



31(2):135-154  
jul./dez. 2006

# OS DEVIRES DO TERRITÓRIO-ESCOLA: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens

**Andréia Machado Oliveira e Tania Mara Galli Fonseca**

**RESUMO** – *Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens.* O presente artigo propõe uma análise da escola em sua singularidade a partir de um paradigma ético-estético sobre a Educação. Tal abordagem concebe a escola como multiplicidade, uma vez que é constituída por uma trama rizomática de olhares e paisagens. A imagem da escola-paisagens perpassa o texto em um percurso que se inicia nos conceitos de plano, território e paisagem – formulados por Deleuze e Guattari –, chegando à noção de individuação proposta por Simondon. Seus contornos mutantes delineiam-se nos movimentos do ritornelo entre os planos estriados, perceptíveis e os planos lisos, imperceptíveis. A escola, como obra de arte, torna-se um posicionamento político calcado em experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação.

**Palavras-chave:** *escola, paisagem, arte, devires.*

**ABSTRACT** – *The becoming of the school-territory: passages, agencies and their multiple landscapes.* This paper proposes an analysis of the school in its singularity based upon an ethic-aesthetic Education paradigm. Such approach understands the school as a multiplicity, once it constitutes a rhizomatic web of looks and landscapes. The image of landscapes-school is present throughout the paper and departs from Deleuze's and Guattari's concepts of plan, territory, and landscape, arriving at Simondon's individuation construct. Its mutating contours are outlined in the ritornello movements among the perceptible, fluted plans, and the imperceptible, smooth plans. School, as a piece of art, becomes a political position shaped by disaccommodating experiences leading to Education changes.

**Keywords:** *school, landscapes, art, changes.*

## Trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens

O presente artigo aborda a dimensão do devir na educação a partir da (in)visibilidade do território escolar, visando atingir sua singularidades e seu potencial de desterritorialização ao dar a ver o que ainda não se constitui como forma instituída. Desse modo, busca-se pensar o território escolar a partir da luta de forças que constituem as instituições: forças de produção e reprodução; moleculares, micropolíticas e molares, macropolíticas. De acordo com Gallo, “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (2003, p. 78). Travam-se lutas permanentes entre os processos instituídos e naturalizados, que buscam aprisionar o processo vital através de estratégias de normatização e de formas hegemônicas, e os processos instituintes, as forças de invenção de alteridade. Território, este, constituído por movimentos de ruptura com produção de subjetividades assujeitadas e de captura de produções de subjetividades livres.

Para tal, faz-se imprescindível, inicialmente, alguns esclarecimentos sobre qual concepção de território problematiza-se a educação. O foco não se delinea em definir características do território escolar generalizado, demarcando o que lhe pertence ou não; implica, todavia, em traçar como se delinham seus contornos espaciais e suas fronteiras. Interessam-nos os movimentos de constituição do território a partir da análise das singularidades de uma escola específica, investigando os efeitos de suas composições, isto é, suas paisagens geradas a partir de agenciamentos territoriais e individualizações sucessivas. Busca-se, na imanência do território, entrar no modo de existência que se apresenta ali, explicitando o imperativo agenciamento entre o meio e os seres individuados. O intuito de ver a escola a partir do seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada mais é do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que as habita, o imperceptível que exige o deslocamento da percepção, propondo, a partir de princípios estéticos, fendas para modos de subjetivação abertos aos devires cognitivos e subjetivos, antes do que atrelados em preferências identitárias.

Portanto, não se pretende o resgate das origens de uma estrutura universal da instituição escolar, mas a atualização de um recorte admissível, que contém vários pontos de entrada, atravessados por fluxos de forças que pertencem ao plano de imanência de determinados acontecimentos escolares. O conceito de plano - platôs – concebido por Deleuze e Guattari (1992), consiste em uma superfície que se constitui pelas forças, pelas virtualidades que concernem ao que acontece e que, em determinados momentos, configuram-se em materialidades, gerando formas, isto é, um espaço-tempo constituído de determinadas forças em movimento. Busca-se visualizar a escola como efeito de uma captura de forças que lhe são contemporâneas e que constituem, simultaneamente, sua atualidade e sua virtualidade. Pensar como ela pode potencializar invenções

de realidades, uma vez que não se restringe em um modelo dado *a priori* que deve ser seguido, mas encontra-se em constante afronto com o inesperado, com o imprevisto que exige abertura às outras problematizações.

## **Desdobramentos do território-escola**

A imagem do território não é concebida como um recorte isolado por seus contornos, preso em identidades fixas. Refere-se, contudo, como dobra de um plano maior no qual está imerso, tornando-se suporte ativo de ambientes e paisagens existenciais. O conceito de dobra, sustentado por Deleuze (2005), mostra que não há como separar o dentro e o fora, as instituições e o social. Trata-se de um processo de transformação simultânea do fora e do dentro que revoga um corpo interior separado do social, uma vez que vê a interioridade como dobramento das forças do exterior. Os modos de subjetivação são considerados como invenções de um coletivo constituído nos agenciamentos do viver, isto é, os sujeitos e as instituições são vistos como efeitos, resultados dos jogos dos encontros entre formas e forças que habitam planos, territórios e paisagens.

Deste modo, propomos que há desdobramentos entre plano de sustentação, território constituído e paisagens emergentes: sobre um plano de superfície, criam-se territórios que geram paisagens. Nessa mesma linha, pode-se pensar que, sobre o plano da cidade, criam-se territórios, dentre eles os escolares, que geram paisagens cognitivas e modos de subjetivação.

