



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcelly Custodio de Souza

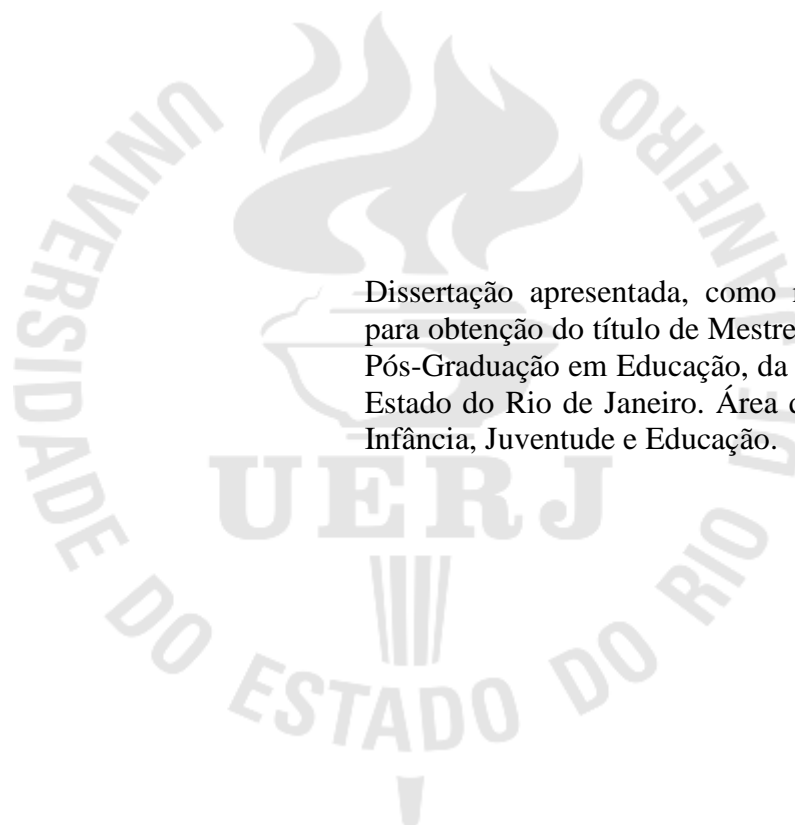
**Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar**

Rio de Janeiro

2017

Marcelly Custodio de Souza

**Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza, Marcelly Custodio de.  
Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar / Marcelly  
Custodio de Souza. – 2017.  
117 f.

Orientadora: Walter Omar Kohan  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Escola – Teses. 3. Cores – Teses. I. Kohan, Walter  
Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.  
Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcelly Custodio de Souza

**Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimeri de Oliveira Dias  
Faculdade de Formação de Professores- UERJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Pablo de Vargas Guimarães  
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior -UFF

Rio de Janeiro

2017

## **DEDICATÓRIA**

Aos 'colorintes' que resistem na escola

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é como colorir com lápis de cera. Talvez não seja uma atividade que costumamos realizar todos os dias, mas pode conter a possibilidade de abrir perspectivas, experimentações de outras formas de estar no mundo de maneira plural, porque quem colore/agradece nunca o faz sozinho. Há lápis e agradecimentos que duram, outros são laváveis, isso varia com o material dos lápis e com o local onde se pinta. Não há como mensurar quais destes lápis pintarão este trabalho, se os efêmeros ou os duradouros, mas talvez isso não seja importante. O que nos interessa é experimentar agradecer como quem usa os lápis de cera, que ao mesmo tempo em que gravam o traço, pintam a mão do autor com os cheiros de infância.

Antes de tudo, a Deus, que em sua infinita força criadora, me ajuda a colorir a existência.

À minha família, que mesmo na distância das idas e vindas para o Rio esteve presente, minha gratidão e sinceras desculpas pelos momentos ausentes. Obrigada Mãe, Obrigada Pai.

À minha saudosa avó Odete, que partiu enquanto eu escrevia e deixou muitas saudades. Obrigada por me olhar sempre com bons olhos.

À minha ‘psico-délica’ irmãzinha, pela loucura incurável de sempre, pela companhia e pelas caronas

Às famílias que pude criar durante a minha estadia na cidade grande, às companheiras das repúblicas, pelas conversas, experiências e passeios compartilhados.

Ao amor, atenção e sensibilidade que se encontram na relação que construímos ao longo desses seis anos, meu amor, e ao futuro que ainda está por ser colorido.

Aos amigos distantes, aqueles que não vejo há tempos, mas que se fazem presentes de outras maneiras.

Aos amigos que sempre “marcam” eventos e nunca vão, aos que se preocupam quando você não visualiza ou não responde as mensagens do WhatsApp. Eu amo vocês, “panela”.

A todos os amigos do NEFI, minha gratidão pela acolhida generosa e ajuda constante durante este percurso por vezes tão doloroso e distante de casa, sem vocês certamente o caminho seria muito mais difícil. Obrigada por transformar a academia em um lugar melhor de habitar, obrigada por cada conversa e cada convite.

Ao meu querido orientador, Walter Kohan, pela bondade e atenção de sempre. Gratidão pelas oportunidades e pela forma tão linda que nos permite dialogar com o pensamento na academia.

À Vanise e Edna e todas as crianças que se dispuseram a pensar conosco, obrigada pela acolhida multicolorida.

À Simone e Paula, pela ajuda até os últimos instantes da formatação e pela amizade.

À professora Rosimeri Dias, e ao professor Pablo Vargas, pela disponibilidade de compor esta banca como maneira de criar resistências na UERJ, dessa maneira, estendo meus agradecimentos também a Maxi Durán e a Fabi Olarieta.

À professora Maria Conceição Soares pela leitura e indicações tão sensíveis durante a qualificação.

Aos professores, meus colegas de trabalho, e meus queridos alunos de Santo Antônio de Pádua, por me permitir aprender e pensar essa pesquisa no cotidiano da escola. Gratidão pelo tempo em que pudemos estar juntos.

Aos professores de todos os tempos, pela inspiração. E, principalmente a todos os professores da UFF-Pádua, que através de seu trabalho nos impulsionam a buscar outras perspectivas. E aqui, de maneira especial, agradeço ao professor e amigo Pablo Vargas pela generosidade e escuta de sempre.

A todos os personagens infantis que colorei comigo este texto, desde as crianças que desenham com lápis de cera, àqueles que dão cor a outras formas de estar no mundo. Mary e Mano Jhow, obrigada por me permitir pensar com a pele.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd), pela atenção dispensada ao longo de todo o curso.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de mestrado, que me permitiu estar no Rio de Janeiro e colorir este trabalho.

O que te escrevo não tem começo: é uma continuação. Das palavras deste canto, canto que é meu e teu, evola-se um halo que transcende as frases, você sente? Minha experiência vem de que eu já consegui pintar o halo das coisas.

*Clarice Lispector*



## RESUMO

SOUZA, Marcelly Custodio de. *Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar*. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este trabalho é uma experimentação que se dispõe a pensar com a escola. Não tem precisamente uma verdade a ser anunciada no campo da educação. Apenas pretende ser um convite a rascunhar experiências tecidas entre leituras e práticas. São muitos rabiscos que se misturam a partir de diálogos com: Subcomandante Marcos, Bruno Baronnet, Deleuze e Guattari, Foucault, Clarice Lispector, Carlos Drummond, Manoel de Barros, Jan Masschelein, Maarten Simons, Israel Pedrosa dentre muitos outros, e alguns sujeitos que habitam a escola e nos movimentam o pensamento. Dialogamos principalmente com o conceito de luz e cor, esboçamos algumas possibilidades de pensar com Deleuze devir-cores na escola. Devir-vermelho, amarelo, azul e verde, apresentadas por Leonardo Da Vinci como “cores que geram o mundo” e que, em relação ao campo científico hoje, são conhecidas por formar as tríades de primárias em cores-luz e cores-pigmento, que dão origem à todas as outras. A partir de nossos vermelhos, amarelos, azuis e verdes, que outros devires podemos pensar com a escola? Neste trabalho, que pretende ser antes garatuja que desenho bem delineado, convidamos a devir-vermelho com a revolução e a desterritorialização; devir-amarelo com o tempo livre e o cuidado de si; devir-azul com os encontros; e devir-verde com a errância.

Palavras-chave: Educação. Escola. Devir-cor. Invenção

## RESUMEN

SOUZA, Marcelly Custodio de. *Devenir-colores: perspectivas y encuentros entre colorear y educar*. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este trabajo es una experimentación que desea pensar la escuela. No hay una verdad que se anunciará en el campo de la educación. Sólo pretende ser una invitación para esbozar las experiencias tejidas entre lecturas y prácticas. Muchos garabatos se mezclan a partir de diálogos con el Subcomandante Marcos, Bruno Baronnet, Deleuze y Guattari, Foucault, Clarice Lispector, Carlos Drummond, Manoel de Barros, Jan Masschelein, Maarten Simons, Israel Pedrosa, entre muchos otros, y algunos de los sujetos que habitan la escuela y mueven nuestros pensamientos. A través del texto, dialogamos con el concepto de la luz y el color, esbozamos algunas posibilidades para pensar con Deleuze devenir-colores en la escuela. Devenir-rojo, amarillo, azul y verde, concebidos por Leonardo Da Vinci como "colores que crean el mundo" y que, en el campo de la ciencia actual, se sabe que forman tríadas primarias del color-luz y el color- pigmento, creando todas los demás colores. Desde nuestros rojo, amarillo, azul y verde, qué otros colores y qué devenires-color podemos pensar en la escuela? En este trabajo, que desea ser antes garabatos que dibujos bien contorneados, invitamos a devenir-rojo con la revolución y la desterritorialización; devenir-amarillo con el tiempo libre y el cuidado de si; devenir-azul con los encuentros; y devenir-verde con la errancia.

Palabras clave: Educación. Escuela. Devenir-color. Invención

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demonstração das cores primárias .....	31
Figura 2 - Círculo Cromático .....	32
Figura 3 - Harmonias que se baseiam no círculo cromático .....	33
Figura 4 - Prismas invertidos.....	37
Figura 5 - A confissão das cores: vermelho. Pedro Moraes .....	41
Figura 6 - Corações flutuantes.....	42
Figura 7 - Cartaz deixado no chão da escola.....	46
Figura 8 - Tirinha 1- Armandinho. Alexandre Beck .....	64
Figura 9 - Tirinha 2- <i>Armandinho</i> . Alexandre Beck .....	66
Figura 10 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro .....	70
Figura 11 - <i>Praça Dona Ermelinda</i> , Miracema, RJ .....	71
Figura 12 - Imagem ilustrativa da caixa de lápis.....	82
Figura 13 - Imagem da caixa de lápis após a experiência .....	84
Figura 14 - Pinturas da experiência .....	87
Figura 15 - Cores engarrafadas.....	88
Figura 16 - Mistura das cores .....	89
Figura 17 - A cor da experiência .....	89
Figura 18 - <i>Um cartão</i> . Pedro Henrique .....	91
Figura 19 - Corações vermelho-magenta .....	92
Figura 20 - <i>Tatuagens estilo live leaf tattoo</i> . Mano Jhow Ink.....	104
Figura 21 - <i>Tatuagem Menina de Flores</i> . Mano Jhow Ink.....	104
Figura 22 - Imagem das crianças no momento da pintura.....	109
Figura 23 - Imagem da pintura realizada exposta na sala .....	110
Figura 24 - Teste cromático.....	111

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 <b>DAR À LUZ</b> .....	17
1.1 <b>O mundo de duas (não) cores</b> .....	19
1.2 <b>As cores da resistência</b> .....	22
1.3 <b>As cores da lacandona</b> .....	24
1.4 <b>As cores dos outros mundos</b> .....	25
2 <b>COLORIR</b> .....	30
2.1 <b>Colorir em outros tempos</b> .....	34
2.2 <b>Colorir nos tempos do presente</b> .....	38
3 <b>DEVIR-VERMELHO</b> .....	41
3.1 <b>Uma escola em vermelho?</b> .....	44
3.2 <b>Territórios em vermelho?</b> .....	49
4 <b>DEVIR-AMARELO</b> .....	55
5 <b>DEVIR-AZUL</b> .....	67
5.1 <b>Nuances da cidade pequena</b> .....	68
5.2 <b>Tons de encontros</b> .....	79
5.3 <b>Matizes de uma experiência sem órgãos?</b> .....	82
5.4 <b>Colorindo entre escolas</b> .....	85
6 <b>DEVIR-VERDE</b> .....	91
6.1 <b>Esverdear a existência</b> .....	93
6.2 <b>Cores na pele</b> .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Isto não é (só) uma dissertação. Isto é uma garatuja. É uma experimentação de cores, de traços, de encontros e desencontros, que extrapolam os limites do papel, muitas vezes se inscrevendo na própria pele de quem os lança. É, além de tudo uma tentativa de experimentar-se nesse processo de construção.

É uma garatuja que não tem a pretensão de tornar-se desenho predefinido, de delinear contornos de modo a aperfeiçoar o traço, mas ao contrário, deseja ser experiência e não um produto concluído.

Não tem precisamente um ponto inicial exato. Os primeiros rabiscos, as tentativas dessas experiências se inscrevem sobre o papel que a Universidade Federal Fluminense desempenha no interior do Rio de Janeiro, na cidade de Santo Antônio de Pádua, e tudo que foi e ainda é possível movimentar. Sim, são muito e intensos movimentos que esta garatuja escrita propõe.

Os traços, insistentes e ousados, sem deixar o papel, ganham movimento também na pele, impulsionando a sair do lugar. Assim chegamos ao Rio de Janeiro, rabiscando figuras sem contorno.

Talvez poderíamos pensar numa espécie de cartografia do rabisco, ou até mesmo numa garatuja cartográfica para pensar as dimensões desse trabalho. Desejamos criar possibilidades outras, rabiscar outros mundos para a educação. Não se trata de uma tarefa de salvação, ou mesmo construção de um projeto previamente definido, mas antes traçar um mapa aberto de possibilidades e experiências. Um abrir-se ao inacabado na intenção de tentar fazer com que o conhecido não se torne aprisionador. Uma tentativa de pulsar a vida na escola em suas múltiplas faces.

Experimentar o desenrolar dessa garatuja. Criar a própria escola. Transbordar a educação no próprio corpo. Fazer da escola corpo cartografado, composto por muitas e variadas mãos, tecido e entrelaçado por diversos mundos e temporalidades.

Talvez esses rabiscos estejam mais preocupados com os fluxos de uma experiência do que propriamente desenhar um trabalho considerado científico pela academia, com o distanciamento do pesquisador, tabulação de dados e proposições acerca de um olhar externo sobre a escola. Definitivamente rabiscar, nesse sentido, não é científico.

Uma escrita a várias mãos. Inicialmente com as mãos teóricas que se misturam às diversas outras que compõem minha prática docente. Cruzam-se, brincam e rabiscam o que este trabalho pode ser, sem se sobrepor uma à outra. Não é a teoria que traça este trabalho enquanto o cotidiano o preenche, tampouco a relação contrária. Tentamos ao longo deste, rabiscar possibilidades de diálogos que possam movimentar as linhas por vezes tão fixas dos desenhos da educação. Estes rabiscos não são feitos sobre a escola, mas com a escola, quando os sujeitos que colorem se misturam no chão da pesquisa.

Esta garatuja dialoga com teóricos, mas, sobretudo é uma pesquisa na prática docente, que, de certa forma, apresenta um viés político que tenta romper com um tipo de saber acadêmico hegemônico, que considera que o professor que se encontra na sala de aula da escola básica precisa ser salvo pelo saber acadêmico.

Não se trata de um trabalho fácil, uma vez que a escola tende a se envolver prioritariamente com atividades relacionadas ao ensino, as cargas horárias são cada vez mais extensas e o descaso com a educação pública, principalmente nas unidades situadas fora dos grandes centros, é crescente. Falta tempo, recursos e muitas vezes ânimo para pesquisar estando em sala de aula.

Nesse sentido, habitar o espaço entre pesquisa e ensino não é uma tarefa simples, que pode ser romantizada, mas comporta em si os percalços de um caminho com dupla desvalorização. Não quer dizer também que não aconteça. A pesquisa na prática docente, mesmo, em muitos casos, não sendo considerada como legítima pelo saber acadêmico, acontece entre os sujeitos que transitam no chão da escola e rabiscam possibilidades outras de pensar a si e a escola.

Assim, entre os muitos sujeitos que povoam este trabalho, estão aqueles que habitam a escola e, que, com seus fluxos, ajudaram a movimentar o pensamento e rabiscar outras conexões com esta garatuja. Poetas desconhecidos, frutos dos encontros que fazemos ao longo da vida, estes, apesar de não serem considerados teóricos pela academia, ou mesmo de não constarem nas referências, são alguns dos que dividiram conosco a tarefa de colorir no plural.

Transbordam também como teóricos outros poetas como Manoel de Barros, Clarice Lispector, Carlos Drummond, Cervantes e alguns dos nossos escritores contemporâneos que dedicam seu trabalho aos territórios das redes sociais com suas poesias entre imagens e cibercultura.

Além destes, dialogamos também com Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo, Richard Stahler-sholk e os textos compostos pelo Subcomandante Marcos e o Exército Zapatista de Libertação Nacional, e a partir deles nos propusemos a rabiscar a ideia de criação de territórios outros dentro de nosso mundo. Com a experiência do movimento zapatista, convidamos a brincar com a possibilidade de invenção de outras perspectivas adentrando os portões da escola, fazendo desse, um espaço de resistência onde caibam todos os mundos.

