)
15. Linhas-gravetos [fotografia da autora, manipulada digitalmente], escrita de palavras como um convite a pensar **com** a escola em suas minoridades (p. 160)
16. Imagem de graveto manipulada digitalmente. Fotografia da autora (p. 172)

Uma tese e seus inícios.

Esta tese pode ser lida de diferentes maneiras. Ela contém 3 varais com cenas de escola, que estão localizados nos capítulos 4 a 6. É possível iniciar a leitura pelos varais, que estão organizados de acordo com cada uma das linhas de força que emergem das cenas analisadas: a arte, o estranho, o mínimo. Outra trajetória possível é partir do sumário e seguir o percurso da tese, de acordo como ela se apresenta. Há ainda a possibilidade de você traçar um percurso próprio de leitura, fazendo pausas, idas e vindas às cenas, buscando afastamentos e aproximações.

Faça suas escolhas, defina seu caminho de leitura, desfrute.

Deborah Vier Fischer

SUMÁRIO

Algumas linhas iniciais. Breves notas da autora 13

1. Habitar a escola, colecionar cenas, desenhar uma tese. Um convite 14

1.1. Cenas de escola: por quê? 31

1.2. Pensar **com**: um fio que desenha caminhos para compor uma tese em tempos de incertezas 42

1.3. Exercitar o cultivo, encontrar parcerias de pensamento 47

2. Coletar e suspender como metodologia *estranha*: aprendendo com o(s) artista(s) 55

2.1. Ensaiar a potência da arte, do estranho, do mínimo: encontrar fios soltos de pensamento a serem explorados 70

3. Linhas de força, exercícios de pensamento: a arte, o estranho, o mínimo 75

3.1. Linha de força 1: Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente 79

3.2. Linha de força 2: Pensar **com** o estranho que nos procura em casa 81

3.3. Linha de força 3: Pensar **com** o mínimo como modo de extravasar a vida 86

4. Cenas-encontro com a arte na gente 90

4.1. Cenas-encontro: Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente 95

4.2. Sutilezas da arte como atitude em duas cenas e um breve episódio 100

5. Cenas-convite ao estranho 111

5.1. Cenas-convite: Pensar **com** o estranho que nos procura em casa 117

5.2. Pensar de outros modos, exercitar o estranhamento 128

6. Cenas-fragmento: o mínimo como potência 136

6.1. Cenas-fragmento: Pensar **com** o mínimo como modo de extravasar a vida 141

6.2. Pensar a escola no tempo presente: extrair o mínimo em meio às máximas da educação 150

6.3. Dos riscos (assumidos) de investigar na perspectiva do mínimo na educação (escola, em especial) 160

7. Em busca de um ponto de fim. Por que estranhar a escola? 167

Referências 173

Apêndice: Cenas-extras ou O que não poderia faltar diante de movimentos da arte, do estranho, do mínimo que não cessam de acontecer 186

Algumas linhas iniciais. Breves notas da autora

Um hábito pessoal que acompanha uma trajetória profissional: anotar coisas de escola. Cadernetas, canetas e lápis dentro de bolsas, bolsos e gavetas compõem o material de trabalho que interessa a esta pesquisa. Junto a ele, estão também cadernos de todos os tipos e tamanhos que viram rabiscos de fatos que se passam no cotidiano escolar e para além dele. Ali se encontram os registros miúdos e os nem tanto. Mas são os miúdos, os mínimos que interessam mais, são as insignificâncias que compõem o que poderia ser chamado, quem sabe, de coleção. Uma coleção de cenas de escola, recolhidas por quem vive por dentro dela, em proximidade com adultos e crianças da educação básica, em espaços da rede pública e privada de Porto Alegre. Essas cenas, mínimas, sugerem um convite a estranhar a escola, ao pensá-la de um lugar que ela não costuma ser olhada e narrada, deixando aparecer a realidade que nos escapa, aquilo que não foi inventariado ou descrito, conforme George Perec (2016). As cenas compõem-se de situações inventivas, expressas através de gestos, falas, imagens, por vezes, estranhas ao pensamento acomodado, que modificam o que estava previsto, considerando um determinado modelo escolar, que prescreve, controla, organiza. **Com** as cenas, exercita-se um olhar para a escola por aquilo que, de maneira geral, é tido como menos importante e, no entanto, não cessa de acontecer: as inutilidades, as desimportâncias. **Com** elas, nasce também a possibilidade de encontros com novos e outros gestos de pensamento, gestos que guardam consigo uma certa impureza, que provocam atritos e movimentam modos de pensar. Encharcadas de memórias, as cenas de escola operam como recordações do vivido que se atualizam no presente. Abrem-se para pensar de outros modos, trazendo à visibilidade a força do mínimo diante do projeto moderno de escola que transita em torno de máximos e máximas, como refere Sílvio Gallo (2014). Essas cenas, suspensas em linhas que as atravessam, atravessam a escola e a vida, têm como imagem de pensamento um varal inventado, com inspiração no *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, trabalho do artista visual Antônio Augusto Bueno. Juntas, uma produção em arte contemporânea e uma coleção de cenas de escola, colaboram para desenhar os caminhos de uma pesquisa em educação, aproximando campos, por vezes, tão distantes.



VAAAL PARA PESONAH (1)
ANTONIO AUGUSTO GUBAO 2019

1. Habitar a escola, coleccionar cenas, desenhar uma tese.

Um convite

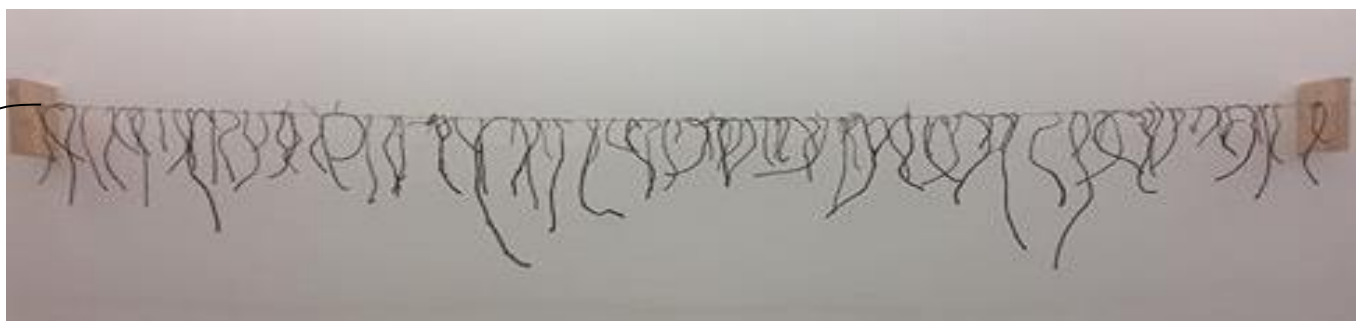
Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias.

Luciana Gruppelli Loponte, 2017, p. 446.

Desenhar uma tese, tendo cenas de escola como materialidade, transitar pelas linhas que regem a escola, atravessam, segmentam, encontrando espaços ao meio, inacabados, por onde possam ser construídas outras ligações, novas conexões, diferentes das que já foram tão ditas, tão vistas.

Desenhar uma tese, suspendendo cenas de escola como quem suspende um varal, como quem as prende, momentânea e poeticamente, deixando espaços para serem puxadas por outras cenas, por outras linhas, criando inusitadas composições. Suspende, como a mão do artista que coleta gravetos de um abacateiro, procurando os melhores encaixes para que eles se sustentem no fio do varal por algum tempo, até que venham a cair, pela força do tempo, pela força do vento, pela necessidade (orgânica) de habitarem outros lugares, fazerem novas e outras conexões. Movimentos fugazes, por vezes, estranhos, assim como pode ser a experiência de habitar e ser habitada pela escola.

2. Fotografia do Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê (2017).
Desenhos de linhas e escritas que inspiram a construção da tese.



Um artista: Antônio Augusto Bueno.

Uma produção em arte: *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017).

Um propósito: pensar a escola como um grande varal em que, no lugar de gravetos, aprendendo **com** o artista, possam estar suspensas cenas mínimas coletadas durante uma trajetória profissional por dentro da escola.

Um encontro na escola. Uma autora: Rosinha Queiroz¹. Uma turma de crianças de 3-4 anos. Uma conversa sobre quando e como a autora havia se descoberto escritora e ilustradora de livros infantis. A conversa segue e Rosinha pergunta sobre o que as crianças gostariam de ser quando adultas. Um menino diz: ‘cantor de música dos Beatles!’; uma menina diz: ‘cuidadora de cachorros!’; outro menino diz: ‘fazedor de calendários!’ Rosinha interrompe a conversa e pergunta: ‘como assim, fazedor de calendários?’ ‘Ah’, responde o menino: ‘é que eu adoro tempos!’

Corta a cena. Passam-se meses, praticamente um ano. O mesmo menino (o futuro” fazedor de calendários”), agora já com 4 anos completos, chega perto da professora, dá um abraço bem apertado na altura da barriga dela, encosta o ouvido nela e diz: ‘profe, tem um nenê aí dentro da tua barriga, tem sim!’ Detalhe importante da cena: havia poucos dias que a professora tinha ficado sabendo que estava grávida, não havia contado ainda para as crianças e famílias, apenas para amigas mais próximas...

Duas cenas, dois tempos. O habitar a escola na relação **com** a inventividade dos gestos mínimos. Um modo de trazer à visibilidade o que não foi visto, pensado, que não está representado, embora se faça presente. Algo como um estado de paixão, afirmaria Foucault, tornado visível (DELEUZE, 1992). Um tempo fazedor, quem sabe, não de calendários nos modos como conhecemos, mas de calendários de tempos outros, de escuta do pequeno coração que bate sem que possamos, de fato, ouvi-lo, do calor do abraço que percebe a vida que pulsa por dentro no encontro com a infância que desde um *fora* convida a pensar. Um tempo em suspensão. Um pensamento que se faz no próprio pensar, nesta tese, **com** cenas de escola.

Ir à escola e estar nela/**com**² ela. Neste caso, não ir à escola com olhar de pesquisadora que durante um tempo visita-a, recolhe dados, escreve a sua pesquisa e deixa-a. Estar na escola, diariamente, trabalhar na e **com** a escola, vivê-la intensamente, pertencê-la, habitá-la. Acompanhar os modos como ela se

¹ Autora e ilustradora de livros infantis e infanto-juvenis, Rosinha reside em Olinda/Pernambuco. É uma das fundadoras da escola de formação de ilustradores do Brasil, a Usina de Imagens (<http://www.rosinhailustra.com.br/>). Acesso em 29/04/2019.

² A palavra **com**, pela importância adquirida na pesquisa, é escrita em negrito toda a vez que faz referência à ideia de estar em companhia, à ideia de força que ativa o pensamento a pensar. Um pensar como modo de cultivo, como produção de vida, na relação **com** as cenas mínimas, potencializadoras de outros olhares para a escola. Um pensar que mobiliza o pensamento a sair da acomodação e a inventar a partir desse movimento.

organiza em suas maioridades e nas minoridades. Aceitar o desafio de olhá-la pelas pausas, pelo que é tido como desimportante diante das tantas importâncias que a escola, como sistema educacional, elege e empenha-se em garantir: cumprimento de regimentos, projetos político-pedagógicos, currículos, planos de aula, planilhas de horários, somente para citar algumas delas. Aproximar-me da escola e dela me afastar para, quem sabe, enxergar o que, quem está por dentro dela, por vezes, não consegue mais ver. Aquilo que normalmente não se percebe, as situações mínimas, aquelas coisinhas menores que trazem vida à escola no tempo presente. Habitar a escola, portanto, como um dentro e um *fora*, um dobramento, que permite transitar entre esses dois espaços, movimentando-os, sem lugar de pouso ou fixidez. O dentro e o *fora* sendo tratados não como interioridade e exterioridade, mas como forças que desestabilizam o pensamento, como acontecimentos que “se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (DELEUZE, 1992, p. 222).

Nesse movimento, emerge um exercício, necessário, não para ser preciso sair da escola, mas para fazer a escola sair, mesmo que, momentaneamente, pelas brechas, “pelos fios menores que atravessam as paredes, as salas de aulas, os desenhos curriculares, os mapas estatísticos escolares, os corpos doentes e desacreditados dos professores banalizados pela miserabilidade de um sistema em ruínas” (Sílvia Nogueira CHAVES e Maria dos Remédios de BRITO, 2016, p. 16). Um olhar que enxerga a escola de outros modos, pelos seus acontecimentos, “mesmo pequenos, que escapam ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 222), estranhando o excesso de perspectivas pedagogizantes e a tendência à homogeneização, buscando trazer a força da vida a um espaço que, por vezes, parece esmaecer.

Um caminho para acender as pequenas luzes que iluminam a escola e colaboram para que ela possa ser vista e vivida como um lugar de encontros das diferenças e de diferentes desejos, culturas, necessidades, descobertas – um lugar “fazedor” de encontros e de tempos outros. Um convite a ouvir as suas vozes, trazendo-as para compor, **com** elas, novas e outras imagens de pensamento. Imagem de pensamento como aquilo que se cria a partir e **com** o pensar como forças que nascem do próprio pensamento, convocado a sair da imobilidade. Caminhos de invenção no olhar para a escola em modo menor.

Neste sentido, estranhar-se na escola, espaço que pouco convida a sair das certezas e das imposições, sugere um modo de dizer sim à escola e à vida. Um modo de afirmar a existência da vida que “pulsa com a intensidade de quem experimenta o presente para viver o presente, para recriá-lo todos os dias, sem esperar um incerto amanhã” (CHAVES; BRITO, 2016, p. 14). Pensando em termos de uma pesquisa em educação, esse pode ser tomado também como um desafio atual, na medida em que temos vivido cada vez mais, como política educacional, a pressão pela busca da racionalidade, pelo holofote na tentativa de definição de aprendizagens alinhadas por competências e habilidades, com vistas à formação do futuro do cidadão ou cidadã, a ser preparado ou preparada para o mercado de trabalho, acomodando-se em trajetórias pré-definidas, tendo em vista os chamados conhecimentos “úteis” - aqueles que perpassam essa lógica de pensamento³. Nessa perspectiva, a vida da/na escola está projetada para o futuro, em que o hoje sugere, necessariamente, investimento para o amanhã. Atravessando essa ideia e colocando-a em tensão, enfrento o desafio de dar visibilidade às partes mínimas, por vezes, ocultas, expressas em pequenas cenas de escola, olhadas como fragmentos de narrativas do presente, que se encontram lá onde não há uma identidade ou um eu, mas uma multiplicidade, uma voz coletiva.

As temáticas e as situações que compõem as cenas de escola trazidas para análise podem ser pensadas como espaços de respiro diante das muitas obrigações e regulamentações que constituem esse espaço. Um olhar que torna possível outras formas de pensar a escola. Um modo de afirmar a vida, especialmente quando parece que ela está impossibilitada de expandir-se.

Neste aspecto, as pequenas cenas passam a ser olhadas como “vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas de um punhado de palavras” (FOUCAULT, 2006, p. 203). Uma ontologia de existências, consideraria o autor, composta de vidas singulares, tornadas

³ Refiro-me, especialmente, ao modo como está pensada, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), aprovada em sua versão final em dezembro de 2018.

matéria de pensamento e investigação⁴. Essas vidas, de algum modo, fazem falar aquilo que deveria permanecer calado, que não seguem modelos, mas cultivam ou escavam possibilidades outras de existência (Sônia Maria CLARETO; Marta Elaine de OLIVEIRA, 2013). Vidas reais desempenhadas em poucas frases, pensando, neste caso, novamente com Foucault (2006). Mínimos grãos de areia no universo da escola, pequenas amostras do micro na convivência com o macro, as lentes escolhidas para olhar a escola por dentro, estranhando algumas de suas práticas e realizando o exercício de pensar de outros modos. Talvez, possibilidades de “acesso a um *fora* quando o interior do círculo se torna um local fechado, ausência de ar renovado” (Francisco JÓDAR; Lucía GÓMEZ, 2004, p. 142). Uma maneira de trazer à visibilidade “a vida que ninguém vê” (BRUM, 2006), as situações mínimas, vividas por dentro da escola ou relacionadas a ela, com uma força que pertence ao espaço do *fora*, naquilo que elas têm de não nomeado, não possível de ser controlado, portanto, estranho ao que se mantém instituído. As forças do *fora* como uma espécie de pensamento sem contorno, que adquire potência no espaço *entre*, no interstício entre ver e falar, no que não está estratificado, no devir. Aquilo que não se torna assunto de interesse da escola, mas que faz aparecer a escola que sempre esteve ali, e que, por algum motivo, só se torna visível para quem a vê ou a ouve com uma atenção diferente, um dar-se tempo ao pensamento, desarranjando-o, quem sabe. Uma atenção no sentido de experimentação, errância, fuga de foco, pensamentos sem lugares definidos, conforme Kastrup (2007).

dar-se tempo ao pensamento...

E, neste momento, em que tudo parece ruir, em que nossas conquistas mais importantes de acesso à educação, de respeito às diferenças e de valorização das culturas que nos constituem tendem a sucumbir diante do modelo político adotado pelo Brasil, torna-se ainda mais importante ouvir essas vozes, muitas delas vindas de crianças, nesta investigação, com idades entre dois e 11 anos. Crianças que, com

⁴ Para efeitos desta pesquisa, centro meu interesse neste belo texto de Foucault, *A vida dos homens infames*, buscando uma apropriação à ideia do autor, no que se refere, especificamente, à singularidade e ao silêncio das cenas. Cenas que são tomadas como fragmentos de situações que se passam, sem atenção e sem escuta, e que poderiam se tornar matéria de pensamento ao serem trazidas à visibilidade, modificando, quem sabe, modos de pensar e de estar na escola cotidianamente.

o seu olhar infantil e nada ingênuo, por vezes, enxergam o que muitos adultos, acostumados a somente reproduzir o que lhes chega pronto, não conseguem mais perceber. Crianças que se fazem e nos fazem perguntas que nós, adultos, talvez não tenhamos pensado em fazer, perguntas que partem de fragmentos da vida cotidiana que lhes convidam e nos convidam a pensar. Alunos e alunas que nos olham, atingem-nos, modificam-nos, pois perturbam e desestabilizam um determinado discurso sobre a infância e colocam em suspensão um certo ideal de representação sobre *ser criança*, de acordo com Mariane Inês Ohlweiler (2012).

Quem sabe, assim, com um convite ao “olhar atento à potência infantil” (OHLWEILER, 2012, p. 13), ao trazermos essas pequenas situações à visibilidade e dando a pensar **com** elas, possamos exercitar mais o movimento de aprender a perguntar o que, de fato, ainda não sabemos, o que nos mobiliza e desacomoda, pensando a partir das brechas que permitem a invenção e que liberam o pensamento para que esse movimento se torne possível.

Como exercício desta tese, então, em uma atitude ética e política, busco experimentar um modo de “complicar o pensamento”, conforme Rosa Maria Bueno Fischer (2012, p. 29), em referência aos escritos de Foucault, no sentido de realizar “o aprendizado de multiplicar as perguntas sobre o que nos inquieta no presente” (FISCHER, 2012, p. 30). Um modo de transpor o pensamento não mais para perguntar o que se espera de nós como individualidades, mas os movimentos que nos tornam diferentes de nós mesmos, que nos fazem múltiplos.

Há, neste sentido, um importante desafio profissional e pessoal no processo de construção desta pesquisa, considerando a trajetória de minha atuação em escolas⁵ e a familiaridade advinda da convivência diária por dentro delas, na relação com as modificações que foram operadas em mim, especialmente nos modos de pensar [diferente] esses espaços de educação.

Essas modificações foram de fundamental importância para a tomada de decisão em relação à ideia de desenhar a escola como cenário vivo, espaço de pequenas cenas inventivas que se passam para além da necessidade pungente de

⁵ Referência à minha experiência de vinte e oito anos de trabalho em escolas de educação básica, da rede pública e privada de Porto Alegre, dos quais, 17 anos na docência em sala de aula, com turmas de educação infantil e ensino fundamental I, e 11 anos na coordenação pedagógica geral dessas duas etapas da escolaridade.

controle e do previsto para acontecer cotidianamente. A noção de inventividade, expressa nas cenas de escola, encontra referência especialmente em produções de Virgínia Kastrup (2007; 2016), quando refere os modos como resistimos aos saberes já prontos, os caminhos utilizados para romper com alguns esquemas já pensados e, por vezes, automatizados. Os modos, portanto, como nos tornamos diferentes de nós mesmos. Para a autora, a inventividade tem a ver com a “potência que a cognição possui de diferir de si mesma” (KASTRUP, 2016, p. 1-2), de pensar diferente, de modificar-se. Não se relaciona a algo restrito ao campo das artes, das ciências, da filosofia ou da tecnologia, mas aquilo que se faz presente “durante todo o tempo em nossa vida cotidiana” (KASTRUP, 2007, p. 59). Um movimento que convive conosco e que convida a habitar e acolher incertezas, exercitando a nossa capacidade de problematizar e de inventar os nossos próprios problemas, de fazermo-nos perguntas ainda não feitas.

De acordo com Kastrup (2016), esse seria um exercício de aprendizagem, uma aprendizagem inventiva. Algo que não está sujeito à previsão de resultados, nem à busca de leis que definam o seu funcionamento, mas um prestar atenção às atividades ordinárias da vida, neste caso, da vida na escola, pelo viés das cenas mínimas.

Estranhar a escola, nessa perspectiva, significa colocar em tensionamento um determinado projeto de escola pautado pela homogeneização e pela repetição, que leva a uma espécie de congelamento de ideias e controle da subjetividade. Pensar **com** as cenas, na perspectiva da sua inventividade, pode ser um modo de forçar o pensamento a enfrentar o desafio de conviver com as incertezas e com aquilo que provoca desabamentos, rompendo, mesmo que momentaneamente, com um certo modelo escolar, reforçado pelo senso comum. Um modo de acordar o inquietante que nos habita e que, muitas vezes, encontra-se adormecido nas velhas fórmulas de ensinar e aprender.

Pode ser um caminho para escapar do domínio da educação maior (GALLO, 2003), tão bem pensada e planejada como instrumento de dominação para, por meio das brechas, fazer aparecer a potência do mínimo como uma micropolítica ativa, termo trazido por Suely Rolnik (2016), como um movimento de resistência que mantém um caráter libertário e inventivo. Não se trata de uma liberdade

ideológica, fruto de alguma corrente de pensamento filosófico, mas uma liberdade como trânsito potente que convida a pensar as complexas tramas da vida, liberando fluxos e intensidades. A educação maior, “aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes” (GALLO, 2002, p. 169), também dos regimentos, projetos político-pedagógicos e currículos escolares, (re)produz as máximas que definem a educação no Brasil. São elas que traçam os rumos a serem seguidos pelas escolas, mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, instituindo modos de colocar em prática um determinado modelo de pensamento, que define “o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002, p. 174). Na contramão dessa ideia, a fuga desse domínio, mesmo que momentaneamente, pode se dar pela força das pequenas cenas que, justamente por serem mínimas, atuam “como uma molécula contagiosa, nos gestos menores de uma educação que não cabe nos papéis das legislações e políticas de nível macro, que não cabe em uma educação maior”, conforme Marilda de Oliveira *et al.* (2018, p. 135).

Diante dessas considerações iniciais e em conversa com elas, esta tese desenvolve-se tendo em vista uma questão central, a qual busca investigar: ***De que modo o pensar com uma coleção de cenas de escola, na relação com as três linhas de força que delas emergem: a arte, o estranho e o mínimo, torna-se potência para o exercício de estranhar a escola, produzindo novas e outras imagens de pensamento?*** _____

Algumas produções de Suely Rolnik (2016; 2018) contribuíram de maneira significativa para compor essa questão, especialmente em relação ao exercício [necessário] de estranhar a escola, na relação com a ideia de pensar **com**, tendo como forças a arte, o estranho e o mínimo. Desenhar uma tese na perspectiva dessas três linhas de força, que emergem de cenas de escola muito simples, que desacomodam a nossa percepção e as nossas certezas, sugere um modo micropolítico ativo de pensar, uma saída inventiva diante do cenário atual e dos modos como a escola tem sido tratada.

Rolnik, apoiada nas ideias de segmentaridade molar e molecular, macro e micropolítica, defendidas por Deleuze e Guattari (1996), faz uma provocação em

relação aos cuidados necessários com as estratégias macropolíticas, mais visíveis e aparentemente localizáveis, na relação com o que ela denomina de sutilezas da micropolítica, que atuam em modos menores e menos perceptíveis, portanto, sutis. Traz como exemplo para pensar essa questão o quanto o movimento neoliberal⁶, em sua atuação macropolítica, tem incidido veementemente na esfera das micropolíticas sutis (ROLNIK, 2018). A autora situa os ataques à cultura, reforçados pela ordem moral e religiosa, que vão desde as produções em arte aos modos de existência, tendo como alvos três manifestações, em especial: as produções em arte, as questões relacionadas a gênero e sexualidade e as nossas tradições culturais africanas e indígenas, que têm sido humilhadas, perseguidas, devastadas.

Há uma operação micropolítica por dentro da macropolítica, que atua na produção de subjetividades, fragilizando as pessoas, tornando-as temerosas e culpadas, o que faz com que tenham uma rápida adesão às falsas promessas de mudança e estabilidade. Entendo que a escola poderia ser inserida a esses ataques, como um espaço que, de alguma maneira, acolhe ou reúne os três alvos citados. Por isso, a necessidade de estranhar o que tem nos chegado e que tem se transformado em verdade, em norma que rapidamente passa a ser absorvida pelas pessoas, que não percebem, necessariamente, o quanto estão sendo atravessadas pelas duas operações, macro e micropolíticas. Estranhar como aquilo que “nos afasta dessa suposta segurança, desacomoda nossas percepções e gera desconforto” (Carolina Goulart KNEIPP; Cristian Poletti MOSSI, 2019, p. 6). Como aquilo também que nos toma, repetidas vezes, de sobressalto, que provoca perguntas, que desconfia e faz interrogar: que ideia ou concepção de educação está embutida nesse modo de pensar?

⁶ O termo neoliberal está frequentemente associado à lógica mercantil da política de privatizações de empresas públicas ao setor privado, local e internacional. De algum modo, na perspectiva do discurso neoliberal, o mercado passa a ser um imperativo que invade todas as esferas da vida, social e individual. No campo educacional, o neoliberalismo avança a passos largos, mantendo uma forte relação com a ideia de negócio e de mercadoria. Assim, a escola e tudo o que a envolve – produtos, processos, pessoas e as suas práticas sociais e culturais – são vistas, pensadas, valoradas como mercadorias, conforme chama a atenção Veiga-Neto (2017).

O movimento Escola sem Partido⁷, que nasce de um projeto de lei que leva o mesmo nome, é um exemplo sobre como a macro e a micropolíticas, como operações indissociáveis, têm força para produzir subjetividades sobre estar na escola e sobre o que pode e deve fazer parte de uma escola. O modo como vêm sendo propagadas, através das mídias, em especial, as ideias desse movimento têm sido rapidamente aderidas por boa parte da população, profissionais da educação ou não, que veem/acreditam nelas como a solução para os problemas da escola, atribuindo às famílias a tarefa de decidir sobre o momento e os modos de abordar ou não determinados assuntos, muitos deles relacionados justamente às três manifestações atacadas.

Diversos trechos de textos produzidos pelo movimento Escola sem Partido transitam entre um liberalismo exacerbado e um conservadorismo antiliberal, ou seja, ao mesmo tempo em que se passa a responsabilidade pela educação moral somente às famílias, ficam vedadas as possibilidades de tratar de temas que envolvem pensar as diferenças com respeito e dignidade. Cria-se a falsa ideia de que, afastando as crianças dessas temáticas, estarão “livres” de serem “contaminadas” por elas. Desse modo, não haveria contrapontos à família na educação de seus filhos e filhas, pois passariam a receber somente a instrução baseada em valores vindos de casa. Nessa linha de raciocínio, temos acompanhado também a possível aprovação do projeto de lei, enviado ao Congresso em abril deste ano, que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil⁸, medida que visa criar regras para as famílias que optarem pela educação de seus filhos e filhas em casa. De acordo com Marcos Rolim, em artigo publicado no Jornal Extra

⁷ O movimento Escola sem Partido “surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender”. (<https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>). Hoje, tramita como um projeto de lei, nos níveis federal, estadual e municipal. Na página inicial do *site* (<http://www.escolasempartido.org/>) é possível ler o que segue em relação à sua proposta: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” e completa com a seguinte pergunta: “Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?” Um movimento contrário a essa proposta foi iniciado em todo o país, no ano de 2016 e recebeu o nome de Frente Nacional pela Escola sem Mordaca.

<https://www.facebook.com/frenteescolasemmordaca/?fref=ts>.

⁸Notícia veiculada em 12 de abril de 2019, através das mídias e divulgada no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061>). Acesso em 17/04/2019.

Classe⁹, de dezembro de 2018, por trás do alarido provocado pelo projeto de lei Escola sem Partido, “que servirá para constranger e ameaçar professores, há um objetivo de fundo que poderá ser aprovado pelo Congresso. Refiro-me ao projeto do ‘*Homeschooling*’, a ideia de que os pais devem ter o direito de não matricular seus filhos na escola” (ROLIM, 2018, p. 23), além da ideia, bastante questionável, de uma educação à distância (EAD) para o ensino fundamental, já trazida à pauta pelo atual governo.

Na contramão desses movimentos, que buscam “deslegitimar a escola, pública e privada, atacando professores que estimulam o senso crítico de seus alunos”, conforme Rolim (2018, p. 23), as cenas trazidas para análise apostam na força da escola como espaço de conversa e de compartilhamento sobre assuntos que, muitas vezes, não encontram voz nas casas, junto às famílias, e também como espaço para viver, estar, aprender **com** o outro e **com** tudo o que envolve o ambiente escolar, para além do pequeno mundo familiar. É o caso da cena de escola 27¹⁰, que traz a fala de uma criança à colega, ao chegar à escola: “não via a hora de vir para a escola, tomara que hoje a gente tenha tempo de conversar sobre uns pensamentos que não têm como falar com os pais porque eles não deixam e acho que nem entendem”. Na perspectiva desses movimentos - Escola sem Partido e educação domiciliar, em especial - o que deveria fazer a escola para que esse tipo de consideração nem chegasse à mente das crianças? Provavelmente, rever os assuntos a serem tratados em aula, impedindo-os de serem trazidos à conversa, pois é preciso “respeitar os valores familiares, respondem os conservadores” (ROLIM, 2018, p. 23).

Com atenção a essas ideias e movimentos, macro e micropolíticos, e investindo na escolha por investigar na perspectiva das minoridades que convivem na/**com** a escola, como um exercício micropolítico ativo, torna-se importante olhar para as cenas de escola como gestos que atravessam as duas segmentaridades, molares e moleculares, e que buscam uma aproximação ao conceito de linhas de fuga, conforme Deleuze e Guattari (1996). Linhas de fuga, como aquilo que corre

⁹ Publicação do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul – **Sinpro/RS**, filiado à CUT e Contee, com periodicidade mensal. O título do artigo de Marcos Rolim nesta edição do jornal é *Escola sem sentido*. <https://www.extraclasse.org.br/opiniaocolumnistas/2018/12/escola-sem-sentido/>.

¹⁰ Cena de escola que faz parte da linha de força 3 (três): Cenas-fragmento: *Pensar com o mínimo como modo de extravasar a vida* (página 138).

junto a essas linhas, maiores e menores, “escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94). As “criações, desvios, fendas, vazamentos” (MOSSI, 2017, p. 51), que se produzem por meio de múltiplas formas de ações mínimas. Ações que não buscam disputas de poder, nem instituição de grandes mudanças, neste caso, na escola, mas ganham força na afirmação do que ocorre por dentro dela, enquanto ela acontece. Deleuze e Parnet (1998) colaboram para o entendimento sobre como as segmentaridades nos constituem e atravessam as nossas vidas, e o quanto não temos, ao certo, como saber em qual momento cada uma dessas linhas tornam-se mais fortes ou por onde são traçadas:

Tento explicar que as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.13).

Voltando a Deleuze e Guattari, em entrevista publicada no livro *Conversações (1972-1990)*, de Deleuze (1992), os autores trazem a ideia de que esse conjunto diverso de linhas, que funcionam e atuam ao mesmo tempo, compõe uma espécie de mapa. Daria para referir também a ideia de rede – a escola, neste caso, como uma grande rede ou malha que se constitui atravessada por linhas. Para os autores, linhas são “elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 1992, p. 47). Neste sentido, não se trata de estabelecer juízo de valor em relação a uma ou outra linha, não há como fazer julgamentos antecipados, afirmam Deleuze e Guattari, pois tudo depende dos modos como essas linhas estão sendo traçadas e como elas são atravessadas. Por serem móveis, aproximam-se e afastam-se, podendo passar de uma a outra, modificar de configuração. Os autores chamam a atenção para as linhas de fuga que correm entre os segmentos molares e moleculares e referem-se a elas como “um minúsculo riacho” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94), que realiza a sua travessia sem contornos pré-definidos. Elas movimentam a vida. Têm a força da inventividade que provoca um certo desconforto diante do que é tido como habitual, costumeiro, próximo demais. Àquilo que escapa a uma ideia de “evolução dos costumes” (DELEUZE; GUATTARI,

1996, p. 94), como um modo de estranhamento ao que se mantém dentro de um determinado padrão ou modelo de organização.

É nessa perspectiva de olhar para as cenas como micropolíticas ativas, como potencializadoras de um pensamento que inventa, que trago o pensar **com** como o fio que conduz esta tese. O pensar **com** distancia-se da ideia de algo que já está dado, convoca à inquietude, ao desassossego e ao movimento que, muitas vezes, toma de surpresa o pensamento acomodado. É, de algum modo, um pensar *fora* das formas escolares, frequentemente apoiadas na reconhecimento, no saber que já está pronto, conforme Kastrup (2016). Um pensar que “nos faz ver e ouvir o mundo longe dos clichês de uma suposta essência da realidade”, como afirma Tatiana Salem Levy (2011, p. 132), um exercício que nos faz ver e ouvir o mundo [da escola] em sua mais alta potência, com as belezas e horrores do real (LEVY, 2011), sem proteção, sem garantias, mas com a crença na vida.

Como desafio desta tese fica o convite a exercitar o estranhamento à escola, a partir de alguns caminhos inventados, não o fazendo para localizar linhas molares e moleculares, nem para descrever tratados sobre a escola, mas para pensar **com** ela, com atenção às situações mínimas que se passam por dentro dela.

convite

E esse convite vai para quem? Para todas as pessoas que se sentirem convocadas ao movimento de desacomodação, entendendo que a escola pode ser pensada pelo olhar do que nos surpreende, do que não sabemos e que - pasmem! - convive conosco diariamente. Há um giro de pensamento aí. Para estranhar a escola, é preciso pensá-la como um conjunto de forças que, juntas, dão a conhecer algo que até então não havia sido pensado, colocado em questão. Talvez faça nascer, em quem deparar-se com esse convite, a vontade de “esfregar repetidas vezes, trabalhosamente, com a máxima atenção possível” (LARROSA *et al.*, 2017, p. 253) o que diz a escola e as pessoas que convivem nela. Também aquilo que é sentido e percebido, com o intuito de fazer surgir um pensamento outro, estranho, que não busca chegar a acordos ou definições, nem a propor um outro modelo de

escola, mas que toque fundo a quem cruzar com ele. Um pensamento que a entenda como um organismo vivo, condição para que uma escola seja uma escola, afinal, “a escola representa o mundo, os mundos” (LARROSA, 2018, p. 32).

Compartilho desse exercício de pensamento **com** as cenas de escola, oferecendo-o a quem quiser, comigo, pensar estranho, pensar **com** outros fluxos, como uma forma de manter aceso o potencial do “caráter minoritário da educação” (GALLO, 2003, p. 85), aquele que diz respeito à capacidade de resistir e de não se render aos mecanismos de controle, mesmo sabendo que eles seguirão existindo e atuando fortemente. Um caráter minoritário que não busca ser incorporado e que faz fugir da fixidez, mantendo “em dia o orgulho da minoridade” (GALLO, 2003, p. 85).

Esta pesquisa, então, em suas composições de imagens e linhas de desenhos e escritas, na relação **com** as cenas de escola e **com** uma proposição em arte, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, de Antônio Augusto Bueno, tendo três linhas de força que as sustentam [a arte, o estranho e o mínimo], intenciona abrir caminhos, mantendo espaços potencialmente abertos para fazer emergir outras formas-escola, outras possibilidades de ser escola por dentro dela mesma. Compreendo a noção de formas não como algo utilitário e seguindo uma determinada função, mas como espaços de experimentação e de pensamento, que partem do que a escola é, do que ela mostra, do que ela diz. Um exercício ativo, de atenção, de cuidado e de cultivo.

Eu sei, mas não devia

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas.

E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz.

E, à medida que se acostuma, esquece o sol,
esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado.

A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz.

E, não acreditando nas negociações de paz,
aceita ler todo dia da guerra dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto. A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar.

E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar.
E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais.

E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro,
para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios.
A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade.
A ser instigado, conduzido, desnordeado, lançado
na infindável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de
cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural.
Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar.
À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de
madrugada, a temer a hidrofobia dos cães,
a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer.
Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um
ressentimento ali, uma revolta acolá.
Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço.
Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo.
Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana.
E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica
satisfeito porque tem sempre sono atrasado.


A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele.
Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta,
para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida.
Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Marina Colasanti, 1996¹¹.

¹¹ Texto do livro *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996, p. 9.

1.1. Cenas de escola, por quê?

Para não me gastar de tanto me acostumar, para não poupar a vida no instante em que ela mais teima em existir e resistir, para que se eu me perder de mim mesma, possa reencontrar-me de outro modo, logo ali adiante, quem sabe, em ou **com** uma pequena cena de escola. Uma cena como um encontro, como mobilidade do que me faz pensar e viver a escola como espaço em que a gente deveria se acostumar a pensar de outros modos, pensar diferente, para que jamais precisássemos dizer: a gente se acostuma, mas não devia.

Pensamentos abertos, desenhados e desacomodados em
companhia de Marina Colasanti (1996). 

A opção por trabalhar **com** cenas de escola desenvolveu-se e ganhou força, especialmente a partir de um movimento de pensar a escola como lugar de encontros, formado essencialmente pela força de suas gentes: de diferentes idades, culturas, valores, pensamentos. Gentes como singularidades. “Gente espelho da vida, doce mistério”, nas palavras de Caetano Veloso (1977)¹², quem sabe também, *vida, doce mistério; gente, doce mistério*.

O fato de trazer cenas de escola como matéria de pesquisa, dando-lhes visibilidade e espaço para serem pensadas e analisadas, sinaliza também os meus movimentos e o meu compromisso com a educação. O compromisso, neste caso, não é para reforçar o que já foi tão dito e repetido nos contratos escolares, mas para pensar **com** a escola, colocando foco em outra espécie de contrato, aquele “no qual há uma distribuição de poder distinta do tradicional” (*tradução minha*) (Glòria JOVÉ, 2017, p. 12).

As cenas trazidas para análise foram retiradas de um conjunto de *cadernos de escola*, uma coletânea de registros do que se passa na escola ou relaciona-se a ela, com atenção às situações mínimas, àquelas que permitem enxergar as diferentes escolas que convivem juntamente a uma determinada ideia de escola, com as suas máximas a serem seguidas, cumpridas. Como opção metodológica, a expressão *cadernos de escola* está grafada em itálico, tendo em vista o cuidado com que esse material foi olhado: como espécies de guardiões daquilo que não costuma

¹² Link letra da canção *Gente*: <https://www.letras.com/caetano-veloso/44729/>. Acesso em 2 de dezembro de 2018.

ter espaço de escuta na escola, sempre tão ocupada em dar conta das forças maiores que a orientam e que definem qual o tipo de escuta vale a pena, tendo em vista determinado fim ou meta a ser atingida. Também as cenas receberam um tratamento especial: foram numeradas e estão distribuídas nos capítulos, em forma de um varal inventado, de acordo com as linhas de força que mais se aproximam delas. Essas escolhas têm a ver com o traçado metodológico, ou seja, com os caminhos inventados para o desenho desta tese, a serem explicitados no capítulo 2 (dois): *Coletar e suspender como metodologia estranha: aprendendo com o(s) artista(s)*.

Essas cenas, fragmentos de vida, formam uma espécie de coleção de guardados da escola. Foram selecionadas com o cuidado de manterem-se abertas para deixar que as complexidades apareçam. **Com** elas, aprendi a exercitar um “faro apurado”, como faz Walter Benjamin (2012), diante de suas coleções, buscando manter a valoração especial e única de cada uma delas, a força que as torna matéria de pensamento. Ao serem resgatadas dos cadernos, alguns de diversos anos atrás, as cenas trazem consigo como que lampejos de memória que se atualizam, ao mesmo tempo que, ao compor a tese, misturam-se e modificam-se. Ganham força ao serem narradas no tempo presente, não sendo mais olhadas ou pensadas da mesma maneira e nem trazem consigo a marca da identidade. Estão diferentes, estranhadas de si e passam a referir não uma coleção de cenas relacionadas a escolas específicas, mas a “uma” escola, qualquer escola.

A ideia de abordar não uma determinada escola ou conjunto de escolas tem como referência os estudos de Deleuze e Guattari (1997a), quando propõem pensar a partir do artigo indefinido “um” – neste caso, uma escola. De acordo com os autores, o indefinido “remete o enunciado não mais a um sujeito de enunciação, mas a um agenciamento coletivo como condição” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 53). Desse modo, referir não determinada escola, mas “uma” escola, destitui a ideia de uma personalidade, de uma generalidade identitária, liberando o pensamento para pensar “naquilo que ele tem de não formado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 53).

Kohan (2017) colabora para pensar nesse sentido quando retoma o título e a estrutura do livro de Masschelein & Simons, *Em defesa da escola: Uma questão*

pública, em que refere “uma reação às acusações que a escola, assim com a forma universal do artigo definido, recebe. Não se trata, portanto, de uma apologia desta ou daquela escola, mas da escola como tal, da escola enquanto escola” (KOHAN, 2017, p. 593) ou ainda daquilo que faz uma escola ser escola, sempre diferente da outra, ao mesmo tempo em que pode ser bastante parecida, considerando formas que se repetem, ainda que de modos diversos e irregulares.

As cenas, embora tenham sido coletadas e, muitas delas, vivenciadas por mim, nos diversos anos de atuação por dentro de escolas¹³, contendo também situações que foram compartilhadas comigo, através de colegas de trabalho e familiares de crianças matriculadas nesses espaços, ao serem trazidas para a investigação, perdem a noção de individuação como sujeito (eu, você). Elas passam a ser tratadas como individuações, como acontecimentos, portanto, sem sujeito (uma cena, uma escola, uma criança, uma professora, uma pergunta), conforme Deleuze (1992), ao referir-se à noção de Foucault sobre subjetivação. A individuação, na perspectiva da subjetivação para Foucault, passa a ser percebida como “um conjunto de intensidades” (DELEUZE, 1992, p. 147), algo que encontra ressonância em um desejo de efetuar-se coletivamente, de produzir agenciamentos de corpos, gestos, movimentos.

Esse modo de pensar sugere olhar a escola de um outro lugar, distante dos discursos interpretativos dominantes formulados pela modernidade (VEIGANETO, 2017), que a tomam como espaço de construção de identidades, pessoalidades e em que se objetiva adquirir conhecimentos sobre as pessoas, nomeá-las, classificá-las. No lugar disso, propõe-se fazer um exercício filosófico de pensar “uma” escola, qualquer escola. Um exercício de pensamento sem nenhuma intenção pejorativa e sem a obsessão em saber tudo sobre ela, nem em interpretá-la, conforme Carlos Skliar (2014) para, quem sabe, no lugar disso, estar **com** ela, com atenção às coisas e às pessoas, às pequenas porções de vida que habitam nela (Maximiliano Valerio LÓPEZ, 2017), através do que foi guardado nos ínfimos, porém potentes, registros nos *cadernos de escola*.

¹³ Escolas públicas: EMEI Jardim de Praça Picapau Amarelo e EMEI Tio Barnabé, como professora; escola privada (atual): Escola Projeto, espaço privado de educação infantil e ensino fundamental I, como professora das diferentes etapas, acompanhando crianças entre 2 e 10-11 anos e, desde 2008 até o momento atual, como coordenadora pedagógica desta instituição.