O território não é o plano, mas um recorte – corte e crivo – que contém as virtualidades do plano. As paisagens não se apresentam análogas ao território, contudo, configuram-se como resoluções dos agenciamentos territoriais. Os sujeitos não se compõem em uma relação figura e fundo com a paisagem, mas constituem-se como puros efeitos da própria paisagem, produtos e produtores de atualizações de sua imanência. Planos, territórios, paisagens, sujeitos, configuram-se como dobraduras emergentes entre si, em uma composição onde nada pode ser visto isolado, mas como uma cadeia de desdobramentos das dobras. Em suma, busca-se pensar, portanto, e em última instância, como o plano da vida, o plano social, inscreve-se em certas dobras-fazerem das individualizações escolares.

O território não é um simples local, dado *a priori*, em que fatos ocorrem. Ao contrário, é construído de forma dinâmica, junto com tudo que lhe acontece. O território-escola se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, constrói-se já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, em seu espaço físico, nos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças que circulam pelo território. Distinguir os elementos de um território não é suficiente para

conhecê-lo. Torna-se necessário focar os modos como tais elementos se conectam, já que eles falam com maior eloquência sobre este território. Como Deleuze e Guattari colocam, “[...] não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (1997, p. 20).

As características são sempre definidas por um olhar congelado sobre uma certa composição que, entretanto, não se congela. Pode-se dizer, características definidas por um hábito do olhar que marca repetidamente o mesmo percurso. Todavia, ao sair deste olhar viciado, há uma dinâmica de duplo sentido no território: a mutabilidade tanto de seus elementos como também do deslocamento do lugar de quem os observa. O território-escola forma-se no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe, já que se espera escapar de representações fixas e ir na direção de vivências singulares que configuram formas a partir de percepções de espaço-tempo dadas nas experiências.

Podemos dizer, inclusive, que a familiaridade ou o estranhamento de quem olha gera-se mesmo antes de sua entrada na escola, mas também pelas histórias contadas a seu respeito, pelos anseios e medos projetados em tal imagem de escola. A constituição da imagem-escola procede por muitas entradas: um imaginário prévio, visitas ocasionais, proposições do próprio espaço, o tempo de convívio. Pode-se pensar em coexistência de uma massa-memória da escola que, como matéria orgânica molda-se no contato dos encontros, produzindo sentido e não apenas registro de representações. Na escola, a existência do imaginário demarca-lhe fronteiras não visíveis e traça seus contornos.

Partindo-se destes pressupostos e antes de penetrar no território-escola analisado, considera-se necessário elucidar o lugar de onde se percebe tal território-escolar: localiza-se no campo das artes visuais e da psicologia (áreas de atuação das autoras). O lugar da arte propicia experiências estéticas de invenções de mundos, de desconstruções de olhares clichês e de proposições de composições de outros espaços-tempos. A hibridização das áreas de arte e psicologia resulta na investigação de um modo particular de construção de realidades que exige um outro olhar sobre o espaço e tempo; levando-nos, neste caso, a conceber a escola como empilhamento de possibilidades de configurações singulares.

## **Modos de existência de certo território-escola**

O território-escola analisado se estabelece em um colégio privado religioso, num bairro central e urbano na cidade de Porto Alegre. Esta instituição tradicional foi fundada em 1904 e, desde então, já passou por diversas alterações em sua estrutura organizacional, estabelecendo-se, atualmente, como colégio privado de Ensino Fundamental e Médio, com cerca de três mil alunos. Sua estrutura física, todavia, permanece praticamente inalterada, conservando uma distribuição

espacial linear e segmentarizada em andares, corredores e salas. Tal distribuição, junto à sua grande dimensão, causa uma sensação de perda em um labirinto, sendo necessário um tempo de convivência para localizar-se espacialmente. Gerações após gerações transitam por aquele prédio, deixando suas marcas e sendo marcadas por ele.

Penetra-se na análise de tal território por um aspecto marcante no imaginário escolar: sua arquitetura com seus corredores extensos. Estes, presentes na maioria das escolas, apresentam-se nesta escola de maneira ininterrupta e interligada, dando-nos uma forte sensação labiríntica. Esse grande labirinto impõe-se de forma dominante causando impressões de um certo aprisionamento por seu excessivo percurso linear uniforme. Tal recurso linear formula uma imagem como se todos os trajetos fossem idênticos e levassem aos mesmos lugares, deixando-nos com saídas adstritas: salas após salas, portas após portas, sucessivamente. Entretanto, pelo fato de habitar este espaço por um longo tempo – cronograma escolar – somos forçados a perceber suas particularidades e aderências, tal como Alice, personagem do livro de Lewis Carol<sup>11</sup>, que se experimenta nos enigmas lançados ao percurso do seu labirinto: experimentamos-nos pequenos; em outros, somos grandes; em alguns, somos lentos; em outros, velozes.

Na escola, por exemplo, pode-se imaginar que, quando os alunos de séries avançadas percorrem os corredores das séries anteriores, podem sentir-se grandes, dando-se o inverso, quando pequenos percorrem os espaços de séries posteriores: sentem-se ainda menores. Quais seus reais tamanhos? Ou, ainda, quando saindo dos caminhos habituais, levados pela curiosidade ou descuido, deparam com lugares que não “pertencem” à escola, mesmo estando situados no mesmo prédio da escola, lugares esconderijos, refúgios, abrigos.

Proposições labirínticas, não lineares. O mesmo labirinto mostra-se como um outro; nunca visto. O próprio labirinto diferencia-se em sua extensão e abre lugares diversos, nos causando uma sensação de desnorreamento, possibilitando escutar ecos em labirintos interiores. O labirinto-escola diferencia-se a partir dos modos singulares de percorrê-lo, já não podendo ser discriminado este corpo externo a nós e a nossas próprias percepções, isto é, ocorre uma impossibilidade de separar processos de objetivação e subjetivação. Assim, o labirinto não aparece como uma mera característica da escola, mas uma experiência subjetivada na escola. A escola, como a casa, é um lugar que, simultaneamente, nos habita e o habitamos, ou seja, ao objetivá-la, também nos subjetivamos. A escola, objetivada em nossa memória, constitui-se por marcas subjetivadas principalmente no plano de nosso inconsciente. Vivencia-se uma experiência estética, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, de construção de mundos particulares.