Todas as cores dessa garatuja experimentamos desde o conto *La historia de los colores*, que fala o surgimento das sete cores com o zapatismo. Pensamos também uma possível interlocução com livro intitulado *Doutrina das cores* de Johann Wolfgang von Goethe. Nota-se que a obra de Goethe é considerada até mesmo ultrapassada pela ciência na medida em que tenta dar conta do fenômeno físico que envolve a composição das cores, entretanto, como tratamos neste trabalho da composição cartográfica de uma garatuja inventiva na educação, a experiência e a poética da obra se tornam suficientes para compensar o (des)rigor científico. Assim, com Goethe, procuramos pensar a relação entre luz e cores.

Além de Goethe, outros autores, que tomam numa perspectiva científica são chamados a ajudar a colorir este trabalho, dentre eles Israel Pedrosa, com o livro intitulado *Da cor à cor inexistente*. Na intenção de experienciar a cor além do seu conteúdo na leitura, em alguns capítulos convidamos a exercitar o olhar através de experimentos científicos baseados em proposições desenvolvidas por teóricos que dedicaram seus estudos aos fenômenos e manifestações cromáticas

Jane Rodrigues Guimarães com *A cor Filosófica em Deleuze*: pensamento e conceito, nos ajuda a pensar a cor com um pouco do que o filósofo desenvolve, demonstrando aproximações e distanciamentos em relação a outros pensadores. Alguns apontamentos são feitos também a partir de *A psicologia das cores*: como as cores afetam a razão e a emoção, de Eva Heller.

Tomando colorir como um verbo defectivo, impossível de ser conjugado na primeira pessoa do singular no presente, nos propusemos a pensá-lo no plural, em diversos tempos e modos. Com autores de diferentes áreas desde filósofos, cientistas, a artistas, apresentamos algumas noções das cores ao longo do tempo, até o conceito utilizado atualmente em diferentes campos.

Os capítulos que se seguem são rabiscados a partir das cores que Leonardo Da Vinci definiu como “as cores que geravam o mundo”, vermelho, amarelo, azul e verde, e que tempos depois foram definidas, em diferentes combinações, como geratrizes das cores-luz e cores-pigmentos. A partir daí, convidamos a uma espécie de criação: devir-cores, tentando pensar com Deleuze e Guattari e o que os autores conceituam como “devir-cor”. Nesse sentido, a cor não aparece como uma qualidade que potencializa a desterritorialização do devir, mas como uma espécie de mundo criado com a escola. O que pode o devir-cor na escola?

Em devir-vermelho, seguindo a cartografia rabiscada do devir, encontra-se possíveis diálogos com *Returning to Revolution: Deleuze, Guattari and Zapatismo* de autoria de Thomas Nail e *Micropolítica: Cartografías del deseo*, que Guattari escreve com Suely Rolnik. Alguns conceitos ajudam a compor o devir-cor deste capítulo entre eles revolução, território, desterritorialização e reterritorialização.

No desejo de experimentar o devir-amarelo, esta garatuja rabisca o quarto capítulo. Com Clarice Lispector, Van Gogh dispusemos a colorir o amarelo brincando com o tempo. Jan Masschelein e Maarten Simons nos ajudam a traçar esse diálogo na medida em que trazem a dimensão do tempo na escola a partir do conceito de *skolé*, *tempo livre*, que entrelaçamos com experiências da prática docente bem como o conceito de *Epiméleia heautoû* em Foucault. Que desdobramentos desse *cuidado de si* podemos pensar com a educação com vistas a invenção de uma estética da existência?

Em devir-azul, estabelecemos uma relação com o contexto e chão da pesquisa: a cidade pequena. A partir da descrição e dos relatos que ilustram a vida na cidade pequena, principalmente tomando como base a pesquisa desenvolvida por Mitsi Pinheiro de Lacerda em *A Professora e o cotidiano da cidade pequena*, dentre outros textos, apresentamos a cidade pequena como local propício ao encontro, pela reduzida dimensão territorial. Nessa realidade, durante a realização de tarefas corriqueiras do dia a dia, os sujeitos que transitam entre os dois lugares se encontram, produzindo coisas com essa escola que “se esparrama pelo cotidiano da cidade pequena”, como afirma Mitsi.

A partir daí nos propomos a pensar a escola como cidade pequena, um lugar de reduzida dimensão, propício aos encontros. Entretanto, algumas, e não raras vezes, a escola funciona como instrumento de controle dos corpos, como afirma Foucault em *Vigiar e Punir* e ao invés de encontros, há a contensão de pessoas. Deleuze e Guattari, nos ajudam a pensar alternativas, outras formas de habitar a escola com o seu conceito de *corpos sem*



*órgãos*, a partir do qual nos propomos a inventar o que talvez poderíamos chamar de uma escola sem órgãos, onde o fluxo de pessoas, os encontros, fossem possíveis.

Além disso, seria possível pensar um diálogo entre escolas? Como seria os fluxos, os encontros entre territórios escolares? Tais questionamentos surgiram a partir de um encontro entre estudantes de várias escolas da América Latina reunidos na cidade do Rio de Janeiro em torno da Filosofia, por ocasião da Jornada de Filosofias e Infâncias realizada pelo Núcleo de Filosofias e Infâncias (NEFI), da UERJ em parceria com o ISERJ e a UNIRIO, e a partir deles convidamos a pensar escolas, no plural.

Para devir-verde, trazemos à tona as discussões sobre as identidades que nos são impostas e várias vezes assumidas sem questionamentos. A escola nesse sentido poderia ser pensada como um lugar que propicia a vivência de outras formas de vida, mas ao invés disso permanece enraizada a uma ideia de formação unificada, apresentada como modelo a ser alcançado. Rosimeri Dias apresenta em *Formação Inventiva de Professores*, alternativas, no plural, a esse modelo único de formação. Nesse sentido, contempla a ética, a estética e a política, ao invés das verdades totalizantes, e a partir disso nos dispomos a pensar numa formação que esteja rabiscada entre o sentido de desaprender, como movimento de se desvencilhar das identidades e verdades a que nos submetem. Ampliando um pouco a discussão, chegamos até o sentido de errância na educação. Para isso travamos diálogos entre Dom Quixote, de Miguel de Cervantes; Carlos Drummond de Andrade, a partir de seu livro póstumo, *Poesia errante*; e de Simón Rodríguez, em o *Mestre Inventor* de Walter Kohan.

A partir de tantos diálogos provenientes de diversos campos teóricos, talvez pudéssemos ousar dizer que esta garatuja tenta rabiscar alguns entrelaçamentos do que Deleuze e Guattari descrevem em *O que é a filosofia?*, como conceitos do filósofo, sensações de artista, e funções de cientista. Poderíamos pensar em diálogos entre filosofias, artes e ciências para pensar a educação?

Nada mais que rascunhos, há ainda muito a ser rabiscado, desmanchado, escrito e reescrito ao som do coração, sob suor e lágrimas. O que hoje traçamos como ‘considerações’, na verdade, nada têm e nada terão de ‘finais’. Pelo tempo, ressuscitam práticas e perspectivas que, talvez estejam mais próximas de uma continuação do que precisamente um fim.

Talvez sejam as garatujas que se entrelaçam e que se escrevem num balanço não linear de um tempo que acontece antes de acontecer. “Estou tentando escrever-te com o

corpo todo enviando uma seta que se finca no ponto tenro e nevrálgico da palavra” (LISPECTOR, 1998, p. 4). Uma escrita errante e andarilha. Experiências, leituras e sentimentos representados pelas palavras...

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante, aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra. Não quero perguntar por quê, pode-se perguntar sempre por que e sempre continuar sem resposta: será que consigo me entregar ao expectante silêncio que se segue a uma pergunta sem resposta? ( LISPECTOR, 1998, p. 6-7)

## 1 DAR À LUZ

Amanhecer: o mais antigo  
 Sinal de vida sobre a Terra  
 Amanhecer: ainda o mais novo  
 Sinal de vida sobre a Terra.  
 Amanhecer e vida humana  
 Se entrelaçam na mesma luz.

*Drummond, 1988, p. 69*

Amanhece o dia, o homem, a infância, este trabalho. Todos entrelaçam-se perante a luz. A luz por sua vez e segundo Goethe, com suas ações e paixões, formam as cores numa relação de encontro. Encontrar-se com as cores e deixar-se experimentar com elas...

Nessa perspectiva, nos propusemos a pensar com o conto “La historia de los colores”. Trata-se de uma percepção zapatista sobre as cores contada pelo subcomandante Insurgente Marcos. No conto, o Velho Antônio e o Subcomandante Marcos ficam admirados com a beleza das cores da arara. Em determinado momento, o Velho Antônio diz que nem sempre foi assim, nem sempre a arara foi colorida. Conta também que os deuses andavam brigando, pois no mundo só havia duas (não) cores, uma realidade ‘duocromática’.

Y era cierto el enojo de los dioses porque sólo dos colores se turnaban al mundo: el uno era el negro que mandaba la noche, el otro era el blanco que caminaba el día, y el tercero no era color, era el gris que pintaba tardes y madrugadas para que no brincaran tan duro el negro y el blanco. Y eran estos dioses peleoneros pero sabedores. Y en una reunión que se hicieron sacaron el acuerdo de hacer los colores más largos para que fuera alegre el caminar y el amar de los hombres y mujeres murciélagos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> EZLN. *La historia de los colores*. Chiapas, México, out. de 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 27/06/2015. O trecho correspondente na tradução é: “E a raiva dos deuses era porque apenas duas cores de revezavam no mundo: um era o preto que governava a noite, o outro era o branco que caminhava no dia, e o terceiro não era cor, era o cinza que pintava tardes e madrugadas para que não ficasse tanto contraste entre o preto e o branco. E esses deuses eram briguentos, mas sábios. Em uma reunião, fizeram um acordo de fazer mais cores para que fosse alegre o caminhar e o amar dos homens e mulheres. ”

Assim, na intenção de descobrir novas cores para que não houvessem mais brigas e para melhor pensar seu pensamento, um dos deuses se pôs a caminhar. Foi tão absorvido nesta tarefa que não notou um obstáculo, tropeçou e bateu a cabeça que, ao sair sangue, deu origem à uma nova cor: o vermelho. Em seguida, um outro deus se pôs a procurar uma cor que representasse a esperança, quando a encontrou, juntamente com os outros deuses, resolveram chamar essa quarta cor de verde. Um terceiro deus, na intenção de encontrar o coração da terra, se pôs a cavar, e ao descobrir, chamou esta nova cor de marrom-café

"voy a mirar de qué color es el mundo", dijo y se dio en trepar y trepar hasta allá arriba. Cuando llegó bien alto, miró para abajo y vio el color del mundo, pero no sabía cómo llevarlo hasta donde estaban los demás dioses, entonces quedó mirando un buen tanto, hasta que se quedó ciego, porque ya tenía pegado en los ojos el color del mundo. Se bajó como pudo, a los tropezones, y se llegó al lugar de la asamblea de los dioses y les dijo "En mis ojos traigo el color del mundo", y "azul" le pusieron al color sexto.<sup>2</sup>

Ainda um outro deus que procurava por outras cores no mundo, ouviu uma risada de uma criança. Decidiu então roubá-la e a essa sétima cor deram o nome de amarelo.

Quando já estavam cansados, os deuses resolveram deixar as sete cores guardadas numa caixinha embaixo de uma árvore chamada Ceiba, muito comum no México. As cores, que não estavam bem trancadas na caixinha, se puseram a fugir brincando e se amando, e assim surgiram novas cores. A árvore, numa atitude de proteção, resolveu cobrir as cores para que a chuva não as apagasse. Quando os deuses retornaram, não encontraram somente as sete cores deixadas, mas uma infinidade de combinações de novas cores. Foi então que disseram à Ceiba, que por ter sido a responsável pela geração das cores, pintariam o mundo de cima de sua copa.

E assim o fizeram. De cima de Ceiba, os deuses se dispuseram a jogar as cores no mundo. O branco e o preto já estavam ali presentes, o verde passou a pintar as plantas, o azul, a água e parte do céu, o amarelo, o sol, o marrom-café, por ser pesado, caiu na terra, o vermelho chegou até a boca dos homens e animais, que ficaram vermelhos por dentro ao engoli-lo.

---

<sup>2</sup> EZLN. *La historia de los colores*. Chiapas, México, out. de 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 27/06/2015. O trecho correspondente na tradução é: "vou olhar de que cor é o mundo". Disse e começou a escalar e escalar até lá em cima. Quando chegou bem alto, ele olhou para baixo e viu a cor do mundo, mas não sabia como levá-la aos outros deuses, então ficou olhando-a por um bom tempo, até que ficou cego, porque a cor do mundo já estava presa em seus olhos. Ele desceu como pode, aos tropeços, até o lugar da assembleia dos deuses e disse: " Em meus olhos eu trago a cor do mundo", então deram o nome de "azul" à sexta cor.

Como lançavam as cores aleatoriamente, algumas respingaram nos homens, e é por isso que existem homens de diferentes cores e diferentes pensamentos.

Y, entonces, para no olvidarse de los colores y no se fueran a perder, buscaron modo de guardarlos. Y se estaba pensando en su corazón cómo hacer cuando la vieron a la guacamaya y entonces la agarraron y le empezaron a poner encima todos los colores y le alargaron las plumas para que cupieran todos. Y así fue como la guacamaya se agarró color y ahí lo anda paseando, por si a los hombres y mujeres se les olvida que muchos son los colores y los pensamientos, y que el mundo será alegre si todos los colores y todos los pensamientos tienen su lugar.<sup>3</sup>

### 1.1 O mundo de duas (não) cores

Pensando com o zapatismo um mundo em que caibam todos os outros, um mundo de muitas cores, onde caibam todos os pensamentos, talvez pudéssemos nos perguntar de que modo temos colorido o mundo?

No início do conto, os deuses brigavam entre si porque o mundo era apenas de duas (não) cores: o preto e o branco, e talvez ainda o seja. Apenas alteram-se os sujeitos dessa briga: ao invés dos deuses, homens. Ainda não colorimos um mundo onde caibam todos os mundos, todas as cores e todos os pensamentos. Ainda estamos vivendo preto e branco como dualidades e preto ou branco como oposição. Ambos formam uma polarização sem espaço para o entre... Nesse caso, o que nos ensinam os zapatistas sobre essa composição de cores... sobre esse “entre”?

Como pensar a maneira de viver zapatista? Será que eles, ao propor essa outra maneira de viver, vivem colorido? Talvez justamente por pensar outro mundo, onde caibam muitos mundos, os zapatistas vivenciam de perto a violência ‘duocromática’ da repressão. São eles que, apesar de pensar e lutar pela construção de outro mundo possível, sofrem diretamente o confronto de se opor ao sistema.

---

<sup>3</sup> EZLN. *La historia de los colores*. Chiapas, México, out. de 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 27/06/2015. O trecho correspondente na tradução é: “E então, para não esquecer ou perder as cores, procuraram uma maneira de guardá-las. Estavam pensando em seu coração como fazer quando viram a arara, então eles a pegaram e começaram a colocar todas as cores e alongaram as penas para que elas se encaixassem. E assim foi que a arara ganhou cor e assim anda passeando, caso os homens e as mulheres se esqueçam que muitas são as cores e pensamentos, e que o mundo será feliz se todas as cores e todos os pensamentos tiverem seu lugar.”

Angélica Rico Montoya, em um capítulo denominado “Niños y niñas en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad”, retrata um pouco desse impasse vivido pelas crianças zapatistas de se situar na tênue linha que separa o mundo buscado pelos zapatistas, onde cabem todas as cores, e o mundo duocromático do capitalismo em que vivemos.

Aunque hay muchas personas que han trabajado con niños en territorio zapatista, hace falta documentar los efectos en los niños de la guerra integral de desgaste o de baja intensidad. Quizá porque al ser una estrategia que no sólo utiliza mecanismos militares, sino también psicológicos, ideológicos y culturales, se ha convertido para muchos observadores y para los mismos pobladores en una guerra invisible debido a su cotidianidad. Los cuarteles y retenes militares incrustados en medio de las comunidades, los sobrevuelos matutinos, la presencia de paramilitares, los desplazados y el patrullaje militar constante, empiezan a formar parte de lo cotidiano.(BARONNET; BAYO; STAHLER-SHOLK, 2011, p.317)<sup>4</sup>

Neste texto, a autora destaca os efeitos da guerra de baixa intensidade, definida por períodos de tensão onde ao mesmo tempo em que não há a presença de guerra efetiva, também não há paz. Nesse tipo de guerra, caracterizada principalmente pela violência da iminência de repressão, todos os tempos e espaços, inclusive os *seres*, tornam-se campos de batalha. A ameaça e o controle são onipresentes.

Através de conversas, desenhos e jogos, Angélica Rico observa o cotidiano de crianças zapatistas de identidade étnica Tseltal a fim de perceber os efeitos dessa modalidade de guerra, principalmente sob a lente desse grupo.