3. *Cadernos de escola, respiros de vida, linhas de gentes.* Fotografias da autora.

E o que cabe em um caderno de escola? Esta é a pergunta que me fiz durante algum tempo. Depende, respondi a mim mesma. Depende do momento da vida em que a pessoa se encontra e do lugar que esse caderno ocupa em sua vida escolar. No meu caso, como sempre escrevi bastante, como desde muito jovem adquiri o hábito de anotar ideias, comentários, lições, pensamentos e também segredos, tenho com os cadernos uma relação de parceria e de certa cumplicidade. Lembro que, nos tempos de aluna, na escola de educação básica, os cadernos eram os guardiões das minhas memórias afetivas. Neles, estavam contidas passagens boas e nem tanto, descobertas, tensões, dúvidas, erros, acertos. Com o passar dos tempos, já formada e atuando como professora, mantive o hábito dos cadernos de escola, que passaram a ser o meu material de registro mais precioso. A minha vida de professora se passava na sala de aula com os meus alunos e alunas e nos cadernos que, a cada dia, eram preenchidos com anotações de aula, entre planejamentos, coisas a cumprir, coisas para não esquecer e o que mais me encantava: registros do que se passava em aula, para além do que eu havia pensado ou planejado e que me mobilizava a pensar a aula seguinte, o dia seguinte. E, mais ainda, os registros de situações (mínimas), que não seriam, por vezes, comentadas ou retomadas, mas que eram observadas e vividas por mim, e passavam a habitar os meus registros e em relação aos quais guardava um carinho especial. Quando passei a trabalhar como coordenadora pedagógica, esse hábito, já misturado ao meu modo de pensar o ofício de professora, parece que se potencializou. No momento em que minhas tarefas envolviam não mais somente o ambiente da sala de aula (e tudo que o faz parte dele), mas pensar o funcionamento da escola, na relação com o pedagógico e as questões burocráticas que faziam parte de minha nova função, os cadernos ganharam ainda mais vida e necessidade de uso. Neles, guardei e sigo guardando a força e a energia de estar na escola diariamente. Neles, cabem de tudo um pouco; neles, cabem a parte “dura” de atuar junto à gestão, tendo que listar tarefas, cobrar prazos, anotar, anotar, anotar para também não esquecer. Fazer pautas e registrar conversas com a direção, colegas coordenadoras, docentes, famílias, crianças. Neles, estão também a parte inventiva de estar na escola, as ideias que vão surgindo em encontros com as diversas pessoas que fazem a escola ser o que é. Aquilo que não estava na pauta, o imprevisível, o inesperado. A sala de aula, os corredores, a sala da coordenação, o refeitório, o pátio, a chegada e a saída, as conversas informais entre colegas. Aquilo que eu vi, vivi ou que me contaram e eu registrei pelo tanto que me mobilizou, que me fez pensar, que me fez, enfim, exercitar a ideia de estranhar a escola, estando por dentro dela. Há uma coletividade, então, nesses registros, transformados em cenas e trazidos a esta investigação. Um conjunto de intensidades, como afirma Deleuze (1992), daquilo que faz parte do ordinário da escola, matéria que se faz vida. Não escrevemos sozinhos ou sozinhas. Nossas histórias são sempre formadas por uma coleção de vozes, vontades e desejos. Tudo isso para que a escola, essa incrível e bela invenção, possa ser olhada com menos julgamentos e mais apostas na força dos encontros que produzem pensamentos, muitas vezes, inesperados.

Sobre os *cadernos de escola*. Pensamentos.

As cenas de escola compõem uma espécie de coleção de registros que não separam o que poderia ser considerado bom ou ruim, adequado ou não. Também não obedecem a uma intencionalidade utilitarista. São situações da vida – na e **com** a escola – sem a preocupação com regulações e totalizações, algo que faz ver e falar aquilo que faz da escola um espaço de resistência e de (re)existência a cada momento.

Há, aqui, um importante tensionamento desta pesquisa, que não busca encontrar soluções para os problemas da escola, nem estabelecer juízo de valor em relação a uma ou outra situação trazida para análise. Em companhia de autores que têm se dedicado a pensar a escola pelo que ela é, ou seja, pelas suas virtudes, como Jan Masschelein e Maarten Simons (2015, 2017), Walter Omar Kohan (2013, 2017), Jorge Larrosa (2001, 2014, 2017, 2018), Maximiliano Valerio López (2008, 2013, 2017), o que se pretende é um afastamento da ideia já desgastada, embora ainda tão repetida, de trazer mensagens positivas ou negativas da escola ou sobre ela e de olhá-la de modo utilitarista ou mercadológico. Algo que se distancia da lista de acusações à escola pelas suas faltas, pelo que ela não é, para, no lugar disso, mostrar a escola do jeito como ela se apresenta: um espaço do presente, constituído de gentes, em que cada vida é “[...] uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”, conforme Italo Calvino (1990, p. 138).

As cenas de escola convocam a um exercício, por vezes, difícil de ser realizado por quem está muito habituado às rotinas escolares, uma vez que elas envolvem o movimento de ativar os sentidos para ver, ouvir, acolher, não o que é imediatamente visível e dizível, embora esteja ali. Aquilo que precisa de uma atenção diferenciada, que fuja do foco da tarefa, que produza um outro olhar para ganhar visibilidade, pois muitas vezes escapa aos saberes, por mais bem organizados que estejam. Esse pode ser um convite a sair, quem sabe, do lugar habitual de tentar apreender tudo sobre a escola, de achar que precisa tudo conhecer para, no lugar disso, aprender a observá-la, contemplá-la. Inventar-se no próprio pensamento, pensando o que ainda não foi pensado ou, pelo menos, não desse modo, vendo o que ainda não foi visto, não foi percebido. Nas palavras de López (2017, p. 226), um querer “olhar a escola vagarosamente, em silêncio e, por

que não dizer, com uma certa gentileza”. Gentileza, de acordo com o autor, compreendida como aquilo que está no próprio olhar, no cuidado com o qual se olha, no tempo e na atenção que se dispense ao que se ama. Um olhar que provoca a enxergar e a ouvir o que uma determinada imagem, dogmática, imposta, não consegue capturar.

Com as cenas, então, há a intenção de olhar para a escola de modo atencioso e cuidadoso, “um olhar, ao mesmo tempo íntimo e estrangeiro” (LÓPEZ, 2017, p. 226), que permita estar próximo e ao mesmo tempo afastar-se para enxergar o que, por vezes, pela proximidade física e afetiva, pela familiaridade, não pode mais ser visto, ouvido, percebido. Há, desse modo, o convite a pensar a escola através de situações mínimas, que colaborem para vermos e ouvirmos o real, enfrentando-o e (re)criando-o, através de novos movimentos e pensamentos. O real que é o nosso mundo e que é “sempre passível de ser retomado sob outro olhar” (LÓPEZ, 2017, p. 228). Um olhar, quem sabe, com menos racionalidade, com menos eu e mais si, com mais arte e poesia, um olhar que permita “fazer aparecer o que não aparece – não pode ou não deve aparecer”, conforme Foucault (2006, p. 220), as sutilezas do real, expressas através do ínfimo, do que não merece nenhuma glória, do infame, conforme ensina o autor. Um desalojamento da parte mais noturna e cotidiana da nossa existência (FOUCAULT, 2006), que pode colaborar para experimentarmos modos mais abertos de estar na escola, entendendo-a como uma elaboração do que vivemos hoje, no presente, produzindo encontros, gestos, pensamentos. Encontros que se dão essencialmente **com** a força de suas gentes que se arriscam a pensar, aventurando-se para “fora do reconhecível e do tranquilizador”, conforme Deleuze (1992, p. 132), ao referir o ato de pensar em Foucault.



Gente olha pro céu
 Gente quer saber o um
 Gente é o lugar
 De se perguntar o um
 Das estrelas se perguntarem
 se tantas são
 Cada estrela se espanta
 à própria explosão
 Gente é muito bom
 Gente deve ser o bom
 Tem de se cuidar
 De se respeitar o bom.

Gente. Caetano Veloso, 1977.

4. Imagem atravessada de gentes, trecho de música e linhas. Fotografia acervo Escola Projeto.

Pensar a escola como espaço de gentes, habitada por corpos e desejos que produzem multiplicidades pode ser entendido como uma perspectiva, talvez, estranha, de referir-se a ela. Isso se considerarmos as grandes narrativas escolares, que dizem o que deve ser ensinado e como, o que pode ser dito ou não e em que a noção de aprender esbarra em atos solitários, silenciosos, mecânicos e extremamente competitivos. Afinal, quem já não ouviu frases parecidas como essas na escola, como aluno ou aluna, ou mesmo quem já não as disse, como docente? *Quem sabe a resposta não diz, guarda para si, pois senão o colega não aprende, ou ainda: guarda a resposta na cabeça, não conta para ninguém.*

As cenas de escola, como materialidades, foram tomadas como potencializadoras de um pensamento convocado ou desafiado a estranhar uma determinada lógica instituída, que diz respeito aos modos como percebemos ou deixamos de perceber o que nos cerca e o quanto, por vezes, damos pouca atenção às situações mínimas que nos atravessam. Aquilo que se passa de modo simples, que diz sem pedir ou oferecer, a vida entre os pequenos gestos, conforme Manoel Ricardo de Lima (2013). Essa vida, que envolve situações alegres ou nem tanto, com soluções possíveis, outras ainda por se fazerem, algumas atingíveis e outras cada vez mais distantes. As situações que não estão nas listas de tarefas, nem nos cartazes com orientações sobre o que se pode e o que não se pode fazer, afixados nas salas de professores e professoras ou nos corredores escolares. Uma vida que não cabe em palavras, por vezes, mas em pequenos gestos, olhares, percepções. Um olhar que toca e que convida aos encontros, que alivia, quem sabe, mesmo que momentaneamente, as dores daquilo que parece incurável.

A cena número 23¹⁴, de um menino de seis anos que chega à escola dizendo que está triste e com dor de barriga, afirmando que a sua boca não consegue sorrir e pede que a professora fique por perto, recebendo um abraço, seguido de alguns instantes de silêncio, sugere a força do estar em parceria, a força da escola como espaço de acolhimento. Um modo de pensar a escola e a vida que nela pulsa não pela sua falta, problema ou deficiência, mas pelos encontros criados diante da própria fragilidade que envolve a experiência de habitá-la cotidianamente. Trata-se de uma experiência de incompletude e de incompreensão diante de tudo o que vivemos, que pode ser pensada como potência para afirmar os saberes mínimos, os pequenos gestos criados por dentro da escola, na relação com o que nos convoca a olhar de um lugar estranho, não pensado. Um modo de afirmar a escola como espaço de saberes outros, como exercícios de práticas micropolíticas ativas (ROLNIK, 2016), como espécies de ativismos diante da urgência do que se apresenta hoje.

¹⁴ Cena de escola que faz parte da linha de força 3 (três): *Cenas-fragmento: Pensar com o mínimo como modo de extravasar a vida* (página 137).

Neste sentido, emerge também a força da cena 25¹⁵, em que a professora está triste e assustada por ter sido assaltada no ônibus, a caminho da escola, e recebe o carinho e a atenção de uma criança, que lhe oferece a roda de conversa junto à turma, provavelmente a exemplo do que a professora faria, como uma forma de ajuda para enfrentar o que pertence à ordem do intolerável, daquilo que parece não ter solução, pelo menos não a curto prazo. Aquilo que desacomoda o pensamento a buscar saídas diante da violência que abala a nossa vida e os nossos modos de estar nela.

As cenas de escola, de algum modo, têm em comum o fato de ativar, mesmo que momentaneamente, outras maneiras de ver e de perceber aquilo que acontece a cada momento, produzindo saberes outros que colaboram para agitar, por vezes, o mundo [da escola]. Um convite, quem sabe, a sair da recongnição, como aquilo que “permite o reconhecimento, prático ou consciente, de um objeto, situação ou ideia” (KASTRUP, 2016, p. 3), acolhendo a incerteza e experimentando a inventividade.

Um movimento de fazer ver e fazer falar o visível e o dizível que nem sempre têm espaço de fala e de escuta na escola, embora estejam ali. Um exercício de atenção para “re-velar ou des-velar a escola” (LARROSA *et al.*, 2017, p. 251) em suas minoridades, mostrando o que ela é. Um modo de tornar visíveis as forças que ainda não foram expressas, deixando aparecer o que emerge delas. De acordo com os autores, um trabalho de percepção dos sentidos, de escuta da palavra, de olhar para os gestos mínimos, esfregando-os entre si, para fazer surgir o pensamento.



5. Desenho de varal com gravetos sobrepostos [trabalhados digitalmente pela autora] e linhas de escrita em suspensão.

¹⁵ Cena que acompanha também a linha de força 3 (três): *Cenas-fragmento: Pensar com o mínimo como modo de extravasar a vida* (página 137).

E, nesse movimento, estranhamente falando, algo acontece, aquilo que, por vezes, arranca-nos de nós mesmos, na medida em que abre caminhos para colocar em suspensão e, quem sabe, modificar o que julgávamos saber e conhecer. Algo como uma “renovação do pensamento por aquilo que não foi ainda pensado nem previsto, por aquilo que ameaça o pensamento, mas também o estimula; enfim, por algo que não lhe pertence, que lhe é estrangeiro, mas de que pode se aproximar para inventar novas configurações de sentido” (GAGNEBIN, 2006, p. 91). Possíveis experiências de estranhamento, como afirma Kastrup (2016), vividas pelo que há de mais forte na escola, esse espaço de encontros de gentes, espaço de reunião de pessoas e de mundo, de acordo com Masschelein e Simons (2017).

Pessoas que ajudam a entender que, mesmo havendo um procedimento mais “esperado” para essa instituição chamada escola, constantemente preocupada em “suturar o maior número possível de fendas para que nada escape, para que nada jorre, para que tudo se mantenha em ordem, para que o organismo não se perca” (MOSSI, 2017, p. 79), algo sempre vai escapar. Os furos, minúsculos, por vezes, imperceptíveis, existem e resistem. Podemos fechar uma fenda aqui, mas, em seguida, outra irrompe logo ali, mesmo com toda uma rede de cuidados para que nada fique sem controle e sem explicação (MOSSI, 2017).

E é justamente nas fendas, naquilo que abala algumas situações tidas como dadas, que esta investigação se desenvolve e busca, na força das pequenas cenas, “liberar alguns fluxos, intensidades e linhas de fuga” (MOSSI, 2017, p. 82), a fim de descobrir as potencialidades presentes nas práticas que nos tiram das zonas de conforto, abrindo possibilidades de estranhar aquilo que nos era tão caro e familiar.

1.2. Pensar **com**: um fio que desenha caminhos para compor uma tese em tempos de incertezas

Esta escrita está potencializada pelas inquietudes de uma pedagoga e pesquisadora, assim como pelo desejo de movimento, não somente corporal, mas especialmente como deslocamento de pensamento, expresso nos caminhos escolhidos para a sua construção. Neste sentido, movimentar o pensamento não implica, necessariamente, colocar o corpo físico em movimento, pois é possível pensar e aprender sem deslocar o corpo, assim como se pode realizar um movimento mínimo e produzir algo intenso em termos de pensamento. O silêncio difícil do pensamento, afirma o escritor Daniel Munduruku (2010)¹⁶, aquele que permite ao pensamento criar asas e ir para lugares em que o corpo não está. Quem já não presenciou, por exemplo, a cena de uma criança ou mesmo de algum colega em sala de aula ou em outro espaço, que parece distante, estático e, no entanto, quando menos se espera traz uma contribuição arrebatadora em termos de produção de pensamento, convidando-nos a pensar sobre o que não havia sido pensado?

É possível viajar sem se mover, assinala Deleuze (1992), viajar em intensidade, como fazem os nômades em seus movimentos fugazes e deslocamentos secretos. E, talvez, aqui, acrescentar: é possível estar na escola e movimentar mais do que o corpo, mas nossos devires, nossa força de pensamento. Força que inquieta, desacomoda e torna a vida [da escola] pulsante e diferente a cada momento. Um modo de dar-se tempo para estar na escola e **com** a escola, experimentando um pouco do tanto que cabe nela, como aquilo que multiplica e potencializa a capacidade de pensar. A vida menor da escola, quem sabe, “a vida em estado de rascunho [...], vida que se permite inventar continuados modos de

¹⁶ Nascido em Belém/PA e residente, atualmente, em Lorena/SP. Daniel Munduruku é filósofo, licenciado em História e Psicologia, doutor em Educação pela USP e escritor, tendo publicado mais de 50 livros de literatura infantil e infanto-juvenil. Não se apresenta como indígena, mas como brasileiro, descendente da tribo Munduruku. De acordo com o autor, ser Munduruku é ter uma ancestralidade, uma leitura de mundo, um jeito de ser humano diferente de outros povos. Dedicar-se a “socializar os saberes da cultura Munduruku, de sua origem, de suas raízes” (MUNDURUKU, 2010, p. 21).

(res)(ex)istência” (CHAVES, 2016, p. 146). Essa possibilidade pode ser desenhada através do movimento de trazer à visibilidade a vida inventiva que existe no espaço escolar e que se encontra, de alguma maneira, nas cenas coletadas e escolhidas como material de investigação.



6. Mapa experimental da tese. Palavras e linhas que desenharam uma pesquisa em movimento.

Pensar com

O traçado desta tese tem o pensar **com** como um fio que desenha os caminhos analíticos e metodológicos de sua feitura. Pela sua abertura e disponibilidade às alianças e aos encontros, o pensar **com** pode ser olhado como um modo de produzir intercessores que, por sua vez, colaboram para a construção de outras imagens de pensamento, criadas e pensadas a partir do que ainda não foi pensado ou do que provoca a pensar diferente. O **com**, neste sentido, é mais do que uma preposição, é um convite à criação, a pensar junto, em companhia, pensar em colaboração com aquilo que coloca a vida em movimento, tira-nos da imobilidade. O conceito de intercessor é encontrado, de modo breve, em Deleuze (1992) e relaciona-se à ideia de interceder, intervir. Intercessor entendido, aqui, como aquilo que torna visível o que não seria possível em outras condições (DELEUZE, 1992), o que mobiliza o desejo de criação, o que força o pensamento a pensar.

Refere-se “ao encontro com aquilo que pode disparar outras imagens de pensamento”, de acordo com Wagner Ferraz (2014, p. 17). É **com** os intercessores que, de fato, pensa-se e cria-se.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais [...]. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1992, p. 160).

Desse modo, como afirma o autor, diversas coisas podem ser pensadas como intercessores, desde que não estejam dadas, desde que possam produzir diferença, movimentar o pensamento.

Para o movimento analítico de pensar **com** foram fabricados alguns intercessores, neste caso, as cenas de escola. As cenas, por sua vez, ao serem trazidas para análise, foram potencializadas por três forças que emergiram delas: a arte, o estranho, o mínimo, as quais foram tratadas como linhas de força. Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1997b), ao trazerem a noção de cartografia, as linhas de força atuam como aquilo que aciona encontros entre mundos e, nesta tese, entre a escola e suas pequenas cenas, entre as cenas e as gentes que fazem com que elas se tornem possíveis. Um modo de colocar em movimento as linhas molares, moleculares e linhas de fuga que atravessam a vida na escola, pelo viés das cenas, buscando trazer à visibilidade o que há de inventivo em cada uma delas, aquilo que nos provoca a pensar de outros modos, pensar diferente, estranhar. Essas três linhas de força, embora tenham naturezas diferentes, podem estar próximas em determinado momento, afastar-se por outro, podendo, ainda, bifurcar-se, quem sabe, “engalhar-se”. Compõem um arranjo provisório, sustentado pela questão de pesquisa, que se ocupa de exercitar a ideia de estranhar a escola, com atenção ao que se passa por dentro dela, em suas minoridades.

Como movimento metodológico também o pensar **com** produziu intercessores, neste caso, um grupo de quatro artistas visuais que têm, de alguma

maneira, na força da arte, do estranho e do mínimo as suas potências de ação e de invenção: Antônio Augusto Bueno, Leandro Machado, Rosana Palazyan, Walmor Corrêa. **Com** eles e, especialmente, em contato **com** uma proposição em arte, de Antônio Augusto Bueno, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, localizei o que se tornou um intercessor central na construção de imagens de pensamento em movimento, importante força motriz para o que optei por chamar de uma metodologia **estranha**.

Os caminhos escolhidos para esta investigação mostram os movimentos criados para que esses intercessores possam exprimir-se e para que eu possa exprimir o que penso e percebo a partir do que emerge deles. Assim, “produzir intercessores é criar possibilidades de movimentos em devir: pensando ‘com’, criando ‘com’, pesquisando ‘com’...” (FERRAZ, 2014, p. 23). É **com** eles que se pensa, que se cria e que temos mais chances de produzir modificações em nossos modos de ser e de viver. O pensar **com** esses intercessores, portanto, não está descrito em lugar algum. De acordo com Fischer e Storck¹⁷ (2018), é construção, é caminhada, percurso, invenção. É experimentação, um pensar de modo diferente do que pensávamos, uma abertura a novas possibilidades. E, seguindo com as autoras, o movimento de pensar **com** pode ser olhado como um modo de arte – especialmente, em relação a algumas produções artísticas contemporâneas, na medida em que transita nos espaços entre o que era tido como certo, como verdade e o que se modificou no exercício da experimentação, do deslocamento e da movimentação de pensamento realizada.

Essas foram as minhas escolhas, no entanto, acredito que outras materialidades, para além das cenas de escola e de uma proposição em arte contemporânea, também poderiam tornar-se intercessores para pensar **com**, no exercício de estranhar a escola. Um exercício possível de ser feito, acredito, por quem aceitar o convite a experimentá-lo. As cenas e o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* foram disparadores de um pensamento que, convocado a pensar o que não havia sido pensado, desestabilizado também pelas leituras e

¹⁷ Referência ao artigo *A urgência de não pensar na/sobre/em arte e educação, mas de pensar com a arte e com a educação*, apresentado pelas autoras no XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores, em Brasília/DF, no ano de 2018, que fará parte dos Anais do Congresso, “em fase de elaboração”.

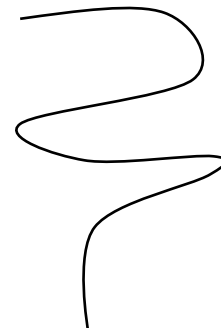
pelas discussões teóricas, pelas provocações do grupo de orientação, dos grupos de pesquisa que participo¹⁸ e das pessoas com quem convivi e convivo no espaço escolar, colaboraram para colocar em suspensão algumas familiaridades sobre estar na escola e viver nela/**com** ela. Essas familiaridades são advindas das rotinas escolares que pouco costumam dar atenção e voz ao que se passa juntamente ou para além do planejamento docente, aquilo que escapa pelas linhas menores, nos espaços outros criados por dentro do instituído. E essa não atenção, acredito que se dê por diversos motivos: falta de tempo de professores e professoras diante da carga de conteúdos, expressos em habilidades e competências a serem trabalhadas e atingidas; talvez, falta de força, desânimo, cansaço diante dos modos perversos como a docência e a escola, de modo geral, têm sido tratadas e de como têm sido desqualificadas, neste momento em nosso país, de forma especial; também porque, de maneira geral, não se costuma dar valor a esse tipo de situação. Os movimentos mínimos, menores, vividos por dentro da escola cotidianamente, muitas vezes, não são percebidos e se os forem correm o risco de serem banidos, pois dizem respeito àquilo que não pertence às importâncias definidas para esse espaço e tempo.

Com isso, assumem-se alguns riscos em relação a esta pesquisa, na medida em que ela busca olhar para a escola, dando visibilidade aos desarranjos do que parecia tão bem organizado, estruturado e garantido. Fazer pesquisa, nessa perspectiva, envolvendo situações mínimas, vividas por adultos e crianças da educação básica, pode ser um convite a pensar para além dos saberes tidos como válidos, além das relações de poder que se instituem e que nos atravessam constantemente, deixando frestas para inventar e para viver o presente que se apresenta. Viver com bastante força, conforme Deleuze (1992). Exercitar o pensar como um ato de vida, considerando que “pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a vida presente” (FISCHER, 2002, p. 70), vida que, tantas vezes, nos controla e endurece, também inquieta e instiga, especialmente em se tratando do espaço tido como a concretização da realização institucional da educação, que é a escola.

¹⁸ ArteVersa – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, sob a coordenação de Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS) e CEM – Currículo, Espaço e Movimento, coordenado por Angélica Vier Munhoz (UNIVATES/Lajeado)

1.3. Exercitar o cultivo, encontrar parcerias de pensamento

Respeitar o tempo das coisas, neste caso, o tempo das palavras. Das palavras escritas, faladas, suspiradas, esboçadas. De algum modo, **com** as cenas de escola, aprendi a importância de suspender tempos e, assim, conseguir perceber detalhes, falas e gestos mínimos, trazendo à visibilidade imagens da vida menor da escola, enquanto ela acontece. E, nesse movimento, a alegria de encontrar parcerias de pensamento, já que o tempo, agora aguçado pelo olhar, convida aos bons encontros.



Pensamentos em suspensão.

Para pensar **com** as cenas mínimas, com uma atenção diferente ao que se passa por dentro da escola, entendo ser importante trazer à conversa a palavra **cultivar**. Proponho olhá-la de, pelo menos dois lugares, tendo como referências centrais os autores Maximiliano Valerio López (2008) e Daniel Munduruku (2010):

- como algo que se produz, e isso pode ser tomado do ponto de vista do espaço, se pensado pela noção de cultivar a terra, a produção rural, por exemplo;
- também como uma dimensão moral e social, se olhada do lugar da produção de pensamento e da sensibilidade.

De acordo com López (2008), em referência ao seu livro *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*, “o objetivo do cultivo é sempre a vida, não as coisas, quer se trate do cultivo de plantas, do cultivo das artes, quer se trate do cultivo do pensamento, como é o caso deste trabalho” (LÓPEZ, 2008, p. 9). Para cultivar é preciso dar-se tempo, suspender o tempo, deixando que a vida flua. Pensar **com** as cenas de escola na perspectiva do cultivo da vida que pulsa nelas, pode ser um modo, talvez, estranho, considerando uma determinada ideia de cultura escolar, que tende a pensar a escola como lugar de pura transmissão ou “aplicação” de conteúdos. Não combina, portanto, com uma lógica linear de pensar, tendo em vista que se afasta da ideia de um produto final e acabado, pois diz respeito não às coisas, mas ao pensamento, conforme López (2008). O cultivo como produção de vida convida a pensar em algo que habita um outro espaço e

tempo. Não o tempo *chronos*, mas o tempo que faz com que algo diferente se produza. Um tempo outro, que não o tempo didático da escola, organizado por períodos, mas aquilo que ocorre enquanto o tempo escolar, medido e controlado, acontece. Aquilo que não está relacionado à ideia de conteúdos assimilados, mas, especialmente, à heterogeneidade das relações, o que faz diferença ao pensamento, o que pede uma atenção diferenciada.

Uma atenção com a qual busco aproximar-me do exercício proposto por Foucault (2014), de investigação de mínimos documentos [as pequenas cenas de escola], tornados espécies de monumentos, ou, pelo menos, sendo olhados com um interesse diferente, um olhar maior para algo menor, os mínimos potentes, que se passam na vida da/**com** a escola. Os fatos “por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas sempre questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos” (FISCHER, 2012, p. 16).

A noção de cultivo como produção de vida e de pensamento precisa de parcerias para acontecer. Ela não se dá de forma solitária, ocorre em relação, precisa da perspectiva **com**. É mobilizadora de pensamento, ativada por um modo estranho à escola, na medida em que traz à conversa, atíça o olhar e os demais sentidos, rompendo, desse modo, com uma lógica única de pensar e de conduzir uma aula, um encontro, uma escola, e dando visibilidade às situações que envolvem falas e gestos desimportantes, do ponto de vista das importâncias que regem a escola.

Buscar parcerias para pensar a escola de outros lugares, tendo a arte, o estranho e o mínimo como forças, sugere pensá-la como um lugar de “criação de *entres*” (Karyne Dias COUTINHO, 2018, p. 128), que também pode ser entendido como um modo de cultivo, na medida em que se dá em constante modificação, sem ponto fixo, sem lugar de partida ou de chegada. Um lugar de entrega, em que as conexões entre falas, gestos e olhares, de acordo com a autora, só se tornam possíveis diante de uma disposição e uma abertura de adultos e crianças para estarem na escola de outros modos. Esses modos produzem pensamento **com** e a partir das brechas, consideradas, muitas vezes, como “impurezas” que habitam o ambiente escolar. Tais brechas estão localizadas juntamente às situações

planejadas e controladas, e que, por sua vez, estabelecem outras conexões, atravessam linhas e promovem encontros com o imprevisível, o inesperado.

Nessa perspectiva, alguns pesquisadores e pesquisadoras, pelo seu interesse em também “pensar grande sobre coisas menores que acontecem no mundo da educação” (VEIGA-NETO, 2014, p. 7), têm colaborado significativamente para o exercício de dar-se tempo para estar na e **com** a escola, de colocarem-se em disponibilidade para cultivá-la em suas minúcias. Trata-se de um modo de perceber as coisas aparentemente insignificantes que a escola e as pessoas que **com** ela convivem, de alguma maneira, expressam. Um modo também de pensar sobre a necessidade de abirmos espaços para rasparmos “ações dadas e até naturalizadas (o que seria preciso ensinar, que saberes seriam necessários aprender) para abrir vãos que possibilitem que por ela [*a escola*] passe uma corrente de ar trazendo um respiro para sustentar (re)ações inusitadas” (MOSSI, 2016, p. 5) [*grifos meus, inserções minhas*].

Ao longo dos últimos quatro anos, durante o tempo de doutorado, diversas parcerias de pensamento foram se aproximando e contribuindo para a formulação da questão que acompanha esta pesquisa, com atenção à necessidade de estranhar o que parecia dado na escola, lançando luz para a vida inventiva que a habita. Luz que produz interrogações, reticências, que pergunta e que, diante da dúvida, não tende a apagar-se ou perder força, pelo contrário, mobiliza-se a buscar caminhos para se manter acesa. Essas parcerias estiveram próximas fisicamente, como os dois grupos de pesquisa que faço parte (ARTEVERSA e CEM), o grupo de orientação da UFRGS, o grupo de colegas da Escola Projeto e de outros grupos de educadores e educadoras formados na vida por dentro da escola, especialmente nas escolas infantis municipais em que trabalhei durante alguns anos: Jardim de Praça Picapau Amarelo e EMEI Tio Barnabé. Outras tantas pessoas chegaram por intermédio das leituras realizadas, entre elas, especialmente Anelice Ribetto, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), a quem ainda não tive o privilégio de conhecer pessoalmente, embora me sinta próxima a ela em modo de pensar. Foi com a tese de doutorado de Ribetto (2009)¹⁹ e, mais especificamente,

¹⁹ A tese completa de Anelice Ribetto pode ser acessada através do link: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf. Acesso em 17/05/2017.

com o seu livro “*políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*”, lançado em 2014, e que nasce a partir de sua tese, que se deu o encontro com um importante material sobre a possibilidade de investigar em modo mínimo²⁰. E principalmente através deste livro, cheguei a um grupo de autores interessados em pensar e escrever **com** as minoridades, entre eles, especialmente Alfredo Veiga-Neto, Sílvio Gallo e Jorge Larrosa. **Com** esses autores, torna-se possível entender não só a urgência, mas também a necessidade de realizar o exercício de deixar-se contaminar por outros olhares, com atenção para o que que está diariamente na sala de aula e na escola, de maneira geral, expresso nas situações ínfimas, nas pequenas cenas que acompanham a vida escolar.

Para pulsar a ideia de pensar **com** cenas mínimas, na relação **com** a escola, encontro em Sílvio Gallo (2003) o conceito de educação menor. O autor faz um deslocamento desse conceito - criado por Deleuze e Guattari (1977), o qual chamaram de literatura menor²¹ - trazendo-o para o campo da educação. O mínimo, na aproximação ao menor de Deleuze e Guattari, pode ser pensado como as situações que não estão prescritas, as situações estranhas, que provocam desmoronamento de pensamento, tiram o sossego e colocam-se como atos de resistência às máximas que comandam o funcionamento escolar (regimentos, projetos político-pedagógicos, currículos e demais práticas instituídas). Atos que produzem multiplicidades e viabilizam sempre novas conexões.

Pesquisar em companhia de materiais que originalmente encontram-se fora do instituído e que habitam os “escombros” da escola convida a criar a partir de outras lógicas que não as já conhecidas e determinadas, dando visibilidade aos saberes outros, menores/mínimos. Um convite a ativar a nossa capacidade de “nos estranharmos com tudo aquilo que é cotidiano, comum, ordinário, pequeno, menor, mínimo, na educação” (GALLO, 2014, p. 26). Um modo de colocar o pensamento em movimento, fazer a língua gaguejar, como sugerem Deleuze e

²⁰ Referência ao livro organizado pela autora, a partir de sua tese e tornado concreto a partir de um convite mínimo realizado por ela, tendo como ideia “fazer ressoar essas palavras no campo educacional: o menor, o mínimo, as micropolíticas, o apenas perceptível, o quase dizível como potências” (RIBETTO, 2014, p. II).

²¹ Os autores Deleuze e Guattari, ao discutirem sobre a produção literária de Kafka, um judeu de Praga impossibilitado de escrever de outra maneira que não em alemão, trazem a ideia de uma literatura menor, como sendo não a de uma “língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Uma língua desterritorializada própria a usos menores, estranhos, de acordo com os autores.

Guattari (1977), inventando uma língua dentro da própria língua, “o posicionamento do ‘fora’ da escola (a escola outra) na escola mesma” (GALLO, 2015, p. 442). As cenas trazem consigo essa força, essa capacidade de criar mundos menores por dentro do grande mundo da escola. Mundos a serem inventados, sem roteiros a serem seguidos, espaços abertos ao pensamento. E é justamente no encontro com o inesperado e que diz respeito a uma força que atua no *fora* do instituído que emerge o convite a experimentar a aventura de sair das certezas e deixar-nos surpreender diante do que não está prescrito. E esse parece ser um importante desafio à escola que tanto necessita controlar, planificar, contabilizar.

Quando afirmo que busco trazer à visibilidade a força das pequenas cenas escolares, aquelas que tendem a passar despercebidas, não entendo-as, conforme já anunciado, como substituição às forças maiores. Não se trata de instituí-las, nem de ordená-las, trata-se, simplesmente, de olhar para elas ampliando a nossa percepção para além do óbvio, do que está dado. E ao manterem-se menores, talvez, possam contribuir para que nos aproximemos da ideia de cultivar pensamentos, compartilhando saberes aprendidos na experiência vivida, que podem ter rumos e trajetórias diferenciadas. Neste sentido, encontro em Fischer (2012, p. 105) a necessidade de, cada vez mais, realizarmos “uma pesquisa minuciosa das práticas aparentemente menos nobres” e uma maneira de fazer isso tem a ver com a realização de investigações que se dediquem a operar **com** pequenas situações ou práticas cotidianas, que possam provocar modificações nos modos de pensar e de agir das gentes que convivem com elas.

Entendo que um importante movimento hoje, como modo de sobrevivência da escola e das pessoas que nela habitam, diante das imposições a que ela tem sido exposta, está em olhar para a vida como cultivo, como algo que pode surpreender o pensamento, que pede um olhar de receptividade. Isso para que não deixemos morrer a vontade de querer estar na escola e **com** ela, fazendo dela o nosso espaço de pensar e de aprender em companhia e compartilhamento. Um modo de viver o momento presente com a intensidade que ele se apresenta, fazendo das adversidades o nosso motivo de força e de luta. Afinal, pensando **com** Munduruku (2010), na relação com a sua tradição, não somos nem do passado e muito menos do futuro, somos sempre presente. E o tempo presente, de acordo com o autor, é

sempre um presente, pois guarda os valores essenciais da vida. É o presente que colabora para “desacelerar os argumentos tão impregnados de amanhãs e futuros” (MUNDURUKU, 2010, p. 21), algo que vai na contramão do modo de pensar a escola, com vistas à formação do futuro cidadão e da mão-de-obra para o mercado de trabalho, discurso tão presente nas políticas educacionais do país e em relação ao qual pouco se tem colocado em dúvida ou em suspensão.

O autor convoca-nos também a pensar em como cultivar culturas sem cultivar umas em detrimento de outras, como “promover um diálogo que garanta uma troca enriquecedora entre as diversas culturas e visões de mundo” (MUNDURUKU, 2010, p. 19), na relação com a diversidade de nosso país como o valor maior que temos. Alerta para o fato de que não há fórmulas capazes de promover esse diálogo entre saberes e uma troca mais respeitosa entre culturas, no entanto, fornece algumas pistas que podem colaborar para o exercício de pensar **com** como modo de cultivo, especialmente na relação **com** a escola: “escutar o silêncio, ser parcimonioso nas palavras, aprender a viver com mais vagar, celebrar a vida com mais generosidade, fomentar os valores da partilha e da colaboração” (MUNDURUKU, 2010, p. 20). Faz também referência aos cuidados necessários para que possamos repudiar a dominação de alguns saberes sobre outros para aprendermos a cultivar diferentes culturas, abandonando a ideia de uma cultura única, melhor ou mais verdadeira, uma “monocultura”. Diversas cenas de escola poderiam ser colocadas em conversa com essas afirmações de Munduruku, pois trazem, de certo modo, as pistas referidas por ele, em especial: a atenção às palavras, à vida com mais generosidade e aos valores de partilha e colaboração, aspectos que tantas vezes não são motivo de atenção e interesse por parte da escola e que se encontram cada vez mais distantes das políticas de educação pensadas para o país.

É interessante trazer o pensamento de Daniel Munduruku justamente neste momento, em que a educação enfrenta um importante desinvestimento em todos os sentidos. Na contramão dessa ideia, o autor aposta na educação como um espaço em que seja possível experimentar outras formas de viver e de ser, pelos encontros e pelo cultivo das diferentes culturas que nos tornam brasileiros e brasileiras. Conforme o autor: “nesse planeta tão grande, que é também um mundo

tão pequeno, temos, como cidadãos e educadores, um enorme desafio: [...] como consolidar espaços de resistência diante dos valores pautados pela padronização e uniformidade?” (MUNDURUKU, 2010, p. 19). Encontro uma possível, no entanto, sempre provisória resposta nas cenas que trago para esta investigação, na medida em que as olho como pequenos movimentos, mínimos grãos de areia que se deslocam de um lugar a outro, provocando desestabilizações que colaboram para não deixar que nos acostumemos às imposições ou que passemos simplesmente a acatá-las, mesmo com um forte apelo e ampla divulgação junto às mídias para que isso aconteça (jornal, televisão e, especialmente, redes sociais).

Em se tratando de partilha, valores e encontros, para pulsar a ideia de uma trajetória de pensamento ativado pelas memórias de escola, registradas em cadernos que fazem parte de um modo de cultivo pessoal de situações mínimas, realizo uma espécie de construção de lembranças das cenas vividas. No entanto, entendo que essas cenas, ao serem trazidas à investigação, tornam-se uma espécie de “memória-registro, que mais do que lembranças produz documentos” (CHAVES, 2016, p. 142). As cenas, tornadas documentos, não podem mais ser pensadas como reminiscências do vivido, pois não fazem parte de um “arquivo onde se pode catalogar o passado, mas de uma maneira de ordená-lo atribuindo-lhe sentido e dando-lhe direção” (CHAVES, 2016, p. 145). E isso se dá no presente, como uma atualização do pensamento que se permite inventar, que experimenta e que cria as suas próprias trajetórias e configurações, enquanto elas estiverem acontecendo.

Tomado por essas ideias, o meu pensamento não para, quer mudar as coisas de lugar, modificando também modos de pensar e, com isso, transforma-me constantemente, assim como e, de alguma maneira, às pessoas com quem convivo. Um modo de pensar **com**, na perspectiva do cultivo, para além da ideia de cultura escolar como transmissão de saberes. Entendo, no entanto, que é possível pensar o cultivo como transmissão, mas de experiências que nos atravessem de vida e não como algo exterior à cultura. É isso que acontece quando, por exemplo, trazemos à conversa autores que nos apresentam nuances de suas culturas, algumas tidas como minorias, como no caso de Daniel Munduruku, descendente do povo que leva

esse nome e que tem, na sua filosofia, o seu modo de vida, e de Simón Rodríguez²², venezuelano, pensador de referência para os movimentos pela educação na América Latina, em meados de 1800, na perspectiva de uma escola pública de qualidade para todos e todas, representante de um país que tem sido motivo de forte disputa política no momento atual, que merece a nossa atenção e respeito. Os dois, Daniel e Simón, têm mínimas e potentes histórias narradas nesta tese, respectivamente, na cena de escola 1 (um) (página 91) e no episódio chamado *História de Thomas* (página 107), apresentadas junto à linha de força 1 (um), *Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente*.

²² Simón Rodríguez nasceu em Caracas, Venezuela, em 1769. Faleceu em Amotape, Perú, em 1854. Foi professor de Simón Bolívar. Teve a sua vida voltada para a ideia de formar cidadãos por meio do saber, na luta pela educação popular. Dentre as suas propostas estava a necessidade de investir em educação pública, através da criação de novas escolas e da formação de bons docentes, também da inserção de crianças negras e pardas à escola (http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/rodriguez_simon.htm). A Editora Autêntica tem se dedicado a publicar algumas de suas inúmeras produções, Simón foi considerado um escritor inveterado, mesmo que nem sempre tivesse conseguido espaço para publicação de sua escrita, entendida como “uma dimensão da vida” (DURÁN; KOHAN, 2016).



UNAME PARA DESOBRIR (C)
ANTÔNIO AUGUSTO SIEMO 2019

**2. Coletar e suspender como metodologia estranha: aprendendo
com o(s) artista(s)**

Coletar cenas de uma vida vivida em companhia da escola. Retirá-las do seu lugar de repouso. Seleccioná-las e trazê-las para junto da tese. Dar-lhes feixe de luz suficiente para torná-las visíveis, guardando seus segredos, seus mistérios. Cuidar os excessos.

Suspender cenas em desenhos de linhas. Pendurar *flashes* da vida inventiva que habita a escola, imitando o gesto do artista quando suspende os gravetos do abacateiro, a fim de que possam se movimentar, que venham, quem sabe a secar, que possam, talvez, cair. A duração dessa suspensão não importa. Importa é viver a experiência de deslocar pensamentos, estranhar práticas, “tensionar as fronteiras improváveis” (LOPONTE, 2012, p. 322).

Um grande varal **com** cenas de escola, como um convite a um tempo indefinido, não inventariado, um tempo poetizado. Uma construção de pensamento, móvel e não linear, como as linhas que desenharam esta tese.

Pensamentos abertos e desenhados em companhia dos gestos de coletar e suspender

[gravetos e cenas] **com** a arte e **com** a escola.

Desenhar uma tese tem a ver com a ideia de dar-lhe uma forma, modelá-la, materializá-la. Fazer com que as suas ideias e movimentos apareçam, emergjam, tornem-se, de algum modo, visíveis. Desenhar uma tese, pensando **com** cenas mínimas, a partir de registros retirados de *cadernos de escola*, é um modo de fazer a escola aparecer, mostrá-la do jeito como ela se apresenta, neste caso, com atenção às suas fissuras, brechas, insignificâncias. Dar-lhe voz, mostrar “o que faz com que uma escola seja uma escola” (LARROSA *et al.*, 2017, p. 252), com atenção ao que se vê, ouve, diz em seus diferentes espaços e tempos. Uma maneira de deslocar o pensamento, ativando, nesse percurso, um espaço aberto, que colabore para o exercício de pensar sobre aquilo que não costumamos pensar, de acordo com Larrosa *et al.* (2017).

As cenas, pensadas como um varal de ideias e gestos, contendo “arranjos ou pontos de vista inusitados” (LOPONTE, 2018, p. 107), evidenciam uma liberdade de pensamento em relação àquilo que se passa no interior desse espaço, chamado escola. Uma prática de liberdade que resiste às formas de dominação e às tentativas de subordinação a um determinado modo de pensar e de agir, expresso

em algumas situações escolares e que encontramos, por vezes, também em algumas práticas artísticas.