Portanto, os diversos modos, como os elementos do território-escola, conectam-se na percepção dos sujeitos, constituem os trajetos como experiência vivida, ultrapassando o plano das estruturas espaço-temporais vigentes como homogeneidades e universalidades. Os espaços habitados são mutáveis em

suas composições dependendo das contingências. Há um engano quando aceitamos que os trajetos estão dados, que os seguimos de forma indiferente, que não somos atingidos e que não criamos novos trajetos sobre os mesmos. Os trajetos determinam e são determinados por subjetividades, conforme o próprio Deleuze nos diz: “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (1997, p. 73). Observa-se que os trajetos de entrada e saída da escola não são os mesmos, ainda que estejam sobre o mesmo caminho. A luz que nele incide, os odores que o impregnam, o cansaço dos corpos, as alegrias e tristezas do dia, a pressa de chegar ou de sair, alteram a percepção do próprio caminho. As vontades e necessidades dos trajetos, e de quem por eles circulam, vão mapeando o território-escola em sua multiplicidade.

Nunca desvelamos a potência total dos trajetos, nunca damos o passo no mesmo lugar: o ritmo se diferencia, a distância, o local dentro do próprio trajeto. Todos passamos pelos caminhos existentes na escola, mas marcamos e somos marcados de maneiras diferenciadas. As pequenas diferenças não são aleatórias; são, todavia, possibilidades impressas em cada trajeto que despertam outros pequenos trajetos. Constantemente, na escola, descobrem-se novos esconderijos, caminhos que provocam encontros ou desencontros inusitados, habitações antes desativadas; e, dentro da sala de aula, outros arranjos formam-se com novos percursos. Os trajetos são de natureza imprevisível, constroem-se nas tensões do caminho. Eles nem sempre estão sob nossos pés. Eles pesam sobre nossas cabeças, tangenciam nossos membros, atravessam nossos corpos. Transitamos por multiplicidades de espaços e tempos que inventamos nos próprios trajetos. Alguns se tornam leves e aconchegantes; outros, pesados e difíceis.

Em alguns momentos, observa-se que os alunos chegam agitados e irritados por situações que ocorrem nos percursos das salas. Às vezes, ao contrário, entram sorridentes e abraçados. Por estarem na passagem entre um lugar ao outro, aproveitam para discorrerem sobre assuntos que não cabem em nenhum lugar demarcado, mas que fazem parte do universo escolar. E, mesmo dentro da sala de aula, quando mudam de lugar, deparam-se com trajetos diferenciados que ocasionam aproximações e distanciamentos desejados ou não.

Aponta-se, aqui, a necessidade dos atores educacionais de perceber a inexistência de unidade e uniformidade sobre os trajetos, e, ao contrário, a multiplicidade de composições perceptivas e modos de subjetivação. Coloca-se a necessidade de indagar que outros modos são possíveis de ocupação e circulação escolar, e que práticas pedagógicas consideram estes arranjos espaciais; questiona-se a veracidade do lugar que os sujeitos ocupam, buscando explorar lugares que nos causam estranhamento, sobretudo sobre os lugares que nós próprios ocupamos, uma vez que estes se mostram tão rígidos, unidirecionais e autoritários perante alternativas propostas a partir da multiplicidade de olhares.

O que queremos mostrar a partir do conceito de imanência do território e de seus modos de existência é que: a escola não é sempre a mesma.

## **Desvios do rizoma-escola**

Outro conceito que ajuda a fazer um corte na idéia de continuidade e mesmice dos corredores da escola investigada é o rizoma. A escola vista como um lugar que abriga heterogeneidades, espaços mutantes, alternativas de composição inesperadas, suscita-nos a pensar o território como rizoma. Um rizoma, segundo Deleuze e Guattari, constitui-se de

*sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central (1995, p. 27).*

Trata-se de planos nos quais qualquer ponto pode conectar com outro, configurando-se uma rede promíscua que se alastra, sem um ponto fixo, sem ordem determinada, sem unidade fixa. São espaços constituídos por um princípio de multiplicidade que não busca unidade nem no sujeito nem no objeto, mas nos movimentos dos fluxos das redes que se configuram pelos agenciamentos entre sujeitos/objetos/lugares.

Estes sistemas a-centrados não visam negar a existência do centro como configurador de unidades, contudo auxiliam a pensar o centro incluso em um espaço composto por diversos centros ordenados de forma descontínua. Estes espaços sem estrutura central permitem construções desmontáveis e conectáveis que abrem ao finito ilimitado e ao descentramento tanto do espaço quanto dos sujeitos em seus papéis sociais.

O conceito de rizoma leva-nos a buscar, nas vivências da escola, desvios nos corredores lineares, bifurcações que se tecem no descuido das estruturas prontas e formas de aprendizagem que se configuram a partir das linhas de fuga. Isto é, o rizoma-escola se impõe constantemente no cotidiano escolar, mesmo sendo negado pelas práticas que almejam uma padronização da escola. A escola acha-se constantemente tendo que dar conta de sua estrutura rizomática que escapa a um olhar molar e majoritário. Assim, manifestam-se certos modos de viver na escola que se abrem às práticas imperceptíveis pelo olhar veloz, aos sons inaudíveis pelo compasso automatizado dos gestos e das falas prontas, e aos intervalos vazios e caóticos que são negados pelas formas totalitárias, ou seja, a uma dimensão imperceptível, contudo a uma presença real.