Según el Manual de guerra psicológica, difundido por la agencia canadiense Horizontes (1991:10), la GBI sería “una guerra total: militar, económica, política, psicológica, ideológica e incluso religiosa [...] ya que se lucha por conquistar la mente y el corazón del pueblo”. A diferencia de una guerra convencional, donde las fuerzas armadas buscan salir al campo de batalla para proteger a la población civil, en la guerra de baja intensidad se busca lo contrario, ya que todo lugar, empezando por la mente, es el ámbito de batalla. (BARONNET; BAYO; STAHLER-SHOLK, 2011, p. 321)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> O trecho correspondente na tradução é: “Embora existam muitas pessoas que trabalharam com crianças em território zapatista, é necessário documentar os efeitos sobre as crianças de guerra integral de desgaste ou baixa intensidade. Talvez por ser uma estratégia que não só usa mecanismos militares, mas também psicológicos, ideológicos e culturais, tornou-se para muitos observadores e, mesmo para as pessoas, em uma guerra invisível devido a sua presença no cotidiano. Os quartéis e os pontos de controle militares incorporados no meio das comunidades, os voos da manhã, a presença de paramilitares, os deslocados e a constante patrulha militar, começam a fazer parte do cotidiano. ”

<sup>5</sup> O trecho correspondente na tradução é: “ De acordo com o Manual de guerra psicológica, emitido pela agência canadense Horizontes (1991: 10), o GBI seria "uma guerra total: militar, econômica, política, psicológica, ideológica e até religiosa [...] já que se luta para conquistar a mente e o coração do povo ”.

Desde a invasão do governo, no ano de 1995, em Chiapas, militares se instalaram no território zapatista gerando essa chamada guerra de baixa intensidade. Entretanto, é importante mencionar que essa guerra de baixa intensidade é percebida de maneira diferentes por sujeitos zapatistas e sujeitos não zapatistas, apesar de estar no mesmo local e pertencer à mesma etnia Tseltal. Crianças zapatistas relatam estar sim em guerra constante, exemplificado pelo modo com que são abordados e revistados pelos soldados, ameaçados em suas casas, assediados quando passam perto dos locais onde dormem os soldados, e de uma certa maneira também pelo governo, que, com políticas, tentam dividi-los. Em suma, para eles o quartel dos soldados representa uma grande violência física, mas também simbólica perante sua cultura.

Além da presença dos soldados, outros grupos, os paramilitares, chamados pelos zapatistas de “chinchulines” aterrorizam a região, incentivados por forças do governo federal e grupos locais detentores de poder.

Los testimonios de los niños sobre los paramilitares denotan mucho miedo, incluso tal vez más del que pueden tenerle a los soldados federales. Para los niños todos los paramilitares son llamados “chinchulines” aunque el grupo paramilitar presente en la zona no es el de Chinchulines sino el Movimiento Indígena Revolucionario Antizapatista (MIRA), cuyo brazo político priísta es la Organización para la Defensa de los Derechos Indígenas y Campesinos (OPDDIC), que surge en 1998 en Las Cañadas bajo el liderazgo de Pedro Chulín, ejidatario tseltal originario de Taniperla que ha sido diputado local oficialista. (BARONNET; BAYO; STAHLER-SHOLK, 2011, p.330)<sup>6</sup>

Muito mais do que os soldados, esses grupos paramilitares despertam nas crianças um misto de terror e fantasia. São caracterizados como traiçoeiros e muitas crianças têm relatos de violências cometidas desde esses grupos contra os zapatistas.

Adultos e crianças não zapatistas, entretanto, não percebem a existência desse modelo de guerra caracterizado pela opressão. Para estes só há guerra quando há presença de bombas e conflito armado. Mesmo com a presença maciça dos soldados realizando constantemente revistas e outros tipos de violência em seus territórios, não consideram

---

Diferentemente de uma guerra convencional, onde as forças armadas buscam sair até o campo de batalha para proteger a população civil, em uma guerra de baixa intensidade o que se pretende é o contrário, pois todo lugar, começando pela mente, é campo de batalha. ”

<sup>6</sup> O trecho correspondente na tradução é: “O testemunho das crianças sobre os paramilitares mostra muito medo, talvez até mais do que dos soldados federais. Para as crianças, todos os paramilitares são chamados de “chinchulines”, embora o grupo paramilitar presente na zona não seja Chinchulines, mas o Movimento Indígena Revolucionário Anti-Zapatista (MIRA), cujo braço político é a Organização para a Defesa dos Direitos Indígenas e Camponeses (OPDDIC), que surgiu em 1998 em Las Cañadas sob a liderança de Pedro Chulín, um dono de terras Tseltal, originário de Taniperla, que foi deputado local.”

estar em guerra. Os zapatistas são vistos como os outros, e para as crianças que não têm essa identidade, a guerra é somente com eles, os outros/zapatistas, como fica presente em algumas falas: “La guerra es entre soldados y zapatistas, no con nosotros (Domingo, 10 años). Mi papá dice que cuando empiecen los balazos los soldados van a matar a los zapatistas (Evaristo, 10 años).”(BARONNET; BAYO; STAHLER-SHOLK, 2011, p. 325).

Será que nós também, enquanto outros não zapatistas e não Tseltales, também não estamos sob uma espécie de guerra de baixa intensidade? Será que não consideramos essa guerra dos outros ao mesmo tempo em que sofremos uma série de consequências?

## 1.2 As cores da resistência

De manera más explícita, las formas concretas de la autonomía zapatista surgen en parte como respuestas organizadas de construcción de alternativas frente a las condiciones generadas por la guerra integral de desgaste. Se manifiestan en el territorio del pueblo indígena con su propia historia, formas organizativas, relaciones personales y prácticas culturales. Con sus propias leyes y jurisdicción, las autoridades autónomas usan reglas internas probadas pragmática e históricamente. Son mecanismos que ayudan a la convivencia social, y a la consolidación de espacios autónomos donde se toman decisiones y regulan acciones importantes para la misma comunidad mediante sus prácticas de asamblea del Pueblo.

*Baronnet; Bayo; Stahler-Sholk, 2011, P.321-322<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> O trecho correspondente na tradução é: “De manera más explícita, las formas concretas de la autonomía zapatista surgen en parte como respuestas organizadas de construcción de alternativas frente a las condiciones generadas por la guerra integral de desgaste. Se manifiestan en el territorio del pueblo indígena con su propia historia, formas organizativas, relaciones personales y prácticas culturales. Con sus propias leyes y jurisdicción, las autoridades autónomas usan reglas internas probadas pragmática e históricamente. Son mecanismos que ayudan a la convivencia social, y a la consolidación de espacios autónomos donde se toman decisiones y regulan acciones importantes para la misma comunidad mediante sus prácticas de asamblea del Pueblo.



Assim, a comunidade zapatista cria estratégias de resistência perante as atrocidades das guerras de baixo impacto. As assembleias, onde as crianças são vistas e tratadas como sujeitos autônomos e com capacidades de agir ativamente na vida política, e as festas, caracterizadas pela alegria de compartilhar os mesmos projetos de mundo, tornam-se espaços de resistência.

Segundo os zapatistas, a suas sementes são as crianças em resistência. Desde pequenos também criam suas próprias maneiras de resistir à guerra de baixo impacto. São jogos que retratam o cotidiano, onde no contexto flexibilizado pela brincadeira, trabalham seus medos e tensões reais. Assim, enfrentam os soldados e criam situações de guerra onde a vitória é sempre zapatista. Dessa maneira, mesmo com a presença militar as crianças zapatistas entendem que o exército pode ocupar somente o território, mas nunca os corações e mentes daqueles que resistem.

Também como modo de resistência, os zapatistas utilizam o lenço vermelho ou o capuz no rosto como uma ressignificação das máscaras utilizadas nos rituais Maias, onde ao utiliza-los o sujeito deixava de ser individual e passava a pertencer ao coletivo em primeiro lugar. Segundo relato das crianças, o lenço e o capuz funcionam como sinal de pertencimento e força do grupo: sob o uso deles se sentem mais zapatistas.

É de suma importância esse tipo de resistência que os une sob o mesmo ideal, ao passo que os críticos do zapatismo afirmados em pensamentos liberais tendem cada vez mais a ser individualistas em detrimento do coletivo.

Dialogando com Gloria Felix em seu artigo *La escuela zapatista y las mujeres indígenas* e com o comunicado<sup>8</sup> zapatista do dia 17 de março de 2013, podemos pensar em um outro modo de resistência, a escola autônoma, criada com os zapatistas de acordo com o mundos e cores da comunidade. Esse modelo de escola tenta pensar numa outra maneira possível de habitar a escola e o mundo, diferentemente do projeto educacional imposto pelo governo: interessa aprender o cuidado com a terra e com o outro, a solidariedade, a cooperação e o respeito pelo outro como formas de habitar o mundo.

A escola oficial do governo tende a ensinar o individualismo e não está centrada nas culturas locais, mas ao contrário, a considera menor e objeto de superação. Nesse sentido, comumente crianças não zapatistas e mesmo zapatistas que tomam para si esses ideais, facilmente abandonam suas culturas locais em busca do êxito individual, sonhando

---

<sup>8</sup> EZLN. . *Fechas y otras cosas para la escuela zapatista* . Chiapas, México, mar. de 2013. Disponível em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/> Acesso em 07/01/2017

assim em deixar a comunidade, aprender o espanhol oficial e conseguir um bom emprego. Dessa maneira, não veem com bons olhos o projeto educativo proposto pela escola autônoma zapatista.

### 1.3 As cores da lacandona

[...] los colores se salieron y empezaron a hacer alegría y se amaron y salieron más colores diferentes y nuevos y la ceiba lo miró todo y los tapó para que la lluvia no los borrara a los colores y cuando llegaron los dioses ya no eran siete colores sino bastantes y la miraron a la ceiba y le dijeron: "Tu pariste los colores, tu cuidarás el mundo y desde tu cabeza pintaremos el mundo".<sup>9</sup>

Retomando o diálogo com o conto zapatista “La historia de los colores”, vemos claramente a ideia de uma árvore tipicamente mexicana que guarda as cores para que a chuva não as apague. Não seria esta, uma árvore da Selva Lacandona? Não seriam estas cores, as cores contidas no mundo zapatista?

E a fala dos deuses, sobre colorir o mundo a partir da copa desta árvore? Não estariam se referindo a criar um outro mundo possível a partir das cores do zapatismo? Um outro mundo para além do preto e branco, para além das brigas e conflitos desse sistema em que vivemos. Não estariam os deuses pensando em criar esse mundo onde caibam todos os outros?

Se pensarmos o zapatismo como uma possibilidade outra, para ir além do preto e branco do mundo, é interessante pensar na seguinte fala de um diálogo entre o Subcomandante Insurgente Marcos e a comandanta Ramona:

---

<sup>9</sup> EZLN. *La historia de los colores*. Chiapas, México, out. de 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 27/06/2015. O trecho correspondente na tradução é: “[...] as cores saíram e começaram a fazer alegria, se amaram e assim surgiram mais cores diferentes. A ceiba olhou tudo e as cobriu para que a chuva não apagasse, e quando os deuses chegaram não foram mais sete cores, mas muitas, então, olhando para a ceiba e disseram: "Você gerou as cores, você vai cuidar do mundo e da sua cabeça pintaremos o mundo”

Antes de irse, Ramona me dio este bordado que hizo ella cuando estuvo en la ciudad de México, curándose. Se lo dio a alguien de la sociedad civil, que nos lo regresó en una de estas reuniones preparatorias. Yo se lo entregué, ella me lo regresa y me dice: “esto es lo que queremos de la Otra Campaña”. Estos colores, ni uno más, pero ni uno menos.<sup>10</sup>

Que cores a comandante Ramona reclama? Não seriam as cores de um mundo onde caibam todos os mundos? Como poderíamos pensar nesse mundo de cores zapatistas? Um mundo para além das disputas ‘duocromáticas’, um mundo onde caibam todos os pensamentos?

#### 1.4 As cores dos outros mundos

Todas as cores são, segundo Goethe, paixões da luz, seja ela advinda da selva Lacandona ou de qualquer outra fonte luminosa. Também é interessante pensar na possibilidade da criação de outras cores para além de uma perspectiva unicamente zapatista. Não podemos delegar somente ao movimento a tarefa messiânica de salvar o mundo como uma única fonte de verdade possível, mas ao invés disso pensá-lo como uma das alternativas possíveis de criação de mundos outros. Pensar o zapatismo como Resistência.

Talvez fosse possível criar nossos próprios mundos dentro da realidade duocromática. Nossa própria selva Lacandona. E por que não pensar a escola como um lugar para a criação desse espaço? A escola, principalmente a escola pública, deveria ser um lugar que abrigasse todos os mundos.

Assim como os zapatistas resistem a uma espécie de governo criando seus territórios, pensemos numa educação que possa servir de refúgio aos infinitos mundos que teimam em resistir a um poder. Repensar a escola pública como possibilidade de criação desse espaço possível onde caibam todos os mundos é recusar-se a pensar na educação

---

<sup>10</sup> EZLN. Primera Plenaria / Bienvenida por SupMarcos. Chiapas, Mexico, 2005. Disponível em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/09/16/palabras-del-sub-marcos-la-noche-del-16-de-septiembre-de-2005/>. Acesso em 29/06/2015. O trecho correspondente na tradução é: “Antes de partir, Ramona me deu esse bordado que ela fez quando estava na Cidade do México, curando-se. Ele o deu a alguém da sociedade civil que nos devolveu em uma dessas reuniões preparatórias. Eu dei a ela, ela me devolve e diz: “Isto é o que queremos da Outra Campanha”. Essas cores, nem mais uma, mas nem uma a menos.”

para a formação de modelos de sujeitos predefinidos. Tornar a escola um espaço de liberdade.

Pensar no zapatismo e como o movimento pode dialogar com a escola não é necessariamente tornar a escola pública uma réplica do modo de fazer educação zapatista, mas antes, pensar com a ideia de educação como resistência, como alternativa de criar outras formas possíveis de habitar o mundo. Por que não zapatizar a escola pública criando nossas próprias resistências?

Gilles Deleuze, apresenta em seu *Abecedário*, entrevista dada a Claire Parnet, a letra 'R' como referente ao conceito de resistência. Segundo ele, artistas, cineastas, músicos matemáticos e filósofos, resistem. Resistir, nesse sentido, é criar. São diferentes maneiras de resistir. A filosofia resiste criando conceitos, já a ciência, criando funções. Resistir é então, como diz Deleuze, não cair na imbecilidade, na opinião, ao costume e talvez poderíamos dizer também fugir de uma lógica maniqueísta de “Ou isto, ou aquilo...” como diz a poesia de Cecília Meirelles. Trata-se de liberar a vida para algo mais potente, para além da vergonha de ser homem. Construir seus abrigos perante o óbvio.

Resistir ao mundo, mas também resistir na escola. Inventar maneiras de se abrigar do que na escola reforça uma realidade de apenas duas (não) cores, ou do que nossos olhares apenas enxergam duocromático. Fugir das dualidades.

Nesse sentido, habitar a escola para além do preto e do branco, colorir, é uma maneira de resistir e abrir-se a possibilidades. Não se trata de criar um novo modelo unificante de escola. É pensar perspectivas outras de ver/estar na escola, de fazer e fazer-se escola nessa relação. “E se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?” (KOHAN, 2013, p.139).

Pensar movimentos, fluxos, para driblar a fixidez que a escola teima em apanhar para si. Mudar os verbos que designam as ações, transformar o “ser” em “estar”, para aí abrir possibilidades infinitas de fazer escola. Reinventar o que “somos” e a maneira como “estamos” na escola para além do que é (im)possível.

Reinventar e resistir na escola e também na universidade, onde habitam temporariamente os futuros professores. Reinventar nossos lugares que “ainda não são” assim como os zapatistas o fazem com o mundo, habitando a selva Lacandona. Criar outras formas de ser homem, mulher, criança, aluno e professor dentro da escola.

Trata-se de uma atitude de questionar o próprio lugar a partir do movimento de retirar os pontos finais das frases e trocá-los por pontos de interrogação. Somos alunos. Somos alunos? Somos Professores. Somos professores?

Nessa intenção, de transformar em questão, as certezas e lugares prontos da educação, um grupo de jovens habitam a academia, na aula da disciplina de PPP, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o professor Walter Kohan, discutindo as relações entre Filosofias e Infâncias.

Especificamente uma atividade em torno do *Abecedário de Gilles Deleuze* me deixou algumas perguntas: talvez um movimento para o mundo. O trabalho consistia em escolher uma das letras do abecedário, pensar no conceito e em seguida formular uma pergunta sobre esse conceito. Não seria uma pergunta comum, ou mesmo uma pergunta retórica, mas uma que retirasse do lugar e desse movimento ao pensamento, uma pergunta filosófica.

Rayane, uma das estudantes, escolheu pensar sobre a letra ‘J’ de *jolie* (alegria) do abecedário. Entre a descrição e os conceitos abordados por Deleuze, algo para além do próprio autor me saltou os olhos e de certa maneira me tirou do lugar: a pergunta. Rayane dizia a partir de Deleuze que a conquista do pintor é a cor, e ao mesmo tempo convidava a pensar com sua pergunta: Qual é a conquista do professor? Um convite que faz escrever para melhor pensar o pensamento.