Enfocar práticas artísticas interessa para explicitar alguns caminhos trilhados na minha trajetória como pesquisadora. Um grupo de artistas tem sido motivo de interesse pessoal nesses últimos anos, mais especificamente, desde a minha pesquisa de mestrado, defendida em 2014²³: Walmor Corrêa²⁴, Leandro Machado²⁵, Rosana Palazyan²⁶ e, principalmente, Antônio Augusto Bueno²⁷. Esses

²³ Escola, artistas e docentes em movimento: encontros *entre* arte contemporânea e educação, PPGEDU/UFRGS, 2014, sob orientação de Luciana Gruppelli Loponte.

²⁴ Walmor Corrêa nasceu em Florianópolis (SC), em 1961. Durante a infância costumava passar temporadas na fazenda da família, acompanhando o pai na observação de detalhes da natureza e de animais. Aos 17 anos, mudou-se para Porto Alegre, para estudar Arquitetura e Urbanismo na UNISINOS (São Leopoldo RS), vindo a concluir o curso de Publicidade e Propaganda na mesma instituição. Nos anos 80, estudou desenho, pintura e gravura no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre e, a partir daí, passou a realizar exposições individuais e coletivas na cidade de Porto Alegre e no estado do Rio Grande do Sul, bem como em diversos lugares do Brasil e fora dele. Atualmente, reside em São Paulo. Suas produções convidam a desconfiar das verdades científicas, deixando espaços abertos para brechas e invenções. Seu livro *O estranho assimilado*, lançado em 2015, foi um importante material de estudo para a construção desta tese (<http://www.walmorcorrea.com.br/>). Acesso em 3/02/2018.

²⁵ Leandro Machado é bacharel pelo Instituto de Artes da UFRGS (2003), com Especialização em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre e Licenciatura em Educação Artística pela UFRGS (2007). Tem se dedicado a estimular a produção artístico-cultural da cidade de Porto Alegre/RS, através de projetos que contemplem esse espaço. Um dos seus trabalhos, concluído em 2016, com financiamento do FUMPROARTE chama-se *Arqueologia do Caminho*, o qual se consolidou com a publicação de um livro que leva o mesmo nome do projeto, lançado no atelier Jabutipê, de Antônio Augusto Bueno. O projeto mostrou a trajetória artística de Leandro, através de percursos realizados pela cidade, coletando resíduos magnéticos deixados pela população caminante e realizando, com eles, pequenas intervenções (http://leandromachadoarqueologiadocaminho.blogspot.com.br/p/blog-page_38.html). Acesso em 3/02/2018.

²⁶ Rosana Palazyan é formada em Arquitetura pela Universidade Gama Filho e frequentou também os cursos da EVA/Parque Lage, RJ. Tem como proposta de trabalho investigar, na perspectiva da percepção e da delicadeza, através de ações mínimas que envolvem situações cotidianas. Realiza desde 2006 um projeto chamado *Por que daninhas?*, em que se dedica a recolher ervas daninhas dos lugares por onde passa, no Rio de Janeiro e em outras cidades e países, e fixa-as entre duas peças de tecido transparente. Costura, então, fios de seu cabelo com frases que envolvem temáticas variadas, mas sempre relacionadas às questões sociais. As frases que borda nascem de suas pesquisas sobre essas plantas, obtidas em livros de Agronomia e Botânica. Elas são referidas, na maior parte das vezes, como indesejadas e que devem ser exterminadas. A arte para Rosana é tida como uma ferramenta de transformação social, que busca dar voz e visibilidade a quem pouco tem essa oportunidade, as “ervas daninhas” da nossa sociedade (<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/rosana-palazyan-exibe-na-bienal-de-veneza-obra-sobre-genocidio-armenio-em-1915-16033449#ixzz4RjTXtYOh>; <http://galerialeme.com/expo/rosana-palazyan/>). Acesso em 3/02/2018.

²⁷ Antônio Augusto Bueno nasceu em Porto Alegre. É artista visual, bacharel em desenho (2004) e escultura (2008), pelo Instituto de Artes/UFRGS e dono do Jabutipê (atelier e espaço de arte na Rua Fernando Machado, 195, Centro Histórico de Porto Alegre). Seu foco de atenção e pesquisa está em caminhar pelas cidades, buscando olhar para aquilo que ninguém vê e pegar o que ninguém quer, as sobras da natureza, aquilo que fica para a decomposição, transformando esse material “descartado” pela natureza em arte (www.jabutipe.com.br). Acesso em 3/02/2018.

artistas colaboraram também, de maneira especial, para chegar ao modo de pensar esta pesquisa e de desenhá-la, tornando-se intercessores para o movimento de pensar **com**. São artistas que têm no gesto mínimo a força do estranho, aquilo que faz ver e ouvir o que muitas vezes está adormecido, acomodado dentro de nós, que ainda não teve espaço ou oportunidade de ser pensado. Especialmente **com** Leandro, Rosana e Antônio, catadores, coletores do mínimo [sobras encontradas em suas caminhadas pela cidade, no caso de Leandro; ervas daninhas recolhidas das cidades por onde passa, no caso de Rosana; coisas que a natureza descarta – folhas, gravetos, sementes – encontradas nos caminhos de Antônio], tenho aprendido sobre a importância de olhar para o que se passa no cotidiano, com atenção ao detalhe, tornando o produto desse olhar matéria viva de estudo e pesquisa. O modo de operar de cada um desses artistas, a partir de situações banais, faz com que seja possível perceber a força de um trabalho que expressa desejos de existência e de resistência. Desejo entendido, com Deleuze e Guattari (1976), como aquilo que permite a mudança e a possibilidade de transformar a realidade, como o que permite subverter uma determinada ordem existente, lançar-se ao caos, ao diferente; enfim, produzir o novo. Desejo como um ato revolucionário que convoca à invenção de novas formas de expressão da vida.

De alguma forma, o contato com os modos de pensar desses artistas fortalece a ideia de arte como algo que está fora dos moldes previstos pela tradição, uma arte que nasce nos escombros, uma arte menor, do ponto de vista das grandes narrativas sobre arte. Uma arte em conversa com o que busca esta investigação, na perspectiva de pensar a escola pelo olhar para o menor. Esse modo de pensar a arte conversa também com a ideia de estranhamento, de uma experiência que tem o desconhecido como potência de pensamento, que interroga os limites e que renuncia à busca por interpretações, de acordo com Alberto Amaral (2016). Um pensar na arte e **com** ela como um modo de ativar forças estranhas, em um embate contra a reprodução de modelos, em um exercício a favor de criação de novas imagens de pensamento (DELEUZE, 1992).

Entendo que interessa sobremaneira a uma pesquisa em educação o fato de pensar em companhia de artistas contemporâneos que, com os seus modos de colocar em relação a arte e a vida, colaboram para “desafiar nossas noções

preconcebidas de como funciona o mundo” (*tradução minha*) (JOVÉ, 2017, p. 44). Apresentam-nos, com suas proposições, diferentes potencialidades diante do que vivemos, algo que pode colaborar para modificar contextos e práticas escolares, desde que haja uma abertura de pensamento para que essas situações sejam, de fato, olhadas, ouvidas, percebidas. Um caminho potente para exercitar o estranhamento como o afastamento de nossas certezas, dando espaço para a construção de estratégias de invenção, flexionando outras possibilidades de pensar também a nossa relação com a verdade.



7. Imagens de *sites*/blog de artistas “do mínimo” na composição de uma metodologia *estranha*. Colagens, sobreposições e desenhos de linhas [da autora].

O artista Walmor Corrêa colabora substancialmente para pensar nesse sentido, quando chama a atenção para a relação que se costuma estabelecer com a ciência como verdade, como um modo único ou mais correto de pensar, algo que vivemos muito proximamente também na escola. Ao dedicar-se a pensar a partir do discurso biológico, científico e instituído, que distribui e classifica, ordena espécies e subespécies, coloca os seres vivos em categorias, reforçando a ideia de uma espécie de pureza de linhagens, o artista exercita, pelo olhar da arte, a possibilidade de colocar em suspensão essa lógica. Tem, como propósito de trabalho, inventar pequenas situações em que nos convida a abdicarmos das certezas e da falsa ideia de que podemos ter o controle sobre o que vemos e vivemos.

Corrêa não nos deixa esquecer, com a sua obra, que “a arte questiona, pergunta, instiga; cria verdades inventadas” (Maria de Fátima COSTA, 2015, p. 76). E é ele mesmo quem afirma:

Não me proponho a explicar, apenas apresento o meu olhar libertário de artista sobre uma ínfima parte da complexidade do universo e sobre as questões fundamentais para a sobrevivência, motivado pela consciência e também surpresa de ser livre (CORRÊA, 2008, *apud* COSTA, 2015, p. 76).

Walmor Corrêa parte da seriedade da ciência para, por intermédio de pesquisas complexas e rigorosas, permitir-se inventar, criando pequenos desarranjos no que parecia formado, pronto, acabado. Traz a arte como possibilidade de “transcender conceitos e revisar códigos rígidos” (CORRÊA, 2008, *apud* COSTA, 2015, p. 76). De algum modo, ao estabelecer encontros entre o instituído, pelo viés da ciência e do estranho, convocado pela arte, cria ficções da realidade, outras estratégias de construção do mundo por dentro dele mesmo, quem sabe, heterotopias.

A ideia de heterotopias tem relação com a noção de algo que suspende, mesmo que por breves instantes, as relações já postas, designadas, as alocações que definem os modos como nos constituímos e somos constituídos (FOUCAULT, 2001). Pensar em heterotopias, na relação com o trabalho do artista, sugere uma aproximação à noção de menor (DELEUZE; GUATTARI, 1977), não como algo de

menor importância, mas um outro modo de olhar para determinada questão, distante dos padrões canônicos ou hegemônicos, algo que faz coro também com as produções dos demais artistas trazidos à conversa.

Em parceria dessas ideias, a construção metodológica desta investigação ganhou força no acompanhamento a ações ou gestos desse grupo de artistas. O pensar **com** esses artistas foi percebido como produção de vida, como potência que tem, na arte, a coragem de deixar falar e dar voz para aquilo que, muitas vezes, não é tido como conhecimento válido ou importante. Um pensar **com** a arte como algo que convoca a estranhar, a provocar movimentos de aproximação e afastamento “pelo chamado da obra e o desejo de ir além do que ela suscita” (MOSSI; MARILDA, 2018, p. 118). Pensar **com** a arte, neste sentido, na perspectiva de uma postura artística mais do que o fazer propriamente dito, libera a arte de ser a única área ou campo de saber capaz de realizar uma pesquisa baseada na invenção de caminhos, sem desconsiderar a sua potência para isso.

Foi, então, contaminada pelas ideias desse grupo e, em especial, pelo gesto de coletar o mínimo e de pensar **com** o que não costuma ser objeto de estudo e pensamento, expresso em minoridades, que a tese ganhou força e ganhou forma. Ganhou também poesia e movimento. Foi desenhada contemplando o que chamei de COMPOSIÇÕES DA AUTORA:

- ☞ cenas de escola, coletadas e suspensas, dispostas em um varal inventado, em conversa com as linhas de força que emergem dessas cenas;
- ☞ textos breves, que introduzem capítulos, mobilizados pelo meu pensamento que não para de pensar, desacomodado, especialmente, durante a trajetória da pesquisa;
- ☞ traçados de linhas que atravessam palavras e imagens, assim como as diferentes linhas (molares, moleculares e, em especial, as linhas de fuga) que nos atravessam e atravessam o que envolve a vida, constantemente. Linhas tomadas ao meio, por vezes, fios soltos que se conectam ao pensamento-escrita que os compõem;
- ☞ *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, desenhado por Antônio Augusto Bueno, especialmente para esta pesquisa; também um

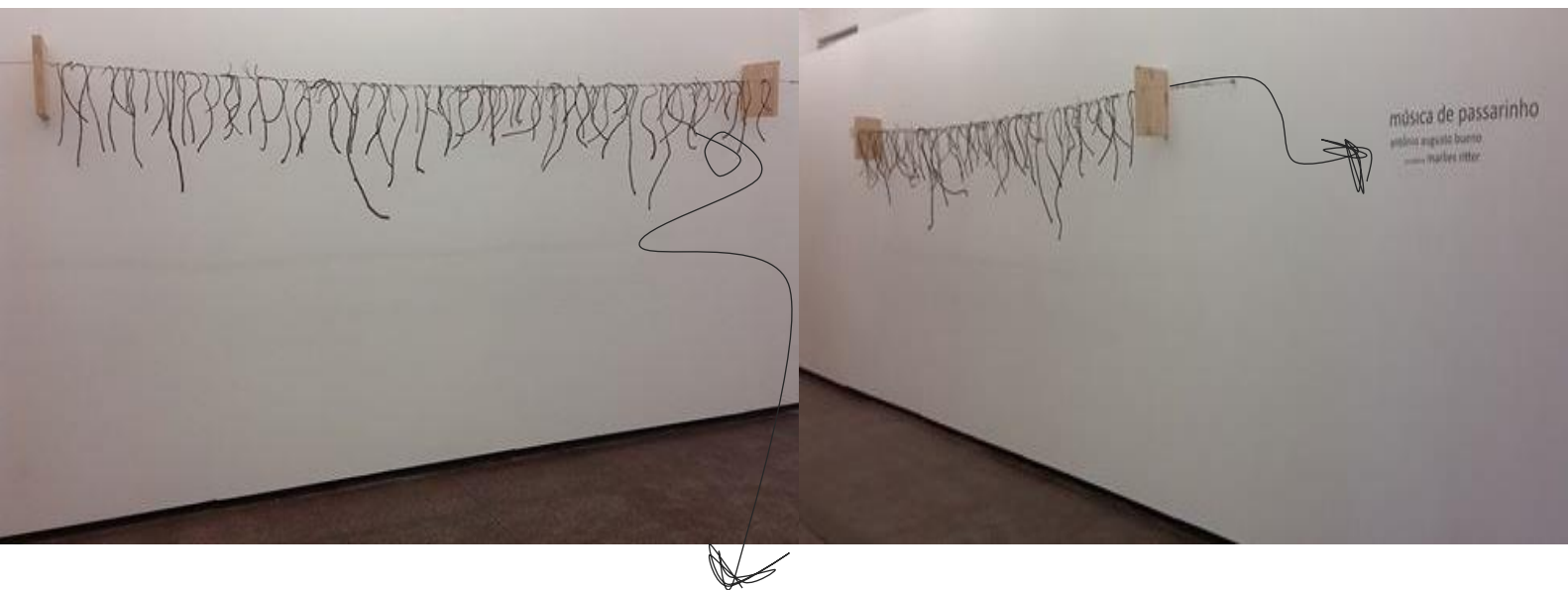
conjunto de desenhos em oito partes que, juntos, compõem a capa/contracapa e, separadas, anunciam a entrada de cada capítulo/parte da tese;

produções visuais (fotografias, desenhos, palavras, frases, colagens, sobreposições), que se situam no nível da experimentação e da invenção, sendo pensadas **com** fragmentos de materiais coletados, que narram uma trajetória de professora-coordenadora-pesquisadora em fluxos de desejo e de criação.

De algum modo, essa contaminação acordou em mim, como pesquisadora, uma vontade de criação. Tornou-me artista em atitude e em pensamento, lançando mão da invenção de caminhos, tendo nos gestos de coletar e suspender, aprendidos ou despertados, especialmente **com** Antônio Augusto Bueno, os dois movimentos que deram forma à investigação.

Esses gestos estão presentes em diversas proposições de Antônio. Uma, no entanto, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, produção do ano de 2017, realizada no MAC/RS²⁸, por ocasião da exposição *Música de Passarinho*, com curadoria de Marlies Ritter, mobilizou algo diferente em mim. Uma emoção, um certo encantamento diante da simplicidade do material e, ao mesmo tempo, da sua força ao ser movimentada pela proposição do artista, quando realiza uma espécie de “desmaterialização” da ideia de obra, convidando o público a viver a experiência cotidiana, conforme Rivera (2017). Uma experiência que dura enquanto o varal se mantiver ou enquanto a exposição estiver acontecendo, mas que reacende a cada reencontro com ele, com a poesia que se faz presente na proposta do artista e que faz ressurgir a emoção capaz de transformar a mim e a quem mais for tocado por ela. Isso porque o valor de uma experiência “é, antes, uma função de transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados” (VEIGA-NETO, 2014, p. 9).

²⁸ Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, com sede na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre.



Tudo depende do modo como se vê. Alguns certamente veem gravetos suspensos em um varal, eu enxergo sutilezas poéticas, desenhos que convidam a suspender certezas, a pensar diferente, pensar estranho.

8. *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Fotografias de Antônio Augusto Bueno, cedidas à autora, com desenhos de linhas e texto com pergunta.

O varal com gravetos, pela força que adquiriu na construção metodológica desta tese, “pensada **com** a arte”, está presente de diferentes maneiras nas páginas que seguem, para além dos desenhos a lápis realizados pelo artista, a partir de uma encomenda especial. Imagens fotográficas do varal, cedidas pelo artista, manipuladas digitalmente por mim e/ou atravessadas por linhas, desenhadas com o uso de *mouse* e computador, através da ferramenta do *Word*, de desenhar formas, compõem os modos outros como essa proposição transita pelas linhas da pesquisa.

A ideia de um varal com gravetos, de acordo com Antônio Bueno, em conversa informal, surgiu de sua observação em relação ao fato de alguns deles terem, naturalmente, uma espécie de ganchinho ou dobra na ponta, o que sugeria a possibilidade de serem pendurados, de ficarem suspensos durante algum tempo. Assim, criou um varal diferente de tudo o que já tinha visto, composto por gravetos, poética e delicadamente acomodados sobre um fio. Manteve a atenção a ele, durante o período em que esteve exposto (maio a junho de 2017), interessando-se em observar as suas mudanças – os aspectos orgânicos que

deixavam os gravetos secos, murchos e que, em algum momento, poderiam fazê-los cair. Havia uma questão com a passagem do tempo, na relação com a efemeridade da produção, como algo que convocasse o público a viver a experiência enquanto ela acontecia, surpreendendo-se com as suas possibilidades. A cada dia, o varal estava lá, no mesmo espaço, porém não do mesmo jeito. Algo se modificava nele, assim como a nossa vida e, trazendo para a pesquisa, a vida que se passa na e **com** a escola. Voltamos a ela todos os dias, embora estejamos sempre diferentes. Podemos viver as mesmas rotinas, mas jamais será igual. A oferta pode ser a mesma, mas nós estamos diferentes a cada dia, a cada momento. Algo como uma liberdade própria dos indivíduos que, diante de uma mesma situação, “reagem de maneira muito diferente” (FOUCAULT, 2010, p. 299).

O artista, ao dar valor ao que a natureza descarta, aquilo que está nas ruas, nos parques, nas calçadas, transformando, pelo seu gesto, esse material em uma produção a ser “suspensa” em um museu de arte, ativa, como experiência artística, algo tido como banal. Cria um espaço para esse trabalho, por dentro do espaço instituído do museu, deixando que os visitantes estejam livres à invenção de perguntas e à liberação do pensamento. Faz uma espécie de apropriação diferente ou estranha desses objetos que estão no mundo, retirando-os de seu lugar comum, dando-lhes visibilidade. A cena de escola 2 (dois)²⁹ sugere uma aproximação à ideia de pensamento em suspensão quando, diante da imagem do *Varal com gravetos* e da fala do artista sobre o seu processo de criação, uma criança de quatro anos olha para a colega da mesma idade e diz: “esses pauzinhos são como uns pensamentos guardados nesse fio para não perder, né?”. Uma elaboração da criança, acionada pelo exercício de pensar **com** a arte, que surge não de uma explicação do artista sobre a sua obra, mas de uma imagem de pensamento que nasce de algo que foi mobilizado pelo que não está dito, mas está, de alguma forma, presente. “Um secreto existente que jamais será divulgado” (AMARAL, 2016, p. 300), pois está ali para ser continuamente inventado.

Há, de algum modo, uma construção política no trabalho de Antônio Augusto Bueno, na medida em que nos convoca a olhar para o entorno, buscando isolar os gravetos da “anonimidade de sua origem” (RIVERA, 2017, p. 35),

²⁹ Cena que faz parte da linha de força 1 (um): *Cenas-encontro com como um modo de ter a arte na gente* (página 91).

pensando **com** eles e para além deles, a nossa relação com o que está próximo demais para que possamos enxergar. Algumas proposições, da arte contemporânea, em especial, não cessam de oferecer-nos uma espécie de convocação ao que poderia ser chamado de estranhamento. Aquilo que é provocado pelo fundo desidentitário que essas situações nos convidam a viver, que dá lugar à experiência e que, por sua vez, realiza-se na singularidade (RIVERA, 2017). Desse modo, mais do que **o** artista ou **a** obra em si, como uma identidade, importa aquilo que a obra provoca a quem tiver a oportunidade de interagir **com** ela, o que dela e **com** ela puder ser criado, inventado.

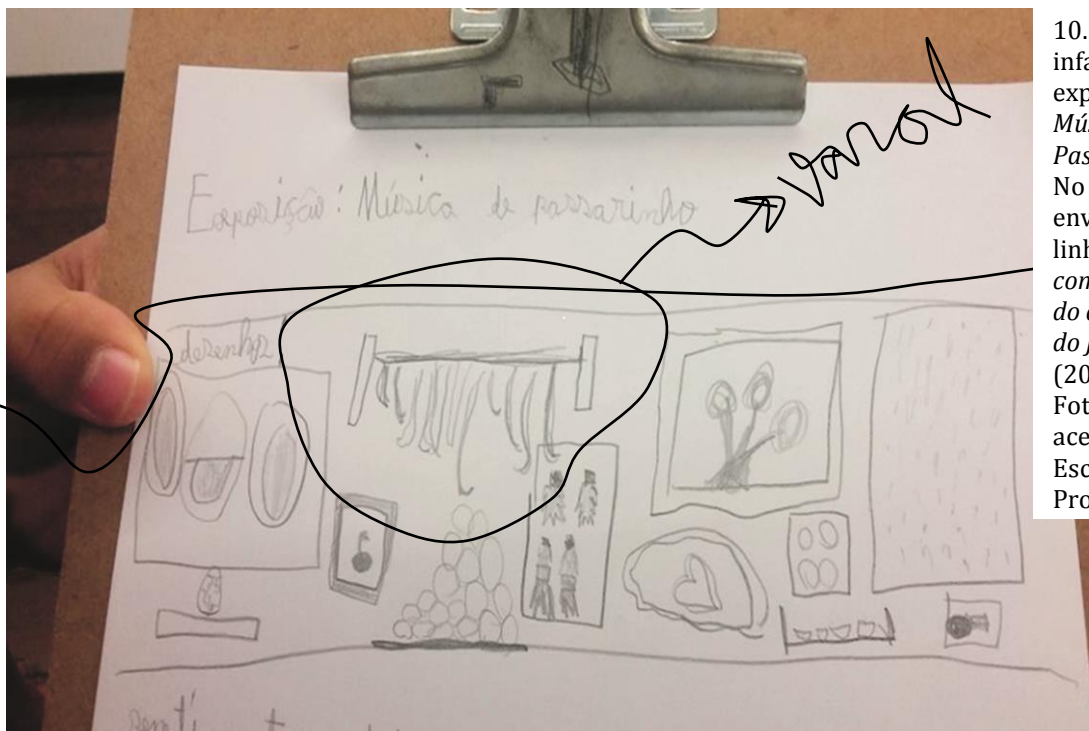
Os gestos de Antônio Bueno, de coletar e suspender gravetos, organizando-os em um varal, transformaram-se na ideia de pensar a escola como um grande varal de cenas. O varal como aquilo que é estendido para que algo seja suspenso, para que fique ali por um período, aguardando a ação do tempo. Também é uma espécie de mostruário da vida, tendo em vista que, normalmente, pendurados a ele estão objetos que dizem respeito a um determinado modo de vida, que “mostram” uma determinada cultura. Um modo de pendurar a vida cotidiana, esperando que algo lhe aconteça, que algo se modifique. Quem sabe, também, um modo de manter o mundo em suspenso (AMARAL, 2016), com zonas abertas e em disponibilidade para escolher diferentes caminhos e direções.

Assim, como uma ação aparentemente simples e rotineira, o artista compõe o seu varal com gravetos coletados do abacateiro do seu espaço de arte, o Jabutipê, convidando o público a pensar sobre o que nos atravessa cotidianamente, muitas vezes, sem nos darmos conta. É, portanto, do real que Antônio Augusto Bueno nos fala, é do e **com** o real que ele produz a sua obra. Fascinado pelas múltiplas e estranhas formas descartadas pela natureza, parte da vida em modo mínimo para, pensando **com** poesia e arte, tocar na realidade. A vida, nesse momento, confunde-se com a arte e a arte torna-se explosão de vida.



9. *Coletar e suspender*: produção com Antônio Augusto Bueno e estudantes do curso de Pedagogia/UNIVATES, 2016. Fotografia da autora, atravessada por desenhos de linhas e escritas.

Gravetos e cenas de escola. Materialidades que dão notícias de nós mesmos, que dizem de quem somos, que tornam viva a nossa força, a nossa luta. Assim vejo as cenas de escola, como uma força de vida, expressa em um desenho menor de escola, diferente dos grandes mapas escolares, dos organogramas e das imposições de currículos fechados e rígidos. Crio, **com** as cenas, um varal, aos modos de Antônio Bueno, para pensar a escola como os pequenos gravetos (*cenias*), que caídos do abacateiro (*escola*), são recolhidos/coletados (*cadernos de escola*) e passam a ganhar um lugar de visibilidade ao serem suspensos (*varal*). O varal como um lugar em que as ideias possam estar momentaneamente suspensas e em movimento, entrecruzadas por linhas finas e leves que as deixam balançar, enxugar até que fiquem murchas, retorcidas, secas e outras cheguem a seguir, em um movimento constante e intermitente como é a vida. Estranhamentos diversos suscitados diante de um varal inventado que tem em suspenso o que originariamente não lhe pertence: gravetos para o artista, cenas de escola para esta investigação.



10. Desenho infantil da exposição *Música de Passarinho*. No detalhe, envolto em linhas, o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê* (2017). Fotografia acervo Escola Proieto.

Suspensas em um varal, as cenas, como “fios soltos do experimental, são energias que brotam para um número aberto de possibilidades” (Helio OITICICA, 2009, p. 109). Isso é da ordem do cultivo, da construção de uma relação que permita nos posicionarmos de outros modos no mundo [na escola]. Um convite à participação coletiva e ativa. Neste caso, a experiência proposta por Antônio Augusto Bueno convoca ao surgimento de uma centelha que se acende e que transpassa, atingindo a mim, ao outro. Gravetos e cenas, coletadas e suspensas, tornam-se como que uma breve ilustração, uma imagem da vida em movimento: de quem caminha pelas ruas da cidade, recolhendo a vida que acabou de cair; de quem vive e convive **com** a escola, enxergando a vida que cresce e brota, mesmo que o ambiente, por vezes, ofereça-se frio e hostil. Um modo de cultivo de formas de estranhamento que conciliam a surpresa, o entusiasmo, também uma certa emoção causada pelo encontro com o inesperado.

Entendo essa proposição do artista como a arte que me atravessa, que me toca. É a arte que eu acredito e que busco praticar ao realizar o exercício de suspender pequenas cenas que me fazem não desistir de encontrar a força da vida [na escola] e a possibilidade de nos reconciliarmos com esse espaço, por vezes, tão ameaçado e desacreditado. Um modo de trazer à vista o mostruário da vida da escola em suas minoridades, a sua cultura em modo menor, um mínimo potente.

Para a composição desta pesquisa, o coletar passa a ser um procedimento metodológico relevante. Coletar cenas escolares, repetindo, de algum modo, o movimento do artista, quando coleta gravetos caídos do abacateiro de seu espaço de trabalho e organiza-os, dispondo-os em um varal. A matéria-prima da minha coleta, no entanto, é outra e encontro-a em excertos que moram em *cadernos de escola*. O coletar, neste caso, vai muito além de verbo ou ação, ele passa a ser matéria de produção de pensamento. **Com** ele e através dele, aguço os sentidos, lançando um olhar que vê diferente ou de outros modos, um olhar para o objeto da coleta, retirando-o de suas funcionalidades, tirando-lhes de sua relação identitária. Um olhar que produz um arranjo de pensamento, por vezes, incompreensível para uma mente acostumada ao que lhe é próximo demais. Também o exercício de suspender adquire um sentido mais amplo do que apenas pendurar ou deixar pendente, conforme entendido no senso comum. Implica a produção de uma

atenção diferenciada e de um trabalho sobre a percepção, algo que se realiza em movimento. Tem a ver com o gesto, do artista e meu, como pesquisadora, de olhar diferente, de criar um espaço outro, descolar de um lugar já dado, de acordo com Oiticica (2009). “Arte como criação para a vida”, afirma o artista (2009, p. 37), arte para fazer conexões que não estão pensadas, para romper com comportamentos pré-condicionados. Arte como expressão de um mundo por fazer-se, por dizer-se, que vai ao encontro não do que se mostra, mas daquilo que se esquia, conforme Amaral (2016), do estranho, do que se mantém à espreita.

Daí resulta uma pesquisa que tem o pensar **com** as cenas de escola na relação **com** a arte, o estranho e o mínimo como forças, e as ações de coletar e suspender como o que lhe dá forma, o seu desenho. Juntas, força e forma, compõem uma metodologia que chamei **estranha**. A ideia de uma metodologia **estranha** ou que **estranha** foi potencializada e ganhou forma a partir de uma sugestão de Cristian Poletti Mossi, por ocasião da banca de defesa do projeto de doutorado, em agosto de 2017, que também colaborou para tornar concreta a ideia de pensar a tese como um grande varal de cenas.

Uma metodologia **estranha** porque, ao operar com a ideia de pensar **com**, pode provocar rupturas nos modos de pensar a escola e também algumas proposições em arte que, com alguma frequência, propõem-se a pensar *a partir* ou *sobre*, com uma certa distância entre quem realiza a pesquisa e o universo a ser pesquisado ou, ainda, quem dele aproxima-se para julgar ou emitir opiniões. **Estranha** também porque se coloca na contramão da ideia de um pensamento acomodado a um determinado modelo, que valoriza respostas únicas ou mais verdadeiras. **Estranha**, justamente, porque pensa **com** as minoridades da escola e **com** a arte, tomando a escola como espaço de força e resistência, expressas nas cenas trazidas para análise. Tratam-se de cenas que surpreendem pela sua simplicidade e, ao mesmo tempo, pela inventividade que as permeiam.

2.1. Ensaiar a potência da arte, do estranho, do mínimo: encontrar fios soltos de pensamento a serem explorados

Escrever uma tese...

☞ Pensando **com** dois intercessores: uma coleção de cenas de escola e uma proposição em arte, na relação com três linhas de força que emergem deles: a arte, o estranho, o mínimo.

☞ Considerando a escrita como atividade de pensamento, como aquilo que está para além da atividade tarefa solicitada pela escola, em relação à qual todos e todas devem realizar no mesmo tempo, no mesmo espaço e, se possível, da mesma maneira.

☞ Fazendo o exercício de afastar a ideia da escrita padronizada que habita a escola e que convida à descrição de certezas e verdades.

☞ Pensando em companhia de Foucault, quando afirma que a escrita é “erigida a partir de si mesma, não tanto para dizer, para mostrar ou para ensinar alguma coisa, mas para estar ali” (FOUCAULT, 2016, p. 36).

A potência da escrita, nessa perspectiva, pode surgir de qualquer caminho, situação ou ato. Pode dar-se em qualquer lugar ou sobre qualquer suporte, mas é preciso que sejamos tocados por ela, a fim de que ela possa se abrir ao inesperado, ao imprevisível e não se torne algo leviano, apenas para constar. Uma escrita que não sirva para “fazer vento” (FOUCAULT, 2016, p. 39), nem para “encher linguiça”, como observa a criança da cena de escola 21³⁰, quando comenta com a professora e colegas sobre as situações em que não se percebe com ideias para escrever e conta que, em sua casa, quando alguém faz algo por ser obrigado a fazer, “matando” o tempo, a família refere-se a essa expressão.

É sobre um modo de escrita que nos toca e atravessa nossos sentidos que esta tese está debruçada. Uma escrita que sugere um convite a outras pessoas para também ativarem os sentidos, através da escuta, da visão e da percepção de coisas

³⁰ Cena que faz parte da linha de força 2 (dois): *Cenas-convite: Pensar com o estranho que nos procura em casa* (página 116).

aparentemente sem importância que se passam na escola, qualquer escola. Uma escrita que se pretende um convite à experiência, de acordo com Veiga-Neto (2014), como algo de valor, não da ordem das quantidades ou das dimensões, mas como atravessamentos que provocam transformações em quem a vive. Um pensar grande e profundamente sobre coisas mínimas que convivem na e **com** a escola. Uma maneira de tornar uma pesquisa maior e de fazer a escola ser maior, em ideias, atos e vida, pelo olhar para o mínimo que se produz nela.

Nessa perspectiva, a escrita ensaística sugere uma opção potente, por se apresentar não como forma, nem como gênero de escrita, mas como uma operação, como algo que acontece ao pensamento, à escrita e à vida quando ensaiam. Uma tripla atitude experimental, ideia trazida por Foucault, retomada por Larrosa (2004). O ensaio entendido, de acordo com o autor, como “uma forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais proteica, mais subjetiva (LARROSA, 2004, p. 32). Um modo de habitar o mundo no presente e de olhar para a realidade que nos circunda, através de uma espécie de operação experimental do pensamento. Uma escrita que pensa e que dá a pensar e, ao realizar esse movimento, estranha. Ela estranha porque se coloca como algo que não se conforma, não aceita a permanência, reinventa-se o tempo todo.

O ensaio surge quando se abre a possibilidade de uma nova experiência do presente. Primeiro, quando o passado perdeu toda a autoridade e, portanto, volta a ser lido a partir do presente, mas sem nenhuma reverência, sem nenhuma submissão. Segundo, quando o futuro aparece como algo tão incerto, tão desconhecido, que é impossível se projetar nele. Terceiro, quando o próprio presente aparece como um tempo arbitrário, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que só pode ser tomado como uma morada contingente e provisória, na qual sempre nos sentiremos estranhos; como um tempo que escorre constantemente das nossas mãos, resistindo a qualquer uma das nossas tentativas de fixá-lo, de solidificá-lo, de traçar a sua forma e o seu perfil (LARROSA, 2004, p. 33).

O ensaio também parece caber muito bem na relação com uma escrita que se desenha potencializada por cenas vividas na/**com** a escola e que retornam no presente como algo que acontece ao pensamento, sem a pretensão de serem formatadas. Uma experiência capaz de:

[...] converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza daquilo que nos é mais familiar, a distância do que nos é mais próximo” (LARROSA, 2004, p. 34).

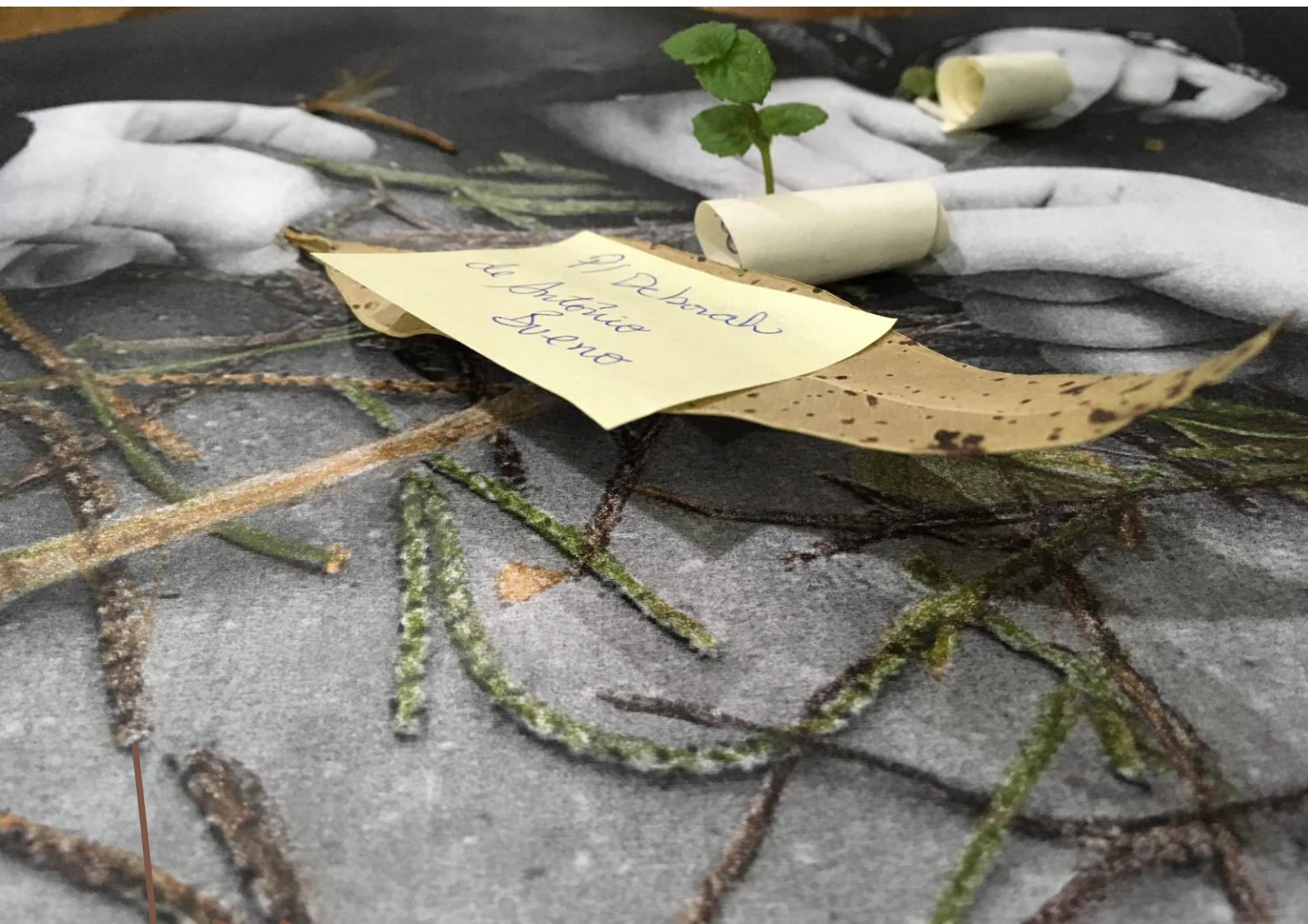
Ensaaiar uma escrita com atenção às miudezas, àquilo que é tido como banal ou mínimo, sugere uma maneira de afinar o olhar, a fim de que se torne possível prestar atenção ao que costuma passar despercebido, ampliando as possibilidades de ver, nos detalhes, algumas formas de expressão do mundo [o mundo da escola] e os seus modos de habitá-la. Uma escrita estranha, pois experimental. Uma escrita que estranha aquilo que se diz e que se vive por dentro da escola. Um exercício aberto e inacabado de encaminhamento de possibilidades e de liberação do pensamento para pensar o que não havia sido pensado ou, ainda, para pensar diferentemente do que se pensa, conforme Foucault (2014). Um modo de escrita que se afasta dos grandes tratados que atuam como manuais a serem consumidos por leitores e leitoras, o que se configura também como uma atitude de estranhamento à pesquisa em educação, “acostumada” com metodologias que dizem o que e como fazer, o que esperar dos estudantes a cada momento, como devem proceder. A opção pelo texto ensaístico, como uma possibilidade metodológica de escrever e pensar **com** cenas escolares mínimas, colabora para provocar reflexões sobre os tensionamentos que se fazem presentes nessa escolha, tendo em vista tratar-se de uma prática micropolítica ativa, como afirma Rolnik (2016). E, como tal, contribui para que possamos, como profissionais da educação, quem sabe:

Inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente ou microfisicamente, diria Foucault (GALLO, 2007, p. 100).

Uma escrita desse porte poderia ser considerada heterotópica, conforme Julio Groppa Aquino (2011), ao referir o conceito foucaultiano de heterotopias. Uma escrita heterotópica no sentido de que se opõe a todos os outros modos de escrita, que não se apegam a um ou outro estilo, que não busca uma verdade, não almeja um fim. O ensaio, neste sentido, entendido como um *contraespaço* de

pensamento, sempre provisório, que se subleva “de modo abrupto e por um breve intervalo de tempo” (AQUINO, 2011, p. 649), que pode florescer de uma cena de escola, de uma produção em arte, de um olhar, quiçá de um suspiro, um desejo. Olhar para o ensaio como uma brecha no tempo, um instante em que o pensamento voa e desprende-se do apego a algum estilo ou gênero, sugere um exercício de deixar brotar a energia que conecta os fios soltos do pensamento, aqueles que abrem possibilidades de algo a ser criado. E essa criação sugere parceria, pois pensar é **com** o outro, é manter um espaço aberto de conversação, um sentido partilhado, uma relação que pode dar-se **com** as artes visuais, a literatura, a filosofia, as ciências, também **com** as crianças e adultos, **com** a escola. Algo que não há como controlar, que se faz enquanto acontece, cujo caráter é o da mobilidade do pensamento. Aquilo que, conforme a cena de escola 4 (quatro)³¹ vai tomando forma enquanto se constrói, “vai tendo ideias enquanto pensa” e compõe imagens durante a caminhada. Uma escrita que floresce. Frestas de passagem de ar, oxigênio renovado.

³¹ Cena que faz parte da linha de força 1 (um): *Cenas-encontro com como um modo de ter a arte na gente* (página 92).



Quando um grupo de crianças e adultos coletam coisas da natureza e reúnem-se para produzir algo conjuntamente, o que resulta? Uma imagem que não cabe em palavras. Uma imagem como um convite a adentrar em um pequeno mundo formado por desejos, ideias, gentes e afetos, temperados pelo que se mantém vivo ao ser “plantado” e cultivado coletivamente. Junto a isso, uma lembrança do artista em visita à escola, mostrando a efemeridade dos encontros. Uma cena mínima. Uma imagem de escola.

Registro de uma vivência **com** a escola e **com** a arte, compondo encontros.

11. Construção coletiva com Antônio Augusto Bueno. Fotografia da autora, atravessada por desenhos de linhas-gravetos e uma lembrança do artista.



Упражнение 3 (3)
Минимум 2015

**3. Linhas de força, exercícios de pensamento: a arte, o estranho,
o mínimo**

Esta tese está atravessada por três linhas de força - a arte, o estranho, o mínimo, que emergem dos intercessores que se produziram durante a sua construção - uma coleção de cenas de escola e uma proposição em arte - na relação com o pensar **com** (fio que tece e desenha os caminhos analíticos e metodológicos de sua feitura). Essas linhas são tomadas como espécies de caminhos ou exercícios de pensamento para movimentar a ideia de estranhar a escola, estando por dentro dela, olhando-a em suas linhas maiores e menores, macro e micro. As linhas de força compõem os capítulos centrais da investigação e funcionam como articuladoras das trinta e uma cenas de escola trazidas para análise. Cenas retiradas de *cadernos de escola*, entre os anos de 1991 até o momento atual (2019). Muitas cenas foram coletadas nesses anos de convívio por dentro da escola, mas nem todas caberiam nesta pesquisa, nem todas poderiam receber o feixe de luz que, “ao menos por um instante, viesse iluminá-las” (FOUCAULT, 2006, p. 207). Algumas porque, de fato, não tinham a força necessária para o exercício proposto pela tese, ou seja, buscar caminhos para estranhar a escola, espaço que carece desse tipo de movimento, e outras porque era preciso mesmo limitar, devido ao tempo do doutorado e à possibilidade de um trabalho mais efetivo, no sentido de operar **com** as cenas na relação **com** as linhas de força, a serem explicitadas a seguir.

Adianto que não foi uma escolha fácil. Cortar, suprimir, abandonar algumas cenas, mesmo acreditando que elas poderiam estar na tese, foi um exercício complexo, mas entendo que necessário, tendo em vista a possibilidade de buscar uma organização mínima³², considerando as três ideias ou movimentos principais, as chamadas linhas de força. Tive ainda o cuidado em garantir que as cenas trazidas para a investigação mostrassem atenção aos seguintes aspectos, levando em conta a organização realizada por mim:

~ tudo o que fizesse parte da investigação teria que estar relacionado, de alguma maneira, a quem convive cotidianamente por dentro da escola de educação básica;

³² A palavra *mínima* é usada, aqui, como uma necessidade ou desejo de organização de pensamento, tendo em vista a abertura de muitas frentes e possibilidades convocadas pela pesquisa.