## Jogos (im)perceptíveis dos espaços lisos e estriados

Como captar, então, esta dimensão que se faz imperceptível do território-rizoma-escola? Talvez seja considerando, primeiramente, exatamente isso: que o território é composto por uma dimensão perceptível e outra imperceptível (que nos escapa constantemente), que há dois níveis no território, sendo cada um regido por leis próprias, já que se referem às naturezas diferentes. Deleuze e Guattari (1997) apontam a possibilidade de movimentar-se pelo território através de suas distintas dimensões. Pelas dimensões, transita-se em um nível macro, instituído, perceptível, e, em um outro micro, muitas vezes, imperceptível. No macro, o território apresenta-se institucionalizado, uma vez que já tem uma língua própria, uma linguagem instituída, um plano de organização e desenvolvimento regido por um aparelho disciplinar e de controle, dentre outros. No micro, age um contra-discurso que visa experimentar um espaço pedagógico em que se desterritorializa o modo de subjetivação em jogo.

Tais dimensões, macro e micro, produzem uma tensão no território-escola por onde pulsa a vida. Uma vontade de eternidade, de conservação do *status quo*; e, outra, de destruição do presente que afirma o mesmo, de busca de novos trajetos. Como em Nietzsche (2001), uma tensão de vida entre a vontade de verdade que nos forma e a vontade de poder que nos liberta ao nos lançar no caos. Visualmente, é como se o mesmo território fosse constituído por dois espaços diferenciados. Um espaço estruturado, já marcado, estriado; e, outro, liso, cheio de potencialidades a serem atualizadas. Tal visualização de espaço estriado e liso é aludida por Deleuze, Guattari, quando apontam a distinção entre estes espaços, bem como sua interdependência:

*[...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. [...] Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso, materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas (1997, p. 180; 185).*

São dois planos sobre o mesmo território, sendo que em cada espaço está implícito o outro: não se pode estriar se, em algum momento, não existiu um espaço liso; assim como o espaço liso não é imaculado e não se conserva *in aeternum* sem estriamentos. Pode-se dizer que o espaço liso é a potência de desterritorialização do território, a capacidade de perder-se, de misturar-se para achar-se novamente em outro estriamento não experimentado; é a capacidade de criação.

O território-escola estriado exige a reconhecimento, as normas estabelecidas para serem cumpridas, o currículo, os papéis definidos (funcionários, professores, alunos e pais), as avaliações quantitativas (ou mesmo as qualitativas podem ser controladoras, quando não há um claro explicitamento dos códigos de



avaliação); necessidades para conservar-se o território como tal. Entretanto o estriamento não se dá apenas na cobrança do cumprimento das coisas de maneiras fixas, mas também na expectativa de que elas serão cobradas: os alunos realizam algo esperando a avaliação quantitativa, os pais aguardam certas atitudes a serem cumpridas pelos professores e funcionários, os professores já estipulam previamente formas de aprendizado.

Há uma tradição naturalizada dos modos de fazer, um caminho já trilhado por onde seguir, um certo “não saber fazer de outra maneira”. Assim, mesmo em um espaço ainda não assinalado, já existem marcas invisíveis que conduzem suas direções. A escola não é um espaço liso imparcial, uma vez que nos encontramos sempre sobre um espaço estriado que nos protege do caos, da desagregação que é imanente ao plano micropolítico da própria escola.

O território-escola liso não vai dar-se sobre o nada, sobre a ausência de um estriamento, mas sobre o próprio estriamento. O liso não é o limpo, mas um afrontamento com o caos, uma perda, momentânea, do contorno do estriamento. Depurar com o liso é tentar ultrapassar as marcas prontas, criar outros trajetos, deixar-se capturar pela proximidade do momento, ficando sem foco a forma-escola. Como Deleuze e Guattari falam ao remeterem-se a Cézanne:

*Cézanne falava da necessidade de já não ver o campo de trigo, de ficar próximo demais dele, perder-se sem referência, em espaço liso. A partir desse momento pode nascer a estriagem: o desenho, os estratos, a terra, a ‘cabecuda geometria’, a ‘medida do mundo’, as ‘camadas geológicas’, tudo cai a prumo... Sob pena de que o estriado, por sua vez, desapareça numa ‘catástrofe’, em favor de um novo espaço liso, e de um outro espaço estriado (1997, p. 204).*

O liso contém a escola como obra de arte; não se pode ter uma escola em constante afrontamento com o caos, entretanto também não se pode estar sempre pelo estriado, uma vez que o caos não pára de afrontar. Em contrapartida, a presença do liso é a potência de diferir, de criar, de contágio do caos, de não reprimir as forças da vida. Faz-se necessária uma experiência estética para mover-se pelo espaço liso. Demarca-se o território justamente no devir-expressivo, na emergência das qualidades próprias como cores, odores, sons, manchas, luzes e outras. A configuração do território-escola só pode ser dada a partir de princípios estéticos. De acordo com Deleuze, Guattari:

*O território seria o efeito da arte.[...] Não no sentido em que essas qualidades pertenceriam a um sujeito, mas no sentido em que elas desenharam um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. [...] as marcas territoriais são ready-made. De qualquer coisa, fazer uma matéria de expressão (Deleuze e Guattari, 1997, p. 123).*

A arte atribui expressividade às qualidades da matéria. Não é impor uma forma à matéria, mas tornar expressiva a própria matéria, ou seja, não é taxar uma

identidade à matéria, mas atualizá-la em sua contingência. Isto é, conferir um caráter mutante às marcas da escola a partir de suas qualidades. Observa-se que a partir de experiências artísticas os sujeitos adquirem uma construção estética da escola. Há necessidade de expressão, de sentido; em contraponto, há imposições do senso comum e dos estereótipos.