Talvez a conquista do professor também possa ser a cor, pensando numa perspectiva Goethiana, que entende que “as cores são paixões da luz”, e por isso são criadas a partir de uma relação. A conquista do professor é cor que nasce da paixão de educar. A educação, assim como a cor, é relação. Tudo que pode ser ensinado, pensando com Deleuze é a relação do professor, é a sua cor, fruto de sua paixão.

“As cores são paixões do educador”, inventadas ou combinadas, mas sempre num gesto de criação e entrega. De que cores colorir a escola pública? Que cores temos criado?

O professor é um amante. É um ‘colorinte’. Assim como o pintor inventa mundos em suas telas, o professor cria paisagens, horizontes e perspectivas na sua sala de aula. Através da cor (e por que não pensar em cores?) o professor pinta outros mundos possíveis.

A sua conquista só pode ser pensada como relação. Talvez uma relação de colorir, reclamando para a escola todas as cores, como o fez a comandante Ramona em relação ao zapatismo, e para não recair na ideia de esperar somente algo de fora, a conquista do professor envolve também a invenção de cores que ainda não existem na escola.

Talvez as políticas públicas que regem a educação atualmente em países como Brasil e México digam, entretanto, que a conquista do professor é formar bons profissionais, bons cidadãos para um mundo melhor. Sim. Talvez. Mas sem a relação, todo o objetivo pode se tornar aprisionador, limitado. A Relação é movimento, abre possibilidades, mundos. Somente na relação há invenção. Somente na relação há cores. Fora disso podemos recair ao óbvio e perder o próprio colorido para uma lógica ‘duocromática’.

Como pensar nessas cores para além do preto e do branco de nossos olhares sobre a escola? E nessa paixão de cores, como o professor habita a escola/universidade, e inventa a partir do que lhe é imposto? A realidade não está dada. É necessário fazer nascer outras cores dessa relação.

Que outras formas possíveis de criação de mundos para além da lógica ‘duocromática’ podemos também nos arriscar a inventar na escola? Que outras escolas podemos colorir? Que linhas de fuga, pensando com Deleuze e Guattari podemos usar perante a lógica que tenta reduzir nossos mundos?

Quais são suas *linhas de fuga*, lá onde os fluxos se conjugam, lá onde os limiares atingem um ponto de adjacência e de ruptura? São elas ainda toleráveis, ou já estão tomadas em uma máquina de destruição e de autodestruição que recomporia um fascismo *molar*? (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 117)

Deleuze aponta as *linhas de fuga* como terceira variante de linhas, que juntamente com as linhas *molares*, (fixas), e *moleculares*, (fluidas), criam a multiplicidade. As *linhas de fuga* são caracterizadas pela ruptura ao que é fixo, à fuga (sem necessariamente significar abandono do sistema), o que poderia significar a criação de outros mundos, de refúgios de cores mesmo sob a lógica ‘duocromática’ de destruição das multiplicidades.

Talvez seja interessante para nós, enquanto educadores ou pesquisadores, olharmos essas *linhas de fuga* de maneira diferente. Talvez possamos pensar outras maneiras de “fazer escola”, como sugere Simón Rodríguez nas palavras de (KOHAN, 2013, p.87-88):

[...] o professor interessante, o que faz escola, não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros uma mudança em relação com o saber, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social.

Trata-se de fazer escola como Simón Rodríguez, fazer escola para além da escola, para além das homogeneizações, para além das segmentações. Talvez nossas crianças e jovens já estejam fazendo escola, quando criam outras realidades possíveis dentro do currículo, cabe a nós, nos repensarmos enquanto sujeitos desse “fazer escola”.

Um convite a mudar de perspectiva em relação ao que acontece na micropolítica, inventando uma outra escola possível, a partir da potência criadora dos sujeitos que povoam a seu modo, o território escolar. Trata-se de experimentar a escola nas relações entre alegrias e possibilidades outras, que atravessam os seus habitantes.

## 2 COLORIR

Começamos com um verbo. Sem desinências de tempo ou pessoa. O que é colorir, no infinitivo? Alguns dicionários definem como ato de receber e dar cores, como uma atitude dialógica. A língua Portuguesa ainda o classifica como verbo defectivo, porque não possui todas as conjugações.

Nesse sentido, não é possível colorir na primeira pessoa do singular, no presente. Eu “coloro”? Eu “colorio”? Eu “coloreio”? Ao mesmo tempo, o que é impossível sozinho, nós colorimos. Colorir se conjuga principalmente na pluralidade de pessoas, e a partir daí nos infinitos tempos e modos que se relacionam ao verbo.

Assim, este capítulo pretende pensar o verbo em suas relações com diferentes pessoas ao longo do tempo. Colorir como um ato que consiste em dar e receber a cor, travar relações cromáticas de diversos modos.

A cor não tem existência material: é apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão. Seu aparecimento está condicionado, portanto, à existência de dois elementos: a luz (objeto físico agindo como estímulo) e o olho (aparelho receptor, funcionando como decifrador do fluxo luminoso, decompondo-o ou alterando-o através da função seletora da retina). (PEDROSA, 1995, p.17)

A cor não é algo que existe por si só, mas ao contrário, precisa de uma estreita relação com a luz e com o olho de um sujeito que observa. Nessa perspectiva, estudar a cor é estudar como o sujeito é afetado, é abrir perspectivas e sensações, vislumbrar possibilidades de utilizar o olho.

Em vários idiomas existem vocábulos precisos para diferenciar a sensação cor da característica luminosa (estímulo) que a provoca. Em inglês, a sensação é ‘colour vision’ e o estímulo ‘hue’. Em francês, ‘teinte’ designa o estímulo, qualificando-o, em oposição ao dado subjetivo ‘couleur’. Em português, o melhor termo para essa característica do estímulo é matiz, diferenciando-a da sensação denominada cor. Em linguagem corrente, em quase todos os idiomas, a palavra cor designa tanto a percepção do fenômeno (sensação) como as radiações luminosas diretas ou as refletidas por determinados corpos (matiz ou coloração) que o provocam. (PEDROSA, 1995, p.17)

Causadores das sensações cromáticas os estímulos são basicamente as cores-luz e as cores-pigmentos. Por cor-luz entende-se a cor proveniente da luz branca, formada pela



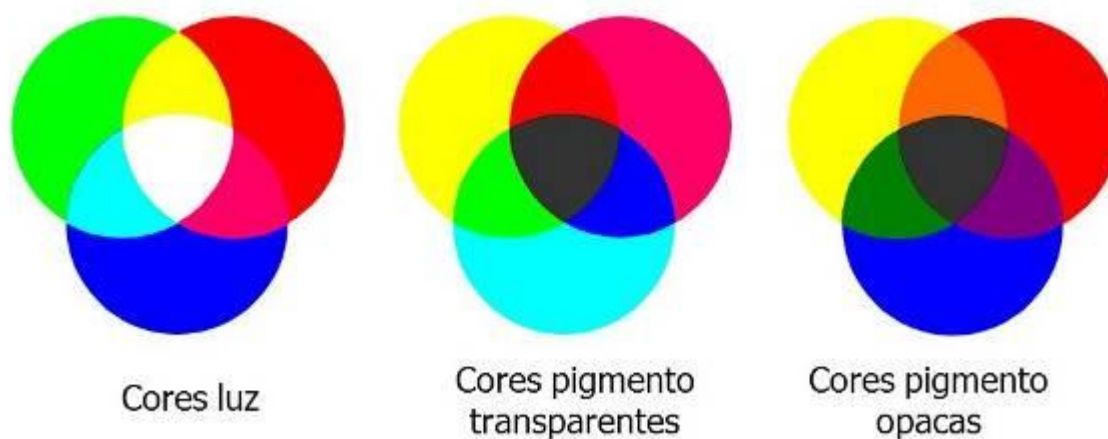
junção de todas as cores. Em relação à cor-pigmento, nos referimos a uma substância material ou cor química, que refrata e reflete os raios que incidem sobre ela.

Assim, cores-luz são energia, a base da composição cromática encontrada em objetos que utilizam a luz como televisores, monitores e lanternas. As cores pigmentos, também pensadas como tinta, podem ser naturais ou também criadas, e dividem-se em cores transparentes, como a aquarela utilizada na pintura e opacas como a própria tinta guache, lápis de cor e outros materiais utilizados na coloração.

Como objeto de estudo ao longo dos séculos, atualmente as cores são classificadas segundo sua manifestação. Primárias ou geratrizes são conjuntos de cores indecomponíveis que formam todas as outras em diferentes misturas e proporções. Mensurar quais seriam estas cores foi objeto de discussão ao longo dos anos. Atualmente os estudiosos da área definem como cores primárias da cor-luz o vermelho, o verde e o azul-violetado. Esse é o famoso sistema RGB, sigla em inglês para *red*, *green* e *blue*. São estas cores geratrizes que estão por trás da coloração de tela utilizada nos computadores e televisores.

Segundo Israel Pedrosa, para as cores-pigmento opacas ou cores tinta, as primárias são vermelho, amarelo e azul (PEDROSA, 1995). Há controvérsias em relação a isso e muitos outros estudiosos consideram essa composição errônea, aceitando apenas como primárias o que definimos por cores-pigmentos transparentes: o magenta, amarelo e ciano. A partir dessas cores geratrizes, funciona o sistema CMYK, das cores *cyan*, *magenta*, *yellow* e *black*. A partir da combinação dessas três cores e do preto, formam-se todas as demais nas impressões de maneira geral.

Figura 1 - Demonstração das cores primárias



Por essa razão acontecem alguns fenômenos de diferenciação de cor, por exemplo, quando visualizamos uma determinada tonalidade na tela do computador, e ao fazer a impressão verificamos uma mudança. Isso ocorre porque a tela utiliza a cor-luz como geratriz para a composição das demais, enquanto a impressora utiliza as cores pigmentos transparentes.

Outras cores, que nascem da combinação entre duas primárias, são classificadas como secundárias. Terciárias são chamadas aquelas formadas a partir de uma primária e uma secundária.

Com Mônica Queiroz Araújo<sup>11</sup>, arquiteta e professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, no Instituto de Artes e Design, convidamos a dialogar com figura abaixo que ilustra o modelo de um círculo cromático desenvolvido por Johannes Itten. Segundo Mônica, houve outros estudiosos, que mesmo antes e depois desenvolveram figuras e combinações de cores, mas neste trabalho optamos por esse modelo. Ele se baseia nas cores primárias opacas e por isso há controvérsias em relação ao fato de que nem sempre as combinações dessas cores “dão o resultado esperado”. Não nos preocupa qualificar qualquer dos círculos cromáticos como melhores ou piores, mas antes pensar o que é possível com eles.

Fig.2. Círculo Cromático



Com a utilização do círculo cromático, que consiste justamente em organizar as cores de maneira circular é possível observar mais facilmente as relações de criação e

---

<sup>11</sup> ARAÚJO, M. Q. F. *A cor simplificada*. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://acorsimplificada.com.br/>. [Atualizada em 2014] Acesso em 29 nov. 2016.

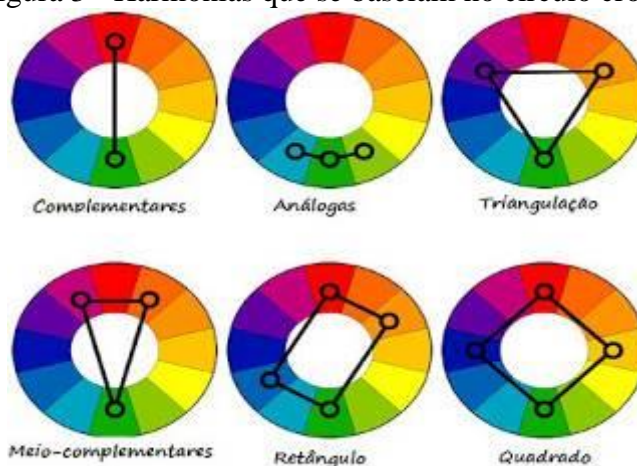
composição entre elas. No centro do círculo em forma triangular encontram-se as cores primárias. Os triângulos seguintes, cujas bases coincidem com os lados do triângulo centrais, são as cores secundárias, formadas a partir da junção das duas cores primárias. Já no círculo, estão registradas todas as cores: primárias, secundárias e as terciárias, resultantes das combinações das cores que lhe são vizinhas: uma cor primária e uma secundária.

Apesar de algumas variações entre diferentes círculos cromáticos, através dele é possível perceber algumas relações das cores entre si, além de inúmeras combinações, amplamente utilizadas pelos arquitetos, designers, coloristas e artistas.

Um exemplo é justamente uma classificação das cores que é facilmente observada no círculo: a relação das cores complementares. Recebem esse nome as cores cuja mistura forma o branco. Essas encontram-se opostas no círculo. Por exemplo, são consideradas complementares o roxo e o amarelo; o azul e o laranja, dentre outras combinações, observando a mesma lógica de oposição. Quando combinadas, as cores complementares são utilizadas para dar a sensação de impacto.

Os círculos cromáticos, nesse sentido, são amplamente utilizados para criar harmonias nas combinações de cores. Podemos verificar outros exemplos de harmonias na imagem abaixo:

Figura 3 - Harmonias que se baseiam no círculo cromático



Outro uso do círculo cromático para a combinação se refere à utilização de cores análogas, aquelas próximas no círculo, conhecidas popularmente como “tom sobre tom”,

quando utilizadas na pintura, no design e na moda causam o efeito contrário das cores análogas, dando a sensação de fluidez.

Há outras diversas formas de combinar as cores entre si através da triangulação, da formação meio-complementar, do retângulo e do quadrado. Cada uma dessas formas cria inúmeras possibilidades de acordo com circunferência cromática e a intenção de quem utiliza.

Essas e outras combinações estão por trás de grande parte do que é feito em relação à cor na sociedade, passando pela arquitetura, pintura, desenho e coloração, artes gráficas e até mesmo a moda. Muitos utilizam essas combinações de maneira despercebida, mas são frutos de intenso estudo e discussões ao longo do tempo.

## 2.1 Colorir em outros tempos

Em nenhuma outra época a cor foi tão largamente empregada como em nosso século. As grandes indústrias de corantes e de iluminação tornam cada vez mais ricas as possibilidades cromáticas, por meio de novas tintas sintéticas, plásticas e acrílicas, e de luzes incandescentes comuns, gás neon, luzes de mercúrio, fluorescentes, acrílicas etc., ao mesmo tempo que no emprego estético da cor surgem novas especialidades na comunicação visual. As mensagens de todos os tipos, sempre mais coloridas, inauguram uma era cultural em que a luz alucinante e psicodélica das grandes metrópoles parece ter como único objetivo a poluição visual.

*Pedrosa, 1995, p.107*

Estamos bombardeados por informações cromáticas. Se olharmos ao nosso redor talvez possamos dizer que “tudo é cor”. Da natureza aos produtos de consumo há cor. Toda essa cor está relacionada com as demais por meio de uma combinação. Talvez a única diferença esteja na maneira como essa combinação é feita. Os elementos naturais são coloridos e recoloridos segundo uma lógica própria, e a indústria de produtos, ao contrário,

se debruça a colorir a partir do natural, não como uma mera representação, mas como uma maneira de descobrir a cor e sua relação com sensibilidade, como a cor toca o homem.

Dessa maneira, podemos pensar a cor não simplesmente como um mero elemento estético, mas como uma potência histórica e que está diretamente relacionada à conquista da condição humana.

Assim, desde o início do desenvolvimento do homem enquanto um ser social, a conquista da cor estava relacionada à vida. Era necessário perceber a coloração dos diferentes frutos ou animais, perceber e dominar o ambiente de forma a garantir a própria sobrevivência.

O segundo passo em relação ao domínio da cor, depois da observação do ambiente, foi inventar uma cor a partir da natureza. Essa atitude primeira de triturar flores, frutos e sementes em busca de pigmentos, constituiu-se como uma importante descoberta e um grande passo até o que conhecemos hoje na fabricação de tintas. Nossos índios, por exemplo, dominavam uma técnica denominada tapiragem, que consistia em extrair as cores de penas dos pássaros coloridos que povoam nossa fauna, especialmente do papagaio. Através da tapiragem dispunham para si de uma gama de cores mais rica em tonalidades do que os pintores da época tinham em suas mãos. Tais técnicas representaram um grande avanço em relação ao domínio da cor, e algumas são utilizadas até os dias de hoje, como por exemplo, a extração do pigmento preto, usado pelos pintores, a partir da queima de matérias orgânicas.

Com o tempo, a cor passou a tomar conta dos rituais e em particular, nas cerimônias religiosas, assumiu conotações mágicas e sagradas. Com o fascínio e as sucessivas tentativas de descoberta dos pigmentos que davam origem aos outros, por muito tempo, a cor foi associada aos elementos considerados fundantes do mundo: fogo, terra, água e ar.

Muitos filósofos, como Platão, em suas obras já apontavam alguns estudos em relação à temática da cor. Platão, entretanto acreditava que a cor seria algo de um mundo ideal, considerando o que vemos como enganoso. Assim, nossos sentidos seriam responsáveis por causar uma sensação falsa.