- ~ as cenas teriam que ter a ver com situações mínimas que se relacionam à vida na/**com** a escola, sem buscar explicações, valorações ou interpretações;
- ~ as situações trazidas para análise ou relacionadas a elas, de algum modo, entre imagens e registros de cenas, teriam que guardar os cuidados previstos na Resolução 510/2016, sobre ética na pesquisa, estando contemplados, em especial, no parágrafo único do artigo 1º, item V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual. Excetuam-se a cena de escola 17 que teve a autoria divulgada, por ter sido retirada de uma publicação no blog da Escola Projeto, conforme consta em nota de rodapé junto à cena; também os nomes de artistas (autores e autoras, musicista e artistas visuais) que estiveram em conversa com as escolas, como convidados, e que estão, da mesma maneira, devidamente identificados.

Diante de cenas tão diversas, com assuntos tão diferentes entre si e que envolvem vidas de tantas gentes que compõem o ambiente da escola, busquei, com Fischer (2002, p. 67), “imaginar formas de organizar a multiplicidade – absolutamente necessárias para a própria realização e comunicação daquilo que pesquisamos – sem dissimular as heterogeneidades”. Desse modo, optei por criar pequenos agrupamentos dessas cenas, considerando as três linhas de força que emergiram delas, contemplando o que delas surgiu com mais força, a partir das análises realizadas. Um exercício realizado não sem complexidades nessa organização, entendendo que qualquer tentativa de agrupamento esbarraria na impossibilidade de ordenar definitivamente. E mesmo sabendo que não haveria um lugar comum para elas, um espaço consolador ou duradouro, foi necessário fazer algumas escolhas, certamente, momentâneas, considerando que algumas cenas poderiam “caber” em uma linha de força e também em outra, quando não nas três, tendo em vista que as linhas complementam-se, atravessam-se, potencializam-se. Por uma questão metodológica, no entanto, buscando manter o olhar para as cenas, optei por realizar pequenas construções de pensamento por

dentro do pensamento, quem sabe, *contraespaços*, aquilo que não tem um lugar definido e não permanece de modo constante. Um modo de pensar, portanto, provisório, em que cada cena “ocupou” um lugar no grande varal de cenas que foi desenhado, na relação com o que “gritou mais alto” em relação a ela, tornou-se visível ou mais aparente, mobilizou o pensamento a pensar na direção de uma ou de outra linha.

De algum modo, nesse exercício, vasculhando os registros dos *cadernos de escola*, entendo que criei uma certa organização do impossível, uma taxonomia provisória, entendendo que “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se” (FOUCAULT, 1999, p. X). Seguindo com o autor, um modo que não será jamais definido em uma relação estável, pois ao mesmo tempo em que se juntam categorias por um lado, afastam-se por outro. Foucault traz essa ideia, especialmente no livro *As palavras e as coisas* (1999), quando nos apresenta a enciclopédia chinesa de Borges, uma espécie de taxonomia, em que os animais estariam divididos nas seguintes classes:

a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães em liberdade; h) incluídos na presente classificação; i) que se agitam como loucos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo; l) et cetera; m) que acabam de quebrar a bilha; n) que de longe parecem moscas (FOUCAULT, 1999, p. IX).

De acordo com Foucault, Borges convida-nos a rir dessa invenção, sem deixar de ocupar-nos com a ideia de que, com os seus arranjos, há a perturbação de todas as familiaridades do nosso pensamento. Há um estranhamento, portanto, em relação àquilo que nos parecia garantido, familiar, pois abala “todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres” (FOUCAULT, 1999, p. IX), possibilitando-nos pensar no impossível das coisas, no lugar em que elas poderiam [ou não] avizinhar-se e que estaria, na esteira do pensamento do autor, no lugar do sem-lugar, no espaço do não dito, da manutenção da diferença, da não definição. Foucault coloca-nos essa questão referindo-se à ordem das coisas, que não estaria nas palavras nem nas próprias coisas, mas no espaço que elas ocupam e que não é o lugar da homogeneidade, em

que se classificariam igualdades e diferenças, mas espaços que se multiplicam e justapõem. Nesses espaços, incluímos algumas coisas, excluímos outras e constituímos uma determinada ordem. Essa operação, na perspectiva de López (2008), ao referir-se a Foucault, não é um conhecimento; é, pelo contrário, uma experiência, um modo de experimentação.

Assim, as cenas, agrupadas, constituíram uma determinada ordem, dentro do espaço construído para elas, respeitando os seus enigmas e singularidades. Foram olhadas como breves locais de passagem, com o cuidado para que não perdessem o que tinham de mais precioso: a ideia de serem práticas inventivas, múltiplas, pequenos exercícios de pensamento nascidos por dentro da escola. De algum modo, registros do insignificante que deixou de pertencer ao silêncio, detalhes sem importância que atravessam o mundo minúsculo do dia-a-dia e que, neste caso, passaram a ser ditos, ou melhor, escritos (FOUCAULT, 2006). Por vezes, as palavras que não desejávamos ouvir, mesmo contendo fragmentos da realidade que nos atravessa.

3.1. Linha de força 1 (um)

Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente

Esta linha de força é atravessada por cenas que têm no encontro **com** a arte como atitude e como modo de cultivo e, diversas delas, alimentadas pelo encontro **com** artistas na escola, como um convite a perguntar, a surpreender-se com aquilo que não foi pensado, a inventar. Um convite a “ter a arte na gente”, conforme a fala de uma criança, trazida na cena de escola 4 (quatro), página 92, quando refere o quanto aprecia ficar à vontade para ter ideias enquanto pensa, sem saber ao certo o que surgirá desse movimento. A noção de arte que faz parte dessa linha de força tem a ver com a ideia de uma arte em minúsculas, uma arte menor, arte como mínimo potente. Uma arte como produção e movimento de pensamento, mais do que a arte como obra, que depende de um autor ou artista para acontecer. Seguindo com a criança da cena 4 (quatro): *“isso não é um jeito de ter a arte na*

gente? Acho que aprendi isso com algum artista ou escritor, mas também com um colega que me disse para fazer assim, já nem sei". Neste sentido, de acordo com Mossi e Oliveira (2018), o pensar **com** a arte teria mais a ver com uma abertura, uma postura artística do que um fazer especial, produzido por um "ser especial". As cenas trazem, de algum modo, essa postura de liberdade para criar perguntas, fazer elaborações, permitir-se pensar.

A coleção de onze cenas traz consigo a ideia de pensar **com** não para prescrever rotas, mas para experimentar alguns caminhos, especialmente a partir do que emerge dos encontros **com** a arte na escola ou de propostas, de algum modo, relacionadas a ela. Isso se dá através das aulas de artes, na exploração de materiais variados, nas idas a exposições, nas conversas em companhia de artistas - músicos, escritores, artistas visuais - que produzem uma certa curiosidade diante do novo e do diferente, uma atenção às multiplicidades. É o que se passa nas cenas dessa linha de força, tanto em relação aos modos como a escola, através de suas gentes, mostra-se diante dessas experiências, quanto aos modos como os artistas surpreendem-se, por vezes, diante do que a escola lhes apresenta. De alguma maneira, ao ter o pensamento desestabilizado pela pergunta ou por alguma produção em arte que mobilize os sentidos e a percepção, adultos e crianças têm mais chances de modificarem-se, de tornarem-se diferentes em modos de pensar e de agir.

Assim, ao longo do capítulo 4 (quatro), *Cenas-encontro com a arte na gente*, faço referência aos modos como as cenas foram operadas na relação com essa linha de força e trago para pensar, em companhia delas, a arte que interessa a esta pesquisa. A arte que inquieta, que pensa **com** ou a partir de proposições de artistas, não para saber tudo sobre elas ou sobre os modos de pensar dessas pessoas, mas para liberar a imaginação, interrogar os limites, sem receio de errar, de não saber. Uma arte para abrir questão, arte como postura. Um arriscar-se à aventura de criar problemas, não necessariamente para encontrar resultados, mas para mobilizar pensamento. Uma arte que diz respeito à complexidade da vida ao nosso redor, arte que contagia, tanto que pode passar "a estar na gente". É, de algum modo, a arte que alguns artistas fazem, artistas visuais contemporâneos, em especial, como os que trago à conversa para pensar os caminhos metodológicos da

pesquisa, expressos no capítulo 2 (dois): Walmor Corrêa, Leandro Machado, Rosana Palazyan e Antônio Augusto Bueno. Artistas que convocam a pensar juntamente **com** as três linhas de força que acompanham esta trajetória de estudo e que têm a ver, de alguma maneira, com o que todos nós fazemos, com os nossos desejos e dramas humanos, com as nossas vontades, conforme Loponte (2016). Um convite a pensar **com**, em que artistas, docentes, alunos e alunas possam aprender juntos e criar de forma compartilhada, a partir de questões geradas nesse convívio. Questões que colaborem para pensar: como, afinal, exercitar a ideia de “ter a arte na gente”? Como não esquecermos de que “somos capazes de criar, que somos capazes de inventar novas formas de pensar, que necessariamente não somos feitos apenas para aceitar regras, acomodar-se ao que está dado, conformar-se com o estabelecido”? (LOPONTE, 2016, p, 86).

As cenas da linha de força, “Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente”, que se desdobram no varal chamado *Cenas-encontro **com** a arte na gente*, são um convite à desacomodação do pensamento, à lembrança do que somos capazes, a fim de que se torne, quem sabe, intolerável dizer: “a gente se acostuma, mas não deveria”, em referência à cena-encontro 1 (um), com o autor Daniel Munduruku, que introduz o capítulo 4 (quatro), página 91.

3.2. Linha de força 2 (dois)

Pensar **com** o estranho que nos procura em casa

Pensar **com** o estranho, na relação **com** as cenas de escola, como mais um exercício para estranhar a escola, nasce de uma necessidade, de um movimento de resistência. Vivemos tempos difíceis. A escola tem sido atacada por todos os lados. Não que esses ataques sejam novos, mas têm sido potencializados, neste momento mais do que nunca, tendo em vista um forte movimento de desvalorização desse espaço e dos profissionais que atuam nele. Cada vez mais, têm sido atribuídos à escola mecanismos de controle e de mercantilização do conhecimento, que visam a um pensamento empresarial, que gira em torno da obtenção de lucros e de

resultados alcançáveis, controláveis. Diante disso, uma saída, talvez; um escape, uma brecha; um modo de aliviar a dor que vivemos, “não para desespero”, como assinala Fischer (2016, p. 5), mas para “mobilizar pensamento e poesia”.

O convite a pensar **com** o estranho que, de algum modo, convive conosco, esse “hóspede desconhecido, que, de certa maneira, nunca passou por um reconhecimento”, conforme Ana Maria Portugal³³ (2006, p. 149), e que pode ser convocado, de alguma maneira, pela força das cenas de escola, tem a ver com a urgência de encontrar, nas pequenas situações inventivas, espaços de respiro, na tentativa de mobilizar esse desconhecido que nos habita, mas em relação ao qual não costumamos nos haver. Um modo de fazer aparecer o inesperado, a visita, a novidade, de acordo com a autora, buscando, quem sabe, desacomodar o pensamento para que algo novo ou diferente produza-se. Um movimento, trazendo para as cenas que trago para análise, que colabora para mostrar o que se passa por dentro das escolas, nas situações mínimas, e o que disso nos afeta para que o estranho, por vezes, adormecido em nós, possa produzir algum tipo de modificação. Que possa, de algum modo, ser olhado como potência ou como desafio para desacomodar o pensamento que, convocado a pensar, ativa a linha tênue entre o real e o imaginário, permitindo-se inventar. Neste sentido, o movimento de estranhar pode ser uma saída para estar na escola, pensando **com** ela, para além daquilo que já foi dito, tratado, instituído, deixando aparecer o que ainda não foi reconhecido ou trazido à visibilidade.

Para pulsar a ideia de pensar **com** o estranho, como um dos caminhos ou exercícios para o desafio de estranhar a escola, primeiramente, busquei uma aproximação à noção de estranho, especialmente a partir de Sigmund Freud (1919), com o seu ensaio “*Das Unheimlich*”. Em seguida, encontrei, em Michel Foucault (1999, 2001, 2006, 2013, 2014, 2016) e Deleuze (1992, 2006, 2013a), outros caminhos para pensar na perspectiva do estranho, não pelo viés da psicanálise, mas da filosofia. Foucault e Deleuze, com um interesse próximo em

³³ Pesquisadora da questão do estranho na psicanálise, na literatura e na filosofia, tendo realizado o seu doutorado em Literatura Comparada, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG, em 2003, com ênfase no ensaio “*Das Unheimlich*” (1919), de Freud. Sua tese foi transformada em livro no ano de 2006, pela editora Autêntica (MG), recebendo o título de *O vidro da palavra: O estranho, literatura e psicanálise*.

provocar o pensamento a pensar diferentemente do que pensa, modificando os modos acomodados de ser e de viver, abalando qualquer familiaridade do pensamento (FISCHER, 2016), parecem sugerir um movimento estranho ou, talvez, que estranha. Mesmo os autores não tendo referido especificamente em seus textos o conceito de estranho e os seus desvios em relação ao uso padrão da língua, estranheza ou estranhamento, busquei algumas aproximações ao que julguei apropriado ao contexto desta pesquisa. Situo brevemente a leitura que fiz de cada um desses três autores e de como as suas contribuições colaboraram para que, mobilizada pelas cenas, emergisse essa linha de força. Essas ideias serão retomadas ao longo do capítulo 5 (cinco), *Cenas-convite ao estranho*.

Freud, em seu ensaio “Das Unheimlich”, 1919 (“O Estranho”), traz a noção de estranho ou inquietante como “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 1919, p. 331). Essa coisa assustadora, na sua concepção, poderia estar ou não relacionada à questão do novo, mas, de alguma maneira, deveria conter elementos familiares que, por algum motivo, passam a tirar-nos o chão, desorientando-nos e deixando-nos “desarvorados”. “O que é tão estranho e não conhecido é na verdade conhecido de velho, é familiar” (PORTUGAL, 2006, p. 157). Com Freud, entendo que o estranho tem a ver com a ideia de desacomodar o que parecia acomodado no *heim* (na casa, no inteiramente familiar e, nesta pesquisa, na escola). E essa desacomodação, trazendo para uma pesquisa que tem, nas pequenas cenas de escola, a sua materialidade, passa pelo olhar para algumas situações mínimas, expressas em um pensamento aberto a surpreender-se, provocando deslocamentos nos modos de perceber o que se passa cotidianamente. Nessa perspectiva, suspender cenas de escola, inventivas, poéticas, acomodando-as, temporariamente, em uma espécie de fio imaginário que as sustente (o desenho de um varal), colabora para que o estranho, aquilo que escapa a formulações e que desaloja o eu de mim, produzindo singularidades, faça surgir, pelas brechas do instituído, uma espécie de reviramento de pensamento.

Reviramento, conforme Tania Rivera (2017), compreende-se como um movimento que a arte, em especial, como campo cultural, incita na produção de modos plurais de pensar a realidade e o sujeito e que, pela quebra, pelas brechas,

provoca uma abertura que nos previne de algumas “conceituações peremptórias” (RIVERA, 2017, p. 37), práticas tão caras à escola e a sua constante busca pelas verdades. Uma experiência capaz de produzir modificações nos modos de existir e de resistir, colaborando para acender feixes de luz em quem se sentir afetado por essa provocação, como um movimento ou prática coletiva. Um modo de colocar em circulação a experiência como uma espécie de transmissão, diferente daquela que tanto se faz presente nas práticas escolares. Transmissão, aqui, entendida no sentido de que acende algo no outro (RIVERA, 2017), produzindo estranhamentos em relação à ideia de pertencimento e de identidade coletiva.

Esse parece ser um movimento muito importante, tendo em vista que, de maneira geral, pouco estranha a escola ou pouco se estranha a escola. Muito se adere ao que chega a esse espaço, expresso em normas e imposições que se tornam os elementos familiares do seu funcionamento, a serem transmitidos como reprodução de saberes. Um modo de conceber a transmissão em que o que conta é o que se recebe do outro, o que vem do outro [aquele que sabe] e é absorvido por mim [aquele que aprende]. Observo que pouco vivemos, na escola, a experiência de nos sentirmos “desarvorados”, revirados em nossos pensamentos, convocados a acender nossas centelhas de luz pela experiência que vem da relação **com** algo que nos provoque a esse movimento, seja uma obra de arte, uma conversa, um desenho, uma situação vivida. Busca-se, com alguma frequência, a ideia de identidade e de classificação, com o desejo de manter uma determinada ordem, que leve a um fim definido. Ohlweiler (2015, p. 45), chama a atenção a essa ideia quando refere: “as coisas são muito dadas. É preciso estranhar”. E eu sigo com a autora, dizendo que é preciso deixar brechas, espaços abertos, por onde o pensamento possa escoar e produzir algo diferente do já sabido. É preciso movimentar o pensamento para pensar **com** o desconhecido, para fazer perguntas ainda não feitas, para arriscar-se e, quem sabe, assim, “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 2014, p.14).

Foucault, que nos provoca justamente a problematizar a ideia de um pensamento linear e convergente, colabora para o entendimento de que estranhar tem a ver com a possibilidade de pensar outros processos, estabelecer outras

relações ainda não construídas, buscar caminhos ainda não pensados que dizem da nossa relação com o mundo, com o que nos move. É, neste sentido, um caminho para aceitar o desafio de surpreender-se com “o mundo minúsculo do dia-a-dia, as faltas banais, as fraquezas mesmo imperceptíveis, até o jogo perturbador dos pensamentos, das intenções e dos desejos” (FOUCAULT, 2006, p. 212). Um modo de “fazer aparecer o que está próximo demais do nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa” (FOUCAULT, 2016, p. 69), em um movimento de apreender, como refere o autor (2016, p. 70), essa “familiaridade desconhecida”. Um modo, portanto, de pensar **com** o estranho que nos é tão próximo e ao mesmo tempo tão distante e que, por isso mesmo, nem sempre conseguimos percebê-lo ou movimentá-lo. Deleuze (1992) chama a atenção para o fato de que o estranhamento acontece justamente quando o pensamento é violentado, tornando inviável a reconhecimento. O pensar, neste aspecto, acontece quando não sabemos, quando não temos certeza, quando uma força diferente, estranha, atravessa-nos e tira-nos o chão. Assim, pensar **com** o estranho não tem a ver com uma repetição de modelos, mas com a repetição que produz diferença, que, de tanto pensar e de tanto perguntar, de tanto movimentar as ideias, “faz nascer aquilo que ainda não existe” (LEVY, 2011, p. 124).

Pensando nesta investigação e na minha trajetória como pesquisadora, o exercício de olhar de outros modos para o que me parecia tão próximo, expresso nas cenas de escola registradas em cadernos pessoais, tornou-se uma tarefa, um compromisso, uma luta. Necessária e urgente. Um movimento de sair da comodidade do já sabido, vivendo o desafio de buscar possibilidades de enfrentar o não-saber, de desacomodar o olhar e os sentidos, de “suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos” (ROLNIK, 1995, p. I). E foi mais uma vez com Foucault que entendi que “existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2014, p.13).

Com as onze cenas escolhidas para movimentar essa linha de força, emerge o entendimento de que o estranho que nos habita, acionado ou acordado pelas cenas, como intercessores de pensamento, como companhias para fazer o pensamento sair de uma certa imobilidade “natural”, convida ao ato de estranhar, desde que nos deixemos afetar pelo que nos chega. As lentes que escolhemos para olhar para o que se passa ao nosso redor e o quanto somos interpelados por esse olhar, o quanto somos abalados ou não por ele, uma vez que o estranho está dentro da gente, mobilizado, em maior ou menor grau, pelas cenas, por sua vez, vividas, inventadas por gentes. O seu movimento dá-se justamente na ruptura entre o não conhecido e o muito familiar, sustentado por um “tênue fio imaginário, nem firme, nem frouxo demais” (PORTUGAL, 2006, p. 162), capaz de produzir “um certo olhar oblíquo, enviesado, que permite afastamento e aproximação, cálculos e conjecturas” (PORTUGAL, 2006, p. 28).

3.3. Linha de força 3 (três)

Pensar **com** o mínimo como modo de extravasar a vida

A noção de mínimo operada nesta linha de força tem, na produção de Sílvio Gallo, uma importante referência. O autor dedica-se a investigar sobre a “potência do mínimo na educação” (GALLO, 2014, p. 20), partindo de algumas produções de Deleuze e Guattari para pensar os conceitos de maior e menor. Esses conceitos foram explicitados na publicação do livro *Kafka, por uma literatura menor*, no ano de 1975 (1ª edição), e alguns anos depois, por ocasião da publicação de *Mil Platôs* (1980), quando os autores retomam tais conceitos, expandindo-os para além da literatura e trazendo-os para pensar a arte, a ciência e a filosofia. De acordo com Gallo, em referência à produção dos autores franceses, “o maior é reservado para a produção oficial, bancada e reconhecida pelo estado; o menor é reservado para o marginal, para aquilo que foge, que escapa, que fica à deriva (...)” (GALLO, 2014, p. 20). Para os autores, alerta Gallo (2014), embora possa parecer, em um primeiro momento, maior e menor não se relacionam a grandezas, mas a formas de ação e

não estão, necessariamente, em oposição, pois podem não se encontrar “operando em modos distintos e em níveis distintos, ao mesmo tempo, sem qualquer comunicação” (GALLO, 2014, p. 24). Ou ainda, “há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação” (GALLO, 2007, p. 100).

O mínimo que interessa a esta investigação guarda relação com a noção de menor, na medida em que tem a ver com a ideia de fluxo livre, de inventividade, de algo que não estava previsto e aconteceu. Neste caso, as pequenas situações que se passam dentro da escola e que constroem “um mundo dentro do mundo” (GALLO, 2003, p. 78). Ou ainda, conforme o autor, uma escola outra dentro da escola mesma (GALLO, 2015), posicionada desde um *fora*, que a torna sempre outra, sempre aberta a novas conexões e possibilidades. Uma escola que se inventa nas suas minoridades.

O conceito de *fora* é tratado nesta pesquisa como resistência, como uma experiência que faz perceber que a transformação é possível e necessária, a fim de construirmos outras possibilidades de vida. De acordo com Levy (2011), em referência a Deleuze e Guattari, resistência que se faz necessária diante do intolerável que se apresenta, como um modo de romper com o que está dado, encontrando novas maneiras de nos relacionarmos com o real. Uma espécie de saída do senso comum, abrindo-se para um movimento de sentir e pensar diferente, a partir da desacomodação gerada por esse rompimento.

O pensamento do *fora*, nessa perspectiva, atua como que um algo a mais que é captado pelo vivível, pela percepção, e que nos afeta, de algum modo, pelo que sentimos [aquilo que diz respeito ao eu], mas que precisa ir além da percepção e do sentimento para poder ser decifrado, para sair do estranhamento gerado. Busca, então, **com** as ferramentas de pensar, não interpretar ou explicar, mas inventar um sentido visível que possa ser integrado ao mapa de sentidos que possuímos. Com essa imagem, é possível entender que o pensamento pensa por dentro dele o que o violenta desde um *fora*, buscando, nesse conflito, encontrar um caminho, a ser criado, para sair da sensação de desconforto diante do desconhecido. Esse movimento é, de algum modo, o que acontece entre o artista e a sua obra, entre o

que o instiga a pensar desde a sensação e o sentimento, e os caminhos que escolhe para tornar esse pensamento algo visível.

Neste sentido, entendo também os atos mínimos, as efemeridades que convivem na e **com** a escola, neste caso, através de suas cenas, como essas situações que não têm nome ou forma e que nos chegam, que nos desacomodam, pois não foram pensadas até então e que acionam os nossos mapas de sentidos para ganharem visibilidade, pela força da palavra, do gesto, da invenção. E isso se dá mesmo com a educação maior operando cotidianamente na escola, cuidando para que não haja brechas, na medida em que “tudo tem que se passar como *deve* ser, como *deve* acontecer” (GALLO, 2014, p. 27), que tudo deve ser realizado conforme o que já está definido. As cenas de escola resistem e mostram que algo acontece, em modo menor, dando a ver, que por dentro da instituição escolar, “há outros mundos. muitos mundos” (GALLO, 2014, p. 28), mundos minúsculos, assim mesmo, em minúsculas. Mundos que nos convocam a pensar desde um *fora* não como exterioridade e nem um dentro como um profundo mundo interior, mas como a vida que se funde nesse dentro e fora ao mesmo tempo, como algo que traduz a vida diante do desconhecido, do impensado.

As cenas mínimas podem ser olhadas, nessa perspectiva, como linhas de invenção, buscando uma aproximação à ideia de linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996), linhas sem forma, linhas livres, abertas para pensar o que não havia sido pensado. Uma espécie de valorização dos pequenos gestos, das insignificâncias, daquilo que, muitas vezes, passa despercebido, que nem sempre tem resposta ou solução e que, nesta pesquisa, torna-se matéria de pensamento.

Por isso, a minha luta. Por isso, esta tese. Por isso, o exercício de tornar visível as minoridades da escola, a fim de buscar “um afastamento daquilo que está próximo demais” (FOUCAULT, 2016, p. 70), aquilo que já foi dito tantas vezes e da mesma maneira. Para isso, busco uma aproximação ao exercício proposto por Foucault (2014), de investigação de mínimos documentos [as pequenas cenas de escola], tornados espécies de monumentos, ou, pelo menos, sendo olhados com um interesse diferente, um olhar maior para algo menor. “Espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto menores elas próprias o são” (FOUCAULT, 2006, p. 207).

As nove cenas que fazem parte da linha de força 3 (três), suspensas em um varal que recebe o nome de *Cenas-fragmento: o mínimo como potência*, buscam trazer à visibilidade o insignificante, os pequenos acontecimentos que convidam a pensar **com** o imprevisível, o diverso, o singular. Aquilo que modifica pressupostos, deixando de afirmar o senso comum, de acordo com Levy (2011), as minoridades diante das maioridades que comandam a escola como espaço do instituído, espaço de controle do saber. As linhas menores, espaços de invenção e de produção de saberes outros, por vezes, sentimentos sem nomes que nos fazem ficar de cabeça cheia, saberes de sentir e de viver, conforme a criança da cena de escola 29 (página 139).



VANAL PARA REBOANH (4)
ANTÔNIO AUGUSTO BUENO 2019

4. Cenas-encontro com a arte na gente

Cenas - encontro **com** a arte na gente *eg*

O autor Daniel Munduruku, em visita à escola, conversa com crianças de cinco a oito anos sobre coisas da sua vida, mais especificamente, sobre o sentido da vida escolar dele, que viveu até os nove anos de idade em sua aldeia. Conta às turmas que até essa idade andava nu, pés descalços, brincava livremente, embrenhava-se na mata e aprendia as lições de sobrevivência da sua comunidade. A decisão de ir à escola veio de sua família, a qual ele classifica como uma péssima experiência, no sentido de que lhe colocaram roupas e um sapato menor do que o seu pé. Ninguém perguntou seu número, sentia-se apertado, pelo tamanho e pela falta de liberdade nos movimentos, diferente de tudo o que estava acostumado. As roupas e o sapato não cabiam nele, não mesmo. Diante dessas afirmações, uma criança o interrompe e diz: 'mas tu foi te acostumando, né?' E o autor responde: 'sim, a gente se acostuma, mas não deveria'. Cena de escola 1.

J O artista Antônio Augusto Bueno, em encontro com uma turma de crianças de três-
quatro anos, no MAC, Museu de Arte Contemporânea, na Casa de Cultura Mario Quintana (POA), tenta explicar o seu trabalho na construção do varal com gravetos do abacateiro, contando sobre o quanto eles mostram o que ele está pensando quando se dedica a juntar o que a natureza descarta. Um dos meninos comenta baixinho à colega: 'esses pauzinhos são como uns pensamentos guardados nesse fio para não perder, né?' Cena de escola 2.

J *J* *J* *J* *J*

A turma de crianças de três anos está envolvida em uma atividade de desenho. Sobre as mesas, folhas brancas e potes com canetas e giz de cera de diversas cores. Um menino revira o pote, em busca do giz que mais se parece com a cor da sua pele. Está se desenhando e quer deixar o desenho mais parecido com ele. Experimenta riscar na sua própria pele para ver o efeito que dá e para “testar” a cor que mais se aproxima. Há, na sala, uma coleção de giz “cor de pele”. Ele segue a tarde com os braços pintados de diferentes “tons de pele”. Quando a mãe chega para buscá-lo, se assusta ao ver, de relance, os braços do filho e pergunta: ‘o que houve? Está arranhado, machucado?’ E o menino se apressa em responder: ‘não, mãe, hoje eu encontrei minha cor de pele. Fiz isso até achar. Tá aqui, ó!’ E mostra o braço pintado com a cor que ele julgou mais próxima da sua pele. Cena de escola 3.

‘Eu gosto tanto quando fico à vontade para ter ideias, para tentar fazer coisas’, diz a criança de nove anos, enquanto manuseia galhos e arames para uma instalação na aula de artes. ‘Parece que o tempo passa mais devagar. Eu vou tendo ideias enquanto penso e não sei bem o que vai surgir do trabalho. Isso não é um jeito de ter a arte na gente? Acho que aprendi isso com algum artista ou escritor, mas também com um colega que me disse para fazer assim, já nem sei’. Cena de escola 4.

A artista visual Teresa Poester³⁴ vem à escola para uma oficina e momento de conversa com crianças de sete-oito anos. O assunto é sobre seu trabalho ser entendido pelas crianças como “riscalhadas”, pelo fato de não ser representado por formas figurativas ou concretas. A artista comenta que, para ela, existem diferentes tipos de riscalhadas. Acha algumas mais bacanas e outras nem tanto. As que acha mais bacanas e também mais difíceis de fazer são as que têm a ver com a ideia de riscar pensando sobre o que está fazendo, enquanto as outras são mais para experimentar o gesto mesmo. Passadas algumas semanas desse encontro, Teresa volta à escola para a Mostra de Artes Visuais. Nesta mostra, estão expostos trabalhos de todas as turmas da escola, feitos com a artista e outros sem a sua presença, mas todos inspirados no estudo de sua obra. Uma criança que havia participado da oficina com ela comenta que o que mais aprendeu com o seu trabalho foi a fazer “rabiscos com penso”. Teresa se surpreende e diz: ‘sabe que eu nunca tinha pensado no meu trabalho com esse nome?’ Cena de escola 5.

³⁴ Artista visual e professora aposentada do Instituto de Artes da UFRGS. Atualmente reside em Paris (<http://www.teresapoester.com.br/>). Acesso em 2 de dezembro de 2018.

Crianças de 10-11 anos em encontro com a compositora Monica Tomasi³⁵, perguntam insistentemente sobre a temática do amor em suas canções. Monica responde: ‘bah, difícil falar, acho que porque me sinto muito amada por muitas pessoas e tento fazer um universo colorido para conviver com elas. A música, para mim, é estado de felicidade plena’. Um menino, então, completa: ‘entendi, é que o amor faz com que mais pessoas queiram estar com a gente. Essa ideia merece registro no meu caderno, porque ela precisa ser levada adiante. As pessoas deviam pensar mais sobre isso (...)’ Cena de escola 6.

Um grupo de crianças de quatro-cinco anos se prepara para o encontro com a escritora Marô Barbieri³⁶. Muitas leituras, conversas e produções a partir de seus livros foram feitas, em especial, do livro *Tinoca minhoca*, o preferido da turma. A sala de aula está localizada no andar superior, em frente a uma escada sem porta, que dá acesso direto às crianças. Toca a campainha da escola, a professora informa que a Marô está chegando e que, em breve, subirá as escadas para vir conversar com a turma. As crianças se agitam, estão eufóricas. Quando Marô aparece na escada, uma menina levanta da roda e pergunta: ‘quem é essa?’ A professora responde: ‘a Marô Barbieri!’ E a criança diz: ‘não pode! Ela é viva?’ E Marô responde: ‘sou viva sim e fico ainda mais viva cada vez que vocês abrem meus livros e contam as histórias. Vocês passam a ser minhas companhias’. ‘Legal’, diz a criança, ‘então tu quer ser nossa amiga?’
Cena de escola 7.

Era dia de encontro com Ana Maria Machado³⁷, autora estudada pela escola. Em meio a um turbilhão de perguntas, um menino de oito anos levanta a seguinte questão: ‘tu foi presa na época da ditadura, né? Teve que ir embora do Brasil’. Ana Maria concorda com a cabeça. ‘Agora eu quero entender uma coisa’, completa o menino: ‘como pode alguém prender e mandar embora do Brasil uma pessoa tão bacana como tu? Que escreve e diz coisas tão legais?’ E a autora, surpresa, olha para as professoras, respira, pensa uns segundos e diz: ‘é que eu acho que naquela época a polícia não era muito bacana, então não conseguia ver as coisas legais que a gente fazia’. ‘É, pode ser’, responde a criança. Cena de escola 8.

³⁵ Cantora e compositora gaúcha (<http://www.monikatomasi.com.br/>). Acesso em 17 de dezembro de 2018.

³⁶ Escritora, professora e contadora de histórias, natural da cidade Bento Gonçalves, RS (<http://www.marobarbieri.com/?pg=1908>). Acesso em 17 de dezembro de 2018.

³⁷ Escritora de livros de literatura infantil, infanto-juvenil e adulta. Membro da Academia Brasileira de Letras desde 2003, sendo a primeira escritora de livros infantis a fazer parte da ABL (<http://www.anamariamachado.com/>). Acesso em 17 de dezembro de 2018.


Um menino de oito anos pergunta para a artista visual Zoravia Bettiol³⁸, durante encontro com ela no MARGS, para visita à exposição *Zoravia Bettiol - o Lírico e o onírico* (2016), se ela vê possibilidade de um dia a ditadura voltar ao Brasil. Zoravia se surpreende com a pergunta e retorna: ‘espero que não, mas me diz uma coisa, o que tu sabes sobre a ditadura? Quem te falou?’ ‘Olha’, responde o menino: ‘um pouco do que a minha família contou e outro tanto aprendi com o teu trabalho, com a tua obra que fez pensar muito sobre isso’. Cena de escola 9.

A professora, preocupada que uma menina de sete anos não se sente bem em desenhar, pois se considera “ruim nas artes”, segundo suas palavras, conversa com ela e, juntas, têm a ideia de convidar um determinado colega para produzirem coletivamente um desenho a partir de uma história lida. O colega aceita o convite, mas alerta, dizendo à criança que o convidou: ‘tudo bem, podemos desenhar em dupla, mas vamos ter que achar um jeito de te deixar com mais vontade de desenhar, porque senão o desenho vai ficar com a minha cara, o que não é justo, e ele teria que ter pelos menos duas caras, a minha e a tua’. Ops, mas daí já seria a nossa cara, né? Vamos fazer essa “inventude”?’ Cena de escola 10.

O artista visual Lipe Albuquerque³⁹ é convidado pela escola para ministrar uma oficina de desenho com crianças de oito-nove anos. As crianças se envolvem profundamente com as propostas do artista, que desenha no quadro e em folhas todo o tipo de pedido delas, mostrando alguns “truques” seus para aprimorar o desenho. O artista, no entanto, alerta para a importância da atenção ao traço e da concentração no desenho, a fim de que ele saia de dentro de cada um, como uma marca, uma produção singular. Um aluno, então, comenta com os colegas ao lado: ‘isso tá bom de fazer, mas meu pé tá formigando de tanto me concentrar para desenhar! Alguém sabe por que isso acontece?’ Nenhuma resposta, seguem desenhando... Cena de escola 11.

³⁸ Artista visual, designer e arte-educadora. Mantém o IZóB, Instituto Zoravia Bettiol, em POA. (<http://www.zoraviabettiol.com.br/>). Acesso em 19 de dezembro de 2018.

³⁹ Artista visual, cartunista e sócio da Casa Musgo, espaço coletivo de arte, situado à Avenida Venâncio Aires, 860, Porto Alegre (<https://www.facebook.com/lipe.de.albuquerque>). Acesso em 19 de dezembro de 2018.

 4.1. Pensar **com** como um modo de ter a arte na gente

As cenas suspensas nesse varal *estranho*, atravessado por arte e por vidas, fazem parte da linha de força 1 (um), que leva o nome desta seção. As cenas se passam no espaço da escola de educação básica (educação infantil e ensino fundamental I), em aulas de artes e em encontros com artistas (autores, artistas visuais e musicista), também em uma visita ao museu, conforme a cena de escola 2 (dois). Estão organizadas para pulsar a ideia de pensar **com** como “um jeito de ter a arte na gente”, conforme fala da criança da cena 4 (quatro). De algum modo, todas essas cenas têm em comum o fato de terem o pensamento acionado ou convocado por alguma provocação realizada **com** artistas e/ou estão relacionadas a alguma manifestação ou gesto que remeta a uma postura ou atitude de arte. Assim, o “ganchinho” delas, aos modos de Antônio Augusto Bueno, ao buscar os gravetos do abacateiro, que melhor se acomodavam em seu varal, está na relação com o pensar **com**, trazendo à visibilidade um pensamento que se surpreende diante da pergunta, que experimenta, que pensa diferente e que não se conforma com a reprodução do que já existe, do que julga saber. Um pensamento que cria, na relação com o outro – fictício ou real, animado ou inanimado, conforme Deleuze (1992) - nos encontros entre e **com** a arte e a escola.

O que mais chama a atenção nas cenas suspensas é a relação que as crianças, em especial, estabelecem com a pergunta, o quanto movimentam o pensamento diante daquilo que as mobiliza ou que “desestrutura certezas e verdades” (DELEUZE, 1992, 160). Todas as cenas, de algum modo, dão-se na companhia de adultos, mas não são, necessariamente, protagonizadas por eles. Algumas questões são lançadas por eles, muitas vezes, aguardando determinadas respostas, que nem sempre vêm de acordo com o esperado. No lugar disso, emergem respostas que surpreendem com o que pode o pensamento livre, expressas em elaborações inventivas, ainda não pensadas. De acordo com Carmen Lúcia Vidal Pérez (2014, p. 110), isso acontece porque pensar em companhia das crianças “é se deixar levar por diferentes fluxos e viver a experiência da não compreensão – a criança provoca o pensamento e nos força a pensar”. Um modo, quem sabe, de entrarmos em contato com o outro do pensamento, aquele ou aquilo

que nos tira dos contornos delineados, levando-nos a produzir novos e outros sentidos para as nossas relações.

Diante das cenas de escola em movimento, emergem algumas questões que me tomam, produzindo inquietudes de pensamento: quantas vezes, como docentes, lançamos as questões e não paramos para ouvir o que trazem nossos alunos e alunas? E quantas vezes nem paramos para pensar sobre a possibilidade de um pensamento que pensa diferente do que já havia sido pensado? Por que a nossa relação com a pergunta é sempre tão frágil? Que perguntas, cujas respostas, de fato, não sabemos, são feitas diante da vida que pulsa fortemente na e **com** a escola?

Essas cenas sugerem alguns caminhos e possíveis respostas. Elas ajudam a entender que “o pensamento é uma abertura, e não uma ginástica ou uma destreza” e que “só se pensa numa relação aberta com o que ainda não pensamos, com o que não sabemos, porque pensar é heterogêneo” (LÓPEZ, 2008, p. 63-64). Diante disso, temos as “inventudes” da cena de escola 10, na relação com o pensar em companhia, fazendo surgir uma outra coisa, até então impensada; o manuseio dos materiais, “tendo ideias enquanto pensa” e deixando-se contaminar por essa possibilidade, descobrindo que o que acontece, afinal, pode ser um “jeito de ter a arte na gente”, conforme a cena de escola 4 (quatro); a experimentação de cores, comparando-as no próprio corpo e buscando a complexa tarefa de encontrar a “sua cor de pele” diante de tantas tonalidades possíveis na existência humana, mesmo diante de uma oferta mais ampliada, mas, ainda assim, limitada, expressa na cena de escola 3 (três); as pessoas legais que são mandadas embora do país, por fazerem coisas bacanas que, muitas vezes, não são permitidas, pois não pertencem ao que pode para um determinado tempo e lugar, mesmo sendo “tão bacanas” , de acordo com a cena de escola 8 (oito); o pé que formiga de tanto pensar e de tanta concentração, reflexo, talvez, de um corpo que se move sem sair do lugar, move-se em pensamento, como sugere a cena de escola 11. Enfim, um pensamento como “rabisco **com** penso” e não como simples riscalhada, é o que parece mover essas cenas e, conseqüentemente, esta tese. Não se trata, portanto, de desconsiderar a riscalhada como gesto, mas de potencializar aquilo que vai além do gesto e que ativa um pensar como produção de movimento. Algo na relação também com a

ideia do *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, proposição do artista, que tem, no coletar e no suspender, mais do que gestos, mas forças permeadas de “penso”, usando palavras da criança da cena de escola 5 (cinco).

O pensar **com**, partindo de situações muito simples, por vezes, rotineiras, se olhadas com estranhamento, com um pensamento aberto, inquieto, pode contribuir para enxergarmos a possibilidade de criação, de algo a ser olhado de novo e de modo diferente. Um olhar para o extraordinário (PEREC, 2016), aquilo que passa sem que percebamos, os detalhes que perpassam a vida cotidiana. Entendo que esse modo de pensar conversa com a ideia de cultivo, na medida em que potencializa um cuidado e uma atenção para a vida em suas minúcias. Vida que se passa por dentro do grande mundo que é a escola, que convida a produzir pensamento e aprender em parceria, muitas vezes, em contextos até então insuspeitados. Uma educação que se dá no olhar, no gesto, em uma pequena expressão, em um movimento de corpo, “naquilo que em geral não se nota, o que não tem importância: o que acontece quando nada acontece” (PEREC, 2016, p. 11).

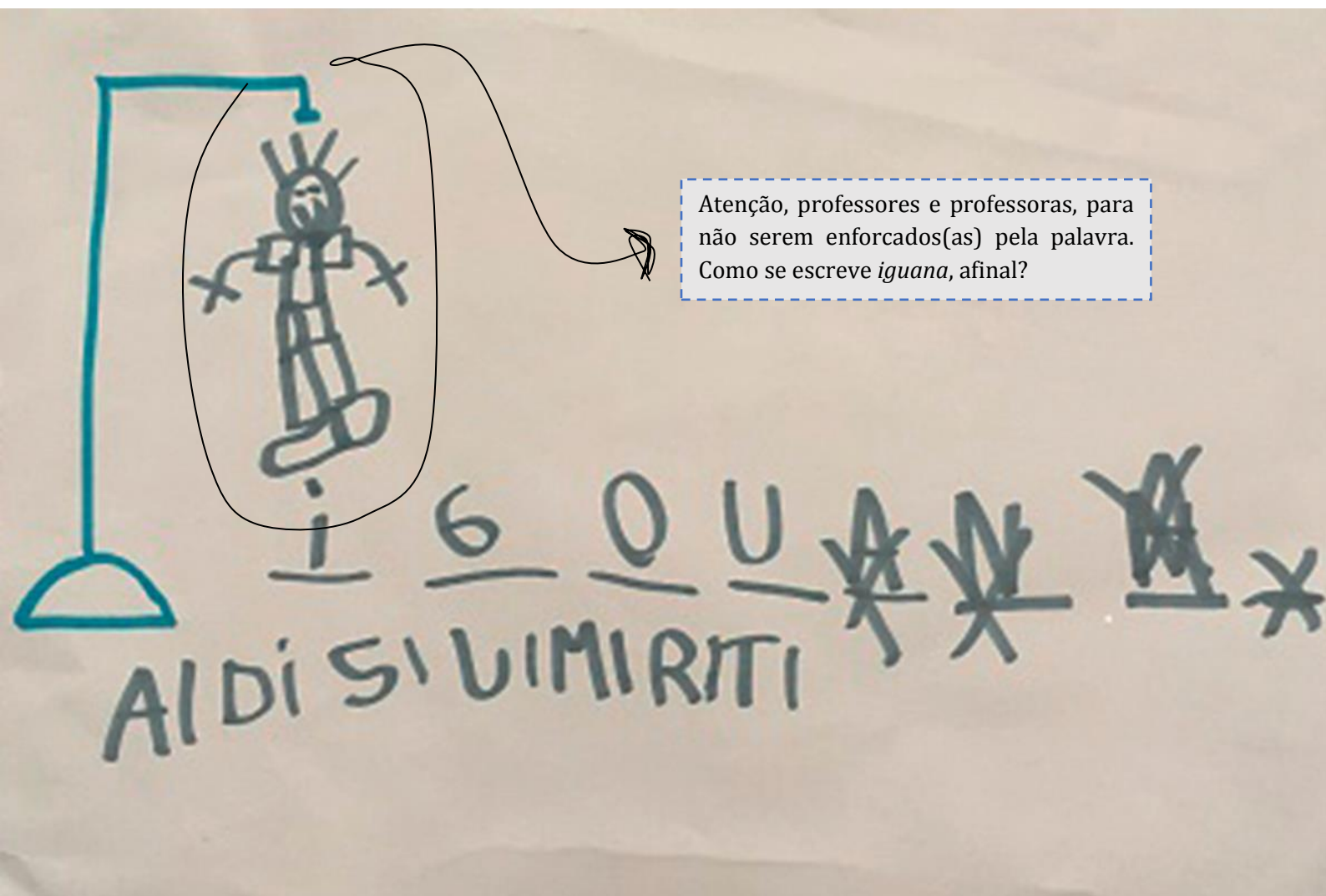
Minhas escolhas, ao operar com o “pensar **com** como um modo de ter a arte na gente”, deslocam-se no sentido de perceber a escola de outros lugares, por outros caminhos, no espaço e no tempo em que as situações estiverem acontecendo, sem a necessidade de terem algum desdobramento ou formalização. Uma espécie de acionamento dos saberes menores, a serem inventados, “despreocupados por sistematizar ‘seriamente’ suas formas para serem legitimados e sem intenções de convencer da sua ‘utilidade’ e da sua verdade” (RIBETTO, 2014, p. 97). Um demorar-se nos gestos [*mínimos*] da vida escolar, sem pretensões explicativas, de acordo com López (2017) [*grifos meus, inserções minhas*]. Algo que não se esgota, pois sempre haverá uma nova gama de coisas acontecendo, de espaços abertos para, quem sabe, enxergar o restante, as camadas de inutilidade da escola, aquilo que faz com que a escola seja o que é, em seu estado mais verdadeiro ou cru, como pontua Perec (2016), em relação ao seu convite a olhar para a cidade em suas minúcias. Entendo este como um gesto de arte, aprendido em companhia dos artistas visuais que potencializam esta tese e essa linha de força, impregnada de arte e de “inventudes” criadas nas e **com** as cenas aqui suspensas.