No espaço liso, compomos escolas invisíveis. Fazendo alusão ao livro *As Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino (1990), há inúmeras escolas dentro da mesma. Torna-se impossível uma identidade única, uma vez que, ao mover-se pelas qualidades expressivas, aparecem diversas identidades. Cada conjunto de qualidades configura uma escola. Como nas cidades que o personagem Marco Pólo cria (sem origens, mapas sem chegadas) cada uma tem um nome (todos femininos) com suas singularidades imperceptíveis a um viajante desatento. A cidade *Olívia* emerge de uma sensação no espaço liso e configura-se com suas particulares qualidades. Poder-se-ia, também, designar distintos nomes para as escolas com as quais nos relacionamos no cotidiano. A escola torna-se plástica no espaço liso.

Em contraponto, o espaço estriado pode estar relacionado às normas escolares. De acordo com Cangüillem (1982), abordando o normal e o patológico, inexistente a ausência de normas. Nesse sentido, não se pretende uma escola sem normas, o que seria inviável. Contudo sabemos que, se ficamos sempre sobre os mesmos estriamentos, cumprindo as mesmas normas, estas nos tiram a potência e inibem a expansão da vida. A reprodução contínua sobre o estriado provoca uma paralisia diante dos obstáculos, uma incapacidade de opor-se ao poder, ficando aprisionado dentro de sistemas determinados. Na escola estudada, tradicional, nota-se que em muitos momentos perde-se a capacidade normativa ao apresentar deficiência de instituir normas diferentes sob novas condições; uma inépcia de renormatizar, de diferir, de mudar situações específicas que não funcionam mais. São carências da habilidade de conexão, de afectar e de ser afectado em um sistema restritivo. A criação de normas é da ordem da autonomia, ou seja, atitude de discutir normas vigentes e invenção de outras pertinentes às novas contingências com toda sua adversidade.

Nesse sentido, torna-se secundário um juízo de valores sobre as normas em si, mas é necessário um questionamento de como se formam, de como se agenciam de maneiras diferenciadas. O território é formado por agenciamentos que reterritorializam, normatizam, estriam e estratificam, mas também que desterritorializam e provocam transgressões. Cabe-nos indagar como se dá esta constituição do território, que tipo de movimento está presente entre os agenciamentos que territorializam e que desterritorializam, como se dá a passagem entre os planos lisos e os estriados? Novamente, a abordagem não se dá sobre as características, sujeitos, tipos de normas, mas sobre o modo como todos esses elementos compõem e constroem o território-escola.

Percebe-se que propostas pedagógicas já trazem abertura – ou não – para o liso, para a autonomia. Há fazeres dentro da escola que propiciam movimentos

pelos planos lisos e estriados e outros que condicionam a um determinado resultado. Fazer que permite contatos com o desconhecido, com o caos, com a desorganização como processo de construção do conhecimento. O teórico-escola está sempre se formando a partir de seus fazeres que o restringem ou o expandem.

## **Movimentos do ritornelo**

Se consideramos o território em constante formação, há dinâmicas, movimentos que constroem o território. O movimento proposto no presente artigo como construtor do território-escola denomina-se ritornelo. Ritornelo é um conceito elaborado por Deleuze e Guattari (1997), que concebem a formação do território de modo triádico, considerando o caos presente e atuante. A escolha pelo ritornelo ocorre devido às próprias experiências que as autoras já trazem – artes, educação e psicologia. Percebe-se o ritornelo nos fazeres da arte e nos processos de subjetivação. Neles o ritornelo torna-se visível; ensinar artes, em particular, é um ritornelo: um processo que se inicia por contágio com as qualidades da matéria, por um deixar-se levar, por um querer entregar-se; após, por uma necessidade de formar algo, de ter um em-casa para poder construir algo; e, enfim, que este em-casa tenha portas e janelas para que o mundo entre e requeira a saída novamente. Ensinar arte somente ocorre em um processo de desconstrução e construção em que não se pode ter um resultado definido a ser atingido. Não se ensina a fazer arte, somente se pode fornecer noções da técnica e indicar caminhos do ritornelo. Esclarecemos que apontamos a presença do ritornelo exclusivamente na arte por ser nosso campo de conhecimento, entretanto afirmamos que o ritornelo também encontra-se em outros domínios do fazer-conhecer.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), há três momentos sucessivos na evolução do ritornelo: no primeiro, o caos é um imenso buraco negro no qual estamos imersos em afectos que não conseguimos discernir, mas somos afectados por um centro frágil e incerto. No segundo, construímos um em-casa, traçamos um círculo na tentativa de organizar um espaço limitado e seguro, sendo que o em-casa não preexiste, é algo do buraco negro que se tornou um em-casa. No terceiro, somos lançados para fora do em-casa a fim de que possamos construir novos em-casa. O ritornelo produz e é produzido pelos agenciamentos que constituem os territórios:

*Sublinhou-se muitas vezes o papel do ritornelo: ele é territorial, é um agenciamento territorial.[...] Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso afronta e concorre no ritornelo (Deleuze e Guattari, 1997, p. 118).*

As três formas de agenciamento estão sempre presentes em um território, sendo três os momentos do ritornelo: o infra-agenciamento é o movimento de agrupamento para se dar forma a algo, em que alguns elementos de um plano direcionam-se em movimentos pré-territoriais, concentrando-se em um foco para enfrentar as forças do caos. Nem tudo afeta tudo, há uma atração, uma tendência, um contágio, algo que produz uma consistência; o intra-agenciamento é como os componentes conectados agenciam-se e organizam-se, consolidando uma forma, um repouso amigável. O em-casa são as conexões que se consegue estabelecer com o caos produzindo território a partir das matérias expressivas. O interagenciamento é a necessidade de devir do território, o que, paradoxalmente, consolida-o e abre-o a outros agenciamentos, um movimento de desterritorialização através do material, uma vez que transita pelo plano de consistência e de desenvolvimento. Ritornelo é o ato de fazer trajetos criando um território e suas paisagens.