Aristóteles provavelmente seria o primeiro a esboçar um estudo sobre a mistura de cores. Sobre uma parede de mármore branco usada como anteparo, e fragmentos de vidro coloridos atravessados pela luz, ele demonstrou a mistura de cores a partir da qual define como cores primárias, sete:

Aristóteles elabora uma sequência linear de cores. Durante o curso do dia a luz branca do meio-dia vai ficando tingida de amarelo, e muda gradualmente para laranja e depois para vermelho. Após o pôr do sol, este vermelho, à noite, se torna um roxo violeta, mudando para um céu noturno, que aparece como o azul escuro. No meio, a luz verde às vezes pode ser vista. Aristóteles criou a linha cromática, base ocupada por sete cores [...]. (GUIMARÃES, 2012, p.29)

É inegável que a cor existe por si só, mesmo antes de uma ciência sistemática que se debruçasse sobre ela, entretanto, o seu estudo marca uma importante fase de desenvolvimento da própria humanidade e expansão na experimentação. Com Leonardo da Vinci, temos o primeiro esboço do que hoje compreendemos como teoria das cores.

Num período em que ainda imperava a unidade das artes plásticas, os dados filosóficos, científicos e técnicos de outras eram assimilados conjuntamente nas construções arquitetônicas e escultóricas e nas obras cromáticas. Por sua vez, tais atividades contribuía para os mais variados ramos do contraditório saber nascente, com suas experiências e fantasias. (PEDROSA, 1995, p. 38)

Da Vinci foi considerado um gênio a frente de seu tempo e ainda hoje é inegável sua contribuição para o estudo das relações cromáticas. Antes de o fenômeno cromático ser pensado com o auxílio do campo da física e da química, desenvolvendo a noção de cor-luz e cor-pigmento, Leonardo da Vinci havia retratado as cores vermelho, amarelo, azul e verde como as cores que geram o universo. Atualmente entende-se que tais cores são consideradas geratrizes, não dessa maneira, mas com outras conexões. Na combinação vermelho, verde e azul-violetado, temos as cores-luz primárias; para as cores pigmentos opacos temos a combinação vermelho, amarelo e azul; e para as cores pigmentos transparentes, o magenta, amarelo e ciano.

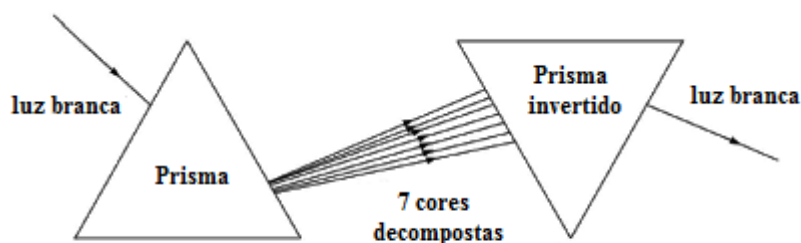
Assim, Da Vinci apresenta quatro, ao invés de três cores primárias. Segundo o que entendemos hoje nas diferenciações de cada tipo de cores primárias, ele não estava tão equivocado. São as quatro cores, que em diferentes combinações entre si, dão origem às tríades cromáticas consideradas primárias, tanto para luzes quanto para pigmentos.

Além disso, apesar de muitos atribuírem a Newton os créditos da descoberta do branco como uma “não-cor”, mas uma junção de todas as cores foi Da Vinci, cerca de um século antes quem demonstrou tal feito.

Outro teórico importante e que não pode ser deixado para trás em relação ao estudo das cores é Newton. Sob um cenário da revolução científica e da separação entre a física e a metafísica, Newton formula sua teoria das cores entre os anos de 1670 e 1672. Com ele a

cor é vista principalmente em seu aspecto matemático e menos como manifestação sensível.

Figura 4 - Prismas invertidos



Uma de suas mais emblemáticas experiências de estudo da cor, está na decomposição do raio de luz branca com um prisma, fazendo surgir as sete cores do espectro.

A decomposição da luz branca pelo prisma permitiu-lhe deduzir que a separação espacial das cores simples é obtida graças ao grau diferente da refração de cada cor revelado ao atravessar os corpos transparentes. Essa refração é caracterizada por certa grandeza, denominada índice de refração. As aferições dos raios refratados possibilitaram a Newton retirar a cor do âmbito das impressões subjetivistas, para introduzi-la no caminho das medidas e verificações matemáticas. (PEDROSA, 1995, p. 50)

Pensando ainda, em teóricos importantes no estudo da cor, não podemos deixar de mencionar a figura de Goethe que segundo alguns estudiosos, é o teórico que mais exerce influência sobre os artistas e intelectuais contemporâneos em relação à estética da cor.

Em seu livro *Teoria das Cores*, que de certa forma contrapõem-se a algumas ideias de Newton, apesar de um pouco polêmico e controverso, representa uma das bases das artes visuais de nossos tempos.

Goethe se recusava a concordar com o cientificismo de Newton no que se refere à luz branca em seu caráter de conter todas as outras cores. Assim, seus estudos se distanciaram da óptica física e seguiram caminho em direção à fisiologia e a psicologia.

Nesse sentido, os seguidores de Newton, acusavam-no de pouca cientificidade ao passo que Goethe procurava pensar a cor por outras lógicas não matemáticas. Segundo ele, haveria três tipos de cores: as cores fisiológicas, como resultado de ação e reação da visão; as cores físicas, que traçam relações com os meios incolores; e as cores químicas,

percebendo a cor como propriedade dos corpos. “A moderna divisão dos campos que estudam as cores corresponde precisamente às três cores de Goethe: Óptica Fisiológica (cores fisiológicas), Óptica Física (cores físicas) e Óptica Físico-química (cores químicas)”. (PEDROSA, 1995, p. 56)

Apesar de algumas discordâncias, sua teoria não anula os estudos de Newton, apenas segue e amplia outras perspectivas principalmente no que diz respeito à relação das cores e sensações. “Dessa maneira, a palavra teoria teria significados diferentes para Goethe e Newton. Para Goethe teoria não é um conjunto de proposições ou um modelo matemático, seria mais como uma atividade do espectador, um contemplar. ” (GUIMARÃES, 2012, p. 89).

## **2.2 Colorir nos tempos do presente**

Recentemente com o frequente uso da cor na indústria, as relações cromáticas tomaram uma dimensão mercadológica. Logo, na intenção de padronizar as cores segundo valores prefixados com vistas a garantir uma objetividade foi criada a Escala de cores Pantone (PMS).

A Pantone é uma empresa criada em 1962 nos Estados Unidos e ficou muito conhecida pelo seu sistema cromático que trabalha com a mistura específica de pigmentos para a formação das cores, principalmente na indústria gráfica, possibilitando garantir precisão e também criar novos tons, entre eles os metálicos e os fluorescentes.

As cores que antes eram designadas por nomes, na escala Pantone são apenas números, quantificações para que não ocorra nenhuma interferência em relação à distinção de nomenclaturas, o que poderia acontecer em função das diferentes regionalidades.

Isso se torna interessante e essencial para a indústria, na medida em que tenta garantir um padrão cromático. Entretanto não é desse tipo de cores prefixados que nos dispomos a pensar nesse trabalho. Se para o consumo a escala Pantone é sinônimo de cor, não é desta cor que tratamos.

Quando nos referimos a criar novas cores, estas não são formadas a partir de quantidades específicas de pigmentos sob determinadas condições. As cores deste trabalho se propõem a ser além de tudo, sensações que possam ser experimentadas.



Paralelamente a essa tendência de comercialização da cor, há também outra tendência, talvez em escala menor, mas não menos importante, de fazer com que a cor não se perca.

No passado, para criar uma cor era necessário utilizar um pigmento real, normalmente em pó, que seria a matéria prima essencial para a fabricação da tinta, por isso, o Museu de Artes Forbes, da universidade de Harvard, guarda mais de 2500 pigmentos raros.

A coleção iniciou-se com Edward Waldo Forbes a partir da necessidade de autenticar pinturas italianas clássicas. Assim durante trinta anos, Forbes viajou pelo mundo na intenção de reunir esses pigmentos considerados raros.

Atualmente a coleção serve de base para a verificação técnica e científica e reúne o maior número desses pigmentos. A catalogação das cores é feita mediante o pigmento, origem e química, e além de tudo carrega em si histórias e a intenção de preservação.

Talvez essa busca esteja mais ligada à maneira de fazer cor, do que à cor em si. Com a coleção de Forbes, preservamos a cor com sentido e significado, a cor subjetiva, a cor que não é essencialmente consumível e nesse sentido, preservamos o papel essencial de quem a busca enquanto colorinte. E, além disso, abrimos à possibilidade de colorir no plural, a muitas mãos que buscam novas cores e suas perspectivas.

Talvez nossa tentativa de pensar a escola e a cor se aproximem dessa coleção. Talvez possamos fazer da escola um lugar para guardar nossas cores raras e suas histórias, e ir, além disso, inventando outras.

Dessa maneira, com Leonardo Da Vinci, a partir das quatro cores que “geravam a vida”, vermelho, amarelo, azul e verde, apresentamos os capítulos-cores que inventam a escola, ou uma maneira de guardar suas histórias e habitá-las. Por que talvez, fazer escola tenha muita relação com colecionar cores e inventar novas combinações. Fazer escola, talvez seja colorir. Poderíamos pensar novamente em colorir como um verbo no infinitivo?

Em primeiro lugar, o verbo no infinitivo não é absolutamente indeterminado quanto ao tempo, ele exprime o tempo não pulsado flutuante próprio ao Aion, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995c, p.44)

Em *Mil platôs*, volume 4, Deleuze e Guattari apresentam a noção do verbo infinitivo como algo que se produz em um tempo não cronológico, mas em uma

temporalidade de acontecimentos, de devires. Nesse sentido, colorir abre possibilidades de devir.

Pensemos então em devir-cores na escola. Devir-cores com este trabalho, com as quatro que “geravam a vida” de Leonardo Da Vinci, devir-vermelho, devir-amarelo, devir azul e devir-verde.

O conceito de Devir é anunciado em *O Anti-Édipo*, mas aparece mais substancialmente em *Kafka: por uma literatura menor* e em *Mil Platôs*, especificamente no volume 4.

A partir dessas obras, Deleuze e Guattari apresentam o devir enquanto “micropartículas desejanter”, mundos que emergem em multiplicidades. Não se trata de imaginar nem tampouco imitar, o devir é real, e apresenta dois heterogêneos que se desterritorializam<sup>12</sup>, como resistência a potências molares.

Devir-cores, assim, poderia ser pensado como uma retirada da função molar da cor, sem deixar de ser cor, para que ela possa se compor em meio a diferentes velocidades. Liberar potências, outras formas de viver e sentir com a cor.

Deleuze e Guattari, falam rapidamente em Mil platôs, de cores e sons como qualidades puras que funcionam como linhas de desterritorialização entre agenciamentos. Tais qualidades puras não seriam o segredo do devir. É importante mencionar, que ao nos referirmos a cor e a um possível devir-cores, não estamos nos referindo a uma qualidade, mas à cor como uma espécie de microterritórios de significações. Não se trata de uma característica de um quadro, mas justamente de uma atitude de liberar a cor de uma função molar para a partir daí pensar mundos que podem ser criados. Devir-cores com a escola.

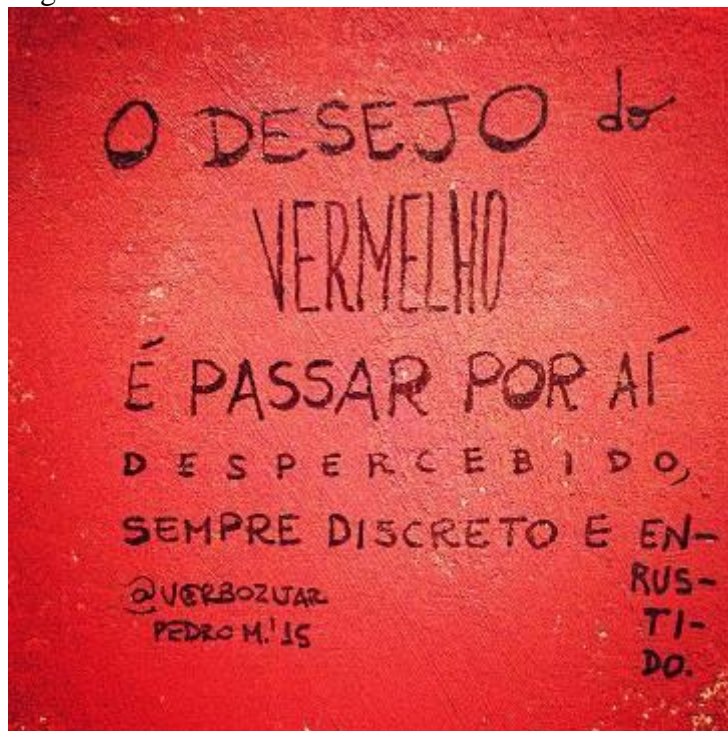
Se as cores de Leonardo Da Vinci tinham a função de “gerar a vida”, como poderíamos pensá-las em devir? O que os devires-vermelhos, amarelos, azuis e verdes podem gerar? Que outras cores podemos devir com a pluralidade na escola?

---

<sup>12</sup> O conceito de desterritorialização é abordado com mais detalhes no capítulo devir-vermelho.

### 3 DEVIR-VERMELHO

Figura 5 - A confissão das cores: vermelho. Pedro Moraes



A imagem que representa uma das composições de Pedro de Moraes<sup>13</sup> descreve uma espécie de confissão a respeito do vermelho. Este vermelho deseja tornar-se oculto, talvez até mesmo invisível.

O mesmo vermelho que representa o fogo, o sangue, o coração, a pompa e a realeza. Também chamado de rubro ou encarnado na cultura popular esta cor é frequentemente associada à ideia de excitação, paixão, energia. No contexto religioso, os paramentos vermelhos são símbolos de grandes festividades cristãs, e para os gregos representava a cor de Dionísio. Na política, como símbolo ideológico o vermelho designa revolução. Para a astrologia, está ligado aos signos de Áries e Escorpião. Para os artistas é uma cor primária tanto em cor-luz quanto em cor-pigmento. Para os arquitetos, um ambiente na cor estimula a circulação sanguínea e dá a sensação de energia.

Entre os índios do rio Xingu, o vermelho na pintura corporal representava uma importante forma de proteção contra os maus espíritos. No mundo das designers e nas

<sup>13</sup> Imagem retirada do Tumblr. Trata-se de uma rede social em formato de blog com o objetivo de compartilhar diferentes mídias e integrá-las a outras redes sociais como o Facebook ou o Twitter. Caracteriza-se em sua maioria pelo compartilhamento de frases e/ou imagens curtas. Disponível em: <<https://tumblr.co/ZKPuex1gho2qY>> Acesso em 20 nov. 2016.

logomarcas a cor geralmente está relacionada ao setor alimentício, pois segundo a psicologia das cores, estimula a frequência cardíaca, a respiração e o apetite.

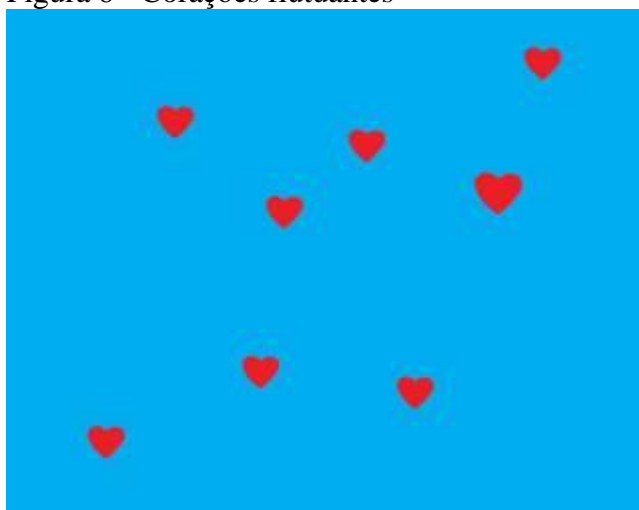
A ciência define o vermelho como a cor que possui elevado grau de cromaticidade, a mais saturada de todas as cores, e por isso é rapidamente percebida e se destaca entre as demais. A partir dessas características, Hermann Helmholtz, físico e médico alemão desenvolveu um experimento denominado *corações flutuantes*.

O experimento funciona basicamente relacionando o tempo de latência, tempo necessário para a percepção visual de uma imagem, que varia entre determinadas cores. Quanto maior o comprimento de onda, menor o tempo de latência, resultando numa percepção mais rápida da cor. O vermelho é mais facilmente percebido por ter maior comprimento de onda entre as demais cores.

Os *corações flutuantes* exploraram o tempo de latência entre vermelho e azul, mais especificamente entre corações vermelhos sobre um fundo azul. Basicamente a diferença de percepção entre as duas cores pela retina cria a impressão de que os corações, “vistos” mais rapidamente em função da cor, flutuam sobre o fundo azul, que precisa de mais tempo para ser “enxergado”.

Para perceber o fenômeno é necessário olhar para a figura abaixo durante um tempo, considerando que quanto maior o tempo de saturação da retina, maior a impressão de flutuação dos corações ao movimentar levemente a folha.

Figura 6 - Corações flutuantes



Dessa maneira, percebemos o vermelho como uma cor de destaque tanto nas tradições como na própria ciência. Enquanto isso, o vermelho de Pedro de Moraes deseja

se tornar oculto. Talvez pudéssemos nos perguntar porque esse vermelho deseja esconder-se? Por que não continuar sendo a cor que facilmente se sobressai entre as demais? Por que não flutuar?