Voltando ao varal com cenas, outros pensamentos surgem. Chama a atenção o interesse das crianças pelo assunto da política, na relação com o período da ditadura, em especial, e o quanto esse assunto tão complexo torna-se ainda mais difícil de ser abordado no momento atual, diante das polêmicas tentativas de tornar essa temática algo que não foi, de amenizar os horrores de um período triste e lamentável da história do país. A surpresa da autora e da artista, expressa nas cenas de escola 8 (oito) e 9 (nove), diante das perguntas das crianças mostra o quanto o estranho situa-se no limiar entre o familiar e o novo ou desconhecido e o quanto as crianças interessam-se em pensar e conversar sobre o que lhes inquieta e o que lhes provoca a perguntar o que não sabem, mas que ouvem falar e buscam entender, mobilizando caminhos para pensar **com** o outro, **com** aquilo que desacomoda o pensamento.

Há uma liberdade que, por vezes, assusta, tendo em vista uma determinada ideia de infância e de criança, de algum modo, incapaz de formular os seus próprios pensamentos e de pensar além dos limites previstos no que o programa escolar define. Isso tem a ver com uma ideia, bastante difundida na educação, de que o trabalho da escola deve ser pensado “*para as crianças e não com as crianças*”, conforme Gallo (2013, p. 136). Com relação a isso, tem sido relativamente comum ouvir de artistas de diferentes áreas ou linguagens, quando em contato com as crianças, sobre o quanto elas tiram cada um deles de seu lugar de acomodação ao olharem para a sua obra de um jeito que não havia sido olhada ou pensada. O quanto os detalhes do que as crianças dizem e observam fazem com que o trabalho ganhe outro desenho, outra imagem. E isso é da ordem do pensar **com**. É da ordem do que “vale a pena registrar no caderno e levar adiante para que mais pessoas pensem sobre o assunto”, conforme a cena de escola 6 (seis). É também do que convida a cultivar encontros **com** a arte que se faz viva e presente nos livros, na música, no teatro, nas produções em artes visuais, na escola como espaço de desejo e de escolhas que potencializam a vida. Uma arte que renasce e renova-se a cada encontro com o que faz pensar e que gera amizades e novas parcerias, conforme a cena 7 (sete), do encontro com a autora “viva”. A autora que sai dos livros e torna-se uma de nós, mas que mantém, na sua produção em arte, a força do que nos alimenta a seguir pensando e imaginando infinitamente.

Com as cenas, de certa forma, há um convite a sairmos de um modelo de funcionamento em que “o que ‘ouvimos’ é aquilo que se esperava ouvir” (GALLO, 2013, p. 137), mobilizando-nos, como adultos e docentes, ao exercício de quem sabe, fazermos mais perguntas cujas respostas não sabemos, de expressarmos o que ainda não foi dito ou pensado, buscando, na arte, como postura e como produção, a parceria para que esse exercício se misture ao nosso modo de viver e de conceber a educação. Essa pode ser uma aposta desta tese, pensada na perspectiva **com**. Um modo de pensar a existência como devir, como aquilo que não se reconhece em formas prontas ou estáticas. Devir como o que atua na possibilidade de criação de novos e outros caminhos, como produção de diferença e não de mesmidade, como afirma Gallo (2014).

Loponte (2012) colabora nesse sentido, quando aborda a relação **com** a arte e **com** a escola e provoca a pensar que qualquer resposta nessa relação “esteja em estranhar o cenário, em olhá-lo de ‘artística distância’, em procurar o estranhamento do olhar em outros cenários”, em direção a um saber que “também é capaz de cortar, ir além dos trilhos já traçados e dos caminhos que já conhecemos” (LOPONTE, 2012, p. 321).



12. Jogo de forca e um enforcamento inevitável. Produção infantil com intervenção de pergunta que não encontrou resposta à altura do requinte de pensamento da criança. Fotografia da autora.

4.2. Sutilezas da arte como atitude em duas cenas e um breve episódio

Dando seguimento à ideia de pensar **com** a arte, na relação com o que se passa na escola em modos menores, elejo duas cenas dessa linha de força, que entendo como potencializadoras do movimento que busco realizar, no exercício de estranhar a escola, estando por dentro dela. Refiro-me à cena 1 (um), encontro com Daniel Munduruku e à cena 2 (dois), encontro com Antônio Augusto Bueno e seu *Varal com gravetos*, que, não por acaso, estão em um mesmo varal e abrem, de

algum modo, a ideia de “pensar **com** tendo a arte na gente”. Foram essas as primeiras cenas escolhidas para compor esta investigação. Entendo, portanto, que merecem um olhar e um tratamento diferenciados, pelo modo como acionaram em mim o desejo de produzir algo com elas e pela força do pensamento que emerge delas. Trago, em companhia dessas cenas, um breve episódio, narrado por Walter Kohan (2013), em referência a uma situação vivida pelo filósofo e educador venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854), cujas produções conheci durante os anos de doutorado e que foram de fundamental importância para as escolhas que se seguiram na construção da pesquisa. O episódio encontra-se no livro *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*, publicado pela editora Autêntica e recebeu o nome de “História de Thomas”.

Essas três situações ou encontros podem ser olhados como um reforço à ideia de pensar **com** a arte como atitude e como “um potencializador de possibilidades e de mundos possíveis” (*tradução minha*) (JOVÉ, 2017, p. 45), tendo em vista que elas têm em comum o fato de serem situações relacionadas à inventividade diante de algo que se impõe. Trazem consigo, de alguma maneira, a força para suspender certezas e desacomodar ideias, dando visibilidade àquilo que poderia passar despercebido. Cada um desses encontros traz, também, o modo de pensar de três importantes parceiros para a construção analítica e metodológica realizada: Daniel Munduruku, Antônio Augusto Bueno e Simón Rodríguez.

Em companhia deles, busco aproximar-me de algo que aprendi com Glória Jové, em sua passagem por Porto Alegre, no ano de 2017, quando falava sobre o movimento de nos deixarmos contaminar pelas ideias de artistas e também de outras pessoas que nos provocam a pensar diferente, vendo de que modos essas ideias misturam-se às nossas, de que modos nos modificam e modificam a escola, como fazem com que elas corram em nosso sangue e toquem nossos corações. Movimento que busco pulsar ao trazer cenas de escola como materialidades de pesquisa, movimento também que marca, de alguma forma, a minha trajetória como habitante da escola, que não se conforma com a repetição do mesmo, que tem a inquietude no corpo e na alma. Por isso, o forte interesse pelos movimentos mínimos que colocam em suspensão os modos ajustados de viver na e **com** a escola, mesmo que por breves instantes.

Vamos, então, aos movimentos de pensamento produzidos pelas cenas 1 (um) e 2 (dois) e pela “História de Thomas”:

Cena de escola 1 (um): Encontro de alunos e alunas com Daniel Munduruku, um brasileiro, descendente da tribo Munduruku, como se apresenta. Um autor com um lugar de fala diferente do habitual das crianças e dos adultos, em sua grande maioria, brancos, descendentes de europeus, que colabora para pulsar a ideia de abalar o pensamento para pensar o que não havia pensado, desnaturalizando algumas práticas, ações e atitudes. Em companhia do autor, vem o convite a estranhar algumas formas de regulação da conduta e de gerenciamento da vida, um convite a, quem sabe, estranhar(-se).

O autor, ao narrar a sua história de infância na relação com a escola, classificada como uma “péssima experiência”, convida-nos a pensar sobre o quanto habitamos o espaço incerto entre o que a tradição prevê e o que se produz, neste caso, o espaço entre aquilo que torna a cultura dos povos indígenas distante e ao mesmo tempo tão diferente da nossa, pelo menos, até o momento de ir para a escola, quando a cultura parece passar a ser entendida como transmissão de saberes, não importando mais o que havia sido cultivado até então. Afinal, a escola chega para todos e todas, assim como os seus modos “justos e ajustados”, mesmo que as “roupas e sapatos não caibam em nossos corpos”, ideias e pensamentos. A hora de ir para a escola e os documentos que regem a educação reforçam essa ideia⁴⁰, é o momento de alinhar pensamentos e saberes e tanto faz se eles “cabem” na nossa vida ou não. Acabamos sendo levados, algumas vezes, de modo sutil e sorrateiro, outras, de forma mais explícita, a nos acostumarmos, “mas não deveríamos”. Com relação a isso, na continuidade da cena 1 (um), em conversa com as crianças sobre o fato de os povos indígenas terem que vestir roupas, como uma ideia de civilização, Daniel refere-se a uma necessidade, tendo em vista a garantia de respeito ao corpo por parte de outros. O autor afirma: “as roupas colocadas em nós, servindo ou não, não significa que nos civilizamos, foi um modo de evitar que os ditos “civilizados” se tornassem muito selvagens com a gente”.⁴¹ **Com** cenas como essa, quanta produção de pensamento torna-se possível! Quantas perguntas

⁴⁰ Em especial, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aprovada, em sua versão completa e final, em dezembro de 2018.

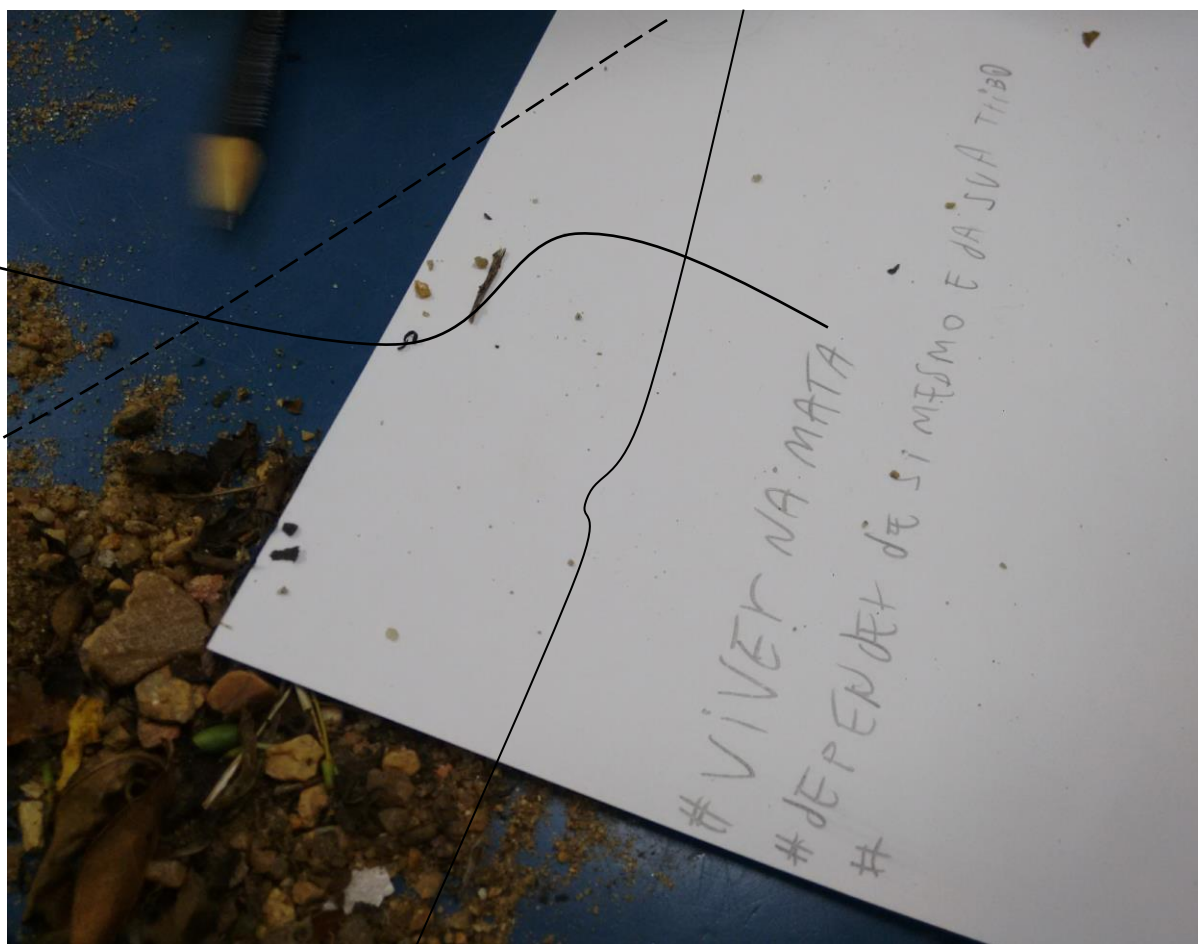
⁴¹ Anotações realizadas por mim, durante conversa com o autor na escola, em maio de 2017.

podem ser feitas! Como temos a aprender **com**, pensar **com**, cultivar encontros e estranhar o que nos chega como algo dado por uma determinada ideia ou concepção de cultura, uma espécie de “monocultura”, considerada como a melhor, a cultura mais “verdadeira”. No lugar disso, quem sabe o convite a pensar **com** uma cena-encontro, como um modo de não nos deixarmos acostumar, como um movimento de resistir para continuar existindo.

‘colocaram roupas em mim’... ‘e um sapato menor do que o meu pé’... ‘uma péssima experiência’.

*‘acostuma
, mas não
deveria’
ou...*

*para não se
acostumar
com o que
não cabe no
pensamento*



13. Produção infantil encontrada na escola, após encontro com Daniel Munduruku (2017), atravessada por linhas e fragmentos de textos. Fotografia da autora.

E é esse exercício de afastamento da acomodação e da possibilidade de “deixar como está” ou de simplesmente nos acostumarmos que busco extrair das cenas que trago à conversa. As pequenas revoluções que surpreendem o pensamento e que nos fazem parar, mesmo que por alguns instantes, para refletir

sobre o que nos chega a cada momento. As cenas ínfimas que, de algum modo, colocam em xeque modos de ser e de agir expressos em um determinado discurso, raso e apaziguador, sempre muito bem articulado a uma lógica de pensamento de massa. Um discurso em que o que importa é a oferta de um determinado modo de pensar, pela imposição de uma certa cultura em detrimento de outras. Uma cultura da transmissão daquilo que é tido como necessário e importante de ser reforçado, tendo em vista um determinado modelo econômico, político e social de nação, em que as pessoas são vistas como “objetos de consumo, como combustível para aqueles que dominam o sistema atual” (MUNDURUKU, 2010, p. 10).

Na contramão disso, ao nos darmos conta do tanto de coisas que “nos acostumamos, mas não deveríamos”, quem sabe, poderíamos exercitar mais a ideia de cultivar encontros, de pensar e aprender **com**, tendo a escola e a sua força de vida como espaço profícuo para tais gestos e atitudes. Desse modo, teríamos mais chances de vivermos experiências capazes de nos modificarem ou, pelo menos, fazerem-nos estranhar quando a oferta se apresenta tão distante daquilo que nos é caro e precioso: a liberdade de pensar e de fazer algumas escolhas de acordo com o que acreditamos e com o que “cabe” em nossos corpos e em nossas vidas.

Cena de escola 2 (dois): Visita de um grupo de crianças de três-quatro anos a um espaço expositivo - Museu de Arte Contemporânea/RS - estando o artista presente [Antônio Augusto Bueno], a fala de uma criança diante da produção de Antônio e o seu comentário acerca do interesse do artista em coletar gravetos e organizá-los cuidadosamente, compondo o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*. A criança refere-se aos gravetos como “pauzinhos” e afirma que eles seriam como “os pensamentos guardados no fio para não perder”. Essa fala pode ser olhada como uma espécie de metáfora ao processo de criação do artista, trazida em forma de elaboração de pensamento de uma criança, neste caso, uma criança livre para pensar. Uma criação pessoal que emerge a partir da provocação do artista com o seu trabalho. Um produto do pensamento, aberto à experimentação e, de algum modo, misturado ao modo de pensar do artista. Um modo de fala de um lugar que não está dado, padronizado e, portanto, não foi

esperado. Surge da experiência que mobiliza o desconhecido que, por sua vez, aciona o pensamento a pensar, suscitado pela proposição de Antônio Augusto Bueno.

É a capacidade intensa da arte de “produzir esses encontros inesperados entre sentidos diferentes”, conforme Beatriz Sarlo (2015, p. 48), e é também a potência que a escola possui [muitas vezes sem saber] para produzir encontros, deixando que o pensamento flua e faça, de suas elaborações, movimentos de resistência ao que insiste em permanecer da mesma maneira. Diante do que temos vivido hoje, “resistir talvez signifique manter nosso espaço de criação em meio a espaços de experimentação” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 136). Neste sentido, seguindo com os autores, “não a criação de ‘algo’, de um ‘objeto’, mas a criação enquanto invenção de si. Enquanto potência que atravessa os modos como nos relacionamos conosco, com o mundo à nossa volta e com outros” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 136).

É possível aprender **com** a cena e **com** o artista que a arte é trânsito, é caminho. Ela é uma porta aberta para pensar sobre coisas que nem sempre conseguimos ou podemos pensar em outras situações ou lugares. É convite à elaboração de pensamento, à conversa, aos encontros. É possibilidade de invenção, é compartilhamento. E quanto mais a escola for ao museu e quanto mais artistas estiverem em contato com as escolas, mais ampliam-se os exercícios de criação e de experimentação, desde que o distanciamento entre escola, arte e museu possa ser vencido pelo rompimento das barreiras institucionais que impossibilitam o pensar, investindo no exercício de trazer mobilidade ao pensamento. Essa é também uma percepção do próprio Antônio Bueno⁴² quando afirma que “seu interesse está em ver como as crianças ou as pessoas, em geral, interagem com o seu trabalho, como o percebem, o que dizem, o que veem, o que fazem com o que dizem e veem, como sua obra se mistura aos outros e passa a ser de todos e todas”. Neste sentido, algo que Antônio Augusto Bueno aprecia muito é observar a reação das crianças e também dos adultos diante de seus trabalhos com gravetos e outros elementos da natureza. Para o artista, gravetos são linhas e, segundo ele, é muito comum as pessoas referirem-se as suas produções vendo formas concretas nelas,

⁴² Fragmento da entrevista com Antônio Augusto Bueno, realizada no ano de 2013, para a minha pesquisa de Mestrado, defendida em 2014.

dando-lhes sentidos e significados, nomeando-as. Essa é a força da arte, de ativar a nossa capacidade de pensar **com** o que nos incita, abala, comove. De fazer inferências e, especialmente, de dar outros sentidos ao gesto, saindo da pura visualidade. Vejo essa atitude na fala da criança sobre os gravetos como pensamentos guardados no fio para não serem esquecidos, o que me leva a compreender, aprendendo com Foucault, que “pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras e frases e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992, p. 123). Nesse sentido, Antônio Augusto Bueno, ao nos apresentar o seu mapa de possibilidades, deixa-o em aberto para que possamos escolher caminhos que movimentem nossos questionamentos e percepções, criando novas e outras imagens de pensamento. Algo que conversa proximamente com a ideia de “pensar **com** como um modo de ter a arte na gente”.

Um pouco de Simón Rodríguez e a *História de Thomas*: O venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854), conhecido como o mestre inventor, tem, em sua trajetória, o gesto de reivindicar a educação popular, proporcionando o acesso de todos e todas à escola, independente das castas em que estariam distribuídas as pessoas. Esse modo de pensar era, portanto, estranho à organização da instituição escolar na época, baseada em uma educação hierárquica e diferenciada. A educação popular pretendida por Simón Rodríguez era tratada como um conceito filosófico, um modo de “pensar o impensável que ele mesmo inventa, na realidade e no pensamento: uma escola de iguais para todos” (DURÁN; KOHAN, 2016, p. 19). A igualdade referida por Simón nada tinha a ver com igualdade intelectual, mas com a igualdade de acesso, “uma escola para todos os membros da sociedade” (KOHAN, 2013, p. 23). Baseava-se na ideia dos antigos gregos de *scholé*, escola com tempo livre para estudar e para aprender. Espaço para os estudantes serem nada mais do que estudantes, sem estarem presos a obrigações relacionadas ao mundo do comércio e da produtividade (KOHAN, 2013). Simón Rodríguez buscou “popularizar o tempo livre” (KOHAN, 2013, p. 23), oferecendo tempo para estudar de forma pausada e com calma. Uma espécie de reinvenção do espaço-tempo da

escola, a fim de que pudessem ser abertos espaços para fazer perguntas, construir pensamentos, inquietar-se. A *História de Thomas*, ocorrida quando Simón ainda era bastante jovem, colaborou para dar forma a um movimento criado por ele, de *fazer escola nas escolas*, com atenção à leitura, à escritura, ao pensamento, à vida (KOHAN, 2013).

Simón Rodríguez sai da escola, brincando com um grupo de crianças. A brincadeira consiste em lançar os chapéus ao ar e apanhá-los antes que toquem o chão. Há uma casa na cidade que atrai ao Simón e às crianças, e em frente a ela geralmente reúnem-se para brincar. Quando não há ninguém à vista Simón e as crianças brincam para ver quem encaixa o chapéu em um vaso vazio em um canto da varanda. Até agora as crianças sempre falharam em suas pontarias nessa brincadeira e os chapéus caem sem encaixar no vaso. No entanto, não há problema nesse aparente fracasso. A graça do jogo parece estar em jogar. Mas, nesse dia, Simón Rodríguez decide ele mesmo dar uma lição às crianças e se anima a experimentar a pontaria. Para surpresa e admiração dos pequenos, e de si mesmo, Rodríguez acerta o vaso na primeira tentativa. Simón Rodríguez se mostra orgulhoso e lhes diz: “Veem como se faz? Aprendam com um homem experiente!”... As crianças brincam, sorriem, divertem-se. Nada mais parece importar nesse mundo. Mas a emoção dura alguns instantes e depois é substituída pela preocupação: como recuperar o chapéu?... Enquanto Rodríguez ainda está pensando com as crianças, Thomas, um menino negro que sempre assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simón Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?”... A resposta do professor-estudante vem rapidamente: “É uma ótima ideia. Nós a colocaremos em prática com uma condição: que você seja o primeiro na escada humana, o que retira o chapéu do vaso”. O brilho dos olhos de Thomas é suficiente como resposta. Ele conseguiu o que queria: se juntar ao grupo, brincar com eles. O resultado é magnífico: o chapéu está de volta na cabeça de Simón Rodríguez em menos de três minutos. É verdade que algumas crianças - entre elas o pequeno Thomas - batem-se ao descer apressadamente da escada humana que eles mesmos formaram, mas os risos e a satisfação pela experiência compartilhada superam qualquer dor ou arranhão; particularmente para Thomas, que sai correndo com os mesmos olhos brilhantes com os quais ele antes olhava brincar os que agora eram seus novos companheiros de diversão (*História de Thomas*, KOHAN, 2013, p. 30-32).

A história passa-se em uma viagem do filósofo e educador à Jamaica, na cidade caribenha de Kingston. Não há um registro específico da data, apenas que está situada nos idos de 1800. Ela narra a experiência vivida por Simón Rodríguez

no encontro dele com os seus alunos para brincar na rua, após a escola. Mostra o quanto a solução encontrada pelo menino Thomas, que não fazia parte do seu grupo de alunos e que nem a escola frequentava, deixa-lhe com muitas questões e desacomoda os seus pensamentos acerca da importância de pensar sobre o que se aprende na escola e sobre educação, de maneira geral. Pode ser olhada como um disparador de pensamento que convoca Simón a estranhar o que vivia até então na e **com** a escola, levando-o à seguinte elaboração: como poderia o menino Thomas, o negro, o que não tinha acesso ao ensino escolarizado da época, em uma sociedade organizada em castas, em que a escola era um espaço reservado à alta sociedade, o menor de todos, o estrangeiro do grupo, o que fala diferente, tomar a palavra e trazer a solução que nenhuma outra criança, letrada e instruída, havia tido?

Algo se produziu naquele momento e fez com que Simón Rodríguez não conseguisse mais voltar à escola da mesma maneira. Uma experiência que o arrancou de seu lugar de acomodação e provocou inquietude. Algo aparentemente tão simples e, no entanto, provocou-lhe um “terremoto interior” (KOHAN, 2013, p. 48). Algo além do ato em si, realizado pelo menino, estranho ao que era vivido cotidianamente e que produziu um processo de estranhamento em relação ao que Simón Rodríguez julgava saber e ao que acreditava sobre a escola. Uma experiência de pensamento que o forçou a pensar, provocada ou violentada pela fala ou pelo gesto verdadeiro de uma criança, que, estando *fora* do espaço do instituído, inseriu-se na brincadeira, sem o compromisso de permanecer nela e, nesse espaço intermediário, permitiu-se inventar.

É interessante ressaltar, no entanto, que o episódio do menino Thomas, narrado por Rodríguez, não acontece no espaço da escola, mas na extensão a ela. A cena passa-se no período pós-aula, na rua, no momento em que um professor se diverte com as crianças, brinca com elas, sem a seriedade da escola. Ele sente-se como uma delas, de acordo com Kohan (2013). É uma cena que se repete, quase como um ritual de despedida, a cada dia. Thomas insere-se na brincadeira nesse dia e, com o seu ato, desestrutura o pensamento de Rodríguez. “O pequeno Thomas o leva a pensar na escola como não havia feito nunca antes” (KOHAN, 2013, p. 49). Ele passa a pensar a escola não somente em termos de funcionamento e

organização, mas com o seu papel social e o seu sentido. De acordo com Kohan (2013), em referência ao episódio de Thomas:

Há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa e, por meio dela, a vida de muitas outras. Podem ser situações aparentemente banais, coloquiais e sem maior transcendência que, em qualquer outro momento, passariam despercebidas, mas que, em determinadas circunstâncias da vida de uma pessoa, nesse momento *kairós* em que se apresentam, ocasionam um terremoto, fazem com que tudo mude de lugar, de posição, de estado (KOHAN, 2013, p. 29).

Simón Rodríguez não consegue mais abandonar essa história, pois percebe, no episódio do menino, a força da criatividade, do pensamento e da invenção. A força que permite pensar, escutar e olhar para aquilo que, na maioria das vezes, não tem espaço e tempo na escola: os gestos, as ações, as atitudes que vêm do que não foi planejado, do que surge de quem, de algum modo, exercita o movimento de pensar de modo estranho aos usos estabelecidos, um pensar sobre o próprio pensamento. Thomas exercita a invenção e convida-nos a entendê-la como aquilo que atravessa diferentes processos, “a percepção, a memória, a linguagem e a aprendizagem” (KASTRUP, 2016, p. 1), tornando-se potência pela possibilidade que a cognição tem de tornar algo diferente do que é. Um pensar inventivo, permeado de uma atitude pensada como um modo de arte? Penso que sim.

Entendo que Simón Rodríguez viu-se afetado pelo encontro com “as forças desconhecidas que esvaziam nossas certezas” (LEVY, 2011, p. 123) quando, diante do episódio do menino Thomas, rompeu com um saber racional e algo aconteceu ao seu pensamento que o levou a pensar sobre a escola e, sobretudo, sobre o papel social destinado a ela, de um modo que nunca havia parado para pensar. Experimentou, de algum modo, o pensamento do *fora*, na perspectiva de Deleuze, que, segundo Levy (2011):

É o pensamento do acaso que precisa de um encontro, de algo que o force a pensar. Sem algo que o violente, o pensamento não significa nada. Ele só acontece quando acometido por uma violência que inviabiliza a reconhecimento, provocando um estranhamento (LEVY, 2011, p.123).

Nessa perspectiva, pensar é uma possibilidade que pode ou não acontecer, pois depende da força dos encontros (LEVY, 2013). A *História de Thomas*, na relação com as modificações provocadas em Simón Rodríguez e em sua relação com a escola, sugere uma aproximação às cenas de escola que compõem esta tese. Entendo que as pequenas cenas colaboram, cada uma a seu modo, para provocar o pensamento a pensar sobre o tanto de coisas que acontecem na escola cotidianamente, mas nem sempre somos capturados por elas, nem todas as situações abalam o nosso pensamento e nem sempre também estamos disponíveis para percebê-las, muitas vezes por estarmos com o pensamento ocupado com reproduções e representações.

De qualquer modo, reforço o desafio de olhar com uma atenção diferenciada para essas situações, que se deslocam na contramão da ideia de pensamento como algo externo, como mera representação do real para, diante daquilo que abala as estruturas do pensar, sair, mesmo que por instantes, do estado de anestesia que pode ser transformada a vida, neste caso, a vida escolar. Afinal, pergunta Pereg (2010), onde está nossa vida, nosso corpo, nosso espaço? Talvez, nas pequenas cenas, coisinhas do chão [da escola], espaços de invenção que não precisam “de fazer razão”, como ensina Manoel de Barros (2010), ao narrar as suas histórias de meninos, de onças e de mato. Também nas pequenas tensões e fraturas, tomadas como deslocamentos “imprevisíveis e inesperados, que rompem com a harmonia do senso comum produzindo e repetindo diferenças” (MOSSI, 2017, p. 78).

Feitas as necessárias e potentes conversas **com** as duas cenas e **com** o breve episódio, penso que é hora de seguir com as linhas de força, operando **com** elas também na perspectiva do estranho e do mínimo, sem perder de vista a arte dos encontros e do cultivo da vida, aprendendo em companhia de Daniel Munduruku, Simón Rodríguez e Antônio Augusto Bueno.



VITAL PARA DEBATE (S)
ARTIGO (TRABALHO) JUNHO 2019

5. Cenas-convite ao estranho

Cenas - convite ao estranho

A professora, interessada em conhecer as hipóteses de escrita de crianças de cinco-seis anos, pede que cada uma escreva seu nome em uma folha de papel. A orientação é de que escrevam “do seu jeito⁴³”. Uma criança por vez, a fim de que se torne possível acompanhar cada escrita e “entender” o momento de cada uma delas. Aparecem Marias, Alices, Antônio, Josés, escritos de formas variadas. Letras espelhadas, repetidas, traçados firmes e outros um tanto trêmulos, letras de todos os tamanhos e tipos, letras como desenhos, traçados inventados, alguns reconhecíveis como letras, outros nem tanto. Entre os variados exercícios de escrita do nome, uma situação chama a atenção da professora: o menino Anderson⁴⁴, recém-chegado na escola, trazendo vivências anteriores de situação de rua com sua família. Ele está na escola pela primeira vez na sua vida e a professora lhe pede que escreva o nome “do seu jeito”. Anderson responde: ‘não sei’. A professora lhe mostra uma tabela com letras e faz os sons em voz alta, na tentativa de ajudar para que o menino consiga escrever algo. Ela diz: ‘Aaaannn, que letras temos aí?’ O menino responde: ‘não sei’. Ela pergunta: ‘você já viu essas letras em algum lugar?’ Ele diz: ‘não sei’. Ela ainda faz algumas tentativas de trazer as letras para a escrita do nome do menino, mas ele somente responde: ‘não sei’. Por fim, já esgotados seus “recursos de professora”, pede ao aluno que se desenhe. Oferece papel branco, canetas e lápis de cor. Anderson pega um lápis e “desenha”, não a si, mas o seu nome, usando três bolinhas: O O O. Olha para a professora e lê: An-der-son, apontando com o dedo para cada bolinha ao soletrar uma sílaba.⁴⁵ Cena de escola 12.

000

⁴³ É bastante comum ouvir em classes de alfabetização, em especial, de escolas que se apresentam como construtivistas, a expressão “escreva do seu jeito” endereçada a uma criança em processo inicial de escrita. Esse modo de conceber a aprendizagem aposta na ideia de encorajar a criança a trazer as suas hipóteses, através de registros espontâneos, que vão sendo significados pelo docente, tendo em vista uma determinada categorização que prevê diferentes hipóteses possíveis acerca do sistema de escrita, o que contempla o processo de aquisição da chamada base alfabética - o ler e escrever convencionalmente.

⁴⁴ Nome ficcional, visando à preservação da identidade da criança.

⁴⁵ Ainda em relação ao modo construtivista de pensar, quando uma criança relaciona um elemento (normalmente letra) para cada sílaba, é tratado no meio educacional como o estágio silábico de aquisição da escrita. De acordo com estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, esse seria um estágio importante no processo de construção da base alfabética. As autoras, através do seu livro *Psicogênese da língua escrita* (Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1984), apoiadas no uso da psicolinguística contemporânea e da teoria de Piaget, buscaram demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita. Esse modo de pensar ganhou força e adesão nos anos 80, em diversos lugares do mundo, e segue sendo muito referido e utilizado nas escolas brasileiras para avaliar o momento de escrita das crianças na fase da alfabetização. O caso do menino Anderson subverte a ordem tida como natural, pois ele apresenta uma hipótese alfabética, sem conhecer as letras, ou seja, o pensamento dele cria caminhos diferentes para pensar

Um bilhete colado em um antigo caderno. O desabafo de uma professora: tem muita coisa que eu ouço diariamente na escola e na sala de aula, e deixo de ouvir. Às vezes por opção, outras por falta de tempo e outras ainda porque não sei o que fazer com elas. Cena de escola 13.

‘Como fazer para não esquecer as coisas que estão na minha cabeça?’ Pergunta o menino de seis anos à sua mãe. ‘Existem algumas maneiras, escrever pode ser uma delas’, responde a mãe. ‘Mas e se essas coisas não têm palavras que eu entenda? Não é coisa de estudar, de entender. É coisa assim... de não saber. Por exemplo, o que é mauacoportado, que eu já perguntei para a profe e ouço ela dizer a alguns colegas de vez em quando? Ela disse que também não sabe. Acho tão engraçado alguém dizer o que não sabe’. Cena de escola 14.

Era dia de reunião pedagógica na escola. Como tarefa, havia a leitura de um texto sobre tempos da infância, tempos da escola, na relação com as rotinas da educação infantil, seguida de discussão. Docentes se inquietam e se perguntam sobre o que fazer com o tanto de coisas que acontecem todos os dias na escola e que não têm como ser planejadas. O que fazer com o que as crianças dizem, fazem, mostram. Um grupo de professoras, então, formula algo, cada uma trazendo um pouco da sua contribuição: como fazer para aproveitar mais os momentos inesperados, imprevistos, sem deixar de “dar conta” do previsto pela escola? Como não perder esses momentos de pura sensibilidade e pensamento das crianças, aproveitando-os como algo também da escola e isso não se tornar mais uma tarefa a ser cumprida? E tempo para isso? Precisamos pensar sobre isso, mas também precisamos mudar nossas práticas, em nós mesmas e na escola como um todo. Dá uma sensação ruim, de um não saber o que e como fazer. Cena de escola 15.

e parece estar muito ativo, tanto que inventa, utilizando as ferramentas que possui naquele momento. Sem conhecer as letras, ele “desenha” o seu pensamento.

A professora está sentada junto a um grupo de alunos e alunas de sete-oito anos que brincam durante um recreio na sala, devido à chuva. Ela escreve um bilhete à família de uma criança da turma. Não era um bilhete “amigável”, pois tratava de informar aos pais sobre um ocorrido envolvendo essa criança. De repente, é surpreendida pela pergunta de um aluno que está próximo a ela: ‘profe, tu é feliz?’ Sem pensar e nem levantar a cabeça, ela responde: ‘de vez em quando, de vez em quando’. Em seguida, a professora é tomada de um desconforto, um sentimento de culpa, que a deixa inquieta. E pensa: será que deu a melhor resposta? Mas afinal, havia sido verdadeira, ela só era feliz de vez em quando. Só que a criança segue olhando para ela, como que querendo um pouco mais de explicação. Ela, então, diz: ‘é que às vezes tô infeliz, às vezes mais ou menos e outras vezes estou feliz’. O menino responde, com um ar sério: ‘ah, tá’, e trata de ir brincar. A professora fica pensativa, tentando entender o que a havia deixado tão incomodada na sua própria resposta. Alguns dias depois, ao ver a professora brincando com uma criança no pátio, o mesmo menino pergunta: ‘profe, hoje tu tá feliz, né?’ A professora sorri e responde: ‘é, hoje eu tô feliz’. Cena de escola 16⁴⁶.

A professora de uma turma de quarto ano chega com seu caderno para a reunião com a coordenadora pedagógica. Abre-o sobre a mesa e mostra o planejamento da semana com muitas partes anuladas, com flechas, observações, interrogações, registros. Diz para a coordenadora: ‘tenho mais de 20 anos de trabalho em sala de aula. O que vivo hoje com minha turma não cabe neste planejamento. Me dei conta que meus alunos precisam de outras coisas, de mais tempo, de mais espaço para trazerem suas questões. Meu pensamento não para, preciso de ajuda para pensar de outros jeitos. Preciso abrir outros caminhos para pensar’. Cena de escola 17.

As crianças estão envolvidas com o estudo da obra do compositor Vitor Ramil⁴⁷. Uma das canções que mais chama a atenção de diferentes turmas narra a história de um personagem que, após viver diversas aventuras, passar por momentos de muita tensão e violência, acaba sendo morto com um tiro. Essa situação, em especial, gera certa comoção entre um grupo de crianças de sete-oito anos, que volta ao assunto muitas vezes, como que para confirmar: ‘ele morre mesmo? Vamos cantar mais uma vez aquela parte em que ele cai? O que acontece com ele mesmo? Por que ele precisa morrer?’ E, não bastando perguntar à professora, essas crianças interrogam também a outras pessoas da escola, buscando uma confirmação ou, quem sabe, alguém que diga que não sabe, que não conhece a canção e, ufa! Cena de escola 18.

⁴⁶ A cena completa e o artigo que a refere está publicada no blog da Escola Projeto e pode ser acessada pelo link <http://escolaprojeto.g12.br/blog/2017/06/16/felicidade/>. O título do artigo é *Felicidade* e é de autoria da professora Maria da Graça Machado. Acesso em 31 de agosto de 2018.

⁴⁷ Cantor e compositor gaúcho (<http://www.vitorramil.com.br/>). Acesso em 15 de maio de 2019.

Diz a menina de oito anos à sua professora, diante de uma investida dela para que a criança prestasse atenção à aula: 'me deixa, profe, quando estou distraída, estou imaginando e é aí que eu começo a entender as coisas que ainda não sei. É quando as coisas que eu penso parece que ficam mais claras. É quando eu penso de verdade'.
Cena de escola 19.

Alunos e alunas de nove-10 anos estão escrevendo sobre sentimentos na aula de teatro. O objetivo da aula é o de produzir algo com a turma, a partir de registros sobre o modo como alguns sentimentos são percebidos por cada criança. De posse de uma folha, as crianças escrevem sua percepção sobre cada um dos sentimentos listados, a partir de conversas anteriores com a turma e, no final da folha, há espaço para ampliar essa listagem, incluindo outros sentimentos, de acordo com o desejo individual. Alguns dos sentimentos que já estão listados são: amor, felicidade, tristeza, medo, raiva, saudade, cumplicidade, amizade; vingança, decepção (trazidos pelas crianças). Na continuidade da atividade, uma criança diz que não se sente bem para escrever sobre um sentimento, em especial, que a aflige e que vem sendo pensado por ela há algum tempo. Um pensamento que não lhe sai da cabeça. Está chateada, diz estar sem amigos e triste. O professor se preocupa com a fala da criança e lhe diz que entende, mas que se quiser conversar ou escrever em outro momento, estará à disposição. A criança, então, vira a folha e escreve no verso dela, em brevíssimos segundos, uma frase em formato de enigma. Entrega ao adulto, dizendo: 'está aqui o que estou sentindo'. O professor pergunta: 'como tu esperas que eu leia o que escreveste?' Ela diz: 'é simples, eu usei sempre uma letra do alfabeto anterior à que eu queria'. Cena de escola 20.

‘Eu não sei por onde começar esse trabalho, professora! Por mais que eu pense, minha cabeça não ajuda. Estou com preguiça de pensar hoje’. Diz a menina de nove anos. ‘Eu sei bem como é isso, já passei muitas vezes por situações assim. Fico horas diante do computador e parece que nada acontece’, responde a professora. ‘Jura?’ Surpreende-se a criança. ‘Eu achei que isso só acontecesse com as crianças’. ‘Como assim?’ Pergunta a professora. ‘Isso pode acontecer com todas as pessoas, adultos e crianças’. ‘Bom saber!’ Diz a criança. ‘É que minha mãe sempre diz que não tem essa de não saber, que eu tenho que mandar a preguiça embora e começar a pensar, mas daí a gente acaba escrevendo qualquer coisa, só porque tem que fazer. E acho que nem sempre é uma questão de preguiça, né?’ Neste momento, outra criança se aproxima da conversa e diz: ‘mas daí, se é para escrever qualquer coisa, só porque é obrigado a fazer, nem acho que isso seria escrita, seria “encher linguiça”’, como dizem na minha casa. Cena de escola 21.

Crianças de cinco-seis anos estão sentadas em roda com a professora. Elas estudam sobre baleias. A professora conta, entusiasmada, sobre a viagem que fez no fim de semana para ver as baleias de perto, no litoral catarinense. Olhos curiosos. Materiais à disposição. A aula segue seu fluxo de aula. Uma criança interrompe. Ouve-se: ‘eu já nadei com baleias. Entrei no mar e nadei nas costas delas. Uma delas levantou e rabo e esguichou água’. Silêncio. Respiração acelerada. Um tempo diferente se faz ali. Nenhuma pergunta, nenhuma inquietação aparente, apenas breves trocas de olhares. A aula segue. Cena de escola 22.

5.1. Cenas-convite: Pensar **com** o estranho que nos procura em casa

Pensar **com** o estranho. Pensar de outros modos. Pensar o que ainda não foi pensado. Andarilhar por uma terra incógnita, não reconhecida, provocar forças que levem o pensamento a pensar. Movimentos que se coadunam e, de algum modo, combinam-se para, juntos, trazerem força à tese e à escola em suas minoridades, convidando a estranhar o que se vive nas práticas relacionadas a ela. Esses movimentos tornam-se possíveis, nesta investigação, especialmente a partir da minha aproximação a três autores de referência e a algumas de suas produções: Sigmund Freud (1919), Michel Foucault (1999, 2001, 2006, 2013, 2014, 2016) e Gilles Deleuze (1992, 2006, 2013a). Cada um, a seu modo, colaborou para a construção dessa linha de força, que busca pensar, **com** as cenas de escola, caminhos possíveis para sair das familiaridades, ativadas pelo estranho ou aquilo que faz estranhar, produzindo movimentos de pensamento. Nenhum desses autores, no entanto, dedicou-se a pensar especificamente a escola e a sua relação com a possibilidade de estranhá-la, mas os modos como os seus estudos foram realizados convidam a um deslocamento de pensamento em relação ao que é tido como instituído, familiar, de alguma forma, “entranhado” na vida escolar.