No território- escola, estes três momentos do ritornelo também sempre estão presentes, mas nem sempre atuantes: em alguns momentos, acontecimentos ficam apenas potencializados, direcionados para ocorrer, mas não conseguem formar algo, gerar um em-casa; em outros momentos o em-casa perde seu vigor ao enrijecer-se em um contorno que deveria ser poroso e maleável à presença do fora, impedindo o terceiro momento que é direcionar-se e abrir-se a outros agenciamentos. Em outros momentos, ao contrário, o ritornelo torna-se atuante, potencializando o território, já que ele é, na realidade, um ato que territorializa e desterritorializa a partir de marcas qualitativas impressas no território. O ritornelo atua de acordo com as qualidades do território-escola, gerando assim inúmeras configurações, individualizações.

As marcas qualitativas são próprias de cada território. No território-escola apresentado, detém-se sobre: a sonoridade da voz dos professores, os barulhos internos (oscilam entre momentos de descanso e de extrema elevação do som pelo grande número de pessoas que circulam) e externos à escola (encontra-se em um local central urbano), os espaços vazios entre os corpos (amplos devido a dimensão da escola e estreitos devido ao elevado número de alunos por turma), os cheiros das pessoas e dos alimentos, um grito de uma criança, os ritmos dos fazeres e entre outras marcas.

Os infra-agenciamentos, intra-agenciamentos e inter-agenciamentos não ocorrem de forma fortuita e nem de forma casual. Há inúmeras maneiras de dar-se, ou não, um em-casa, um intra-agenciamento. Na sala de aula, não basta o professor fechar a porta e os alunos sentarem, ele tem que ir demarcando o território com sua fala, com seu ritmo de andar e gesticular, com a inclusão dos alunos, com o reconhecimento de elementos familiares, com o afecto das forças que passam naquele momento. Sendo que este em-casa vai se determinando pelas qualidades presentes naquele território: o ritmo dos alunos (se estão na primeira hora de aula, se vieram do recreio), da empatia entre as pessoas, da temperatura do dia, das expectativas entre todos, dos estados emocionais.

A sala de aula é um grande em-casa, um intra-agenciamento formado devido a inúmeros fatores em um contingente determinado. Entretanto, ela também é um infra-agenciamento que potencializa afetos variados em cada em-casa já trazido a este encontro. Ainda, pode vir a ser um inter-agenciamento, uma vez que provoca aberturas no em-casa a outros agenciamentos. Para que ocorra um agenciamento territorial, os três momentos – infra, intra, inter – têm que estar presentes, mesmo que em intensidades diferenciadas.

### **Múltiplas paisagens do território-escola**

Nesse sentido, não se pode conceber o território-escola a partir de uma unidade, mas sim da multiplicidade de seus agenciamentos territoriais. Tais agenciamentos vão produzindo diversas configurações sobre o território, assim gerando múltiplas paisagens. A produção de subjetividade não está na unidade da escola, mas na multiplicidade de suas paisagens; não se encontra no indivíduo, recortado e blindado, mas na multiplicidade do fora que produz presença, ou melhor, a emergência de outros “eus” em cada paisagem por onde cruza o indivíduo (dentro e fora da escola). Busca-se não se fechar em uma unidade escola, mas entender que as subjetividades se constituem a partir da estética do território escolar, ou seja, da composição de suas múltiplas paisagens.

Inexiste a escola composta só pelas salas de aula, só pelo pátio, só pelos professores e alunos. A escola é composta por uma multiplicidade de paisagens: paisagem-pátio, paisagem-biblioteca, paisagem-salas de aula, paisagem-corredores, paisagem-laboratórios, paisagem-rua, paisagem-imaginários, sendo que em cada uma emerge um “eu” atualizado, necessário para atuar naquela paisagem e capaz de modificá-la. O indivíduo não é autônomo à paisagem, não a habita de forma indiferente, não é o mesmo indivíduo que passa por todas. O território-escola é composto por uma multiplicidade de paisagens que provocam a emergência de múltiplos indivíduos em cada indivíduo. Nota-se que na escola analisada há inúmeras paisagens em locais diversos, mas também há inúmeras paisagens sobre o mesmo local. A paisagem-sala de aula pode diferenciar-se, ou não, da paisagem-laboratório de informática, bem como pode haver diversos tipos de paisagem-sala de aula. Há multiplicidade de paisagens das quais emergem indivíduos, como seus efeitos.

Observa-se que a paisagem-laboratório de informática, em muitos momentos, assemelha-se demais à paisagem-sala de aula, apesar de toda sua diferença espacial e técnica. Os elementos pedagógicos apresentam-se agenciados da mesma maneira configurando uma mesma paisagem. Somente a mudança de local não basta para ter-se uma outra paisagem. Pode-se, ao contrário, sobre a mesma paisagem-sala de aula alterar-se em diversas, pela mudança de professor e/ou de proposta pedagógica. Sobre o mesmo local conectam-se os elementos de maneira diferenciada. Como Deleuze e Guattari nos dizem:

*A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irreduzibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um 'meio' [...] (1992, p. 125).*

Ainda, assim como o território, as mesmas paisagens são percebidas de maneiras diferenciadas. Francisco Varela corrobora com tal idéia: “A realidade não é projetada como algo dado: ela é dependente do sujeito da percepção, não porque ele a ‘constrói’ por um capricho, mas porque o que se considera um mundo relevante é inseparável da estrutura do percipiente” (2003, p. 79). Por mais aberta que seja uma paisagem, um aluno pode achá-la fechada, sem entradas, chata; outro, enxergá-la atraente e interessante. Coexistem múltiplas paisagens na mesma paisagem, uma vez que sua estrutura está diretamente ligada à estrutura (linguagem, cultura,...) de quem a compõe.