O vermelho símbolo da revolução parece tentar revolucionar a si mesmo. Nesse sentido, ocultar o que é por natureza não oculto. Uma revolução da revolução?

Thomas Nail em seu livro *Returning to Revolution: Deleuze, Guattari e o zapatismo* (2012), escreve sobre o conceito de revolução. Nail afirma que em sua obra, Deleuze e Guattari não escreveram um livro essencialmente sobre revolução, mas, de certa maneira a temática nunca deixou de estar presente.

Nail propõe um diálogo sobre a revolução, a partir de autores e perspectivas diferentes, como o pensamento de Deleuze e Guattari, do campo da filosofia, na França, e com o pensamento dos zapatistas, do campo da política, no México. Não se trata de fazer com que a teoria se sobreponha à prática ou o inverso. Neste sentido, teoria e prática são constituintes heterogêneos da revolução.

A proposta, segundo Nail da escolha da abordagem é pela opção por perspectivas teórico/práticas de revolução que não tem pretensão de tomar o poder e ao mesmo tempo criam alternativas perante ao que se coloca como dominante. Um novo conceito, uma ação menor, sem partidos ou do Estado. Trata-se de uma nova maneira de revolução. Uma revolução da revolução.

Una revolución es algo de la naturaleza de un proceso, de una transformación que hace que no exista retorno al mismo punto. Algo, que paradójicamente, contradice incluso el sentido del término «revolución» empleado para designar el movimiento de un astro alrededor de otro. La revolución es una repetición que cambia algo, una repetición que produce lo irreversible. Un proceso que produce historia, que acaba con la repetición de las mismas actitudes y de las mismas significaciones. Por lo tanto, y por definición, una revolución no puede ser programada, pues aquello que se programa es siempre el *déjà-là*. Las revoluciones, así como la historia, siempre traen sorpresas. Son, por naturaleza, siempre imprevisibles. Eso no impide que se trabaje por la revolución, cuando se entiende ese «trabajar por la revolución», como trabajar por lo imprevisible. (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 211)<sup>14</sup>

<sup>14</sup> O trecho correspondente na tradução é: “Uma revolução é algo da natureza de um processo, de uma transformação que faz com que não exista retorno ao mesmo ponto. Algo, que paradoxalmente, contradiz até mesmo o sentido do termo "revolução" usado para designar o movimento de um astro em torno de outro. A revolução é uma repetição que muda algo, uma repetição que produz o irreversível. Um processo que produz a história, que acaba com a repetição das mesmas atitudes e das mesmas significações. Portanto, e, por definição, uma revolução não pode ser programada, pois o que se programa é sempre um *déjà-là*. As revoluções, bem como a história, sempre trazem surpresas. Eles são, por natureza, sempre imprevisíveis. Isso não impede que se trabalhe para a revolução, quando se entende esse "trabalhar para a revolução", como trabalhar para o imprevisível.”

Guattari no livro que escreve com Suely Rolnik, *Micropolítica: Cartografias del deseo* (2006), afirma que a revolução consiste em uma transformação em que depois de transcorrida, não permite voltar ao que era antes. Nesse sentido, não pode ser prevista, o que não significa necessariamente que não seja possível empreender forças para a revolução. Trata-se apenas de trabalhar para o inesperado.

Nessa perspectiva nos propomos a pensar com Guattari, Nail e Rolnik. Não se trata de estabelecer um modelo de revolução ou uma interpretação de movimentos políticos, mas pensar a possibilidade de criar suas próprias revoluções a partir de outras, trabalhar para o impossível, para a transformação que não nos permita voltar a ser um eu do passado.

Não há passos a serem seguidos para o sujeito chegar a ser um outro, que não ele mesmo, por uma transformação. A intenção é pensar a revolução a partir de Rolnik, Neil, com Deleuze, Guattari e o zapatismo para a partir daí pensar nossas próprias revoluções.

Partindo dessa perspectiva, como fazer da escola campo da revolução? É possível, a partir de outras revoluções, pensarmos as nossas dentro da escola? Não se trata de planejar uma tomada de poder, ou uma mudança sobre determinados aspectos, ou mesmo copiar modelos revolucionários. Trata-se de pensar com, como maneira de trabalhar para o imprevisível.

### **3.1 Uma escola em vermelho?**

Essas questões têm atravessado alguns dias de minha prática escolar. Trabalho em um curso de formação de professores em nível médio, na cidade de Santo Antônio de Pádua, interior do estado do Rio de Janeiro.

Recentemente, com a grave crise que assola o Brasil e em especial o Estado do Rio de Janeiro, temos sentido alguns impactos negativos como a falta de verbas além dos atrasos e parcelamentos de salário dos servidores. Perante esse cenário tenebroso, certo dia, nós do curso normal, fomos surpreendidos com a notícia de que nossa escola seria municipalizada.

É uma realidade avassaladora, várias escolas, dentre elas, a nossa, passariam para a administração da prefeitura da cidade e nós por consequência seríamos realocados em outra unidade. Toda essa mudança representa uma grande perda, pois em um momento

onde deveríamos pensar num investimento maior para a educação, é justamente quando há uma redução desses “gastos” por meio do corte e “otimização” de unidades educacionais. Nesse sentido, vivemos vários confrontos.

Chegar na escola em tempos de guerra foi uma experiência horrível, mas ao mesmo tempo convidou a pensar sobre os campos de batalha que travamos todos os dias. Habitar a escola como se habitam as trincheiras de uma revolução silenciosa.

Era uma segunda-feira e dessa vez, a trincheira havia sido cavada dois dias atrás, num local aparentemente neutro: um grupo do whatsApp criado para a ocasião. O grupo de nome “família CIEP” reunia alunos, professores e funcionários que buscavam alternativas para resistir a todos os acontecimentos. Nossa escola seria extinta, e o prédio cedido para a administração da prefeitura. Dessa maneira, realocados em outra unidade estadual, duas escolas ocupariam um único prédio, pois segundo a justificativa do Estado, isso diminuiria os “gastos” com a manutenção. O acontecimento agravava também a segurança de vários funcionários efetivos, que poderiam ser deslocados para os mais diversos locais, até mesmo fora da cidade, devido ao excesso de pessoas em decorrência da otimização das escolas. Além disso, os funcionários terceirizados, que já sofriam há tempos com a falta de pagamento, corriam um grande risco de serem “dispensados”. Dessa maneira, um grande clima de desespero e competição por um lugar de trabalho tomou conta dos sujeitos envolvidos.

Foram muitas as tentativas, conversas longas e calorosas em busca de algum fio de esperança que pudesse reverter a situação, ou mesmo a busca por compor uma comunidade que compartilhasse do mesmo sentimento de tristeza.

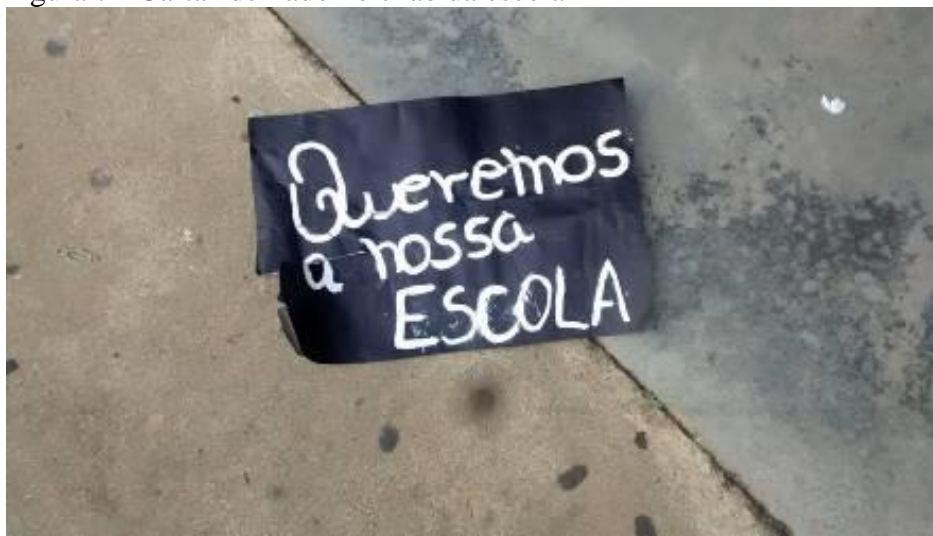
Naquela segunda-feira seria diferente. Havia uma revolução “programada”. Ou pelo menos acreditávamos que a revolução seria numa “segunda, 21 de novembro às 8h da manhã, vestidos de preto em frente o CIEP”, como havíamos combinado do grupo.

Entre idas e vindas, uns correram para escrever cartazes, outros se informaram das últimas notícias...uma conversa a mais...combinaram o trajeto, acertaram uns detalhes e lá se foram todos os alunos. Uns mais tímidos, outros menos, a gritos “O CIEP é nosso!”, chegaram à frente da residência do prefeito. Ali o ânimo tomou conta de todos e o brado aumentou. Muitos curiosos. Dentro das lojas os olhares se voltaram para os alunos que protestavam pacificamente por seus diretos. Seguimos o trajeto: Prefeitura e Secretaria de Educação.

Em nossa última parada, os alunos gritaram pela secretária de educação. Do lado de fora, percebemos uma grande movimentação no interior do prédio. Descobrimos que a Secretária não se encontrava, mas que viria conversar com um grupo de alunos designados para tal tarefa. Enquanto se reuniam, o grupo maior se desfez e voltou para as aulas.

No dia seguinte, ao chegar à escola bem cedo, encontro essa imagem:

Figura 7 - Cartaz deixado no chão da escola



Era um cartaz da manifestação do dia anterior e estava esquecido no chão. Era a marca de que algo havia acontecido, e pelo cunho da frase que estava grafada, era uma reivindicação pela nossa escola. A escola dos professores, dos funcionários e dos alunos. A escola que acolheu e serviu de território para muitas histórias. Tudo isso tinha, agora, dias contados.

Alguns poderiam dizer que o protesto foi em vão, porque, de fato, não conseguimos reverter a situação. Deveríamos ter tomado a escola, a exemplo da luta que vem ocorrendo em grande parte das escolas e universidades ao longo do país? Talvez. Mas não foi o que aconteceu.

A luta foi em vão? Essa pergunta pairava no ar e escorria pelos rostos de alguns alunos ao lembrar como havia sido a vida no CIEP até então. A dor aumentava quando falavam sobre projetar um futuro onde essa “nossa” escola não existiria.

Talvez já soubéssemos antes mesmo da manifestação, que pudesse ser um movimento que não atingiria todos os objetivos. Entretanto, talvez “tomar o poder” não fosse o maior objetivo. Talvez, como diria o verso da música de autoria de Humberto Gessinger e Paulo Gauvão, conhecida da voz de engenheiros do Hawaii:



[...] Por amor às causas perdidas  
 Tudo bem, até pode ser  
 Que os dragões sejam moinhos de vento  
 Tudo bem, seja o que for  
 Seja por amor às causas perdidas [...]

Na composição, os autores fazem referência ao personagem de Dom Quixote de Miguel de Cervantes. Grande leitor e enamorado das histórias de Cavalaria, Dom Quixote dispõe-se a viajar em busca de se tornar um herói. Considerado louco por muitos, ao enfrentar um moinho de vento pensando que eram dragões/gigantes, a música e Dom Quixote falam de buscas, as vezes consideradas como “causas perdidas”, mas que ainda carregam em si o gene da revolução.

Podemos até pensar que talvez, nossa caminhada tivesse relação com o amor às “causas perdidas”, e que, nelas delineava o que apresenta Guattari, como o “trabalho necessário para a revolução”. Entendendo, assim, a revolução como um momento não determinando, livre e que se relaciona com abertura de novos horizontes para os quais lutar.

Trabalhar para a revolução talvez seja antes uma atitude quixotesca de lutar com nossos próprios gigantes por amor às causas perdidas, do que trabalhar projetando um futuro mais ou menos vitorioso, por mais que seja interessante.

Talvez nessa perspectiva, possamos pensar com Guattari, sobre o conceito de revolução (molecular), retirando um pouco o sentido comumente usado para a palavra em relação à uma ruptura do sistema. Para Guattari, a revolução molecular não se refere unicamente a minorias, mas questiona o que domina em relação à produção de subjetividade. Trata-se de criar maneiras de fugir, resistir aos modelos dominantes.

Nesse sentido, pensar revoluções moleculares tem relação com momentos irreversíveis onde há produção de singularidades. Não se refere somente às relações sociais, mas se entrelaça com a criação de outras perspectivas perante ao mundo. A partir dessas perspectivas abertas, outras poderão ser feitas de maneira a continuar fluxos ou mesmo criar outros mundos.

Assim a revolução molecular apresenta-se como algo que é possível experimentar, microprocessos revolucionários que abrem a outras potencialidades, mostrando o que está posto de outra maneira. Todas essas microrevoluções afetam e mudam o modo de subjetivação coletiva, o que representa de certa forma, uma revolução cultural. Dessa maneira, segundo Guattari, “El conjunto de las posibilidades prácticas específicas de

cambio del modo de vida, con su potencial creador, es lo que constituye lo que llamo revolución molecular, condición para cualquier transformación social.” (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 212)

Outro movimento, apresentado por Nail como importante para pensar o conceito de revolução ao lado da teoria de Deleuze e Guattari, considerado por muitos como uma “causa perdida” foi o levante zapatista de 1994. Talvez esperassem que os zapatistas tomassem o poder e contivessem toda a dominação dos Estados Unidos sobre a América Latina.

Isso não ocorreu. E até hoje não se constitui como uma das intenções do movimento. Sua perspectiva de vida e ação se pauta em um trabalho para a revolução, inspirando outras a partir do que, para eles, se constitui como um movimento revolucionário.

Infiltrar-se na selva Lacandona, criar seu próprio modo de vida, sua própria escola em resistência, inventar seu próprio mundo dentro do mundo, talvez seja a revolução com a qual precisemos dialogar na escola, ao lado do que Guattari apresenta como revolução molecular.

Lutar pela municipalização do CIEP foi “uma causa perdida” assim como a luta dos zapatistas contra o Imperialismo Capitalista. Entretanto, talvez tenha contribuído como deslocamento, como uma marcha quixotesca em busca de utopias que nos fazem sair de um estado estático, um trabalho para uma revolução da escola. Microrevoluções.

Onde antes havia duas escolas, talvez até mesmo um pouco distantes, residirão uma só, e para, de fato, construirmos juntos outra escola, será necessário pensar em transformações para além do que vínhamos pensado como escola. Os outros modos com que habitávamos até o momento já não davam conta da realidade. Outras perspectivas foram abertas e isso exigia também uma outra maneira de ver e fazer escola. Revolucionar a si e às escolas possíveis de serem inventadas.

Muitas revoluções são difíceis, e até mesmo impossíveis de serem mensuradas. Entretanto, uma das mudanças que podemos perceber está relacionada à maneira de pensar o outro, no caso, a outra escola. Nosso CIEP, desde a criação até os dias atuais foi considerado um dos grandes exemplos de boa administração, em todos os sentidos. Apesar de toda crise do Estado, nossa escola garantia merenda em dia e boas condições de convivência entre os alunos e funcionários. Não quer dizer que seja um modelo de escola

perfeita, era apenas um local visto como diferenciado. Entretanto, a outra escola para a qual iríamos, enfrentava alguns problemas em relação às mudanças de gestão e organização.

Não pretendemos aqui fazer nenhuma crítica ou exaltação da gestão de nenhuma das escolas. Nossa intenção é justamente o inverso disso, convidar a olhar essa realidade com os olhos das revoluções. O que antes vislumbrávamos como escola ideal e o que poderia ser considerado como inferior, formariam uma única escola. Como pensar esse cenário onde muitos, ligados à tristeza de deixar o lar do CIEP, viam a outra escola como pior?

Talvez uma das nossas microrevoluções tenha sido justamente se propor a ver a outra escola com outros olhos. Menos sujeitos de nossas ideias externas e mais cheios de bons encontros, que podem inventar alternativas perante aos problemas que estão colocados. Pensar a escola no coletivo para além do que nos é comum. Pensar uma escola com todos, mesmo que, ou justamente na medida em que, o “todos” sejam os outros.

Estaremos ainda nas trincheiras das escolas, mas ao invés de traçar planos para tomar o poder, haverá possibilidades de criarmos nossos refúgios dentro do sistema. Continuar a ser a “nossa escola”, como dizia no cartaz da reivindicação, e ao mesmo tempo repensar esse “nós” de maneira que caibam todos. Fazer com que esse “nós” deixe de ser empecilho para todos os outros possíveis. Pensar na construção de territórios diferentes, de lutas cada vez mais árduas, possibilidades outras.

Como será a escola criada a partir das duas escolas? Talvez essa pergunta seja um tanto complexa para ser pensada de antemão. Mas certamente precisaremos aprender com o outro.

### 3.2 Territórios em vermelho?

Talvez pudéssemos pensar a escola como um território, a partir do que Deleuze pensa sobre o conceito no texto do *Abecedário de Gilles Deleuze*<sup>15</sup>:

---

15 O *Abecedário* de Gilles Deleuze é uma série de entrevistas, feita por Claire Parnet, filmada nos anos 1988-1989. Trata-se de uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações].