Assim, a ideia de estranhar a escola com atenção ao que se passa por dentro dela, mas buscando um afastamento para pensá-la de um modo ainda não pensado ou, quem sabe, possível de ser pensado de outros modos, convoca a colocar em suspensão algumas práticas, desacostumando o olhar e produzindo pensamento sobre algo estranho a ela, do ponto de vista de suas muitas atribuições. Afinal, tenho afirmado tanto, a escola apresenta-se imersa em um projeto de máximas, com as suas listas de competências e metas a serem atingidas, visando a resultados alcançáveis dentro de um período de tempo e segundo uma determinada maneira de pensar. Ao trazer à investigação um olhar para aquilo que escapa a essas generalizações e que emerge, de algum modo, nas pequenas cenas, novas e outras imagens de pensamento relacionadas à escola podem ser inventadas, construídas, produzidas, mesmo que provisoriamente.

Nessa perspectiva, a própria noção de pensamento desloca-se, na medida em que não busca um lugar de acomodação ou novas verdades para sobreporem-

se às verdades anteriores, mas um pensamento que se movimenta, modifica-se, na medida em que se abre para pensar de outros lugares, diante de algo que o mobiliza, uma vez que a concepção de pensamento que está em pauta afasta-se da ideia de algo natural, reforçado pelo senso comum, a ser reproduzido a partir de representações ou de totalizações, experiência tão cara à escola e à educação, de modo geral. Neste caso, interessa investir em um pensamento que busca, no estranho, naquilo que nos habita, mas que não teve a oportunidade de ser trazido a pensar, que não foi provocado a sair do lugar de acomodação, a força e a potência para movimentar a vida [da escola] pelo viés das linhas de invenção que a atravessam.

Movimentar a vida pode ser um modo de sair, mesmo que, momentaneamente, do lugar de quem tudo conhece e tenta controlar, vivendo as agruras da inquietude e da possibilidade de experimentar, de não ter um roteiro fixo ou um ponto de chegada, mas caminhos possíveis. Surpreender-se com o que pode o pensamento que pensa a partir do que não está dado e que constrói travessias, por vezes, inusitadas e incontroladas. Com Foucault e Deleuze, que colaboram, cada um a seu modo, para pulsar o conceito de pensamento, aproximando-se, em alguma medida, especialmente quando o tomam como potencialidade para entender o presente, mas também para colocá-lo em tensão, buscando outras possibilidades de estar neste mundo, entendo que se torna possível integrar algumas de suas ideias ao exercício de pensar **com** o estranho. Um exercício como o próprio movimento desta tese, que não busca uma possibilidade, uma verdade, mas caminhos para colocar em suspensão algumas práticas acomodadas pelo tempo e pelo uso.

Dáí emerge o convite a estranhar a escola, estranhar-se na e **com** a escola, modificar-se. Uma atitude experimental “de ver, de sentir ou de pensar o que não sabíamos, o que não esperávamos” (LARROSA *et al.*, 2017, p. 249), aquilo que, por vezes, tira-nos o sossego, o que ativa em nós uma espécie de “batalha” no pensamento, que se dá no espaço entre o familiar e o novo ou desconhecido. Um pensar que nasce desse não-lugar, desse espaço a ser inventado e que produz outros modos de nos relacionarmos com o mundo. Um modo de “transformar o que já está dado, o que não pode continuar como tal” (LEVY, 2011, p. 101).

*Anotar para não esquecer e para continuar pensando: Uma atitude experimental: estranhar(-se) na e **com** a escola. Uma atitude experimental: estranhar(-se) na e **com** a escola. Uma atitude experimental: estranhar(-se) na e **com** a escola. Uma atitude*

Para além da filosofia, com Foucault e Deleuze, a psicanálise colabora especialmente para pensar o conceito de estranho. Mesmo não tendo muita familiaridade com a teoria psicanalítica, a qual considero “estranha” e complexa, embora já tenha tentado me aproximar dela por diversas vezes, arrisco-me a desacomodar o pensamento, trazendo Freud à conversa. A psicanálise é, para mim, talvez, o melhor sentido de estranho, ela é *unheimlich*: quanto mais eu a procuro, quanto mais eu busco entendê-la, mais ela parece se distanciar de mim; mais complexa ela se mostra, quanto mais eu gostaria de tê-la próxima de mim. O familiar e o novo ou desconhecido atuando intensamente. Não entendo esse movimento, no entanto, como algo reprimido em mim, como poderia ser pensado em uma perspectiva psicanalítica, mas como o que me mobiliza a pensar o que ainda não pensei, o que ainda não sei e os caminhos que busco para sair desse desconforto, desse pensamento que não descansa. Aquilo que me afeta e que é afetado por mim, o que me impele a pensar. Um movimento semelhante ao que me move a construir esta tese, algo como o que se passa também **com** as cenas de escola dessa linha de força, que convida ao estranho.

unheimlich

O termo *estranho* encontra diferentes modos de tradução. De acordo com Portugal (2006), cada língua esforçou-se como conseguiu: *uncanny* (inglês), *inquiétante étrangeté* (francês), *ominoso* (espanhol), “estranho” (português), foram formas que tomou esse objeto que interessa à psicanálise, mas também à arte, à literatura e a outros campos. As traduções “acentuam o lado de fora, o extra, algo que preferiríamos afastar, mas com que não conseguimos não conviver” (PORTUGAL, 2006, p. 128). A título de curiosidade, a autora complementa, trazendo uma contribuição de Jorge Luis Borges, quando afirma em seu livro *Obras*

Completas (1999), que, em alemão, a palavra *unheimlich* traduz com perfeição a ideia de estranho e que, em espanhol, talvez, a melhor palavra pudesse ser *siniestro*. *Siniestro* (sinistro), de acordo com o escritor e pesquisador Braulio Tavares (2007)⁴⁸, tem como adjetivos as conotações de “funesto”, “com maus presságios”, “esquerdo”. “Esquerdo é uma tradução interessante para *unheimlich/uncanny*, porque sugere visualmente algo que faz parte de nós, é uma metade nossa, mas ainda é visto como um lado cego, a quem não é permitido tomar a iniciativa, manejar instrumentos etc.” (TAVARES, 2007, p. 11). No entanto, o sinistro cobre apenas uma parte da ideia de estranho, pois, de algum modo, tem a ver sempre com uma espécie de ameaça e de privação, enquanto que o *unheimlich*, mais do que uma conotação de ameaça, “caracteriza-se por produzir uma sensação de estranhamento, de anormalidade, de inquietação, de deslocamento em relação ao previsto” (TAVARES, 2007, p. 11).

Freud, no ensaio “O Estranho” (“Das Unheimlich”, 1919), chamou de *unheimlich* o termo *estranho*, a partir de uma pesquisa sobre a palavra alemã *heimlich*, que poderia ter dois significados ou grupo de ideias, entre eles, um relacionado ao que é familiar e outro ao que está oculto, fora da vista. Assim, a palavra *heimlich* “desenvolve seu significado na direção da ambiguidade, até afinal coincidir com o seu oposto. *Unheimlich* é de algum modo, uma espécie de *heimlich*” (FREUD, 1919, p. 340), aquilo que está dentro da gente, dentro da própria casa, não é algo estranho, mas algo “entranho”, que nos assombra, angustia, procura-nos em casa (PORTUGAL, 2006).

Da ideia de ‘familiar’, ‘pertencente à casa’, desenvolve-se outra ideia de algo afastado aos olhos de estranhos, algo escondido, secreto; e essa ideia expande-se de muitos modos... (FREUD, 1919, p. 243).

De acordo com Tavares (2007), mais do que duplo sentido ou sentido antagônico, o termo *unheimlich* passa por uma intensificação em relação ao seu primeiro significado, uma ampliação, portanto. Ele exemplifica com uma situação da vida real: vivemos espacialmente dentro de três círculos concêntricos, o “lá fora”, o espaço público, social, de maior acesso; o doméstico, de casa, que poderia

⁴⁸ Escritor da antologia *Freud e O Estranho: Contos fantásticos do inconsciente*, 2007.

ser representado como o espaço de circulação da família (sala de estar, sala de visitas); e dentro desse espaço, um espaço mais isolado, mais discreto, que seria o lugar dos aposentos privados, o local mais secreto, em que habita o que não está previsto, o que provoca o confronto entre o estrangeiro/familiar que ao mesmo tempo em que nos constitui, também nos assusta. Não sabemos ao certo o que poderá se passar lá dentro, não há como controlar.

Ao trazer essa ideia para pensar a escola, deslocando-a para o meu interesse de pesquisa, talvez pudesse afirmar que os três círculos concêntricos que a cercam seriam: o **lá fora**, como o espaço público e social, espaço da família, das relações externas, da rua; o **de dentro**, como o espaço da escola propriamente dito, com os seus espaços de convivência internos (salas de aula, biblioteca, laboratórios...) e externos (pátio, quadras esportivas...); e ainda **mais por dentro dele**, no espaço do privado, naquilo que não tem mais um lugar físico para acontecer e nem um horário definido, o que não é esperado, aquilo que se situa no espaço entre o que é sabido e o que ainda não foi dito, pensado, portanto, o que movimenta outros saberes, que não necessariamente os tidos como escolares. Pensando na perspectiva da filosofia, talvez, um dentro que se transmuta em um *fora*, não no sentido de interioridade ou exterioridade, mas de um espaço afetado por forças que levam ao exercício de pensar e de experimentar. Pensar não mais para “conhecer a verdade, mas para produzi-la” (LEVY, 2011, p. 126).

Para seguir ampliando a noção de estranho, indo além da perspectiva de Freud, encontro, em Jeanne Marie Gagnebin (2006), a ideia de estranho ou inquietante como uma “renovação do pensamento por aquilo que não foi ainda pensado nem previsto, por aquilo que ameaça o pensamento, mas também o estimula; enfim, por algo que não lhe pertence, que lhe é estrangeiro, mas de que pode se aproximar para inventar novas configurações de sentido” (GAGNEBIN, 2006, p. 91). Parece-me que esse modo de pensar o estranho cabe muito bem nesta pesquisa, na medida em que colabora para entender o quanto ele pode estar próximo de nós, embora não tenhamos clareza disso. E também no quanto podemos modificar-nos diante de algo que nos tira das familiaridades, estimulando o pensamento a buscar possibilidades ainda não pensadas, a movimentar a ideia de

pensar de outros modos, muitas vezes, a partir de situações muito simples e corriqueiras.

A cena de escola 12, do menino Anderson, que escreve com bolinhas e que abre este capítulo, mostra o quanto o estrangeiro e o familiar podem produzir, juntos, rupturas ou fraturas em nossos modos de agir e de pensar. O quanto eles colaboram para suspender as nossas certezas, mesmo que momentaneamente, deixando-nos inseguros diante do que tínhamos como dado. Anderson, diante de uma situação em que se vê sem saber o que fazer, sem conhecer a resposta esperada, inventa, assim como tantos outros protagonistas das cenas de escola. De alguma maneira, cada um a seu modo, cria procedimentos tendo as forças da arte, do estranho e do mínimo como potencializadores de pensamento. Cenas desse tipo colaboram para entender que quanto mais certezas tivermos e menos contato com a possibilidade de inventar ou de pensar de outros modos, menor a chance de nos deixarmos contaminar pelo que nos chega de modo estranho, desconhecido, diferente, ou de considerá-lo como tal. Freud (1919) refere a ideia de incerteza intelectual como uma das causas do movimento de estranhar. Talvez seja por isso que a escola, de maneira geral, pouco estranha ou pouco se estranha no seu cotidiano de repetições do que permanece igual e das tentativas de acomodar para não ter que se modificar, visto que, de algum modo, o estranho implica a “ruptura inesperada da base sólida e confiável em que nos apoiamos” (TAVARES, 2007, p. 12). E talvez seja justamente por isso que é, nas situações mínimas, inventivas, que o estranho parece emergir com mais força e provocar abalos de pensamento, afinal, “sem imaginário, não há estranho” (PORTUGAL, 2006, p. 47). É preciso algo de invenção para que o estranho seja acionado, é preciso uma saída da racionalidade para que possamos colocar-nos em dúvida, para que busquemos caminhos para pensar **com** o que nos causa estranhamento. É por isso também que Freud (1919), em seu ensaio, traz a ideia de que o estranho é mais possível na ficção do que na vida real, e aponta a literatura fantástica, por mais experimentar rupturas com o real, como a que mais traz o contato com o *unheimlich*.

Entendo que a “cena de Anderson” e as demais cenas que serão trazidas a seguir, na relação com a linha de força que as mantém unidas em um mesmo varal, trazem consigo um tanto de *unheimlich*, além de transitarem também por outras

forças, conforme exposto anteriormente. De alguma maneira, elas convocam a pensar **com** o estranho, têm um tanto de inventividade e convidam a conviver no espaço entre uma espécie de ameaça de pensamento e de estímulo a ele, permitindo, nesse meio, a busca por outros modos de pensar, pela suspeita e pela desacomodação provocada por esse trânsito.

Neste sentido, ficar sob suspeita também poderia ser um modo de estranhar. Quem sabe, um convite a ser matéria de conversa na e **com** a escola, essas situações que nos perseguem, que nos desacomodam e que, por mais que se tente fugir delas, elas retornam de algum modo, às vezes, ainda com mais força, visto que o estranho ou inquietante não se apresenta como personalidade, nem como entidade que se apossa de algo ou de alguém, mas como força que desestabiliza o que estava adormecido no *heim*, no muito familiar.

O estranho que interessa a esta pesquisa tem relação com a ideia de algo que não se captura, nem ocupa uma posição fixa, mas se movimenta, transita por diferentes espaços e posições. Afasta-se, nesse ponto, do estranho pensado por Freud e a psicanálise, na medida em que o autor tem como referência a ideia de pensar o outro constantemente pelo seu avesso, o inconsciente, como alerta Fischer (2012). De acordo com a autora, o sujeito, para Freud, está cindido e vive um embate constante entre o eu e o outro que o habita, com o sonho ou o desejo de tornar-se um, unitário. Pensando de outro modo, tendo Foucault como companhia, a compreensão de sujeito, “afasta-se desse espaço em que se relacionam sujeitos individuais e invade o espaço de uma relação mais ampla baseada na noção de dispersão do sujeito” (FISCHER, 2012, p. 83).

Na perspectiva da filosofia, então, tendo Foucault e Deleuze como referências, não se busca pensar em identidades, mas em modos variados de o sujeito estar no mundo e de manter a sua singularidade, escapando das totalizações e da busca pela completude. Um sujeito, portanto, como alteridade, como produção de diferença. Os autores rompem com a ideia de uma evidência atribuída ao sujeito e com a noção de um ser que está dado. O sujeito constitui-se na sua experiência, no contato e na vivência com os acontecimentos. É nos diferentes encontros com o outro que exercitamos a potência de nos tornarmos diferentes de nós mesmos e daqueles que nos cercam, de acordo com Deleuze

(1992). E esse outro não precisa ser necessariamente um outro humano, mas aquilo ou aquele que força o pensamento a pensar, que desloca a ideia de uma pessoalidade, transformando-se em multiplicidades. Neste sentido, o estranho como uma linha de força que emerge dessas cenas provoca um abalo nas estruturas de pensamento, diante de uma determinada ordem tida como natural, capaz de produzir modificações em quem vive essa experiência.

A ideia de pensar **com** o estranho, na relação com as cenas de escola, convida, então, ao movimento de pensar de outros modos (FOUCAULT, 2014), pensar diferente, pensar o que ainda não foi pensado, pensar o próprio pensamento (DELEUZE, 1992).

Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2010), que, por sua vez, fazem referência a Foucault (2014), colaboram ao trazerem a afirmação de que o pensar de outros modos nada tem a ver com a ideia de alargar o pensamento, de ir além de algo que já estaria pensado. Também não é um movimento de preenchimento de espaços vazios do que não foi pensado, “não é nem aumentar o volume do pensado, nem aumentar sua densidade, nem aumentar-lhe a complexidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159). O pensar de outros modos é muito mais uma atitude de desconfiança, de suspeita diante do que é tido como dado. De acordo com os autores:

Pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150).

Para os autores, Foucault colabora para abrir a possibilidade de pensarmos de outros modos a educação, mas chamam a atenção para o cuidado que é preciso ter, pois pensar nessa perspectiva envolve uma atitude de estranhamento “em relação ao já pensado e aos fundamentos das propostas que hoje circulam e são predominantes no campo da Educação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150). Eles completam:

O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150).