Na paisagem não há um recorte entre os corpos e o lugar, uma vez que corpos configuram paisagens, bem como paisagens contornam corpos. Mencionando Cézanne, não somos nós que entramos nas paisagens, mas são as paisagens que entram em nós. Quanto mais penetrarmos nas paisagens-escola, mais nelas nos perderemos como afirmação de um eu idêntico. Quanto mais paisagens invisíveis descobrimos, mais “eus” ocultos presenciamos, isto é, existência de “eus” admissíveis, conforme haja realidades vivenciadas; inúmeras realidades possíveis de acordo com quantos domínios de validação se tenham.

Visualizar paisagens que explicitam as forças que as atravessam, as relações que as determinam e os seres que as habitam. Para abarcar o contorno do corpo, do indivíduo, é preciso compreender a paisagem que o tangencia, ou melhor, que o constitui. Busca-se uma educação que vai além do contorno da forma, da definição, da formatação, do organismo. Uma educação que se abre à transmutação do corpo, à afecção, à contaminação como composição; à permanência nas paisagens.

## **Devolvendo o indivíduo à paisagem**

O desdobramento da escola em plano, território e paisagens estende-se, ainda, até o indivíduo. Neste sentido, Simondon também nos ajuda a compreender indivíduo e paisagem de modo integrado. Ele concebe o indivíduo como efeito das paisagens que o abrigam a partir do seu conceito de individuação. Coloca que as divisões que fazemos entre forma e matéria, indivíduo e meio, nos impossibilitam de captar o movimento de individuação pelo qual o indivíduo se constitui. Isto é, novamente, há inexistência do corte entre o exterior e o interior, uma vez que nossos corpos aparecem apenas demarcados por uma

membrana porosa que nos liga à mesma atmosfera do meio. A multiplicidade exterior também nos habita, já que o contorno do indivíduo não passa de dobras do fora que o forma, isto é, o indivíduo pertence à paisagem.

Pensar a educação a partir de Simondon é devolver o indivíduo à sua paisagem, é compreender que o indivíduo não é autônomo ao lugar que habita. Seu contorno não se define apenas por sua forma, mas também pelo espaço que abriga tal forma, com seus vazios e forças. Assim, o indivíduo também não é sempre o mesmo: é mutante ao interagir por onde passa. A paisagem não é mero receptáculo; é ativa na constituição do ser. O aluno, mesmo uniformizado, altera de cor, de expressões, de postura por onde passa na escola. Tais variações podem ser brevíssimas ou, ao contrário, duradouras – por sua intensidade e/ou assiduidade – construindo novas estruturas, novos agenciamentos territoriais.

Entretanto Simondon mostra que não basta abarcar o indivíduo e sua paisagem, faz-se necessário ainda inverter a relação de compreensão entre ambos: partir da paisagem ao indivíduo, da escola aos sujeitos. Esclarece que se deve “conhecer o indivíduo pela individuação muito mais do que a individuação a partir do indivíduo” (2003, p. 100). Ele concebe o indivíduo a partir da individuação, ou seja, a partir de uma ontologia que pondera o ser não como único, pronto e isolado, mas como algo que está sempre se tornando. O princípio de individuação abrange o humano e o inumano através de um processo de dessubjetivação constante que ocorre por meio de resoluções de nós problemáticos em determinados momentos de saturação. Contingências pelas quais o indivíduo não pode ser mais o mesmo e constrói um outro em si; ou seja, para aquela paisagem vivenciada torna-se imperativo um outro elemento composicional.

Portanto, um processo dinâmico que não permite o congelamento da forma, do corpo fixo – uma vez que este se satura e transforma-se continuamente – estando em permanente diferenciação de si mesmo. Observa-se que as exigências do convívio escolar já obrigam professores e alunos a adquirirem posturas diferenciadas de acordo com as situações: um professor pode ser jocoso em uma turma e sério em outra devido às diferentes características dos alunos. Contudo esta diferenciação limita-se a uma postura que, muitas vezes, torna-se um perfil rígido e, raras vezes, extrapola-se para o conteúdo, para avaliação e para outras possibilidades de ordenação pedagógica. Constatou-se que na escola citada, majoritariamente, os indivíduos escolares guiam-se por tendências identitárias de reafirmar e de reconhecer as mesmas características marcadas (“fulano é assim...”), e evitar processos de dessubjetivação que proporem maneiras diferenciadas de agir.

Para Simondon, a individuação antecede ao indivíduo, ela situa-se já em um plano pré-individual, como ele próprio refere: “ela deve ser situável, determinável em relação ao ser, num movimento que nos levará a passar do pré-individual ao indivíduo. [...] Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual”

(Simondon apud Deleuze, 2002, p. 2). Faz-nos perceber que o indivíduo contém e está contido em uma dimensão pré-individual. Visualizando na paisagem, o pré-individual pode configurar-se como uma paisagem lisa a ser estriada, um deserto a ser povoado, um momento escolar a ser concretizado. Sendo que, sempre de acordo com as singularidades já pertencentes à paisagem. Cada terra, plano, território tem suas propriedades e virtualidades que nos permitem certas configurações estéticas.

Na escola, a noção do pré-individual ajuda os atores educacionais a rever relações pertinentes à sala de aula. Ela pode ser pensada como um plano pré-individual, uma paisagem virtual inexaurível de onde indivíduos emergem. Indivíduos não identitários, mas indivíduos possíveis naquela paisagem. O “quietinho” pode aparecer falante; o extrovertido, ouvinte. Claro que há sobreposições insistentes de características majoritárias, mas também existem possibilidades minoritárias aguardando para serem atualizadas. Mas como ativar as minoritárias existentes no pré-individual? Cada elemento novo: professor, aluno, material didático, uma fala, uma imagem, uma situação, pode alterar a paisagem, ou não. A paisagem da sala de aula é pré-individual latente e, ao mesmo tempo, individuação e indivíduo. É perceber que não habitamos casualmente certa paisagem, mas que configuramos a paisagem como elementos integrantes e ativos, que se localizam autorizando ou não a passagem de forças; é mapear os inúmeros trajetos de desacomodação destas múltiplas paisagens movendo-se com corpos sem raízes verticais a fim de liberar as forças subjetivas que estavam trancadas e traçar novos caminhos. É, estar sem raízes, sem ponto fixo, olhar a paisagem como estranha a nós mesmos que, como Cézanne bem nos mostra, a qualquer deslocamento altera-se totalmente invocando novas configurações e resoluções.