[...] constituir um território, para mim, é quase o nascimento da arte. Quando vemos como um animal marca seu território, todo mundo sabe, todo mundo invoca sempre... as histórias de glândulas anais, de urina, com as quais eles marcam as fronteiras de seu território. O que intervém na marcação é, também, uma série de posturas, por exemplo, se abaixar, se levantar. Uma série de cores, os macacos, por exemplo, as cores das nádegas dos macacos, que eles manifestam na fronteira do território... Cor, canto, postura, são as três determinações da arte, quero dizer, a cor, as linhas, as posturas animais são, às vezes, verdadeiras linhas. Cor, linha, canto. É a arte em estado puro. E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento.

A abordagem sobre o conceito de território inicia-se no trabalho do *Anti-Édipo*, perpassando *Mil platôs* e *O que é a Filosofia?*. Também no *Abecedário*, na letra “A” de animal, Deleuze fala de território. Os animais, com referência ao *Abecedário*, traçam distintas relações com o território, há relações de familiaridade com cheiros e cores e nesse sentido, os animais de território criam um mundo para si, mesmo que em determinados momentos precisem sair dessa posição de conforto e refazer seu território em outros lugares.

Sobre o fato, Deleuze descreve a dinâmica dos territórios do carrapato, que por estímulos da luz, se posiciona nas extremidades das folhagens à espreita de um mamífero que passe por ali. Quando isso ocorre, pelo odor, o carrapato se desloca para o pelo do animal e nesse novo território, procura um local apropriado para instalar-se. Esses são os territórios do carrapato, o animal só vive essas relações e deixa todo o resto de fora.

François Zourabichvili, no *Vocabulário de Deleuze*, define:

conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 47)

É importante mencionar que um conceito como o de território é sempre algo complexo, que envolve múltiplas dimensões. Dessa maneira, na intenção de pensarmos o território é necessário também abordarmos outros conceitos que o perpassam, como os agenciamentos, a desterritorialização e a reterritorialização.

O território é um agenciamento criado pelo desejo. Nesse sentido, extrapola o significado de espaço puramente geográfico. Para a construção de um território, há uma espécie de movimentos dialógicos entre os agenciamentos maquínicos de corpos (desejos), que basicamente relaciona os corpos entre si e a sociedade; e os agenciamentos de

enunciação, que estabelecem uma relação com os signos. Um agenciamento não se reduz a outro, mas o fluxo, o movimento entre ambos cria o território.

Nesse sentido, tudo pode se tornar um território desde que haja diálogo entre os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos de enunciação. Envolve uma relação entre pensamento e desejo, que comporta uma força de criação.

Guattari e Suely Rolnik em *Micropolíticas: Cartografias del Deseo*: afirmam: “El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso desmoronarse y destruirse. La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización”. (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 372).

O território comporta em si vetores de desterritorialização e reterritorialização, desta maneira não há como pensá-los sozinhos. Ao mesmo tempo, não são opostos entre si, mas fluxos indissociáveis. Um território é formado por agenciamentos, quando estes são desterritorializados, em seguida, podem se reterritorializar com novos agenciamentos.

Em relação à desterritorialização, devemos considerar que há basicamente dois tipos: a desterritorialização relativa e a desterritorialização absoluta. A primeira se refere ao deslocamento entre territórios dentro da sociedade, enquanto a segunda faz referência ao campo do pensamento, à criação como fuga de um território determinado. Para cada uma das desterritorializações existe reterritorializações relativas e absolutas.

Novamente, não podemos pensá-las como opostas ou numa hierarquia. Entre desterritorialização absoluta e desterritorialização relativa existem fluxos dialógicos que contribuem para pensar a própria reterritorialização.

Dessa maneira, como pensar com Deleuze e Guattari a construção de nossos territórios dentro da escola? Talvez nosso CIEP tenha sido um território coletivo criado por nossos desejos, mas isso não significa que este território necessite ser um espaço fixo, pois assim como no conceito filosófico, carrega em si seus próprios vetores de desterritorialização.

Talvez tenha sido um território que se desterritorializava de diversas formas, entretanto, desta vez, uma espécie de expulsão causada por um vetor externo, nos moveu a desfazer o que antes tínhamos como fixo, imutável, familiar, o que nos protegia do caos.

Desfazer o território é um processo doloroso, suscetível à infinitas possibilidades, é abrir-se ao novo, à aventura. Entretanto, só faz sentido pensar o território enquanto este, ao

mesmo tempo que leva ao conforto e proteção de algo familiar, possibilita a fuga, o movimento de desterritorializar.

Nesse sentido, nos propomos a pensar com uma desterritorialização relativa, pois sem o “nosso” CIEP há uma necessidade de nos reterritorializarmos, construindo outros territórios sociais, outras escolas a partir de nossos desejos. Travar diálogos entre outros agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos de enunciação.

Ao mesmo tempo, convidamos a pensar também, com uma desterritorialização absoluta, maneiras outras de criar o próprio pensamento, desterritorializar nossas concepções de escola, do que é “nosso” e do que é do outro, desterritorializar o que antes havíamos pensado como certeza, desterritorializar para reterritorializar outros planos de imanência do pensamento. O que temos pensado sobre/entre/com a escola? Talvez pudéssemos colorir tais pensamentos criando outras formas de vislumbrar a escola que aparentemente já está dada.

De qualquer maneira, pensemos a escola entre territórios, des-re-territorializações. Não somente o nosso CIEP, mas a escola enquanto instituição pública que deveria ser um espaço comum a todos em algum tempo de vida. Como criar territórios dentro da escola? Como travar revoluções moleculares em nossos territórios? Como pensar a escola como território que extrapola o limite geográfico para tocar o desejo? Como traçar linhas de fuga de nossos territórios?

Talvez tais perguntas não tenham a pretensão de ter uma resposta correta, uma receita para sanar as angústias derivadas do que temos dialogado. Talvez tais perguntas tenham apenas a intenção de pensar vetores de fuga de nossos territórios.

Convidamos às desterritorializações mais diversas possíveis de nossas escolas, tanto no chão como em todos os outros territórios, como a rede de significações e pensamentos que criamos entre os tantos sujeitos habitam esse espaço.

E se nossas desterritorializações, nossas revoluções moleculares dentro da escola desencadeassem uma desterritorialização da vida? Ah, até pode acontecer, porque é um processo aberto ao infinito, mas não é essa nossa intenção.

Pode até ser que “nossos dragões sejam moinhos de vento”, que nossas utopias façam-nos caminhar em direção à loucura, sem ao menos perceber as mudanças...mas certamente sem cada microrevolução, cada desterritorialização o mundo teria menos perspectivas, menos possibilidades.

Desterritorializemos o familiar em busca de mundos outros, e deixemos que essa atitude abra outras possibilidades de habitar nossos territórios. Desterritorializemos com a poesia do cotidiano de Manoel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (BARROS, 2010, p.67)

A relação de Manoel com o quintal bem pode ser pensada como desterritorializações e reterritorializações. Encontrar infâncias, perceber que o quintal era maior que a cidade, são marcas de uma espécie de reterritorialização, um retorno a um território feito de outra maneira. O quintal já não é o mesmo, porque a cidade também foi vislumbrada como território em algum tempo. O quintal já não é o mesmo da infância, outras perspectivas se abrem entre essas relações...

“Cavar vestígios dos meninos que fomos” é desterritorializar a si mesmo enquanto adulto, voltar a um território criando outros agenciamentos, encontrando moedas de ouro/infâncias escondidas em buracos. Revisitemos nossos territórios dentro da escola. Será que ainda há infâncias escondidas?

Desterritorializemos a escola como um lugar comum, familiar. Deixemos que os vetores de fuga de nossos territórios criem outras perspectivas em relação ao que, na escola, nos protege do caos.

Talvez a desterritorialização não nos salve dos ataques que o governo empreende contra nós, talvez não resolva o grande descaso em relação ao financiamento da educação, talvez não resolva problema algum. Talvez essa escrita, seja uma escrita cheia de “nadas”, de vazios... talvez algo de nosso convite tenha relação com a fala dos pais de Manoel de Barros:

[...] A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.  
O pai completou: ele precisava de ver outras coisas além de ficar ouvindo só  
O canto dos pássaros  
E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no espeto!  
Foi quase. (BARROS, 2010, p. 22)

Pensar a escola entre microrevoluções moleculares, desterritorializações e reterritorializações, talvez, seja como passar a vida enfiando água no espeto. Há quem diga que precisamos ver outras coisas além, que isso nos levará à loucura. Não poderemos dizer que estão enganados, entretanto, ao enfiar água no espeto, temos a possibilidade de pensar outras perspectivas entre espetos, águas e os sujeitos.

Enfiemos água nos espetos das escolas como quem trabalha para a experiência de sentir o que faz, ao invés de trabalhar para uma finalidade. Enfiemos água no espeto mesmo que seja uma atividade que beire a loucura. Enfiemos água no espeto porque, mesmo que não consigamos algum resultado, não serão os mesmos, nem a água, nem o espeto e nem nós.



#### 4 DEVIR-AMARELO

Amarelo é cor de ano bissexto.

*Lispector, 1999, p.471*

Pensamos o amarelo do sol ao semáforo, do calor à atenção. Clarice, afirma ainda que é a cor do ano bissexto. Talvez pudéssemos pensá-la como possibilidade, como um presente que se materializa de tempos em tempos. Já que a terra em suas voltas, nunca realiza um movimento exato, totalizando 365,2422 dias, que de quatro em quatro anos, numa amarelada beleza presenteia o calendário com mais uma possibilidade. Talvez um dia, que funcione como o amarelo do semáforo, um estado de atenção ao tempo.

Há amarelo em abundância até mesmo em Van Gogh. Muitos de seus quadros representam uma grande incidência da cor, como na obra Quarto em Arles e no famoso Girassóis. Apesar de controvérsias, há quem afirme que era a cor favorita do pintor.

Essa predominância em amarelo, é considerada por algumas teorias como decorrência da ingestão de absinto, e até mesmo devido ao uso de digitálicos, droga derivada da Digitalis purpúrea, para tratar a possível epilepsia do pintor. Fato é, que por quaisquer motivos, Van Gogh dedicou parte de seu tempo ao amarelo.

Com Clarice, com Van Gogh e no movimento do trânsito, a cor parece entrelaçar-se com o tempo. Um dia a mais, um tempo de criação, um tempo de atenção. O amarelo parece rabiscar do Cronos ao Kairós.

E a escola, pode ser colorida de amarelo? Como pensar o amarelo nessa dimensão de tempo enquanto possibilidade, criação e atenção? Glória Kirinus, em seu livro intitulado *Se tivesse tempo* nos fala um pouco das possibilidades de experimentar o tempo:

Se tivesse tempo...  
 Inventaria  
 A arte  
 de Desinventar.

Com a ajuda  
 Do vento  
 Da ventania  
 E do vendaval,  
 Que têm mania  
 De espalhar

minhas artes  
pelo ar. [...]

Se tivesse tempo...  
Pediria ao  
Cata-vento  
Que virasse  
Cata-invento.

Para encantar  
Meus inventos  
Espalhados  
Pelo vento.[...]  
(KIRINUS, 2010, p. 8;18)

Como pensar a escola como esse local onde é possível experimentar o tempo da invenção e da desinvenção? Como espalhar as artes e o amarelo na escola?

O livro-poesia de Gloria Kirinus sugere desde o título o que poderia ser feito caso houvesse tempo: “[...] se tivesse tempo, inventaria a arte de desinventar [...]”. E se pensássemos a escola como um local onde é possível experimentar, de fato, esse tempo?

Jan Masschelein e Maarten Simons na obra *Em defesa da escola*, apresentam justamente essa noção, de que a escola é um local de *skholé*, *tempo livre*.

[...] a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. [...], mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo a reivindicá-lo. [...] Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.26)

Nesse sentido, a escola apresenta-se desde os gregos como uma atitude revolucionária. Torna-se um local de experimentação do tempo livre, de uma maneira singular. Não se trata apenas de experimentar o ócio, mas um tempo não atrelado à lógica produtiva, uma suspensão, que não pode ser acessada de outra forma a não ser dentro dos portões da escola.

Por mais alternativas pedagógicas/educacionais que surgissem ao longo dos tempos, a possibilidade de vivenciar essa dimensão de tempo livre só caberia à escola. Talvez por isso também a escola se tornou alvo de inúmeras críticas e descaracterizações.

Situando essa discussão em relação ao cenário pertencente à educação brasileira, podemos citar, no Título II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>16</sup>, que trata dos princípios e fins da educação nacional:

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É fácil perceber, que ao menos em termos de lei nossas escolas estão atreladas a ideia de uma formação para o trabalho. Nesse sentido, segundo a LDB, a escola estaria subordinada ao mundo e às diferenças nele existentes. Que tipo qualificação para o trabalho a lei se refere? Não seria essa uma forma de legitimação das diferenças da sociedade? Que tipo de trabalho, para quem, e para quê a escola qualifica? Ao responder qualquer uma dessas questões estamos, de certa maneira, acorrentando a escola à sociedade e tornando-a menos livre.

Tais questões ficam, de certo modo, muito marcadas quando observo a relação e os impactos dessas ideias na prática docente. A cada início de ano/período letivo, ao entrar pela primeira vez nas turmas do curso de formação de professores, essa questão da subordinação da escola ao mercado de trabalho reaparece ante meus olhos como um espectro da morte, que anuncia a condenação. Vejo constantemente alunos condenados a ir à escola para o futuro, para agradar os pais e porque segundo os próprios relatos, tornar-se professor é a melhor alternativa que podem pensar de ingresso no mercado de trabalho.

Ao final do ano, grande parte desses alunos deixa a escola com um diploma na mão, uma profissão e em sua maioria sem emprego. A pergunta que ressoa é o que a escola faz nesse percurso? Somente entregar um diploma? Capacitar para o exercício da profissão docente?

Não nego que muitas outras questões circundam essa problemática. A desqualificação da profissão docente, vista como alternativa secundária de cursos, a falta de opções nas cidades do interior, a incerteza por parte dos jovens, entre outras. Mas em sua maioria, representam aspectos externos ao que acontece na escola. O que nos destinamos a pensar, entretanto, é justamente o que acontece entre o ingresso, seja por quaisquer motivos, e a saída desse aluno da escola.

---

<sup>16</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Pensando em termos de lei e voltando à ideia de educação sugerida pela LDB, essa escola deveria converter esses alunos em professores, como um processo de alquimia. E para isso nossas políticas públicas se armam fortemente com diversos mecanismos, dentre eles, um currículo minimalista, extremamente voltado para fora.

Essa deveria ser a regra. Mas é importante estar atento à exceção, ao que a legislação não é capaz de controlar.

[...] a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.11)

A questão então é pensar alternativas de reinventar esta escola que aparentemente está dada. Encontrar formas de realizar *skholé* num curso de formação de professores. Para que esses alunos, que por diversos motivos, encontram-se na escola tenham a possibilidade de desfrutá-la como tal, como não poderiam fazer em nenhum outro local. Liberar a escola das amarras do passado e das exigências do futuro, para pensar o presente. Possibilitar a experimentação da igualdade de ‘fazer escola’ na escola.

O que pode uma escola de formação de professores? Como pensar essa formação no presente? Trata-se de uma tarefa um tanto complexa na medida em que tal curso tem extrema função acorrentada ao futuro do trabalho, à ideia de fornecer aos estudantes subsídios teórico-práticos.

Pensar a formação de professores como *tempo livre*, nesse sentido, é desacorrentar os alunos da obrigação de cumprir a vontade da família ou da sociedade de tornarem-se professores, um espaço onde as forças externas se anulam.

Abrir-se ao mundo e pensar sobre ele com liberdade. Experimentar o *tempo livre* na formação de professores pode estar ligado também a opção de ser professor pela liberdade, pela possibilidade de escolher a carreira docente pelo próprio desejo, não uma vontade externa, mas algo que acontece nessa relação.

Experimentar o *tempo livre*, nesse sentido, é afetar a eternidade. Pensar a possibilidade de vislumbrar a *skholé* é abrir-se ao mundo num duplo retorno: para a própria vida de cada estudante, e para a vida daqueles que lhes forem confiados como alunos no futuro. Esses que experimentam o *tempo livre* na escola de hoje, serão os que poderão pensar outras escolas possíveis na mesma relação.

O caráter artificial das diferenças da educação escolar talvez seja mais evidente nas histórias familiares e fascinantes sobre a escola: a história dos alunos difíceis que perseveraram e têm êxito contra todas as probabilidades e conselhos; a história do professor cujo simples comentário toca profundamente um aluno e o mantém frequentando a escola; o aluno que, de repente, se torna interessado e se eleva acima de si mesmo. Do ponto de vista estatístico, esses são os forasteiros não significativos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.72)

Encontrei-me com um desses forasteiros. Esse em particular me inquietava. Desde que cheguei a essa escola de formação de professores, logo fui informada que Gustavo<sup>17</sup> era um aluno difícil e que desde pequeno estava ali, na mesma escola, como um membro da família. Gustavo tinha problemas de aprendizagem. Seus colegas de classes já o entendiam e trabalhavam de modo a ajudá-lo. Era um aluno comunicativo e muito atento aos demais. Se os colegas de classe o ajudavam, este por sua vez ajudava Alice.