Não se trata, portanto, de um exercício fácil, na medida em que exige esforço de pensar sem contar com pressupostos já estabelecidos. É um sair de uma determinada imagem dogmática de pensamento, já conhecida e tida como verdade, colocando em questão o que se apresenta como pronto e formatado. Pensar é, portanto, desestruturar as nossas certezas e verdades, colocar em dúvida o próprio pensamento, de acordo com Deleuze (2006), provocando forças que não são da reconhecimento, mas da criação. É um movimento de abertura à possibilidade de buscar outros modos de ver e de pensar o mundo, modos a serem inventados, como um jogo em que não há como prever o resultado, em que os caminhos vão sendo construídos a cada novo desafio ou dificuldade.

~~~~~ 000 ~~~~~ *An - der - son.*

Volto ao início deste capítulo e à “cena de Anderson” (cena 12). Uma cena que, talvez, seja a que mais tenha mobilizado o meu pensamento nesses anos todos de docência, que se atualiza a cada encontro **com** ela. É uma cena relativamente antiga, mas se mantém “viva” em mim. Talvez porque a história do menino Anderson carrega consigo a força do estranho e ativa o pensamento a sair das familiaridades, diante do movimento do menino de construir caminhos para enfrentar uma situação ainda não pensada, utilizando as suas ferramentas de invenção. Essa situação teve pouco espaço, na época, para ser discutida, provocada, instigada pela escola. Mesmo tendo gerado um desconforto inicial à equipe (direção/coordenação e professora), diante de algo tido como próximo e familiar à escola – as “testagens” de conhecimentos feitas com alunos e alunas - o fato de a criança ter escrito de um jeito que escapava ao que era “esperado” não foi considerado, naquele momento, como uma invenção de pensamento diante da solicitação formal, a qual o aluno não conseguia acessar.

Tornou-se, desse modo, mais cômodo e “familiar”, avaliar a produção como uma deficiência ou dificuldade da criança, provavelmente relacionada à sua história de vida (condição social precária, tendo em vista ser um menino que

morava na rua, pouca experiência familiar e escolar, baixo estímulo, família não alfabetizada, incapacidade de entender a proposta). Não se trata de culpar a escola por esse movimento, mas de provocar a pensar, **com** a cena, a potência de exercitar um pensamento que se movimenta por *fora* do instituído e que busca, no impensado, a sua força de criação. Talvez naquele momento não fosse possível, mas hoje entendo essa cena como um forte convite a estranhar práticas escolares. Vejo o inquietante provocado pelo modo de pensar do menino, diferente da racionalidade dos adultos, como algo que mexeu inicialmente com a estrutura de pensamento das pessoas que o acompanharam, mas não o suficiente para agitar o pensamento, ao ponto de produzir algo novo ou impensado sobre o que se julgava saber. Passado algum tempo, essa história foi narrada em um encontro de alfabetização e gerou interesse por parte de um grupo de pesquisadoras em analisá-la do ponto de vista da psicogênese da escrita, quando se chegou à conclusão de que a criança possuía uma hipótese silábica de escrita, mesmo sem conhecer as letras. Mas, para além desse enquadramento ou formalização, que acabou levando esse “caso” a transformar-se em um dado [numérico] de pesquisa, interessa, especialmente, para esta investigação entender que é possível aprender **com** o pequeno Anderson o sentido de pensar diferente, pensar de outros modos, ativado por aquilo que desafiou o seu pensamento a buscar uma saída, a movimentar-se diante do desafio que lhe foi imposto pela escola.

Assim como Thomas, da história de Simón Rodríguez, Anderson ou outros tantos meninos e meninas, com a sua relação recente ou praticamente nula com a escola, provoca-nos a pensar sobre o tanto que podemos aprender quando estamos diante de situações que não dominamos, que desconhecemos e que nos convocam a ter os seus caminhos inventados. Uma espécie de renovação do pensamento, estimulado a pensar o que ainda não foi pensado, trazendo novamente a companhia de Gagnebin (2006). **Com** Anderson, somos convocados a pensar que existem outros modos de relação com a leitura e com a escrita, para além de sua representação convencional. Modos criados no próprio pensamento. Anderson cria procedimentos diante das ferramentas que tem e coloca em suspensão, de alguma maneira, uma determinada ideia de ensinar e aprender. Desestabiliza a prática da educação maior (GALLO, 2003), aquela que diz dos

modos de sermos e de estarmos na escola. Ele *pensa por sílabas e desenha o seu pensamento*. Um menino, que inventa! Talvez, o gesto do menino pudesse ser olhado como um “devir menor, uma gagueira que atravessa a língua” (MOSSI, 2017, p. 82), no sentido de que desfaz a ideia de uma identidade da língua oficial, fazendo a língua vibrar, escapando da formalização. A ideia de gagueira (DELEUZE, 1997a, 1997b; DELEUZE; GUATTARI, 1977) é entendida como força que leva ao movimento do pensar, produzindo o novo, a diferença. Força que convida a habitar provisoriamente territórios ainda não habitados, marcados por experiências que abrem a possibilidade de gerar outros modos de pensar e, no caso desta pesquisa, de estar na escola e de viver nela/**com** ela.

Cenas como a de Anderson convivem diariamente na escola. No entanto, nem sempre as vemos ou ouvimos, outras vezes, “fazemos de conta” que não vimos ou ouvimos determinados gestos ou falas, conforme bilhete da professora na cena de escola 13, pois isso implicaria desacomodar o pensamento para pensar no tanto de coisas que se passam na e **com** a escola e que nos violentam, de alguma maneira, pois colocam em xeque o que é tido como importante, o que é considerado necessário, que precisa ser “atingido” como meta. Enquanto isso, o estranho segue nos “procurando em casa” (PORTUGAL, 2006), desafiando-nos, pelas brechas, a pensar diferente, suspendendo algumas certezas.

As cenas de escola, como convites à experiência do estranhamento, produzem, talvez, um instante em que a nossa relação com a cognição, como a necessidade de solucionar problemas, de ter respostas rápidas, forja um breve afastamento para que se torne possível captar forças que fazem com que seja ativada a nossa capacidade de pensar, com atenção ao que nos mobiliza e ativa a nossa possibilidade de, em alguma medida, sairmos modificados dessa relação.

## 5.2. Pensar de outros modos, exercitar o estranhamento

Nesta seção, dou continuidade ao exercício de pensar **com** o estranho, não como aquilo que, ao causar estranheza, provoca a desistência ou o afastamento, mas como aquilo que, ao provocar o pensamento a pensar o que ainda não foi pensado, convida a exercitar o estranhamento, a acordar a estranheza do pensamento como potência. Esses dois modos de entender o que pode provocar a presença do estranho – reações de afastamento e de paralisia por um lado, de incerteza e de movimento, por outro -, interessam para pensar a complexidade das relações que estabelecemos ao nos depararmos com situações conforme as que são trazidas para análise na linha de força 2 (dois), que abriga o varal *Cenas-convite ao estranho*.

Em consulta ao dicionário (Michaelis<sup>49</sup>), buscando o sentido/significado das palavras estranho, estranhamento, estranheza, é possível encontrar algumas variações:

**Estranho:** 1. Que não se conhece. 2. Fora do comum. 3. Que é de fora. 4. Esquisito. Inquieto. Pessoa que não pertence ao meio em que vive.  
**Estranheza:** 1. Qualidade daquilo que é estranho. 2. Sensação de surpresa, desconforto, desconfiança.  
**Estranhamento:** 1. Ato de distanciar-se, de censurar, de desviar algo. Movimento de esquivar-se.

Estranheza e estranhamento são termos que derivam da palavra estranho, embora possam ter sentidos diferentes. De acordo com Portugal (2006), eles permitem “nuanças” entre os diversos modos de pensar o estranho, tendo em vista que:

Há no estranho e seus derivados a ideia de afastamento por um afeto, de censura, de desconfiança, de não-conhecimento, de admiração, de mistério. Mas, ao mesmo tempo, há uma aproximação inquieta, atraída pelo que se censura, pelo que não se espera e não se conhece, tocando no que é suspeitamente familiar (PORTUGAL, 2006, p, 20).

<sup>49</sup> Minidicionário escolar de Língua Portuguesa, São Paulo, Cia Melhoramentos, 2016.



Ao realizar a busca pelos sentidos das palavras, duas falas que fizeram parte da minha dissertação de mestrado (2014), quando pesquisei sobre a presença da arte contemporânea na escola pelo olhar de artistas e de professoras da educação básica, voltam com força, pois dizem respeito exatamente a esse limite produzido pelo estranho:

*[...] causava estranhamento. Era algo que inicialmente me incomodava (fala de uma professora, em relação a algumas proposições da arte contemporânea, 11/04/2013).*

*Essa estranheza é o que me interessa (fala de uma artista visual, em relação aos materiais que utiliza e ao seu processo de criação, 9/04/2013).<sup>50</sup>*

Entre estranhamentos e estranhezas, vindas de diferentes vozes, provocadas por diversas situações, estão as pequenas cenas. As situações, estranhas a um determinado modo de pensar, que atravessam a sala de aula e a escola, “pululando” e produzindo vida, mostram os procedimentos-invenção que as crianças e também os adultos são capazes de criar, desarranjando, em alguma medida, os modos formais de ensino e aprendizagem que se reproduzem nesse espaço de educação.

Há, de algum modo, um ponto em comum nas cenas, que têm a ver com a ideia de repetição, de situações que retornam, mesmo que de modo diferente, pois, para Freud, (1919) só há *unheimlich* se houver repetição. O estranho, nessa perspectiva, como o que retorna ao pensamento, repete-se, mas sempre de modo diferente. O estranho que confunde, causa o que Freud chamou de incerteza intelectual, na medida em que não dá conta de responder às perguntas, torna o pensamento desorganizado, suscita a dúvida. Há, nesse movimento, uma busca do próprio pensamento a pensar o que lhe deixa hesitante, o que lhe traz insegurança. Por isso, as perguntas que se repetem, como na cena 18, da música de Vitor Ramil, que são feitas diversas vezes pelas crianças e de modos diferentes, para diferentes pessoas, como que em tentativas de acalmar o pensamento provocado pelo estranho, neste caso, expresso pela morte do personagem da canção. A morte como

---

<sup>50</sup> Excertos de entrevista com professora de educação básica e com artista visual, em referência ao trabalho com a arte contemporânea na escola.

aquilo que não há como dominar, como controlar. O estranho que assusta, neste caso, e os movimentos das crianças em fazer algum tipo de elaboração diante do que as afeta, do que provoca afastamentos e aproximações [o estranho familiar].

Talvez seja possível pensar as cenas na perspectiva do que faz acordar o estranho e desacomodar pensamentos, traçando alguma relação com a ideia de pensar em modo menor, com atenção ao que escapa, às chamadas linhas de fuga ou de invenção, de acordo com Deleuze e Guattari (1996). Neste caso, as linhas de fuga mobilizadas pelo efeito que o estranho provoca, não permitindo às pessoas se manterem do mesmo modo e indo em busca de caminhos para enfrentar o desconforto causado. Caminhos que não estão dados, caminhos a serem inventados.

Assim, voltando às cenas-convite que abrem esta seção, encontramos diferentes forças, nas vozes de crianças e de adultos, professores e professoras, também familiares, que tiveram as suas certezas postas em suspensão, perderam o chão por breves instantes, acionadas pelo estranho.

A cena da professora que se surpreende com a sua resposta diante da pergunta do aluno sobre ser feliz (cena de escola 16), sugere um abalo de pensamento típico do estranho ou inquietante estudado por Freud (1919). O estranho, nessa cena, mobilizado pela força das reações emotivas e de pensamento, que causa a incerteza intelectual, influenciada pelas tentativas, sempre presentes, de solução, ou seja, não temos certeza se podemos falar sobre aquilo que está acomodado em nós há algum tempo, embora nos seja, de algum modo, familiar.

E quantas vezes nos vemos diante de situações como essas, em que as velhas convicções, que subsistem em nós, são afetadas por aquilo que nos chega e deixa-nos em dúvida sobre como agir? A cena de escola 17, da professora que pede ajuda para pensar as suas aulas, traz igualmente elementos do inquietante, na medida em que convida ao abalo do pensamento que, desacomodado pelas vivências e pelo exercício de pensar e de encontrar saídas, pede ajuda para pensar diferente. Ela mostra que a experiência de ser adulto e de ter algumas formulações de pensamento cristalizadas não é condição suficiente para afastar o estranho, pelo contrário, pode ser um potencializador, pois mexe com algo que parece mobilizar crenças e convicções mais antigas e, portanto, temporariamente acomodadas e

confirmadas. Por isso, a força que emerge da frase da professora quando afirma: “meu pensamento não para, preciso de ajuda para pensar de outros jeitos. Preciso abrir outros caminhos para pensar”. Diante de um planejamento repleto de linhas que se arranjam e desarranjam em flechas, interrogações, observações, a professora mostra que ele literalmente não cabe mais no que se passa na turma e no modo de percebê-la, o que colabora para entender que, mais do que se refugiar na reflexão sobre a aula, o exercício da professora parece ter sido o de “operar, experimentar e assumir a potência de pensar diferente. *Rasurar planejamentos*” (PÉREZ, 2014, p. 116).

Um modo de não evitar o encontro com as incertezas, possibilitando que mudanças aconteçam em si e na relação com o outro, sendo esse outro, adultos, crianças, imagens, objetos, quem sabe, uma letra de música, como na cena 18, enfim, aquilo que provoca à mobilidade do pensamento.

Seguindo na linha do pensar **com** mobilizado pelo estranho, chama a atenção também o movimento das professoras da cena de escola 15 diante de uma convocação a pensar de outros modos, a estranhar o pensamento em relação a um determinado modo de trabalho. Interpeladas pela leitura de um texto sobre o cotidiano da educação infantil, algo que lhes é tão próximo, elas mostram o seu incômodo ou preocupação com o que o texto incita a pensar. Dedicam-se a fazer perguntas até então não feitas, repensam o que fazem e como fazem, repetem esse exercício, de alguma maneira, para, por fim, trazerem ao grupo as suas elaborações: a necessidade de buscar caminhos para pensar e agir diferente, para serem docentes diferentes e também de uma escola que se movimenta de modo diferente. Ao pensar **com** essas duas cenas, em especial (cenas de escola 15 e 17), encontro nos estudos de Larrosa (2018, p. 95), algo que parece fazer eco aos movimentos realizados pelas professoras. Conforme o autor:

Podemos imaginar o professor não apenas como o que projeta as imagens na parede, mas também como o que introduz ou incita as palavras, como o que nomeia o mundo de tal maneira que esse mundo se torna disponível para um ser que também é feito disponível a si mesmo: disponível, isto é, para a contemplação, o estudo, o exercício.

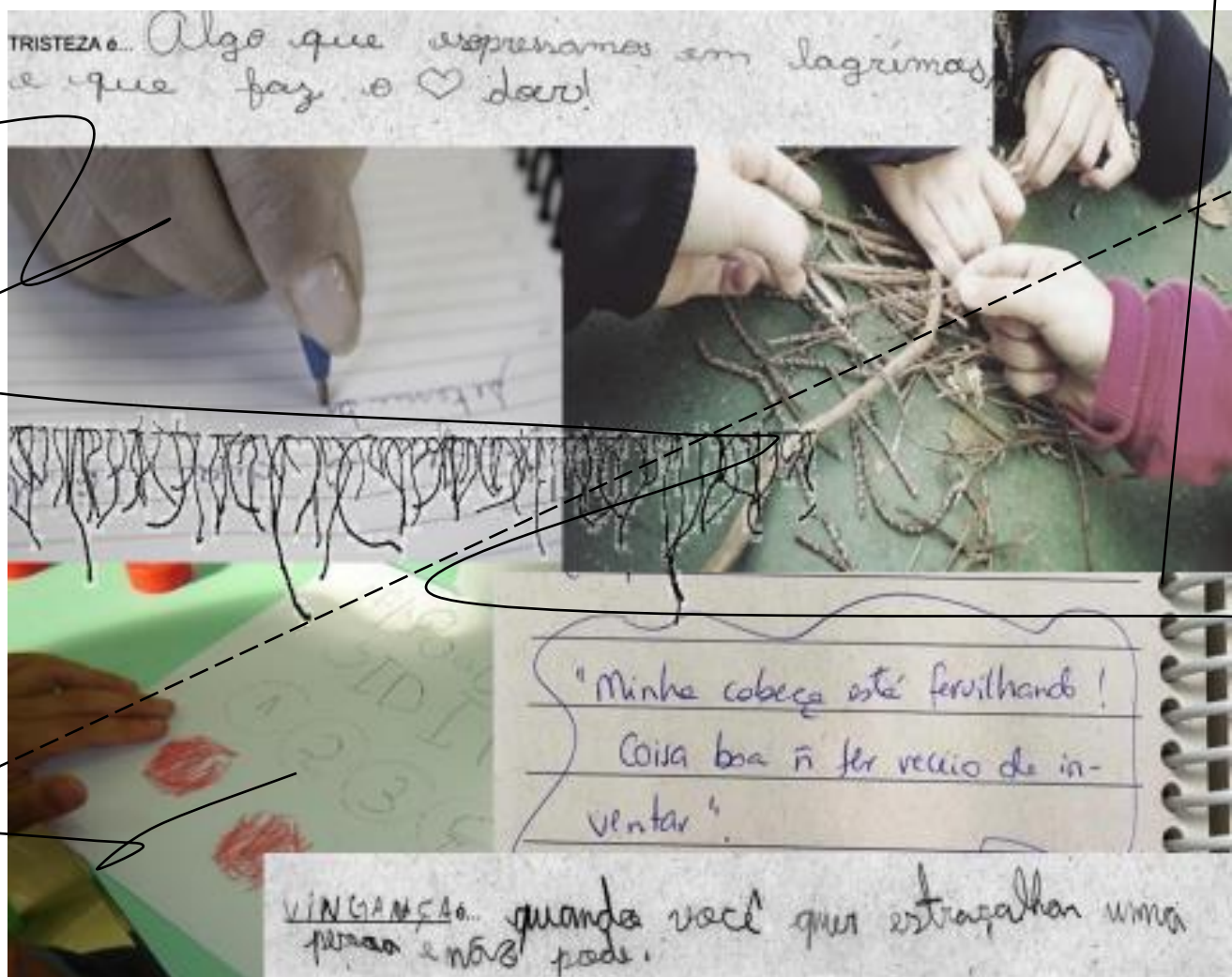
Essas professoras, disponíveis para pensar e, quem sabe, encontrar outras relações possíveis com os seus alunos e alunas, buscando rever também os seus modos de pensar as aulas e a escola, convidam a exercitar a ideia de compor uma relação nova e diferente **com** as gentes com quem compartilham as suas ideias sobre estudar, aprender, ensinar.

A cena de escola 20, uma aula de teatro com a proposta de escrita de sentimentos, colabora para seguir pensando **com** as linhas de invenção presentes nos gestos de adultos e crianças. No caso desta cena, em especial, é interessante observar que mesmo havendo um projeto em modo maior, uma mesma proposta que é apresentada a toda a turma, na escola, estamos no âmbito da multiplicidade, dos processos de pensamento variados, mesmo que, muitas vezes, tenhamos, como docentes, a ilusão de que podemos unificar, totalizar, controlar.

Algo também como o que provoca a pensar a cena de escola 12, a “cena de Anderson”, trazendo novamente o menino que desenha o seu pensamento. Essas cenas colaboram, sobremaneira, para endossar a ideia de que “a multiplicidade escapa pelas fendas do projeto maior, os mínimos vazam, brotam aqui e ali” e também de que “é possível operar processos educativos em modo menor, investir nas diferenças que aí estão, produzir diferenças outras” (GALLO, 2014, p. 30). Um modo de escape do projeto maior, que se dá através da abertura de um caminho de invenção de uma criança que se desafia a escrever por enigmas para comunicar o que sente e o que a incomoda, no caso da cena 20, e que oferece a possibilidade de leitura ao professor, do lugar “de alguém que fala de si mesmo”, conforme Barthes (1988, p. 1). Uma criança que usa os desvios da língua para se comunicar, ao criar um enigma para contar o seu segredo. Brinca com a sua língua e cria um novo espaço de relação, mesmo que para tratar de “assunto sério”.

Uma espécie de desterritorialização da língua, pela força do pensamento liberado para pensar. Um modo de agir que desacomoda o pensamento, na medida em que subverte a ordem das coisas e leva ao entendimento de que, em meio à oferta das “práticas escriturais escolares, haverá frestas, dobras, espasmos, devires inventivos” (AQUINO, 2011, p. 652). Devires que permitem inventar um novo código, usando os signos da escrita, embaralhando-os, invertendo-os e tornando essa escrita uma possibilidade de desobstrução da liberdade, mesmo que para

dizer, por fim, revelando o seu segredo: EU ME ODEIO. A criança faz uso de um modo de subverter o que foi planejado e isso reforça a ideia de que a própria organização molar, por mais forte que seja [neste caso, o planejamento do professor], suscita movimentos sobre os quais não há como controlar, embora, muitas vezes, tenhamos a ilusão de que possuímos essa capacidade.



14. *Cadernos de escola*: atravessamentos de linhas e de escrita. Fotografias da autora.

Aprendemos, em companhia dessas e de tantas outras cenas, que a vida que pulsa ao nosso redor nem sempre é bela e divertida, mas tem força e é potente e que, ao buscar caminhos inventivos para falar e escrever sobre o que nos dói, sobre os embates das relações cotidianas e sobre condições da vida, por vezes, tão duras, nasce a potência da criação. E isso é da ordem do pensamento que não se deixa

aprisionar, que está aberto a deslocar-se por trajetórias variadas. É da ordem da cena de escola 15, em que a criança fala em esvaziar os pensamentos que quase não têm nomes, pois são coisas de sentir, e recebe o convite da colega para brincar de nomear pensamentos. Como afirma Manoel de Barros, “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (2010, p. 301).

É também do inquietante provocado pela fala da professora, que não foi entendida pela criança e que gerou as suas repetidas buscas, mesmo sem sucesso, em compreender o sentido de “mauacoportado” (cena de escola 14), algo que, por algum motivo, gerou forte interesse por parte da criança. Teria a ver com a palavra em si? Com a intensidade com que foi pronunciada pela professora? Por que essa palavra a afetou desse jeito? Entendo que também é da ordem do estranho movimentar algumas palavras, especialmente aquelas que se encontram, por vezes, esvaziadas. São palavras que estão sem vida, já foram ditas tantas vezes que parece que perderam a força, é como se não pudessem mais ser pensadas de outros modos, com outros sentidos. Mas, ainda assim, é possível inventá-las, devolver-lhes à vida, lê-las de modo não familiar, ouvi-las com outros sons. Estranhá-las, quem sabe, deixá-las em suspenso por algum tempo. Assim, talvez o “mauacoportado” perca o peso do mau comportamento que ronda o funcionamento escolar e possa ser pensado como uma palavra que não busca um sentido original, mas uma inventividade diante das coisas que não têm palavras que as entendam. Um problema sem solução? Quem sabe, o estabelecimento de outro tipo de relação **com** o que se passa na escola e **com** as pessoas que estão nela diariamente, do que se produz nela e **com** ela, das perguntas que deixamos de fazer?

E o nado com baleias da cena 22? O *unheimlich* acionado pela conversa na roda, talvez, também pela emoção da professora ao narrar a sua viagem, pela vontade da criança em fazer parte, de algum modo. Quem vai dizer o que é, de fato, real e o que é ficção? Walmor Corrêa (2015, p. 190) narra uma situação parecida, encontrada em um documento muito antigo, o diário de Cristóvão Colombo, quando de sua passagem pela região do atual Haiti. De acordo com esse manuscrito, o navegador teria ouvido dos nativos da época, algo como: “avistei três sereias que se projetaram bem alto da água [...] Elas não são tão bonitas como as

pintam [...]”. Na continuidade, relata Corrêa, o navegador conta que havia um desejo dessas pessoas de confirmar o imaginário do mundo conhecido pelo olhar para o que lhes era extraordinário. Algo que pode conversar com a cena em questão. Um mundo imaginário a ser descortinado por dentro da escola, na relação com os estudos e pesquisas científicas, “duras”, que revelam também um modo de pensar **com** a arte, o estranho e o mínimo, e de aprender intensamente nessa relação.

Estranhar(-se) **com** as cenas, exercício complexo, que aciona o estranho e faz desencadear o pensamento ainda não pensado: um gesto, um olhar, quem sabe, uma pergunta? “Me deixa, profe, quando estou distraída, estou imaginando. É quando as coisas que eu penso parece que ficam mais claras. É quando eu penso de verdade” (cena de escola 19); não quero escrever qualquer coisa, por ser obrigado a fazer, “nem acho que isso seria escrita, seria ‘encher linguiça’, como dizem na minha casa” (cena de escola 21); “ele morre mesmo? Vamos cantar mais uma vez aquela parte em que ele cai? O que acontece com ele mesmo? Por que ele precisa morrer?” (cena de escola 18).

Pensamentos que não descansam. Tempo para esvaziar pensamentos. Cabeça cheia de “pensos”. Distrações que permitem entender o que se passa e acionar o pensar. Escrita por enigmas, mostrando que a vida é feita de angústias, alegrias, tristezas. Sentimentos, enfim, que nos tomam diariamente e que inquietam, pois, na maioria das vezes, não são bem-vindos à escola, não há espaço para eles e, quando nos chegam nem sempre sabemos como lidar e, frequentemente, deixamos assim, deixamos passar, podendo ficar no lugar das perguntas não feitas, do estranho que não teve força para emergir, que ficou acomodado no *heim*. Sentimentos da ordem do recado da professora no caderno: “tem muita coisa que eu ouço diariamente na escola e na sala de aula, e deixo de ouvir. Às vezes por opção, outras por falta de tempo e outras ainda porque não sei o que fazer com elas” (cena 13). Enfim, tantas cenas! Cada uma delas constitui uma infinidade de encontros possíveis acionados pelas forças que fazem pensar e pela potência para seguirmos em frente, mobilizando essas forças, fazendo delas e **com** elas os nossos modos de resistir e de existir na/**com** a escola, esse espaço que tem sido sistematicamente desacreditado.



VITAL PARA O BOM DIA (C)  
ANTÔNIO AUGUSTO BUENO 2019

## 6. Cenas-fragmento: o mínimo como potência



*Cenas* - fragmento: o mínimo como potência

O menino de seis anos chega à escola e diz que está muito triste. Tem dor de barriga e pede para tomar um chá no refeitório. A professora o acompanha. Ele olha para ela e, segurando o copo com chá, diz: 'minha boca não consegue sorrir hoje. Eu já tentei, mas não dá. Estou assim desde que acordei. Fica aqui comigo?' A professora o abraça e ficam assim por alguns instantes, juntos e em silêncio. Cena de escola 23.

Uma mostra de ciências. Professoras, crianças de cinco-seis anos e suas famílias estão envolvidas em uma produção que envolve a ideia de representar, de algum modo, sobre um grande tecido branco de malha, os desejos coletivos de um mundo melhor, de um planeta mais bem cuidado, de uma vida mais digna de ser vivida. A escola vive, nesse momento, uma tensão causada pela violência do local em que está situada. Em meio a um mundo de escritas, colagens, desenhos e pinturas, uma menina pergunta para a sua professora: 'profe, esse tecido pode ser o nosso mundo diferente, o mundo da nossa natureza?' Cena de escola 24.

A professora chega à escola abatida, calada, pálida. Foi assaltada no ônibus, quase na porta da escola. Em desespero, pela situação precária vivida, em agonia por não ter forças para fazer alguma coisa concreta que estanque a situação, fica por alguns segundos na sala de espera da escola, pensando e chorando. Uma criança de seis anos passa por ela. Ao vê-la com o olhar parado, secando uma lágrima que escorre pelo rosto, diz: 'tá triste, profe?' E antes de obter a resposta, completa: 'nem precisa me dizer. Já estou vendo. Olha, quando tu chegar na sala, a gente vai estar lá te esperando, tá? E podemos fazer uma roda de conversa como tu faz com a gente. Daí a gente consegue te ajudar? Mas se for um problema de adulto, desses que as mães da gente têm, vamos só ficar pertinho de ti. Pode ser?' Cena de escola 25.

Um grupo de alunos e alunas do quinto ano do ensino fundamental (10-11 anos) inicia um movimento em repúdio a uma norma da escola que proibia o uso de boinas, toucas e bonés dentro da sala de aula, sob as seguintes alegações, de acordo com o informativo escolar: ser um acessório que poderia tirar a atenção das crianças nas aulas, esconder o seu olhar, provocar disputas por marcas e acirrar o consumismo. Também por representar uma possível falta de respeito e educação dentro das normas de etiqueta e convívio social para espaços fechados. Mesmo as crianças sendo informadas em relação aos argumentos da escola e às suas regras, o movimento ganha força e se entende também aos alunos e alunas menores, de séries anteriores. Silenciosamente, organizam encontros, criam um abaixo-assinado e coletam assinaturas, colocando em questão os argumentos que impedem o uso desses acessórios. Agendam uma conversa com a coordenação e, no dia marcado, apresentam seus argumentos e o abaixo-assinado. Uma conversa ocorre, em que as partes são ouvidas e, por fim, as reivindicações são levadas à direção da escola, que, após também conversar entre si e com a coordenação, concorda em rever parcialmente as normas, liberando o uso dos “acessórios de cabeça” na sala de aula, especialmente em dias frios, com exceção do boné. A negociação é aceita por ambas as partes e assim passa a ser mantido o acordo, podendo crianças e também docentes, circularem pelas salas com boinas e toucas, em especial. Cena de escola 26.

Diz a menina de nove anos, enquanto sobe as escadas junto à colega, em direção à sala de aula: ‘não via a hora de vir para a escola, tomara que hoje a gente tenha tempo de conversar sobre uns pensamentos que não têm como falar com os pais, porque eles não deixam e acho que nem entendem’.

Cena de escola 27.

Crianças de seis-sete anos se mostram preocupadas com uma possível epidemia causada pelo alastramento do vírus da gripe A, o H1N1, assunto muito falado na escola, na mídia, em casa. A orientação é se proteger. A lista de cuidados é longa, mas não basta, é preciso viver intensamente a temática, especialmente nos momentos de recreio. Diariamente, forma-se uma fila diante da pessoa escolhida para ser a “doutora”, normalmente uma das coordenadoras da escola. O grupo deixa o pátio, entra afoito na sala da coordenação e se posiciona para a aplicação da “vacina”, que consiste em um pontinho de caneta no local do corpo escolhido pela criança, seguido do barulhinho: *piiip!* Feito isso, aliviadas, retornam ao pátio, faceiras. Ouve-se, na saída: *hoje não morro mais, a vacina já está feita*. No dia seguinte, nova fila, novo cuidado, mais proteção e muitos *ufas* e *vivas* ao final. Ao chegar na sexta-feira, um pedido especial de uma das crianças: ‘uma vacina mais forte, “sua doutora”, ou um *piiip* mais demorado, pois vamos ficar dois dias em casa, sem proteção’. Cena de escola 28.

As crianças brincam na sala de aula, em grupos de meninos e meninas. Têm em torno de oito-nove anos. Uma menina, no entanto, encontra-se sozinha em um canto da sala. Parece pensativa. Tem o olhar parado, distante. Uma colega se aproxima e a convida para brincar. Ela responde: não posso, estou com a cabeça muito cheia. Preciso encontrar um jeito de esvaziar meus pensamentos. Ficar parada e quieta acho que pode ajudar. A colega pergunta: ‘mas o que tem no teu pensamento? Dá para me contar?’ E a menina responde: ‘muitas coisas, mas elas quase não têm nome, são coisas de sentir’. E a colega diz: ‘vem comigo, quem sabe a gente brinca de colocar nomes nos pensamentos?’ E foram. Cena de escola 29.

O menino de quatro anos chega na escola com um jeito triste, mostra-se abatido. Brinca pouco naquela tarde, pede colo, quase não realiza as refeições da escola. Está visivelmente diferente dos demais dias. A professora tenta entender o que pode estar havendo, mas não encontra pista alguma, além da aparente apatia. Ao se aproximar da hora de ir embora, novo choro e um pedido: 'fica comigo, profe?' Ao ver o pai na porta da sala, corre para baixo da mesa e diz: 'não quero ir com ele. Quero a minha mãe!' O pai se aproxima dele e lhe oferece um picolé no caminho para a casa. O menino pega na mão dele e, antes de deixar a sala, a professora ouve quando ele diz ao pai: 'mas eu não quero mais dormir na tua cama, eu não gosto, fico cansado. Quero voltar para o meu quarto'. O pai o olha com reprovação. A professora fica sem saber o que fazer. O menino não retorna mais à escola. Passados alguns dias, vem a notícia que havia conseguido vaga em outro espaço escolar. Cena de escola 30.

Uma turma de crianças com cinco-seis anos está em uma roda de conversa e de apreciação de imagens sobre coisas relacionadas à tradição gaúcha. Entre o manuseio de imagens de gaúchos e prendas com suas roupas típicas e também montados em cavalos, com seus apetrechos e indumentárias características, ouve-se a conversa entre duas crianças, um menino e uma menina: 'eu tô achando que não sou gaúcho, porque não tenho cavalo e nunca andei em um'. E a menina completa: 'eu não sou mesmo, não tenho aqueles vestidos que "ródiam"? A profe disse que a gente é, mas não, não'. Cena de escola 31.

## 6.1. Cenas-fragmento: pensar **com** o mínimo como modo de

extravasar a vida

*O menino ia no mato. E a onça comeu ele.  
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino  
E ele foi contar para a mãe.  
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que o caminhão  
passou por dentro do seu corpo?  
É que o caminhão só passou renteando meu corpo  
E eu desviei depressa.  
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.  
Eu não preciso de fazer razão.*

(BARROS, 2010, p. 405-406)

Para pensar **com** o mínimo nada melhor do que iniciar em companhia de Manoel de Barros (2010), o poeta do pensamento que não aceita ser inventariado, aquele que “não precisa de fazer razão”. As cenas que compõem essa linha de força, a terceira e última, sugerem a ideia de um pensamento que se desloca no sentido de uma certa liberdade, expressa em gestos menores, e que se permite trazer à conversa o que, muitas vezes, na escola, em especial, não se pode falar, pensar, mostrar. Algo como um exercício de expor o pensamento livre de contornos, experimentando o “pensar diferente, ter um pensamento distinto do já pensado” (SKLIAR, 2014, p. 44), com a coragem de compartilhá-lo com o outro, de alguma maneira. Há uma singularidade em pensar **com** o mínimo, na medida em que um determinado tema pode conter muitas ideias e possibilidades. As cenas mostram o quanto o duplo, como alteridade, está em constante tensão e movimento. Assim, temos, na escola, situações que se movem entre boas e nem tanto, temos alegrias e tristezas, coisas cotidianas e extraordinárias, também o mundo como ele se mostra, com sua crueldade e com os recursos que temos para torná-lo, mais “vivível”.

Creio que é essa mistura, essa alquimia, como refere Gallo (2014), que torna a educação [escola, em especial] o lugar do mínimo, dos pequenos atos que nos passam, muitas vezes de forma imperceptível. E é nessa mistura, no momento que as realidades deixam de ser estanques e que somos afetados pelo mínimo que convive cotidianamente conosco, “que a alquimia se torna visível, muitas alquimias

aparecem” (GALLO, 2014, p. 28). Alquimias de todos os tipos, de todas as naturezas.

Assim, no lugar da escola ser o espaço da igualdade de oferta e de tentativas de alinhamento de pensamento, como tem sido amplamente divulgado pelos órgãos federais, especialmente a partir da aprovação da BNCC, quem sabe, ela poderia ser o espaço que aposta no plural, no múltiplo, no diferente que a habita? Como uma possibilidade, temos as cenas de escola, como fragmentos da vida que abriga esse espaço e que têm em comum a força da multiplicidade, da produção de diferença e da experimentação de alquimias, trazendo novamente as afirmações de Gallo (2014). Um convite a pensar a escola em modo mínimo, menor, com tudo o que a envolve: pequenos gestos, entre olhares, choros, pedidos de ajuda, invenções, parcerias, brincadeiras, conversas, enigmas, desenhos de pensamento, abraços, silêncios, escuta, perguntas, enfim, afastamentos e aproximações.

O termo menor, tantas vezes abordado ao longo da tese, não é tomado como inferior, mas como distante em relação aos saberes dominantes de uma determinada cultura, aqueles tidos como estabelecidos. De acordo com Gallo (2014, p. 24):

Maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. O maior está relacionado àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido. O menor está relacionado com o desregrado, com os fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas. No primeiro caso, não se trata de dizer que não haja criação; mas ela só pode ser feita dentro dos contornos que já estão preestabelecidos. Rompimentos são possíveis, claro, mas eles são logo reordenados, de modo a compor um novo cânone. No segundo caso, a errância implica uma criação selvagem, que não segue regras, que está para além delas.

Deleuze e Guattari (1977, 1996) chamam a atenção para o fato de não haver oposição entre maior e menor, mas entre o que denominam “aparelho de estado” e “máquina de guerra”. O aparelho de estado, conforme os autores, opera em modo maior, produzindo subjetivações, atua como máquina de controle. Já a máquina de guerra atua em modo menor, nas brechas, naquilo que escapa ao controle. Segundo Gallo (2003, p. 78), ao deslocar essa ideia para a educação, “a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”, enquanto que a educação menor:

É um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas: sala de aula como trincheira [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 20013, p. 78).

**Com** as cenas-fragmento tem-se mais um convite a experimentar o pensar novamente e de outros modos, através de pequenos gestos que convocam ao exercício de colocar em suspensão o que parecia dado e garantido. Gestos que têm a arte e o estranho também como forças. Mas, tratemos do mínimo.

A cena de escola 26, que questiona a regra do uso de bonés, boinas e toucas, parece funcionar como um deslocamento da ideia de maior e menor, tendo em vista que algo se modificou, a partir do movimento das crianças, que levou a uma “negociação” com a escola que, por sua vez, concordou em parte com o objeto de reivindicação. Houve, por fim, um reposicionamento, em que se mantiveram algumas coisas e outras foram modificadas. São esses movimentos, mínimos potentes que permitem abrir caminhos novos e diferentes, criar espaços, cavar trincheiras de pensamento, mesmo que para produzir pequenas transformações. São modos de inventar diante do que nos chega a cada momento. Criar fissuras. Sair da posição de que tudo pode ser controlado e normatizado, experimentando a inquietude e a possibilidade de rever regras e de surpreender-se com esse movimento.

Ao abrir brechas no instituído, pelo viés dos gestos mínimos, crianças e docentes são convidados a exercitarem modos de viver as diferentes escolas que existem na escola mesma (GALLO, 2015), criando condições de possibilidade para que esses pequenos gestos, perturbadores das certezas pedagógicas cotidianas, possam inaugurar relações inusitadas, que coloquem em conversa aquilo que parecia praticamente impossível de acontecer: a possibilidade de tornar a escola, mesmo que por breves instantes, “ao menos outra coisa” (LIMA, 2013, p. 71). Outras combinações, outros movimentos, outros modos de ser escola e de viver **com** a escola [na escola].

E é, justamente, quando a vida transborda na escola, que o pensamento se mistura e a realidade, tão dura, tenta achar brechas para extravasar a infância. Parece ser o caso, especialmente, das cenas 23, 24, 28 e 30. Cada uma dessas cenas,

a seu modo, colabora para entender o tanto de coisas que as crianças vivem e o excesso de informações a que são submetidas diariamente, o que provoca a pensar na importância da escola como espaço de escuta e de acolhimento às angústias, medos, receios. Situações que podem, literalmente, deixar as crianças [e adultos também] sem que a boca consiga sorrir (cena 23) e sem vontade alguma de voltar para casa, como no caso da cena 30. Um mínimo que se expressa de forma potente, no abraço, no afago, no olhar, no choro, no pedido de colo. Também a proposição de pensar juntos, adultos e crianças, em um mundo diferente, mais digno de ser vivido, “o nosso mundo diferente”, conforme a cena de escola 24, reforça o quanto, coletivamente, a escola encontra força e poesia para existir e resistir, mesmo quando tudo parece não fazer mais sentido. Trazendo novamente Manoel de Barros, que parece “caber” muito bem para pensar junto a essa cena, “todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia” (BARROS, 2010, p. 145) e eu complementar o poeta afirmando: e tornam-se matéria de estima para pensar **com** as gentes da escola.

A cena de escola 28 passa-se em uma sequência relativamente significativa de dias, por vezes, acolhendo um número maior de crianças, por vezes, um pouco menor. Há um mínimo potente que a circunda e que transita entre os movimentos macro e micro. As crianças e o seu medo de vacina, os adultos e o seu pânico de doenças, as mídias e o seu jeito nada sutil de tratar dessa temática, causando uma espécie de terrorismo emocional, o governo esquivando-se de assumir o impacto do alastramento da doença e da necessidade de uma política efetiva de saúde pública. Enfim, todo um quadro macro e micropolítico que afeta a escola e que, no caso desta cena, transforma-se em uma brincadeira de crianças como um modo de elaboração da realidade. E mais do que isso, a cena possui um elemento curioso que vale a pena ser trazido à conversa. De repente, após diversos dias, semanas até, as crianças não retornam à sala para receberem as “vacinas”. Algumas perguntas emergem: teriam recebido proteção demasiada? Cansaram da repetição que havia se tornado a brincadeira? Na certa, surgiram outras invenções, outras urgências, outros extravasamentos de infância e de vida! Naquele momento, a cena, suspensa, cai. Talvez fosse a hora dela. O ritual de escola é retomado, mas tem as brechas. E elas seguirão acontecendo. Novas “campanhas” virão, para amenizar



outras dores, outros medos, para potencializar, quem sabe, novas fantasias. E as crianças, seguramente, possuem as ferramentas para seguirem abrindo as portas e as inúmeras janelas da invenção.



*piiip, hoje não morro mais...*

Também a cena de escola 25, da professora vítima de assalto dentro do ônibus, pede uma atenção especial. Nela e **com** ela, há, do mesmo modo, um movimento que convida a pensar nas relações macro e micro que se estabelecem diante do que vivemos hoje. A insegurança e a violência das ruas, fatores que habitam também a escola e que, a cada dia, têm se tornado matéria de preocupação nas diferentes instituições e em suas gentes, é acolhida pela criança que oferece ajuda à professora. O pequeno gesto de uma criança com um adulto pode ser olhado como um encontro escolar que tem o mínimo como força e como potência. Um encontro que nasce de uma situação tristemente cotidiana, que tem atravessado as nossas vidas e que convida ao exercício de pensar o que se passa na escola desde um lugar não anunciado, não previsível e, neste caso, longe de ser solucionável. Ao mesmo tempo, algo se passa na relação que a escola estabelece **com** as pessoas que convivem nela/**com** ela, que é da ordem da percepção, dos sentidos e que leva a criança a propor a roda de conversa [atividade pedagógica instituída] como a possibilidade de ajuda para, quem sabe, fazer ver e falar as coisas não ditas, aquilo que nos passa e arrasta sem que aparentemente nada possamos fazer. De algum modo, essa brecha no cotidiano - o encontro com a professora fragilizada, precisando ser olhada e acolhida como, talvez, já tenha acolhido tantos de seus alunos e alunas - convoca o olhar para as possibilidades educativas que se encontram nas coisas ínfimas.

Um movimento micropolítico ativo (ROLNIK, 2016) que pode ser o encontro entre a vida que pulsa dentro e fora da escola. Entre aquilo que chega à escola sem, necessariamente, ter ocorrido por dentro dela ou estar diretamente relacionado a ela. As palavras mínimas, conforme Ribetto (2014), ditas por gentes que lançam “a suspeita de que o que nos urge é acompanhar quase que tateando, apenas balbuciando processos educativos que se enunciem na minoridade do gesto

do encontro pedagógico: a mirada, o toque, o riso, o palpitar da primeira letra, o som do giz, o cheiro do recreio...” (RIBETTO, 2014. p. 12).

No início deste ano (2019), vivemos na cidade de Suzano<sup>51</sup>, na região metropolitana de São Paulo, um episódio que marcou profundamente o mundo da escola, da educação. O massacre a diversas pessoas, entre jovens e adultos, que estavam dentro de uma escola pública, em horário de aula, promovido por dois jovens, ex-estudantes daquele espaço. Muitas cenas foram veiculadas pela mídia (televisão, redes sociais, jornais), entre fotografias, vídeos, áudios e entrevistas às pessoas que vivenciaram a situação. Diante de tanto horror e perplexidade, ao visualizar diversas vezes um vídeo amplamente divulgado nas redes sociais, uma cena me mobilizou de modo especial, provocou uma espécie de choque no pensamento, fazendo com que eu não conseguisse parar de pensar.

Trata-se do momento em que um grupo de jovens sai correndo da escola em direção à rua, buscando escapar da possibilidade de morte, diante dos disparos incessantes dos atiradores. Um rapaz, no entanto, ao deixar a escola, visivelmente em pânico, para no meio da rua e olha em direção ao portão, como que à espera de alguém. Passados alguns segundos, sai uma jovem, ele abraça-a fortemente, segura-a pela mão e os dois seguem correndo juntos, de mãos dadas, buscando escapar com vida daquele momento trágico.

**Com** essa cena, que não faz parte dos registros nos *cadernos de escola*, mas dos registros que o olhar de uma vida por dentro da escola tem me proporcionado, encontro um modo de entender o quanto os gestos simples, que, muitas vezes, não são vistos, percebidos, podem fazer diferença na vida das pessoas e dos lugares em que elas estão inseridas. Podem, inclusive, salvar vidas. Trazendo novamente as considerações de Brum (2006, p. 22), que abre o desenho desta tese, “o mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui”.

Não poderia deixar de trazer essa cena à investigação pela força do momento, pelo gesto – simples, ao mesmo tempo, forte e tão intenso – diante de

---

<sup>51</sup> Tiroteio ocorrido no dia 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, São Paulo, o qual resultou na morte de cinco estudantes, duas funcionárias da escola, um comerciante e os dois atiradores.

uma situação extrema. Um olhar, um abraço, um cuidado. Um gesto que move e comove, assim como as tantas cenas de escola trazidas à análise.

O presente, por vezes, precisa de mais espaço e tempo para ser digerido. Precisa ser colocado em suspenso para ser possível pensar em outras maneiras de existir. Péric (2010) convoca a pensar em como interrogar o que nos passa, o que vivemos, em como nos desacostumarmos disso que se torna habitual, estranhando-o, trazendo-o para fora da casca que o prende. “Como falar dessas ‘coisas comuns’, ou melhor, como cercá-las, trazê-las para fora, arrancá-las da casca onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua: que elas falem enfim do que é, do que somos” (PEREC, 2010, p. 179). Os saberes menores parecem colaborar para isso, na medida em que resistem, enfrentam e desformam os saberes instituídos. Há um ato político nesse modo de agir, que convida ao estranhamento e à possibilidade de criação de outras maneiras de tornar suportável o que, por vezes, parece não caber em nossas vidas e em nossos modos de entendimento do que se passa, do que nos passa. Diante disso, “inventar novos estilos de vida, novos modos de existência são maneiras de resistir ao intolerável do presente” (LEVY, 2011, p. 137).

Mas tem a cena de escola 30, do menino que está triste, não quer ir para casa com o pai e, na saída da escola, diz que não quer mais dormir na cama com ele, não gosta, fica cansado, quer voltar para o seu quarto. O que dizer dessa cena? Diante de nossa impotência, tendemos a paralisar. É outra cena que cai, mas cai de um jeito abrupto, talvez não precisasse ser assim. O sinal foi dado, pelo gesto, pela palavra, expressa em um pedido: “fica comigo, profe?”, mas não foi percebido, não houve tempo. A cena escapa. A realidade, dura, afasta o menino da possibilidade de receber a atenção e a parceria de pensamento de colegas e de professores e professoras, como em tantas outras cenas expostas no grande varal aqui construído. O menino à escola não retorna, ficam as perguntas, o pensamento embaralhado, o desconforto diante do que a cena produz como uma imagem de pensamento em constante ebulição. Uma imagem sem forma diante das formas duras instituídas pela sociedade e o seu modo de funcionamento. Dessa vez, o olhar não foi suficiente para salvar, mas houve o afago, o colo, o abraço. Resta o silêncio.

Tudo isso é escola. Tudo isso se passa na e **com** a escola, se olhada em modos menores. E, como afirma Aquino, sala de aula “não é lugar, mas ocasião. E nem sempre é bom” (AQUINO, 2009, p. 168). Sigo com o autor para pensar que a sala de aula [e a escola como um todo] é um espaço de muitas passagens, por vezes, é campo de batalhas e encontros, é momento de invenção. Em outras vezes, pode ser jaula, cercado, quartel general e, nesses casos, tende a não ser tão bom. Mas é justamente por ter tantas possibilidades na escola que emerge a urgência de pensá-la **com** o mínimo, olhando-a, por vezes, como “fiozinho d’ água. Gota de suor. Pingo de chuva” (AQUINO, 2009, p. 170).

Assim, pensar **com** as cenas mínimas pode ser um modo de rasurar, mesmo que momentaneamente, um certo conforto previsto na chamada educação maior, com suas “políticas de formação de professores, parâmetros e diretrizes curriculares, orientações metodológicas que definem e apontam o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar” (GALLO, 2003, p. 78). No entanto, a aula, enquanto acontece, mostra que é possível operar e experimentar a potência de pensar **com** aquilo que não havia sido pensado, que a aprendizagem e as vivências não se controlam, mesmo com tudo preparado para que isso ocorra, pois elas buscam vias alternativas, pequenos escapes que desorganizam o que estava previsto, dando vazão à “passagem de fluxos mutantes” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 112). Esses fluxos, de algum modo, arrancam-nos da tradição e da cultura que reproduz o mesmo. O menor, nessa perspectiva, “potencializa outros desenhos de pensamento, outras compreensões da singularidade do aprender e outras formulações para as relações em sala de aula” (PÉREZ, 2014, p. 121), sejam elas quais forem.

De algum modo, as cenas de escola, não somente dessa linha de força, mas das três que dão corpo à tese, na relação com o pensar **com**, trazem essa reflexão no sentido de uma espécie de reivindicação, pela voz das crianças e de adultos, em relação a ter a escola como espaço de contato com as coisas do mundo, como uma maneira de passarem a ser significativas para todos e todas e não somente como mais uma obrigação a ser cumprida. Uma substituição, quem sabe, do “eu devo”, lista de competências a serem atingidas, pelo “eu posso”, como abertura “de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem [*e do adulto*]

nesse mundo compartilhado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015. p. 99) [*grifos meus, inserções minhas*]. Um mundo em que, não esqueçamos, “tem gente em cima, tem gente embaixo, tem gente no meio, tem gente de um lado, tem gente ao contrário, tem gente dentro e tem gente do lado de fora”, conforme Hermes Bernardi Júnior (2016, p. 10), no livro *Inventário de gente*, mas todas são, independentemente de onde estiverem, de onde vierem, ou do que necessitarem, gentes!

*DOS ESPAÇOS QUE HABITAMOS*

*Ampla Fechada Limitada Ilimitada – é possível que este exista?  
 Coordenada – pela impenhência do tempo  
 Delimitada – por amarras tantas  
 Algumas desejadas – espaço íntimo, o privado necessário  
 Amarras indesejadas – que se limitam aos dizeres e desejos alheios  
 Espaço público sufocante  
 Paredes brancas  
 Sujeitos muitos  
 Sujeitos a regras – cuja reprodução não cessa  
 Sujeitos muitos  
 Sujeitos a um pensamento semelhante  
 Sujeitos muitos  
 Sujeitos a alguns poucos outros sujeitos  
 Sujeito outro – aquele que fala muito, às vezes grita, às vezes sussurra,  
 e muitas vezes também silencia  
 Sujeito outro – aquele que quer fazer pensar? Dúvida  
 Ela tem espaço para existir?  
 Ela pode correr solta? Até onde?  
 Quais paredes, muros, cercas ou leis a bloqueiam?  
 Qual o tempo que a bloqueia?  
 O tempo da obrigatoriedade escolar?  
 Não, não somente  
 De amarras nos constituímos*

Mariane Inês Ohlweiler, 2017, p. 51<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> Texto extraído do e-book: *Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações*. Lajeado: Ed. Univates, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/227>. Acesso em 27/04/2019.

## 6.2. Pensar a escola no tempo presente: extrair o mínimo em meio às máximas da educação

2019. Começa o ano. Inicia janeiro e, com ele, uma enxurrada de mudanças, na política, na economia, na educação. Mais do que nunca, esta tese parece ganhar força... e forma. Mais do que nunca é a hora das micropolíticas ativas, conforme Suely Rolnik, como uma espécie de ativismo marcado pela inventividade, expressa em formas diversas de ações micropolíticas (ROLNIK, 2016). Localizo, de algum modo, essas ações nas cenas de escola que trago para análise. Movimentos mínimos potentes que fazem com que possamos seguir vivendo a escola com força, com aquilo que agita o nosso corpo, o nosso pensamento, a nossa vida. Um caminho, quem sabe, para fundar outros mundos – escolas, por dentro delas mesmas - pelo viés do que não cabe no que projetos de lei, decretos, medidas provisórias insistem em “garantir”. Buscamos, assim, outros modos de habitar a escola e as nossas vidas, por vezes, intraduzíveis diante da lógica instituída, já que escapam a qualquer tentativa de controle e de previsibilidade. É mesmo a hora da micropolítica, necessária e urgente, em vias de ser inventada e reinventada a cada instante como ação criadora que resiste ao que, por vezes, torna-se insuportável, e porque não dizer, intolerável, pensando novamente com Rolnik (2016).

Pensamentos da autora, diante das tensões de um ano que se inicia.

O Brasil tem convivido, nos últimos quatro anos, em especial, com ações sistemáticas promovidas pelo governo federal, adepto do que poderia ser chamado de uma racionalidade neoliberal, termo trazido por Veiga-Neto (2018), a partir das leituras de Foucault. De acordo com o autor, o neoliberalismo é muito mais do que uma ideologia, mas “uma maneira de pensar e de estar no mundo, como uma forma de vida” (VEIGA-NETO, 2018, p. 168). Caracteriza-se pela livre concorrência, marcada por duas ideias centrais: liberdade e competição. Uma racionalidade que produz a liberdade de modo contínuo e que precisa ser constantemente consumida, tendo a competição como a base de todas as ações. “O neoliberalismo converte o cidadão em consumidor. A liberdade do cidadão cede à passividade do consumidor”, diz Byung-Chul Han (2014, p. 13).

Pensar desse modo eleva a ideia de individualidade, em que cada sujeito, aparentemente, tem liberdade para criar os seus tempos e espaços, mas não se pode esquecer que esses tempos e espaços estão regulados, assim como a noção de liberdade. Produz-se liberdade para conduzir a conduta dos indivíduos, conforme Veiga-Neto (2018). As liberdades individuais, expressas através de uma

personalização das aparências se ampliam, mas são controladas ou perpassadas pelas regras do capital, afirma Paula Sibília (2012), ao referir-se à lógica mercantil que tem atravessado a escola nos últimos tempos e que promove um discurso de aparente diferenciação, flexibilização e negociação.

Han (2014), em seu livro *Psicopolítica*, avança na discussão sobre o neoliberalismo e o traz não mais como uma forma de mutação do capitalismo, mas como a descoberta da *psiquê* como força produtiva, a qual chama, justamente, de psicopolítica. Um modo mais sutil, não-material e incorporal de produção do capitalismo, em que não importa tanto a superação de resistências corporais e de controle por outros, senão a otimização de processos psíquicos e mentais. Neste sentido, o sujeito do rendimento neoliberal torna-se “empresário de si mesmo, se explora de forma autônoma e apaixonada” (HAN, 2014, p. 25), atua em permanente otimização própria, sendo essa a forma de dominação e exploração dos tempos atuais. Uma técnica de poder sutil, segundo o autor, na medida em que não se apodera diretamente do sujeito, mas faz com que o sujeito “atue de tal modo que reproduza por si mesmo o instrumento de dominação que é interpretada por ele como liberdade” (HAN, 2014, p. 25). Liberdade e exploração andam juntas, formando uma espécie de autoexploração. Um modo, portanto, micropolítico sutil que reforça o modelo macropolítico, conforme Rolnik (2016).

Assim, a psicopolítica neoliberal desenvolve-se através de formas de exploração cada vez mais refinadas. Nesse âmbito, vemos uma enxurrada de ofertas em termos de cursos e oficinas de gerenciamento pessoal, gestão de tempo e negócios, cursos de inteligência emocional, entre outros. Tem sido relativamente comum, por exemplo, no meu trabalho atual, na gestão de escola, o envio de currículos para vagas de candidatos e candidatas à monitoria ou docência, que vêm com uma descrição mais ou menos assim: “estudo em uma faculdade 100% *online*, tenho total disponibilidade, meu curso não interfere na possibilidade de eu estar o dia todo à disposição da escola” e, juntamente a isso a marca da universidade com a seguinte informação: “curso 100% *online*”. Também a oferta de cursos para gerenciar reuniões com maior produtividade de tempo e com vistas a resultados eficientes, com apostilas gratuitas para fazer *download*, enfim, uma infinidade de propostas que oferecem a ideia de “eficiência sem limite” (HAN, 2014, p. 27),

controladas pela técnica de dominação neoliberal, que visa à exploração do tempo de trabalho e também da pessoa, com uma atenção total à vida em todas as suas esferas. Funda-se aí a “época do esgotamento”, de acordo com o autor, em que não se reprimem necessidades, não se trabalha por oposições e nem por ameaças. No lugar disso, há o domínio da positividade, do agrado, da sedução. Não atua por escassez, mas por abundância de estímulos positivos: você vai conseguir! Você é capaz! Tente mais uma vez! Ou seja, não se busca somente a competência cognitiva, senão também a competência emocional (HAN, 2014). As emoções, rápidas e passageiras, passam a ser matéria-prima para a otimização da comunicação, um modo de motivação.

Estamos imersos nesse jogo, perverso e perigoso, na maioria das vezes, sem nos darmos conta. Um jogo de sutilezas micropolíticas, e também macropolíticas, mantidas por diversas pessoas, as “cabeças pensantes” da educação no Brasil hoje. No entanto, vale lembrar, o que temos vivido atualmente não é, de fato, novo ou recente, mas, neste momento, em especial, apresenta-se de modo diverso, tendo em vista os argumentos e os caminhos assumidos pela política no país. Sabemos que cada época possui as suas manifestações próprias, advindas da forma como a sociedade e a política organizam-se, com os seus discursos e determinações que atendem aos interesses dos grupos que disputam o poder a cada momento. E como lidamos com isso? Que ações colaboram para percebermos a lógica que rege as políticas de educação em nosso país? O que fazer quando, por exemplo, ouvimos por parte dessas pessoas que é tarefa da escola “aplicar” os conteúdos necessários, otimizar o tempo, que muitas vezes falta, em razão da escola ter que se envolver com questões que envolvem relações entre crianças e adultos, e que isso tomaria o tempo de coisas mais importantes, relacionadas ao chamado “gerenciamento de classe e de conteúdos”? Que tipo de profissional busca-se formar para atuar nas escolas neste momento? Leitores e leitoras de livros de autoajuda, da Bíblia ou de manuais que eliminem qualquer possibilidade de interação que não vise à motivação pessoal e à busca pela eficiência, excluindo-se toda a forma de debilidade ou deficiência nesse funcionamento? Nunca se produziu tanto em termos de pesquisas e de avanços na produção de conhecimento e, no entanto, vivemos o tempo do medo, da insegurança, da intolerância na relação com o outro



que faz pensar. Parece haver uma tentativa de desestabilização do lado humano, das relações, de fato, entre gentes na condução da vida cotidiana. Por isso, o receio extremo da permanência da filosofia, da arte, da sociologia na escola, também da manutenção de pesquisas que propiciem a mobilidade do pensamento. Disciplinas do pensar, do estranho, da relação com a pergunta, tornam-se espécies de inimigos a serem eliminados.

Neste sentido, temos acompanhado, sem descanso, a uma série de alterações na educação, causando impactos acentuados nos modos como o ensino vem sendo pensado e proposto nas diferentes etapas da escolaridade. Algumas dessas ações têm sido vivenciadas de maneira mais explícita, como uma estratégia macropolítica, atingindo especialmente a escola pública. Refiro-me, em especial, ao desmonte em termos de corte de verbas, na educação básica e no ensino superior, fechamento de escolas, parcelamento de salários, diminuição no tempo da formação em serviço de docentes, terceirização de serviços. Mas há outras ações, em nível nacional, de certo modo menos explícitas e, por vezes, aparentando serem inócuas, mas que podem ser tão nocivas quanto as que rapidamente são possíveis de serem identificadas. As chamadas estratégias micropolíticas, mais sutis e invisíveis do que as estratégias macropolíticas tradicionais (ROLNIK, 2016).

A Reforma do Ensino Médio<sup>53</sup> e a versão final da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>54</sup> são dois exemplos dessas estratégias ou ações. Em meio a um jogo de palavras bem articuladas e estrategicamente colocadas, há uma lógica reducionista e extremamente repetitiva, expressa através da diluição de conteúdos nas diferentes áreas ou campos de saberes, mantendo a supremacia de algumas áreas tidas como essenciais - Língua Portuguesa e Matemática, em especial. Mas, essenciais para quem? Que qualidade de educação está sendo proposta, afinal? A

---

<sup>53</sup> A Reforma do Ensino Médio foi realizada através da Medida Provisória 746/2016, de 22 de setembro de 2016, que alterou a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

<sup>54</sup> A última versão da BNCC, incorporando o ensino médio, foi homologada em dezembro de 2018. A Base para a educação infantil e o ensino fundamental passou por três versões anteriores. Observou-se uma modificação substancial entre as diferentes versões, em termos de algumas temáticas que foram suprimidas ou aparecem com menor força e visibilidade. Também conteúdos das diferentes áreas foram reduzidos ou agrupados, especialmente na última versão, quando houve um movimento de recuo em relação a algumas conquistas importantes, em detrimento do que foi considerado como “essencial” para a lógica das competências voltadas ao mercado de trabalho. A versão final pode ser acessada em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