Nesse processo de individuação, o indivíduo é devolvido à sua dimensão pré-individual, provocado a sair do uno e a entrar no múltiplo; sair do lugar é aceitar o desequilíbrio do andar. Abre o ser aos devires da paisagem que o habita. Como coloca Simondon, “[...] A individuação deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser que esgotaria sua significação” (2003, p. 106). Talvez, ainda, abrir-se ao devir seja suportar essa natureza pré-individual, que se conserva no indivíduo como nascente de novas individuações. É suportar o afronto do pré-individual que nos tira a ilusão de eternidade e remete-nos à transitoriedade.

Para concluir, faz-se pertinente uma compreensão estética na escola que propicie o indivíduo enxergar-se a partir da paisagem; que ela funcione como um espelho pelo qual o indivíduo depara com sua multiplicidade. Deleuze, Guattari apontam: “A paisagem vê. É o enigma (freqüentemente comentado) de Cézanne: “o homem ausente, mas inteiro na paisagem” (1992, p. 219). A experiência estética dá-se no momento em que a multiplicidade do fora, da paisagem, da escola, da aula, desperta a multiplicidade do indivíduo sem ser uno, mas singular.



Simondon entende que “[...] primeiro, existe o princípio de individuação; em seguida, este princípio opera em uma operação de individuação; por fim, o indivíduo constituído aparece” (2003, p. 100). Talvez, possa-se estender a Deleuze que aponta, no movimento do ritornelo – primeiramente uma disposição – uma tendência para algo ocorrer; após, uma operação de territorialização; e, posteriormente, com o território definido, abre-se aos devires da desterritorialização. Considerar estes princípios dentro da educação evidenciando possibilidades de devires como meio construtor do ser, como capacidade de diferenciar-se de si próprio, ou seja, de resolver-se diferenciando-se nas passagens das paisagens.

Que a escola seja um lugar de descobertas; que politicamente a educação faça amizade com o caos, a fim de ultrapassar o senso comum e os clichês, que calam problematizações; que a educação não seja a permanência no plano da forma que exclui os devires. O território-escola é formado não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma, entretanto, também, por um plano de consistência que desencadeia devires ao escrever, pintar, compor, ler, falar, brincar. Devir como meio de estar, continuamente, tornando-se. Compondo e recompondo paisagens até chegar-se onde as paisagens não agüentam mais, onde as paisagens saturadas.

Buscar uma educação voltada para os devires é um posicionamento político – uma política dos devires – baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com a estética. Onde há uma ética da existência, coexiste uma estética da experiência implicada nas ações do cotidiano. Com isso busca-se despertar experiências ainda não vividas, trajetos não percorridos, paisagens não vistas, conversas não faladas, vontades não concretizadas. Conceber a escola a partir de paradigmas ético-estéticos é pensá-la como obra de arte. Através da arte pode-se desacelerar o cotidiano, produzindo outras dimensões do tempo e habitando o plano dos devires. A arte propõe novas experiências e outros modos de viver. Ela nos alforria do presente do qual se quer livrar, criando-se outros diferentes a partir de seu processo de autocriação.

Ainda para finalizar, pensar a escola como obra de arte consiste em deslocar, insistentemente, o próprio pensamento sobre a Educação. É procurar investigar a partir de seu funcionamento, os mecanismos implícitos que faz pensar, sentir e fazer. Para isso, visamos distender ao máximo o evidenciável – território-escola –, chegando ao limite que possibilita a transgressão e o surgimento do inesperado, rompendo com a dialética da afirmação e da negação. Chega-se à multiplicidade de paisagens que evoca virtualidades imanentes. Desse modo, desloca-se o ser de si mesmo, propondo-o como invenção e constituição de paisagens existenciais. Ser gerado nas dobras do fora, não restrito aos seus contornos, já que está transversalizado pelos fluxos de força, pelos desejos e pelo tempo.

## Notas

1. Carroll, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Ed. Ática, 2002.

## Referências

- CANGUILLEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução Maria Thereza C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CALVINO, Í. *As cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- DELEUZE, G. *El pliegue: Leibniz y el barroco*. Tradução José Vázquez. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Conversações 1972 - 1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 1997. v. 4.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. v. 2.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.
- ERNST, B. *O espelho mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Gonçalves Koller. Singapore: Editora Taschen, 1991.
- NIETZSCHE, F. *Estética y teoría de las artes*. Tradução Agustín Sánchez. Madri: Editorial Tecnos, 2001.
- GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SIMONDON, G. A Gênese do Indivíduo. In: *Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto*. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.
- VARELA, F. O Reencantamento do Concreto. In: *Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto*. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.

Andréia Machado Oliveira é professora e artista plástica, mestre em Psicologia Social e Institucional/UFRGS e doutoranda em Informática na Educação/UFRGS. Integrante dos grupos: Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar/UFRGS; e NESTA/UFRGS/UFRGS.

Endereço para correspondência:  
Otto Niemeyer, 2417/115 – Camaquã  
91910001 – POA – RS  
andreiao@cpovo.net

Tania Mara Galli Fonseca é professora do Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e em Informática da Educação da UFRGS. Doutora em Educação/ UFRGS. Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa/UL, Portugal.

Endereço para correspondência:  
Rua Campos Salles, 262 – Boa Vista  
90480030 – POA – RS  
tfonseca@via-rs.net