que escola a BNCC busca servir? A que tipo de formação? A que concepção de currículo? O que esperar de uma Base Nacional que parece desconhecer a real condição e necessidade das escolas atuais? Como propor algo que diz assegurar equidade nas aprendizagens a serem oferecidas nas diferentes escolas do país, sem considerar limites e possibilidades de cada uma delas ou mesmo de suas regiões? Quais os riscos de tudo isso?

Provavelmente, a formação de jovens com reduzida qualificação, baixa capacidade crítica e de criação, sujeitos à mão-de-obra pouco qualificada e certamente mal remunerada. E, mais ainda, a ampliação da desigualdade e consequente surgimento de um fosso ainda maior entre o ensino público e o privado, sem considerar ainda as desigualdades regionais que marcam o país.

António Nóvoa (2018)<sup>55</sup>, professor e reitor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ao referir-se à Base Nacional Comum Curricular do Brasil, observa que o problema não está tanto em pensar um documento para nortear a educação no país, mas o de transformar esse documento em uma espécie de cartilha que uniformiza a prática docente e retira a sua possibilidade de autonomia. Segundo o autor, há que se ter o cuidado com as reformas curriculares e os modelos que elas seguem, a fim de não reproduzir ideias do passado e que não servem para o futuro, e eu perguntaria: e para o presente, servem para quê?

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, prescritivo e controlador que tem como objetivo definir o conjunto de “**aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>). Está voltada à educação escolar e tem como pressuposto o conceito de competência, considerada como uma marca da discussão pedagógica e social de muitos estados e municípios brasileiros nas últimas décadas, tida como um modo de assegurar as aprendizagens essenciais. A BNCC tem como base também o enfoque utilizado em avaliações internacionais que indicam as decisões

---

<sup>55</sup> Matéria publicada no Jornal Correio do Povo, de 24 de agosto de 2018, intitulada *Transformar e inovar na escola*, realizada a partir de encontro com o autor no 5º Fórum SESC de Educação, em Porto Alegre.

pedagógicas para o desenvolvimento das competências. Isso tem se dado desde as décadas finais do século XX, estendendo-se ao século XXI, atingindo países como Austrália, Portugal, França, Espanha, Polônia, Estados Unidos da América.

A ideia de competência já aparecia nos marcos legais da Constituição Brasileira de 1988, expressa na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)<sup>56</sup>, inciso IV, artigo 9º, quando afirma que “cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Assim, para a BNCC, as duas noções, extraídas da LDB, tornam-se básicas: as competências e as diretrizes são comuns, os currículos, diversos; a definição de aprendizagens essenciais e não apenas de conteúdos mínimos a serem ensinados, uma vez que eles estão a serviço das competências. Isso se dá, conforme consta no *site* da Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>):

Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Há que se prestar atenção em relação a alguns riscos nesse modo de pensar a educação, difundido na BNCC, oriundo de outros documentos voltados à educação básica, como a LDB, tendo em vista a tentativa, de algum modo, sempre presente, de alinhar pensamentos e definir aprendizagens, produzindo padronizações. Um modo de tornar cada vez mais a educação como mercadoria, perseguindo as demandas internacionais voltadas, especialmente, à mensuração de resultados. Um olhar utilitário e mercadológico (PEREC, 2016), que prevê escolas do mesmo tipo.

---

<sup>56</sup> Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>). Acesso em 2/03/2018.

No caso da BNCC, em especial, a lógica de definição de saberes parece funcionar como um status de verdade: seleciona-se o que interessa saber e como esse saber deve ser acessado. Diz-se do que somos e quem somos. Um modo de controle em que a escola, através de seus estudantes e docentes, fica subordinada ao tão falado exercício da cidadania e às exigências do mercado de trabalho, à educação maior<sup>57</sup>, conforme Gallo (2003), quando traz a ideia de que uma “boa educação” é aquela “boa para produzir os efeitos que se espera dela, boa como instrumento de subjetivação” (GALLO, 2014, p. 20). Na situação atual, “boa” para uma prática utilitarista, para formar alunos e alunas “dentro de uma lógica do capital financeiro, em busca dos seus lucros”, pondera Roberto Leher, em entrevista ao *site* de notícias *Brasil de Fato* (documento eletrônico)<sup>58</sup>. E, para elevar o nível de produtividade brasileira, fator crucial para as empresas poderem atuar e desenvolver-se, torna-se necessária a disponibilidade de mão-de-obra qualificada.

A Base Nacional Comum Curricular colabora, neste sentido, na medida em que se apresenta como “referência imperativa a todas as redes de ensino [...] que fará com que se definam as aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir durante sua escolarização” (Selma Borghi VENCO; Reginaldo Fernando CARNEIRO, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, também o conceito de competência precisa ser colocado sob suspeita. Nos modos como é tratado na BNCC, de alguma forma, reforça a ideia de uma prática utilitarista, de acúmulo, de transmissão, com vistas à lógica da produtividade, do mercado de trabalho. No texto da Base (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), essa noção fica clara quando refere a competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Uma aposta, portanto, na formação futura de alunos e alunas para enfrentarem as demandas da vida adulta e do mercado. Mas, e no

---

<sup>57</sup> Sílvia Gallo opera com a noção de educação maior e menor, ao deslocar o conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari (1977), ao analisarem a obra de Franz Kafka, trazendo-o como um dispositivo para pensar a educação.

<sup>58</sup> Artigo que se encontra no link: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/28/negocio-bilionario-coloca-educacao-publica-em-perigo-e-sob-investidores-estrangeiros/>. Acesso em 1º/05/2018.

momento presente? De que modo pensar por competências, colocando-as em mobilidade na vida estudantil, considerando as demandas do tempo presente? Não está sendo reforçada a ideia de um currículo normativo que emerge das orientações da base, que, muitas vezes, nada ou muito pouco tem a ver com as demandas reais da vida cotidiana? O que, de fato, necessitam hoje nossas crianças e jovens?

Ainda em relação ao tom das orientações da BNCC para o ensino fundamental, há um conjunto de dez competências a serem atingidas durante a escolaridade básica, que reforça a ideia de uma “indicação clara” do que alunos e alunas devem [precisam] saber e do que devem [precisam] saber fazer. Um modo de direcionar o sistema de ensino à formação para o trabalho, em que o que parece importar não é o caminho de pensamento para se chegar a um determinado saber, não é o cultivo desse saber, mas a transmissão, no sentido de algo que se passa de uma pessoa a outra. Saber o que se deve saber dentro de uma determinada lógica e a serviço de determinado modo de pensar, neste caso, visando à ampliação de mercado e obtenção de lucros. O sentido de competência, aqui, relaciona-se a uma certa “aptidão em solucionar problemas cujos resultados possam ser mensurados” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 9). Não sugere, aparentemente, nenhum tipo de problematização em relação ao que alunos e alunas poderiam, de fato, apropriar-se e nem sobre qual modo de atuação na sociedade lhes seria possível.

Na contramão da ideia exposta na BNCC, e esse pode ser um modo, quem sabe, estranho de pensar a noção de competência, torna-se necessário entendê-la como algo que faça sentido a cada um e a todos no agora, dando-lhe(s) um espaço na sua vida, nas aprendizagens, no pensamento, uma maneira de colocar as competências em movimento, operar com elas, na relação com as tantas coisas que se passam na e **com** a escola hoje. Um modo de ativar a capacidade de conhecer os conteúdos, indo além dessa ação, colocando-os em relação e pensando sobre eles de forma crítica e criativa, como refere Cesar Callegari (documento eletrônico, 2017), em seu texto de renúncia à presidência da Comissão Bicameral do CNE (Conselho Nacional de Educação), encarregada da BNCC<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Texto divulgado nas redes sociais em 30 de junho de 2018. Disponível no site: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1673-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da-comissao-bicameral-do-cne-encarregada-da-bncc>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Torna-se importante esclarecer, sobretudo, que não se trata, exatamente, de virar as costas para a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular, especialmente quando refere a possibilidade de uma oferta, talvez, mais equânime de educação a quem vive neste país tão diverso, embora existam movimentos e entidades de educação que têm se posicionado contra, como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Uma das principais alegações vindas da Anped é de que a base, do modo como foi pensada e articulada, reflete um documento prescritivo, restritivo e controlador, que leva a pensar: a quem interessa o exercício de buscar uma padronização das escolas com contextos tão diversos, como se isso fosse, de fato, possível? Não seria um modo de exclusão, de afastamento, na medida em que beneficiaria apenas uma parte da população, com melhores condições de acesso e participação? Nessa perspectiva, a base surge como um documento centralizador, que reflete os interesses políticos e econômicos atuais. No lugar de uma Base Nacional, emerge a urgência de uma reflexão profunda acerca das condições de qualidade de oferta que o país possui. A BNCC, no modo como está pensada, não colabora para enfrentar os problemas reais da educação brasileira, podendo ampliá-los, na medida em que não serão enfrentados e debatidos, conforme nota divulgada no *site* da entidade [Anped] e nas redes sociais, em dezembro de 2018<sup>60</sup>.

Por outro lado, e tenho refletido muito sobre isso, acredito que pensar uma Base Nacional como uma experiência diferente para o país, criada por brasileiros e brasileiras que pensam, de fato, a educação, considerando as diferenças como potência de mobilização - no lugar de ser copiada de países com experiências, por vezes, excludentes e até perversas, que não acompanham as mudanças do mundo contemporâneo - poderia ser um exercício único para o Brasil. Pena que, neste momento, cada vez mais distante e improvável. A base, do jeito que está, reflete o “pensamento típico de quem não conhece [*e parece não ter o menor interesse em conhecer*] a diversidade e a complexidade do sistema educacional brasileiro”, conforme Cesar Callegari (2019, p. 46) [*grifos meus, inserções minhas*].

Diante do cenário atual e do que a BNCC nos apresenta, torna-se urgente o exercício de “pensar com força”, trazendo novamente as considerações de Deleuze

---

<sup>60</sup> <http://www.anped.org.br>. Acesso em 27/04/2019.

(1992) e buscar entender que “mais do que um mero jogo de palavras, trata-se de pensar nos efeitos que tais palavras e os conceitos a que elas remetem exercem” (LOPONTE, 2017, p. 435). Desse modo, parece tornar-se mais forte e importante a ideia de olhar a escola pelo viés do mínimo, daquilo que não há como estar previsto em lei alguma, pois diz respeito às múltiplas formas inventadas ou às ações micropolíticas em seu sentido ativo, como afirma Rolnik (2016). Aquilo que não cabe no imaginário de quem pensa a educação pelo viés da modernidade, as formas arejadas de ações, expressas em forças que, muitas vezes, não encontram uma determinada palavra ou imagem correspondente, mas que passam a fazer parte de nosso corpo, de nossas ideias, de nossos desenhos de pensamento. “Uma espécie de germe de mundo que passa a nos habitar e que nos causa estranhamento por ser, por princípio, intraduzível na cartografia cultural vigente [da escola, neste caso], já que é exatamente o que lhe escapa e a coloca em risco de dissolução” (ROLNIK, 2016, p. 3) [*grifos meus, inserções minhas*]. Essas forças ativas, que geram inquietudes, tendem a convocar a alguma ação e, ao encontrarem um espaço de expressão, seja ele qual for, podem, quem sabe, redesenhar possibilidades do presente, especialmente nos espaços em que as passagens de ar encontram-se bloqueadas.

Pensar **com** as cenas de escola, mínimas, inventivas, nessa perspectiva, sugere maneiras outras de enfrentar o que tem nos chegado a cada momento. Um modo de resistir, desconfiando do que é tido como verdade e buscando um olhar micropolítico ativo para que seja possível “detectar o intolerável e buscar formas de combatê-lo” (ROLNIK, 2016, p. 5). Algo que parece fazer eco ao que temos vivido hoje na educação brasileira, que afeta diretamente a escola, e que reforça a ideia de manter a aposta nas pessoas e nos encontros que fazem nascer uma vontade de potência criadora, com força para movimentar os devires, deixando o pensamento livre para inventar, para encontrar saídas, mesmo que provisórias. Um reforço aos ativismos mínimos, aos pequenos movimentos que nascem da necessidade de resistir e de seguir acreditando na possibilidade de mudanças.

### 6.3. Dos riscos (assumidos) de investigar na perspectiva do mínimo na educação (escola, em especial)



15. Linhas-gravetos [fotografia da autora, manipulada digitalmente], escrita de palavras como um convite a pensar **com** a escola em suas minoridades.

Ao assumir a atitude política de escrever uma tese que se desenvolve na perspectiva de pensar a “potência do mínimo na educação” (GALLO, 2014, p. 20), entendendo o mínimo, neste caso, como uma das forças que emergem das cenas de escola que, por sua vez, convidam a pensar também **com** a arte e **com** o estranho, alguns riscos podem ser enfrentados.

Veiga-Neto (2014, p. 7) chama a atenção para a ideia de que não é fácil “trabalhar com as coisas (tidas como) pequenas” e o quanto pode ser também perigoso. Foi com algumas considerações do autor que formulações sobre esses riscos e perigos se tornaram mais claras e evidentes no decorrer da pesquisa, pois, de algum modo, relacionam-se com a ideia de olhar e pensar a escola de um **lugar pouco habitual**, pelas fissuras das suas práticas, saindo das generalizações e certezas, das repetições e das normas previstas nos documentos legais (leis, estatutos, regimentos, somente para trazer alguns deles). Também pelo movimento de **desacomodação** que pode gerar ao perceber-se que aquilo que era tido como dado pode ser realizado ou pensado de outros modos e que os escapes podem levar ao exercício de estranhar, afastando-nos das familiaridades, o que é, de certo modo, perigoso.

Há ainda o risco de, por não haver a pretensão de encontrar soluções para as situações analisadas, nem buscar formas de interpretá-las, tornar a pesquisa



**pouco “útil” e interessante** para uma investigação acadêmica, que se pretende pensar na e **com** a escola e não sobre ela. E um risco maior ainda, talvez, o de que é possível **conviver com o inesperado, o imprevisível e o incontrolável**, com aquilo que normalmente não se ouve, não se vê. Nas palavras de Veiga-Neto (2014, p. 9), “com o inesperado porque imprevisto; com o imprevisto porque imprevisível; e com o imprevisível porque incontrolável”. Isso pode potencializar a ideia de pensar as infinitudes de escolas que convivem na escola mesma (GALLO, 2015) e as surpresas de poder compartilhar essa ideia com quem convive **com** a escola e pensa a educação na perspectiva da escuta e dos atravessamentos que dela emergem.

Seguindo na lista de cuidados a serem enfrentados, há também o perigo de a tese ser percebida como um certo “**modismo**” que valoriza o mínimo, entendendo-o como aquilo que torna a pessoa diferente das demais, como determinados discursos midiáticos têm se esforçado em divulgar, nas escolas, em especial. Uma ideia de menor/mínimo como condição para possibilidade de crescimento pessoal e profissional, como uma espécie de “trampolim” para o futuro: *Uma escola menor para quem quer pensar grande; Uma pequena escola que forma grandes vencedores; É no pequeno que se aprende*<sup>61</sup>. Um reforço, pelo mínimo, à ideia de positividade. Da mesma maneira, há que se ter o cuidado, ao pesquisar nessa perspectiva, para não cair em um outro tipo de discurso, moderno e atual, que convida à **brevidade dos contatos**. Um mínimo, neste caso, sem potência, que não aprofunda nada, por desinformação ou por receio de falar o que não deve ser falado o que, de qualquer modo, empobrece o pensamento. Um exemplo desse pensamento “menor”, no sentido de sua pequenez mesmo, de sua baixaza sob todas as formas, que não tem serventia alguma e que precisa ser denunciado (DELEUZE, 2010), pode ser encontrado nas orientações de trabalho com a temática tradicionalista do estado do Rio Grande do Sul, previstas em um documento aprovado recentemente, que faz parte do Referencial Curricular Gaúcho<sup>62</sup>. De acordo com esse documento, em nota

---

<sup>61</sup> Algumas referências encontradas em uma consulta rápida à Internet, a partir da expressão: propaganda sobre escola de educação básica. Link de acesso: <https://www.bing.com/images/search?q=propaganda%20sobre%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&qs=n&form=QBIRMH&sp>. Acesso em 20/01/2018.

<sup>62</sup> Documento elaborado por um conjunto de educadores e educadoras do estado do Rio Grande do Sul, representantes de entidades variadas, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEEEd) e

publicada no jornal Correio do Povo (edição de 18 de setembro de 2018)<sup>63</sup>, como um “diferencial” no trabalho com essa temática para a etapa da Educação Infantil, está previsto:

O desenvolvimento da habilidade motora fina, através da confecção de fantoches, peões, prendas e brinquedos típicos regionais feitos com materiais recicláveis, como o bilboquê, o pião, o cavalo de pau e a pipa. Além disso, serão elaboradas apresentações musicais tradicionais gaúchas, com reconhecimento dos instrumentos tocados (violão, gaita e tambor).

Em outros termos, a complexa temática gaúcha fica restrita às seculares técnicas artísticas, ao aspecto procedimental, descolada da possibilidade de produzir pensamento sobre e **com** o que é parte de nossa história. A cultura do povo gaúcho e as suas lutas diárias ficam reduzidas a uma visão romantizada e, por vezes, preconceituosa. Passada a tradicional Semana Farroupilha, entre músicas típicas e os três instrumentos citados – como se só esses representassem a nossa cultura, além das danças e materiais confeccionados - o que fica para essas crianças? Que ideia de gaúcho é aprendida por nossas crianças na escola, desde a mais tenra idade? Quem são os gaúchos e gaúchas de nosso estado? E nós, que convivemos cotidianamente nesse espaço e que somos parte dessa cultura não falada, como nos vemos diante de uma oferta tão pobre? Esse tipo de questionamento chega à escola? Parece-me que muito pouco. O que ocorre, na grande maioria das vezes, é uma adesão às propostas que chegam prontas/estabelecidas, como uma espécie de solução breve àquilo que é tido como uma temática complexa, que gera controvérsias, posicionamentos e corre o risco de ser considerada um modo de “doutrinação”<sup>64</sup>, termo muito utilizado neste momento, em especial, pelo movimento Escola sem Partido. E, no entanto, crianças desde pequenas são capazes de fazer formulações, conforme a conversa da cena de

---

pensado a partir da Base Nacional Comum Curricular, contendo objetivos específicos que contemplam aspectos regionais, relacionando os conteúdos da base com as temáticas históricas e tradicionalistas de cada região do Brasil. Deverá ser implantado nas escolas públicas e particulares a partir de 2020.

<sup>63</sup> Matéria intitulada: *Referencial Curricular Gaúcho é apresentado*, publicada na seção Educação Básica do referido jornal.

<sup>64</sup> O termo doutrinação ideológica tem sido usado com certa frequência para referir a ideia de coibir a possibilidade de manifestação de ideias ou convicções ideológicas por parte de docentes em salas de aula, sob a alegação de que esse gesto representaria militância política ou partidária.

escola 31, entre um menino e uma menina: “eu tô achando que não sou gaúcho, porque não tenho cavalo e nunca andei em um e nem sei tocar gaita e violão”, e também: “eu não sou mesmo, não tenho aqueles vestidos que ‘ródiam’. A profe disse que a gente é, mas não, não”. “Quanto currículo normativo e quão pouca consciência”, observaria Glória Jové (*tradução minha*) (2017, p. 101). Quanta “oportunidade desperdiçada”, repito com a autora (JOVÉ, 2017, 102).

---

*É preciso pensar sobre isso...*

Retorno à lista de perigos com o qual o movimento de pesquisar **com** a escola na perspectiva do mínimo pode se deparar e localizo mais um em potencial, que tem a ver com o “uso” da palavra “mínimo” na construção histórica escolar. Conforme trazido anteriormente, na Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 210, já fazia referência à necessidade de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), ideia reforçada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394, de 1996).

Certamente, muitos docentes já ouviram falar na ideia de **conteúdos mínimos**<sup>65</sup> a serem atingidos em cada etapa da escolaridade. A questão que fica é: que ideia de mínimo temos aí? Algo relacionado à definição de diretrizes e aprendizagens essenciais, na relação com a aquisição de habilidades e competências, em uma abordagem quantitativa em termos do que precisaria ser atingido, tendo em vista uma possível aprovação à série seguinte. Esses conteúdos mínimos, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento, estão voltados à ideia de constituição do conhecimento, valores e práticas sociais, tomadas como indispensáveis ao exercício de cidadania plena e da preparação ao mercado de trabalho, ideia retomada e reforçada, de algum modo, com a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Volto a afirmar que não é sobre esse

---

<sup>65</sup> Os conteúdos curriculares mínimos de cada ano letivo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio dão forma à chamada educação básica. Referem-se à ideia de unificação de parâmetros que visam a assegurar um padrão de qualidade nacional, tendo em vista a formação básica comum. (Informações coletadas a partir do site: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares>. Acesso em 31/08/ 2018.

mínimo que a tese busca debruçar-se. Essa ideia de mínimo, amplamente divulgada nas escolas, especialmente a partir dos anos de 1980 e reforçada pela LDB/1996, afasta-se do mínimo como potência de pensamento que permite escapar, justamente, da padronização, da uniformidade, das respostas práticas às necessidades de mercado.

E mais um mínimo, extremamente perverso e perigoso, junta-se à lista. Nos últimos anos, em especial, com o avanço das forças conservadoras na condução do país, de diversos estados e municípios, expressas nas estratégias da política neoliberal ou, quem sabe, ultraliberal, conforme tem sido chamado o momento que temos vivido, devido aos movimentos da ultradireita, emerge com muita força a noção de **estado mínimo**. Nessa perspectiva, o estado passa a ser reduzido em termos de responsabilidades, por meio dos serviços públicos, que passam a ser, gradativamente, privatizados. Com menor investimento, a máquina pública tende a precarizar rapidamente, passando a ser vista como uma oferta que o estado não dá mais conta, o que sugere a privatização. A educação tem sido um dos fortes alvos dessa política.

De acordo com Daniel Cara (2019), em entrevista à revista *Carta Capital*<sup>66</sup> (documento eletrônico): “a tática para justificar o projeto de privatização é a de precarizar o Estado e a oferta de serviços públicos para então atribuir incompetência à máquina. É uma radicalização do projeto neoliberal que já prevê a redução do Estado”. Na perspectiva do ultraliberalismo, a radicalização é tanta que já não importa que as pessoas não tenham mais condições de vida, sublinha o autor.

Ainda assim, diante do que se apresenta, tem sido construída junto à população a ideia de que o poder público não é competente para dar conta do que é a necessidade do povo (CARA, 2019). Seguindo com o autor, a população, que sairá prejudicada, pois não será atendida pelo mercado, tende a aderir à argumentação de que o caminho é a privatização.

Quando anuncio, desde o início, que esta investigação é um convite a pensar **com** a escola, através de cenas mínimas que expressam aquilo que não está

---

<sup>66</sup> Não dá para ter ministro da Educação que nunca pisou em escola pública. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/?p=69541>. Acesso em 27/04/ 2019.

previsto nas leis e regulamentos que a permeiam, e que sei dos riscos que corro em fazer essa provocação, refiro-me, especialmente, ao momento político que vivemos e à necessidade de mostrar, de algum modo, que por mais que as fronteiras de pensamento estejam sendo forçadas a serem fechadas, sempre haverá por onde o pensamento consiga escapar, abrindo caminhos, minúsculos, desenhados pelas linhas de invenção, linhas de fuga (DELEUZE; GATTARI, 1996), linhas que nos fazem resistir e jamais desistir.

Um mínimo que, de tão simples, torna-se força para pensar o que não havia sido pensado, para permitir espaços de sonho, de criação, de dúvida. Um movimento que faz estranhar o pensamento acomodado ao que a escola tem a oferecer, deixando-se afetar pelos sentidos, sem hierarquias ou ordens, como afirma Perec (2016). Uma atitude de contemplar, enxergar a escola de outros modos: pelo olhar para os pequenos lampejos de invenção que convivem no ambiente escolar, compondo uma coleção de imagens da escola em movimento, quando ela parece ser um convite à estagnação de gestos e ideias.

Por tudo isso, arrisco-me nessa escolha, como pedagoga e como pesquisadora, habitante da escola de educação básica, buscando caminhos para olhá-la de outras miradas, tendo as cenas como companhias para que esse exercício se torne possível. Caminhos a serem inventados, em companhia da força das gentes que tornam a escola o que ela é: um espaço vivo e de vida que luta, sem cessar, para manter-se, para ser respeitado. Entendo esse movimento como um modo de valorização da “produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma” (GALLO, 2015, p. 442).

Neste sentido, sigo com Gallo quando propõe olhar para a escola com a “possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida” (GALLO, 2015, p. 442), deixando-se afetar pelas minoridades, com vistas à prática de “uma educação orientada para a vida, que não ponha acento exclusivo no saber” (GALLO, 2015, p. 447). Um modo inventivo de colocar em xeque o que nos tem sido apresentado em termos de propostas de educação para o país, com vistas ao desenvolvimento de competências, a partir de conteúdos “aplicados” e de resultados mensurados, voltados à lógica do mercado de trabalho. Uma maneira de tensionar algumas relações já designadas.

Sei que teremos muito trabalho pela frente. Os riscos tendem a aumentar, os mínimos sutis, que imobilizam o pensamento tendem a tornar-se cada vez mais presentes. Diante disso, aposto nas forças da arte, do estranho, do mínimo e de outras que puderem se juntar a elas. Uma aposta como possibilidade de continuarmos lutando para que o calor das pequenas cenas, que seguirão existindo, independente de forças contrárias, sigam fornecendo luz e energia à escola em sua cotidianidade, na relação **com** as suas gentes, pois, certamente, coragem e inventividade não hão de faltar!



VAREL PARA RESOLUT (+)  
ANÍMIO AUGUSTO SUPMO 2019

**7. Em busca de um ponto de fim. Por que estranhar a escola?**

*Eu não sei e não pretendo parar de perguntar!  
A aventura do meu espírito está no manuseio cotidiano de  
incertezas!*

Nanda Barreto, 2018, p. 59<sup>67</sup>.

Começo este capítulo em busca de um ponto de fim, com uma pergunta, entendo que necessária, tendo em vista ser a mobilizadora de um pensamento que não descansa. Por que estranhar a escola? E sigo: por que, afinal, produzir pensamento **com** fragmentos do que se passa na/**com** a escola? Por que dar visibilidade ao que não virá a fazer parte dos grandes planos educacionais? Tento ensaiar algumas respostas, as quais apresento em forma de pensamentos em suspensão, assim como o exercício que me propus ao inventar o grande varal de cenas que compõe o desenho metodológico da tese. É possível, no entanto, que dessas respostas surjam outras perguntas, porque assim como Nanda Barreto (2018, p. 59), “eu não sei e não pretendo parar de perguntar”.

Busquei, de algum modo, durante os anos de doutorado, colocar-me à espreita, deixando que as leituras, os encontros de orientação e os materiais que deram força e forma à tese colaborassem para encontrar “brechas inventivas, espaços mínimos dentro do cenário educacional, para tornar visível as possibilidades de experimentar a criação” (KNEIPP; MOSSI, 2018, p. 6). Desses movimentos, foram produzidos os diferentes caminhos desta investigação e as escolhas que emergiram deles a cada momento. Refiro-me, especialmente, ao encontro com os intercessores centrais do exercício de pensar **com**, fio condutor da pesquisa, como as cenas de escola e o *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, de Antônio Augusto Bueno, artista e parceiro de diversos anos de conversas **com** arte e educação. A partir desses intercessores e **com** eles, juntam-se as três forças - arte, estranho e mínimo – como convites a potencializar o que chamei de estranhar a escola, estando por dentro dela.

A expressão “por dentro” é usada tendo em vista uma das resoluções e desafios que me impus na escrita da tese: a de que as cenas, como materialidades a serem analisadas, tivessem que, necessariamente, ser coletadas por quem

---

<sup>67</sup> *Manual de incertezas*. São Paulo: Patuá, 2018.



habitasse efetivamente a escola, que não fosse a ela somente para fazer pesquisa, mas que tivesse **com** ela uma relação outra, de trabalho, de afeto, também de investigação. Um exercício talvez mais complexo, pois envolve um olhar que transita por dentro dela, com atenção às suas minoridades, às situações que desacomodam e provocam o pensamento a pensar. Um olhar que movimenta o estranho, mobilizado pela incerteza intelectual (FREUD, 1919), pela dúvida gerada e que abre caminhos para a invenção, para a possibilidade de criar a partir do que não foi pensado. Aquilo que não é natural, mas forjado nos encontros com o outro ou com alguma coisa que nos force a pensar (uma imagem, um objeto, um acontecimento).

Vejo nas cenas de escola essa força, na medida em que se relacionam ao que não está instituído, ao que ocorre nas brechas, nas infiltrações, nas chamadas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996). As linhas de fuga, por sua vez, relacionam-se com a noção de *fora*, nenhuma forma é possível para elas, a não ser a possibilidade de criação, de invenção, que se dá sempre pelos orifícios, pelos escapes. As cenas de escola, nessa perspectiva, podem ser pensadas como linhas de fuga, como pequenas situações que não têm nome, lugar definido ou data para acontecer. Cenas como linhas traçadas na vida, **com** a vida, na escola.

Volto à pergunta que abre este capítulo, sob o risco de perder o foco. Por que, afinal, estranhar a escola? O que busca uma tese que tem como questão central investigar - *de que modo o pensar com uma coleção de cenas de escola, na relação com as três linhas de força que delas emergem: a arte, o estranho e o mínimo, torna-se potência para o exercício de estranhar a escola, produzindo novas e outras imagens de pensamento?* - em um momento em que a educação tem sido, especialmente, sucateada e elevada ao grau máximo de resoluções baseadas no conservadorismo e na censura?

Entendo que há uma urgência nessa questão, justamente neste momento, em que tantas conquistas da educação, galgadas com muito esforço, têm sido retiradas. Acredito, com Rolnik (2016), na força das micropolíticas ativas, como aquilo que mantém o pensamento ativo, resistindo ao que convida ao colapso, à paralisia. Talvez seja a única maneira de conseguirmos suportar, de acordo com a autora, o avanço das estratégias neoliberais ou, conforme Cara (2019),

ultraliberais, que têm comandado o país e o mundo. E sigo com Rolnik (2016), quando nos convoca a exercitar o mínimo como espécies de ativismos, como formas de luta, em um movimento “contra as normatizações pasteurizantes propostas pelas grandes políticas do estado” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 133) e, neste caso, pelas grandes políticas que comandam o cenário educacional, definindo as máximas a serem seguidas pela escola.

Trago, a seguir, um breve ensaio de perguntas e respostas, sempre provisórias e em suspensão, porque estranhar é movimento, é incerteza, é um deixar(-se) sair das entranhas, “desarvorar”.

Estranhar a escola, por quê?

---

#### I

Porque vivemos uma relação com a educação no país em que, cada vez mais, afasta-se a possibilidade de pensar diferente, na medida em que, praticamente, todos os dias, chegam-nos notícias de que o momento é o de alinhar, modelar, controlar o que se diz na escola, o que se faz e como se faz.

#### II

Porque, com ações sistemáticas, algumas sem muito alarde, o governo federal vem realizando uma série de mudanças na educação, que impactam na sua qualidade. Individualmente, podem parecer inofensivas, mas coletivamente reforçam o incentivo ao investimento de fortes grupos privados, pelas mãos de investidores nacionais e estrangeiros, que apostam no “negócio” rentável que pode ser a educação.

#### III

Porque a escola é lugar de gentes e, sendo assim, precisa de espaços de ar e de respiro para poder viver e reinventar-se a cada novo ataque, a cada novo desinvestimento na educação. É preciso encontrar formas de resistir para seguir existindo (cenas de escola?).

#### IV

Porque somos um povo culturalmente rico e temos todas as condições de lutar para que a ideia de cultura como cultivo não seja suprimida pela lógica da transmissão de saberes, transformada em dados a serem quantificados, metrificadas.

Estranhar a escola, enfim, para que possamos seguir pensando e para que jamais nos esqueçamos de perguntar: \_\_\_\_\_

#### I

Como, afinal, ir além, ou talvez, colocar em suspensão as velhas questões didáticas que perpassam e, na maioria das vezes, endurecem a escola, entendendo a força da arte, do estranho, do mínimo para criar outros movimentos possíveis?

#### II

Por que é tão difícil para a escola aproveitar os estímulos, muitas vezes, oferecidos por ela mesma às crianças e à sua equipe, para pensar diferente?

#### III

Por que tão pouco identificamos potenciais disparadores de pensamento que convivem **na/com** a escola, expressos através de proposições da arte, da literatura, da filosofia, das ciências, da matemática...?

#### IV

O que nos falta, como profissionais da educação para, enfim, estranhar a escola por dentro dela, tendo em vista que o estranho habita em cada um de nós e habita a escola cotidianamente? Que gritos mais serão necessários para fazer emergir essa força? Por que, enfim, é tão difícil enxergar?

Pensando **com** os autores e autoras que me acompanharam na aventura de desenhar uma tese em modo mínimo, tendo também e, especialmente, a parceria de artistas visuais que colaboraram para o exercício de pensar de modo diverso, de dar força às inventividades que nos ajudam a suportar o que vivemos na contemporaneidade, torna-se possível acender pequenas centelhas de luz, iluminando a nós mesmos e a quem mais aceitar o convite de, coletivamente, enfrentar essa longa e dura estrada.

Entendo que precisamos, mais do que nunca, neste momento em que outros argumentos nos chegam, ver como os enfrentamos, que forças, por exemplo, são necessárias acionar para que a campanha pelo reducionismo de ideias não engesse a infância, a docência, as gentes da escola. Por isso, é preciso estranhar. É preciso olhar o que se julga conhecer para, com algum distanciamento e com o pensamento

ativado, conseguir enxergar o que quem está muito perto não consegue mais ver ou perceber.

Ao finalizar a tese, percebo o quanto há, de algum modo, um tanto de registro autobiográfico na construção realizada, mesmo diante do exercício que me impus de buscar um certo afastamento para poder enxergar estranho, enxergar diferente, mobilizando o pensamento a encontrar caminhos diferentes do que eu julgava conhecer. De qualquer modo, creio que realizei o exercício de afastar-me de uma escrita como reminiscência do vivido, deixando-a sair do lugar de personalidade, em diversos momentos, ocupando um espaço provisório, um espaço entre. O lugar do pensamento que se permite inventar e não ser inventariado, de acordo com Barros (2010). Assim, liberando a imaginação, com atenção “às grandezas do ínfimo, do miúdo, as raspas e restos esquecidos pelas racionalidades autorizadas” (CHAVES, 2016, p. 146), entendo que construí um espaço em que o pensamento adquiriu força e intensidade, na medida em que, ao ser suspenso como no *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, de Antônio Augusto Bueno e no varal pensado **com** cenas de escola, saiu do lugar de algo institucionalizado ou controlado para habitar, mesmo que, no espaço e tempo desta tese, o estranho, a incerteza, aquilo que mobiliza o pensar.

E, como, talvez, uma última elaboração antes do ponto de fim, necessário, mas não definitivo, pretendo seguir atenta à vida ínfima da escola, operando em companhia de forças permeadas de *penso*, como diz a criança da cena de escola 5 (cinco), mantendo em *(sus)penso*, aquilo que me possibilita encontrar caminhos sempre abertos para o exercício de pensar **com**, na perspectiva de estranhar a escola.

Finalmente, em consonância com uma metodologia **estranha**, que nasce de um varal com gravetos de um abacateiro, ofereço um **graveto** a quem chegou até este ponto da leitura. Afinal, aprendendo **com** o artista, graveto é linha, e linha, nesta tese, aprendendo **com** a criança da cena de escola 2 (dois), é pensamento suspenso para não ser esquecido. É também linha de força, que tem, na arte, no estranho e no mínimo potências para desenhar pensamentos novos e sempre diferentes.



16. Imagem de graveto, manipulada digitalmente. Fotografia da autora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)  
INSTITUTO DE BIOTECNOLOGIA (IB) 2019

## Referências

AMARAL, Alberto. Entre imagem e escrita: o infinito e o estranhamento nas obras de Keyla Sobral. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte: (Autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 283-303.

AQUINO, Julio Groppa. Sala de aula. In: \_\_\_; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2009, v. 1.

\_\_\_. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, p. 641 - 656, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a13v37n3.pdf>. Acesso em 22 mai. 2018.

BARRETO, Nanda. *Manual de incertezas*. São Paulo: Patuá, 2018.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_. *Rua de mão única*. Obras Escolhidas, vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDI JÚNIOR, Hermes. *Inventário de gente*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2016, p. 10.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html). Acesso em 31 mar. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 2 mar. 2018.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. *Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170335/001052206.pdf?sequence=1>. Acesso em 9 mar. 2018.

BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BUENO, Antônio Augusto; BUENO, Luís Filipe. *Jabutipê*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2015.

CALLEGARI, Cesar. Cesar Callegari renuncia à presidência da comissão bicameral do CNE encarregada da BNCC. *ANPOF* (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) (documento eletrônico), jun. 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1673-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da-comissao-bicameral-do-cne-encarregada-da-bncc>. Acesso em 2 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A meta é aniquilar tudo o que pode ser transformado em consciência pelas crianças. *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, Ano 22, nº 256, p. 46, março de 2019. ISSN 1415-5486. Disponível em [www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br). Acesso em 27 abr. 2019.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARA, Daniel. Não dá para ter ministro da Educação que nunca pisou em escola pública. *Carta Capital* (documento eletrônico), 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/?p=69541>. Acesso em 27 abr. 2019.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Formação, docência e arte: o desafio de ser semente. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte: (Autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 141-151).

\_\_\_\_\_; BRITO, Maria dos Remédios de. O começo nunca é um fim. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte: (Autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 11-17.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação do professor. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 141-169.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996, pág. 09.

COSTA, Maria de Fátima. Viagem às verdades inventadas de Walmor Corrêa. In: RAMOS, Paula (org.). *Walmor Corrêa: o estranho assimilado*. Porto Alegre: Dux Produções, 2015, p. p. 65-76.

COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. In: SARAIVA, Karla (org.). *Em aberto: Educação, espaço, tempo*. Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132 (2018). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em 31 mai. 2018.

DELEUZE, Gilles. A Imagem do pensamento. In: \_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 89-96.

\_\_\_\_\_. *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *O ato de criação*. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 jun. 1999. Disponível em: [https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina\\_de\\_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf](https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf). Acesso em 23 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013a.

\_\_\_\_\_. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2013b - Cinema II.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. Por que ler Simón Rodríguez? Para que traduzi-lo para o português? Por que *inventamos ou erramos*? In: RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 7 – 30.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antônio Carlos. Micropolítica, Democracia e Educação. *Teias*, v. 18, n. 51, p. 5-13, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/31634/22832>. Acesso em 14 jan. 2019.

FERRAZ, Wagner. Pesquisar e pensar “com”: Entre pesquisa artística e pesquisa acadêmica. In: \_\_\_\_ (org.). *Experimentações performáticas*. Porto Alegre: INDEPin, 2014, p. 17-37. (Coleção Estudos do Corpo; vol. 2).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.



FILHO, Hélio Oiticica; VIEIRA, Ingrid (orgs.). *Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009 (Encontros).

FISCHER, Deborah Vier. *Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108011>. Acesso em 6 fev. 2019.

FISCHER, Deborah Vier; STORCK, Karine. A urgência de não pensar na/sobre/em arte e educação, mas de pensar *com* a arte e *com* a educação. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações* [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018. ISSN: 2525-880X, “em fase de elaboração”.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

\_\_\_\_\_. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. *Revista Cadernos de Educação*, nº 54, 2016. p. 4-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/10014/6574>. Acesso em 6 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. 1988 – Verdade, Poder e Si Mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 294-300.

\_\_\_\_\_. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_. *O belo perigo: Conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD, Sigmund. *História de uma neurose Infantil* ("O homem dos lobos"): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 125-133, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643942/11398>. Acesso em 11 mar. 2018.

\_\_\_\_. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade* 27 (2), 169-178, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em 5 jan. 2019.

\_\_\_\_. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

\_\_\_\_. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar In: SWAIN, Tânia *et al.* Organizado por RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* *Corpo, Gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande do Sul: FURG, 2007, p. 94-102.

\_\_\_\_. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 123-139.

\_\_\_\_. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 20-33.

\_\_\_\_. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; \_\_\_\_ (org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 427-449.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial, 2014. Tradução: Alfredo Bergés.

\_\_\_\_. *Sociedade do cansaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. Tradução: Enio Paulo Giachini.

JÓDAR, Francisco; GOMEZ, Lucia. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação & Realidade*, 29 (1), 139-153, jan./jun., 2004. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25422/14748>>.

Acesso em 2 jan. 2018.

JOVÉ MONCLÚS, Glòria. *Maestras contemporâneas*. Lleida, Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Flutuações da atenção no processo de criação. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Imagens da imanência* - escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-71.

\_\_\_\_\_. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquíria (orgs.). *Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos* – 32<sup>a</sup> Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 1-5.

KNEIPP, Carolina Goulart; MOSSI, Cristian Poletti. Entre o estranhamento e à espreita: um inventário de ideias para ensaiar criação em educação. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 4-17, jan./abr. 2019.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Entre nós, em defesa de uma escola. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 19, n. 4, p. 590-606, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>.

Acesso em 25 dez. 2018.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 29 (1), p. 27-43, jan.-jun., 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25417>.

Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_ et al. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 249-270.

\_\_\_\_\_. *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEHER, Roberto. Negócio bilionário coloca educação pública em perigo e sob investidores estrangeiros. *Brasil de fato* (documento eletrônico). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/28/negocio-bilionario-coloca-educacao-publica-em-perigo-e-sob-investidores-estrangeiros/>. Acesso em 1º mai. 2018.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Manoel Ricardo de. Uma recolha: *entre e o gesto mínimo*. In: FERREIRA, Glória. *Elida Tessler: gramática intuitiva*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013, p. 71.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio (2ª edição). In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 5-8.

\_\_\_\_\_. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 225-234.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea e educação – ou a arte de conceber centauros. In: SARAIVA Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012, p. 309-324.

\_\_\_\_\_. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte: (Autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 71-88.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 22, 2017, p. 429-452.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MICHAELIS. *Minidicionário escolar de Língua Portuguesa*. São Paulo, Cia Melhoramentos, 2016.

MOSSI, Cristian Poletti. *Criação de docências, desenhos de/em currículos, alguns fios*. Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED, UFPR, Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo19-CRISTIAN-POLETTI-MOSSI.pdf>. Acesso em 8 jun. 2017.

\_\_\_\_. *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições: quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2017.

\_\_\_\_; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.115-131, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

NÓVOA, António. Transformar e inovar na escola. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 24 ago. 2018, Educação Básica.

OHLWEILER, Mariane Inês. *Estratégias de ação de crianças e a inversão do ideal de "inocência infantil"*. Anais da IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul, UCS, Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3045/340>. Acesso em 22 abr. 2019.

\_\_\_\_. Linguagem e alteridade: modos de perceber e narrar o outro. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). *Diferença e inclusão na escola*. Curitiba/Paraná: CRV, 2015, p. 39-56.

\_\_\_\_. Dos espaços que habitamos. In: MUNHOZ, Angélica Vier *et al.* (orgs.). *Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações* (documento eletrônico). Lajeado: Ed. Univates, 2017, p. 51. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/227>. Acesso em 27 abr. 2019.

OITICICA, Hélio. Posição e programa; Programa ambiental; Posição ética, 1966 b. PHO 0253/66.

OLIVEIRA, Marilda *et al.* Escrever uma educação das artes visuais com minúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. *Arte e Ensino, Propostas de Resistência*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2018, p. 131 – 140. Disponível em: <http://congressomateria.fba.ul.pt/>. Acesso em 25 jan. 2019.

PEREC, Georges. Aproximações do quê? *Alea*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 177-180, jun. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2010000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2010000100014). Acesso em 2 nov. 2017.

\_\_\_\_. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal. Cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a potência de uma educação menor. In: RIBETTO, Anelice (org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 110-124.

RAMOS, Paula (org.). *Walmor Corrêa: o estranho assimilado*. Porto Alegre: Dux Produções, 2015.

RIBETTO, Anelice. *Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita*. Rio de Janeiro, RJ, UFF, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFF, 2009. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf). Acesso em 17 mai. 2017.

\_\_\_ (org.) *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

RIVERA, Tania. Hélio Oiticica. A criação e o comum. *Viso – Cadernos de estética aplicada*. Brasília, nº 7, jul-dez/2009. Disponível em: [http://revistaviso.com.br/pdf/Viso\\_7\\_TaniaRivera.pdf](http://revistaviso.com.br/pdf/Viso_7_TaniaRivera.pdf). Acesso em 2 mai. 2019.

\_\_\_. O avesso do imaginário: Hélio Oiticica e o convite à polifonia. *Revista Cult: Lembranças de quem conviveu com Michel Foucault*. São Paulo: Editora Bregantini, nº 225, julho 2017, ano 20, p. 34-37.

RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

ROLIM, Marcos. Escola sem sentido. *Extra Classe*, Porto Alegre, 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2018/12/escola-sem-sentido/>. Acesso em 27 abr. 2018

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_. *A hora da micropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

\_\_\_. O novo tipo de golpe de estado: um seriado em três temporadas. *El País* (documento eletrônico), dez. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/12/actualidad/1526080535\\_988288.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/12/actualidad/1526080535_988288.html). Acesso em 13 jan. 2019.

SARLO, Beatriz. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ricardo Luis. Experiência do inútil, enfim (prefácio). In: PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gili, 2016, p. 7-11.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 41-64.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STORCK, Karine. *Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131033>. Acesso em 13 mai. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In: RIBETTO, Anelice (org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 7-10.

\_\_\_\_\_. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodenir Becker (orgs.). *Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2017, p. 265-300.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 105-119.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, Karla. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. In: SARAIVA, Karla (org.). *Em aberto: Educação, espaço, tempo*. Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em 31 de mai. 2018.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Para quem vai trabalhar na feira... Essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes: BNCC: um novo capítulo da educação em migalhas?* Itatiba, São Paulo (USF), v. 36, n. 1, p. 7-15 (2018). Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>. Acesso em 30 mai. 2018.

## Fontes consultadas

[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/rodriguez\\_simon.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/rodriguez_simon.htm). Acesso em 4 jun. 2017.

<https://www.ufrgs.br/artevera/>. Acesso em 12 dez. 2017.

[www.jabutipe.com.br](http://www.jabutipe.com.br). Acesso em 3 fev. 2018.

[http://leandromachadoarqueologiadocaminho.blogspot.com.br/p/blog-page\\_38.html](http://leandromachadoarqueologiadocaminho.blogspot.com.br/p/blog-page_38.html). Acesso em 3 fev. 2018.

<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/rosana-palazyan-exibe-na-bienal-de-veneza-obra-sobre-genocidio-armenio-em-1915-16033449#ixzz4RjTXtYOh>;  
<http://galerialeme.com/expo/rosana-palazyan/>. Acesso em 3 fev. 2018.

<http://www.walmorcorrea.com.br/>. Acesso em 3 fev. 2018.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 2 mar. 2018.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 2 mar. 2018.

<https://www.bing.com/images/search?q=propaganda%20sobre%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&qs=n&form=QBIRMH&sp>. Acesso em 6 mar. 2018.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares>. Acesso em 31 mai. 2018.

[https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/160/pdf\\_160.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/160/pdf_160.pdf). Acesso em 1º abr. 2018.

<http://escolaprojeto.g12.br/blog/2017/06/16/felicidade/>. Acesso em 31 ago. 2018.

<https://www.letras.com/caetano-veloso/44729/>. Acesso em 2 dez. 2018.

<http://www.teresapoester.com.br/>). Acesso em 2 dez. 2018.

<http://www.monicatomasi.com.br/>. Acesso em 17 dez. 2018.

<http://www.marobarbieri.com/?pg=1908>. Acesso em 17 dez. 2018.

<http://www.anamariamachado.com/>. Acesso em 17 dez. 2018.

<http://www.zoraviabettiol.com.br/>. Acesso em 19 dez. 2018.



<https://www.facebook.com/lipe.de.albuquerque>. Acesso em 19 dez. 2018.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061>. Acesso em 17 abr. 2019.

<http://www.anped.org.br>. Acesso em 27 abr. 2019.

<http://www.rosinhailustra.com.br>. Acesso em 29 abr. 2019.

(<http://www.vitorramil.com.br/>). Acesso em 15 mai. 2019.

## APÊNDICE

Cenas-extras ou O que não poderia faltar diante de movimentos da arte, do estranho e do mínimo que não cessam de acontecer<sup>68</sup>

*cen*as - extras

Diz a menina de nove anos à sua professora e colegas. ‘Eu tô um pouco preocupada com a minha matemática. Sou bem craque nos cálculos, sei fazer bem de cabeça, mas quando eu tenho que explicar como eu pensei para fazer, me dá um nó. É como se as palavras não viessem para mim nessa hora, só os números mesmo’. Cena de escola 32.

Meninos e meninas de quatro-cinco anos estão olhando livros. O assunto de interesse? Dinossauros. Algumas crianças se reúnem em torno de um livro e pedem à professora que o leia. Comentam coisas durante a leitura, perguntam, expõem a curiosidade. A professora relata que visitou, certa vez, uma exposição de dinossauros e conta que eles pareciam de verdade. Um menino diz: ‘eu também já vi dinossauros, de verdade, no jardim da minha casa’. Neste momento, gesticula, fica de pé, faz sons com o corpo, e continua: ‘olhei para fora e eles estavam lá, faziam barulhos horríveis, abriam o bocão, eu saí correndo’. Olhos atentos, curiosos. Silêncio, seguido de uma pergunta: ‘e tu não teve medo?’ ‘Eu não! Já disse, saí correndo!’ Cena de escola 33.

Duas crianças, um menino e uma menina, de um ano e meio estão no pátio da escola. É início de ano, estão se conhecendo e conhecendo a escola. Elas brincam, uma ao lado da outra, sem maiores aproximações. A professora, à distância, observa. De repente, o menino olha para o céu e diz: ‘nuvem!’ A menina, que estava olhando para um brinquedo, diz: ‘cavalo’. O menino diz: ‘não, nuvem!’ E ela repete: ‘cavalo!’ Então, a menina pega na mão do menino e diz: ‘olha!’ Apontando para o céu e diz: ‘nuvem’. Depois, olha para o chão e diz: ‘cavalo’. Detalhe: essas crianças, segundo relato de suas famílias e da própria professora, pouco sabiam falar, diziam apenas palavras do seu universo afetivo (mamãe, papai, au-au...), no entanto, para surpresa da professora, entre elas, conversam... e se entendem. Cena de escola 34.

<sup>68</sup> Com o desejo de continuar pensando, porque a vida mínima da escola segue, deixo mais algumas cenas, algumas delas recolhidas recentemente. **Com** elas, vejo a possibilidade do pensar sendo alimentado pelo que de mais rico convive **com** a escola cotidianamente e que ninguém jamais conseguirá tirar, enquanto as suas portas estiverem abertas: as gentes e as suas possibilidades de invenção, mobilizadas por forças que as convidam ao movimento.

É início de ano letivo, primeira semana de aula. A criança de seis anos chega em casa e conta à sua família: hoje fizemos uma coisa muito legal. 'A profe fez uma atividade em que ela dizia o nome da gente e cada pessoa, quando chamada, tinha que dizer: parabéns! E quando a pessoa não estava, tinha uma outra palavra que não lembro, mas era muito legal também.' 'É mesmo?' - diz a mãe - 'eu não conheço essa atividade, conta mais'. 'Ah, ela tinha uma folha com o nome da gente, daí ela lia o nosso nome e a gente dizia essas coisas de aniversário'. A mãe, então pergunta: 'não seria, presente?' 'Ah, é isso!' - responde a criança. Cena de escola 35.

Uma turma de crianças de três-quatro anos traz para a escola diversos galhos, folhas, sementes, coletadas com suas famílias, para preparar o encontro com o artista visual Antônio Augusto Bueno na escola. Quando o artista chega, pergunta às crianças de onde vêm tantas coisas coletadas. A professora reforça a pergunta: pessoal, de onde vem mesmo os galhos, folhas, sementes? De qual lugar? A resposta esperada era: natureza, mas uma menina se apressa e diz: 'do pátio do colégio do meu irmão'. E outra completa: 'da pracinha ao lado da minha casa'. Cena de escola 36.

A professora faz um convite à turma de cinco-seis anos: 'pessoal, vamos desenhar?' Uma menina pergunta: 'desenho livre?' A professora pergunta de volta: 'o que é livre?' E a aluna diz: 'livre é o que tu faz quando os pais não estão vendo'. A professora, então, pergunta: 'e o que é o "desenho livre"?' A criança pensa um pouco e responde: 'hum, não sei... é fazer algo que não pode ser feito em outro momento?' Cena de escola 37.

‘Profe, que tal a gente fazer algo diferente hoje? Estou um pouco cansada de brincar, lanchar, fazer roda. A gente não podia, por exemplo, estudar?’ diz o menino de cinco anos. ‘Siiim, respondem e aplaudem as demais crianças’. Cena de escola 38.

Crianças de três-quatro anos estão brincando na sala de aula em um espaço de educação infantil. De repente, ouve-se a sirene da polícia próxima à rua da escola. Uma criança olha pela janela envidraçada e vê o carro da polícia passando vagarosamente em frente ao prédio da escola. Ela grita: ‘corram todos, venham para baixo da mesa. A polícia está chegando. Aqui embaixo estaremos protegidos. Ninguém nos achará’. Silêncio absoluto, uma a uma as crianças vão se acomodando debaixo da mesa, no seu “reduto de segurança”, permanecendo ali, espremidas, imóveis, com olhares atentos, até que a situação de “perigo” tenha passado, ou seja, até que o carro vire a esquina e desapareça do campo de visão das crianças (isso dura breves minutos). A criança, então, anuncia: ‘tudo certo, pessoal, a área está limpa’. Todas retornam, barulhentas, às suas brincadeiras, pelo menos até a próxima viatura passar... Cena de escola 39.