Gustavo era um aluno classificado pela escola como diferente. Talvez até desacreditado, fora das estatísticas consideradas de sucesso. Certamente um divergente. Nunca faltava às aulas, dizia que gostava de estar na escola porque era um lugar diferente. E quando lhe perguntavam se iria ser professor ele negava e dizia que desejava ganhar dinheiro e dançar. Por que então Gustavo habitava esse local? Por que estava em um curso destinado a formar professores, se não desejava seguir carreira? Eram perguntas que circundavam o universo da sala de professores. Talvez Gustavo tenha algo a nos dizer sobre o tempo livre na escola.

Certa vez, numa de nossas aulas sobre a língua brasileira de sinais, LIBRAS, percebi que sua carteira havia mudado de lugar, já não estava sentado no fundo da sala, mas na primeira carteira, bem próximo do professor. Durante a aula prática sobre o alfabeto em língua de sinais, Gustavo mostrava rapidamente suas habilidades e destrezas com as mãos.

Naquele dia saí da sala com um misto de alegria e inquietação por perceber que aquele aluno considerado menor, havia realizado as tarefas como os demais. Entretanto, minha surpresa se multiplicou com o fato acontecido na aula seguinte.

No segundo em que pisei na sala de aula, Gustavo veio até mim e disse: “Professora, eu gostei muito da aula de Libras”. Naquele momento, fui tomada por uma grande satisfação, mas antes que eu pudesse esboçar alguma resposta ele continuou: “Encontrei uma aplicação prática para a LIBRAS!”. Curiosa, resolvi perguntar que

---

<sup>17</sup> Nome fictício.

aplicação prática era essa. Gustavo, que parecia esperar pela pergunta foi logo respondendo: “É ótimo para ‘colar’ no simulado”. Fiquei sem palavras e sem reação.

Gustavo, o aluno considerado inferior, aprendeu o alfabeto em língua de sinais e foi além: driblou todos os aplicadores do simulado com uma técnica nova, complexa e imperceptível aos outros.

Havia inventado outro uso para uma espécie de conhecimento oferecido pela escola. Alguns podem até dizer que se trata de um “mal uso” baseando-se no fato de ter sido usado para uma espécie de trapaça para obter as respostas do simulado. Entretanto, não quero me fixar nessa relação que poderíamos chamar de ética. Minha intenção é pensar a partir do que acontece de inesperado, o que foge ao controle, e neste sentido, Gustavo parece de certa forma, personificar essa ideia.

Perto do dia da formatura, numa conversa informal, todos diziam de suas expectativas profissionais, Gustavo disse que quando se formasse iria continuar trabalhando, fazendo shows, pois desse trabalho ele gostava, e através dele tinha conseguido comprar seu carro e sua moto.

Mais uma vez a sua fala me retirou de um lugar de conforto. Algumas questões me vieram a mente. Por que Gustavo destinara grande parte de seu tempo a um curso em horário integral, se não seria professor? Por que em algum momento havia se interessado por LIBRAS? Por que Gustavo gostava tanto de estar na escola? Por quê? Muitos porquês ainda ficarão a ser pensados...

Mesmo depois da formatura, ao entrar na sala de professores, ouvimos falar de Gustavo: “Nunca entendi por que esse menino estava aqui”, disse uma colega. “Coitado, nunca poderá ser professor. Pra quê fazer um curso de formação de professores se nunca seria professor?”, perguntou outra. Dentre outros diversos comentários, essas perguntas chamaram minha atenção.

Não sei se essas perguntas têm respostas, ou mesmo se é necessário respondê-las. Não vejo Gustavo como inferior pelo simples fato de não exercer, por quaisquer motivos, a carreira docente. Ir à escola para ele não tinha muito a ver com atrelar-se à sociedade. Nem ao passado, nem à vontade dos pais, nem ao futuro ou mercado de trabalho.

Talvez pudéssemos ousar interpretar que a escola de formação de professores por vezes serviu a Gustavo como *skholé*. Ou talvez não. Entretanto, pensar em *tempo livre* remete a este personagem quase arquetípico. Gustavo foi, sem dúvida, um forasteiro do curso de formação de professores. Para ele, a escola não foi diretamente um espaço de

formação, os motivos que o mantinham na escola extrapolavam o limite da necessidade, talvez uma experimentação de uma espécie de *Kairós* que não poderia existir em outra situação de sua vida.

Talvez por isso, penso que Gustavo não seja assim essa figura de quem se deve ter uma certa condolência. Experimentar a escola com liberdade deveria ser privilégio e não uma condição subalterna.

Entre Gustavos e tantos outros que ao final do ano letivo despedem-se da escola com seus diplomas nas mãos e adentram os portões do mundo como professores, quantos puderam ter essa experiência de *tempo livre* sem que a escola os ancorasse à lógica do futuro?

Dentre os ditos ‘pedagogicamente preparados’ para o exercício da profissão, quantos realmente habitaram a escola como escola? Há espaço para o *tempo livre* em meio a ‘necessidade’ de formar professores que entendam de currículos, planejamentos, planos, projetos, leis e outras infinitas burocracias que a pedagogia insiste em priorizar?

A suspensão dessa lógica, poderia ser condenada por muitos e considerada como um esvaziamento do sentido da escola ou a falta de preparação. Entretanto, se observamos por outro ângulo, a *skholé* representa um processo de esquecimento temporário das diferenças sociais, para que aconteça uma abertura de mundo, o que faz a escola ser, de fato, escola:

As tarefas trazem o mundo para a sala de aula, mas também o deixam do lado de fora. Oferecem a facilidade de reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, chamam a atenção para alguma coisa. E é precisamente por isso que elas são exercícios. Ao completar as tarefas- e, portanto, ao confrontar algo concreto- os alunos são antes e acima de tudo confrontados com eles mesmos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 60)

Nesse sentido, talvez poderíamos pensar a escola como um local propício à *Epiméleia heautoû*, ao *cuidado de si*, na medida em que possibilita esse tempo de *skholé*. Trata-se de um tempo destinado a atenção que não é possível experimentar de outra maneira. Desliga-se um pouco do mundo na intenção de cuidar de si. Uma espécie de fuga de um estado de desatenção, do externo, para voltar-se para si.

Foucault, em *A hermenêutica do sujeito*, apresenta o conceito de *cuidado de si* como [...] “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de

movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2006, p.11)”.  
Não se trata de um movimento egoísta de voltar-se para si próprio, mas uma atitude ética em relação à maneira como habitamos o mundo. Nesse sentido, pensar o *cuidado de si* é estabelecer uma relação consigo, com os outros e com o universo. Uma forma de atenção. Olhar para si e para o próprio pensamento em relação ao mundo. Um conjunto de ações que permitem que o sujeito passe por um processo de transformação.

Ao longo da obra, mais especificamente na aula do dia 06 de janeiro, Foucault apresenta Sócrates como o “homem do *cuidado de si*”, como aquele que incitava os outros a despertar, a cuidar de si mesmos. Para os gregos a noção do *cuidado de si* ocupava uma dimensão importante, tornando-se princípio de toda racionalidade.

Entretanto, ao longo da história, o *cuidado de si* foi sendo deixado de lado em função de um preceito délfico: *conhece-te a ti mesmo*. Em um momento denominado por Foucault como Momento Cartesiano,<sup>18</sup> houve um processo de desqualificação do conceito de *cuidado de si* e uma espécie de requalificação do *conhece-te a ti mesmo*.

Nesta perspectiva, para ter acesso à verdade o sujeito não necessita passar por um processo de transformação de si mesmo, mas a verdade seria acessível através do acúmulo de conhecimento ao longo da história, dependendo apenas de condições internas e extrínsecas do próprio sujeito, independentemente da espiritualidade e do movimento de si.

Talvez pudéssemos pensar a partir dessa discussão de Foucault, numa espécie de momento cartesiano da educação, não necessariamente um momento único, mas uma tendência de deixar o *cuidado de si* e a necessidade de transformação, para pensar no acesso à verdade somente pelo acúmulo de conhecimentos. E talvez a escola tenha andado por essas veredas.

Façamos então o movimento contrário. É possível pensar uma educação entre *skholé* e *Epiméleia heautoû*? Entre *tempo livre* e *cuidado de si*? Como pintar de amarelo essa escola? Possibilitar ao sujeito uma suspensão do mundo e a possibilidade de pintar-se, movimentar-se para si, para o outro e para o mundo em busca de uma estética da existência.

---

<sup>18</sup> Foucault define o momento cartesiano como a separação radical entre filosofia e espiritualidade, entretanto é interessante mencionar que o conflito advém de momentos anteriores, com as disparidades entre filosofia e teologia.



Cuidar de si...é preciso lembrar de si mesmo...conhecer a si mesmo...ir ao encontro de desejos próprios, não criados por outros...cuidando de si é possível emaranhar seus pensamentos com os pensamentos de outros...cultivar seu pensamento-corpo-movimento a erguer novidades na vida como um cuidado consigo [...] (PRANDO, 2016, p.128)

Amarelar a escola talvez tenha a ver com experienciar ela um local não produtivo, como possibilidade de lembrar de si mesmo. Abrir-se a pensamentos outros, não predeterminados por forças externas. Pensar com o corpo em todas as suas potências desejantes. Brincar com as Infâncias criadoras que nos habitam e convidá-las ao *cuidado de si*.

Nessa perspectiva, o cuidado de si demanda movimento de criação que vislumbra potências. Não se trata de algo estático, mas de uma criação que pode ser recriada nos embalos do desejo. Assim, o cuidado de si demanda um estado de atenção ao pensamento. Temos exercitado o cuidado de si, enquanto atenção às nossas ideias?

A escola enquanto uma instituição que resguarda o direito ao tempo livre, torna-se cada vez mais propícia ao cuidado de si na medida em que em que abre possibilidades às diferentes linguagens e pensamentos. Que todos os sujeitos que se encontram no chão da escola, possam de certa maneira, encontrar-se consigo e pensar seu próprio pensamento sem necessariamente ser conduzidos pelas tantas verdades irrefutáveis que a escola tenta propagar.

Como consequência do cuidado de si para com o próprio pensamento, surge a necessidade de um cuidado com o outro e suas possibilidades. Estar atento ao próprio pensamento e também ao que não é pensamento, em si e no outro, é uma atitude que toma a escola como local de uma “formação de professores”. Não se trata de um modelo de formação com objetivos estabelecidos anteriormente, mas tecidos nessa relação de cuidado.

É imprescindível, nesse contexto, pensar na alteridade com o cuidado de si, entendendo o outro não como uma réplica de nós, um outro eu, um espelho de si. Trata-se de atenção para que não caiamos na armadilha de traçar parâmetros considerados universais a partir de nossas perspectivas. O Cuidado de si e conseqüentemente o cuidado com os outros pressupõe respeito. Cuidar de si não é transformar o outro no eu, mas transformar-se com os outros em suas diversidades de funções, idades, experiências, línguas, pensamentos e “reticências”.

Subjetividades diferenciadas...diversas...amor próprio brincando em nossos olhos e nos olhos das crianças enquanto aprendemos a nos fazer mais felizes, longe do que o capitalismo nos diz ser a felicidade. Perturba-nos olharmos para nós mesmos e para as crianças e ensinarmos a cada uma a olhar para si...a ir ao encontro de si? Perturba-nos um encantamento pleno...ainda que fugaz...em nossas mais do que próprias relações com a existência? Perturba-nos os pensamentos deslizantes que nos acometem de utopias e possibilidades de novas realizações? Perturba-nos bem cuidarmos de cada um de nós, sem que percamos o outro de vista? Perturba-nos tanto o 'cuidado de si'?!...Por que nos perturba uma ética molhada numa estética em que nos fazemos belos não só aos olhos dos outros, mas também ao olhar de cada um de nós sobre nós mesmos?! (PRANDO, 2016, p.130)

Assim, pensar com o cuidado de si, significa pensar outras possibilidades de vidas que podem se recriar num constante movimento. Talvez seja perturbador para uma lógica que tende a designar um único modo de vida tomado como ideal. A partir daí, torna-se cada vez mais difícil dominar o mundo com verdades totalizantes à medida que cada um cuida de si e constrói seus mundos diversos. Há, nesse sentido, uma espécie de ameaça à conformidade em relação ao mundo e ao que nos apresentam como verdades únicas.

Trata-se de deixar de ser consumidor de vidas e assumir um papel de autor, de artista que cria sua vida como uma obra estética. Desvencilhar-se das amarras que o poder externo pensa para nossas vidas. Não ser consumido como produto.

Figura 8 - Tirinha 1- Armandinho. Alexandre Beck



A Tirinha<sup>19</sup> apresenta a ideia de que a escola, atrelada a forças externas, consome vidas, como uma espécie de monstro que suga as almas para se manter vivo. Não precisamos concentrar nossas forças para sermos consumidos.

<sup>19</sup> Alexandre Beck é o designer responsável pelas tirinhas com o nome de Armandinho, um menino que pelos desenhos do artista, apresenta sua visão do mundo. Seu trabalho tem sido comparado ao de personagens como Mafalda e Calvin. Atualmente Alexandre Beck desenha para vários jornais, tem alguns livros com publicações sobre Armandinho e além disso divulga seu trabalho através do facebook (@tirasarmandinho) e em seu blog (tirasbeck.blogspot.com.br)

Entretanto, se pensada como lugar de tempo livre para o cuidado de si, a escola tem a possibilidade de tornar-se um antídoto contra o veneno do consumo que tenta nos tratar como produtos. Entre tempo livre e cuidado de si a escola surge como potência (não a única) de criação de vidas a partir de uma relação do sujeito consigo e com o outro.

Assim, talvez pudéssemos pensar a escola como Terra do Nunca, a ilha de Peter Pan, do conto de James Matthew Barrie. Um lugar não produtivo, uma suspensão do mundo e do tempo. Onde habitam os meninos perdidos e os que se recusam a entrar numa lógica adultocêntrica. Trata-se de habitar uma terra onde o tempo deve ser diferenciado, onde habitam sereias e muitas aventuras. Não nos referimos a uma fantasia só de pontos positivos, pois assim como na Terra do Nunca, na escola também habitam várias espécies de crocodilos e capitães-gancho. Há vilões e muitas lutas travadas, mas é justamente esse embate que faz a magia.

Não há Terras do Nunca cristalizadas. Para fazer da escola Terra do Nunca, é preciso cuidar e lutar contra os que a querem invadir. Só é possível criá-la nesse movimento, nessa luta, que sendo travada, cria também a cada um que a empreende.

Eximindo-se dessa tarefa, a escola nos prepara para sermos consumidos, nos entrega como petiscos à fome do mercado. Mas se é tomada como guardiã de possibilidades entre o tempo livre e o cuidado de si, abre horizontes de enfrentamento, possibilidades de sermos outros, para além do que deseja de nós a engrenagem da produção externa.

“Seria bom se conhecer antes de sair para o mercado de trabalho, porque lá fora eles não te perguntam o que você quer, apenas te apresentam como deve ser.” Essa frase, de uma aluna da UFF que realizava estágio em nossa turma de Curso Normal me chamou a atenção. Durante uma atividade de sua regência sobre profissões, afirmava que seria interessante se a escola possibilitasse um tempo de cuidado, porque ele não existe fora dela. Ao sair para o mercado de trabalho, a necessidade se impõe à escolha, a regra se impõe à possibilidade. Se não experimentarmos a estética do cuidado, fazendo nossas próprias escolhas na escola, ao “sairmos para o mundo”, corremos o risco de sermos facilmente conduzidos por uma lógica não pensada por nós.

Figura 9 - Tirinha 2- *Armandinho*. Alexandre Beck



Pensemos uma escola como sugere Armandinho<sup>20</sup> na imagem, onde o essencial à vida seja pensado por nós, ao invés de imposto como verdade por uma lógica externa. Pensemos em nossas respostas para o que é essencial à vida. Pensemos com infância. Pensemos com amor.

Criemos assim nossas escolas dentro das escolas, como Terras do Nunca, permeada de amor, entre tempo livre e cuidado de si, como maneira de resistir ao consumo de sujeitos por um mercado de trabalho. Pensemos na escola para além da institucionalização. O que pode ser escola dentro da escola?

<sup>20</sup> A divulgação dos trabalhos de Alexandre Beck é feita através do facebook (@tirasarmandinho) e em seu blog (tirasbeck.blogspot.com.br).

## 5 DEVIR-AZUL

Para vermos o azul, olhamos para o céu. A terra é azul para quem a olha do céu. Azul será uma cor em si, ou uma questão de distância?

*Lispector, 1999, p.5*

Clarice problematiza a cor azul. Onde afinal está o azul? No objeto, no observador, ou na distância? Se tomarmos o azul do céu nos termos da óptica física, podemos pensá-lo como resultado da luz branca, que contém todas as cores, e dentre elas, a que mais se reflete perante as moléculas de ar é justamente esta que o pinta em sua grande parte. Assim, quando um corpo aparece sob uma cor significa que absorveu todas as outras cores e refletiu aquela que apresenta. Como a luz branca é formada da articulação de todas as outras cores, ao incidir-la sob um objeto e o vermos da cor azul, é porque esse objeto refletiu a cor azul e absorveu todas as outras. Podemos então pensar que o mundo reflete o azul porque contém todas as outras cores? Onde estão as outras cores absorvidas pelo mundo? Ou será a distância que reflete o azul?

Dentre todas as cores, o azul foi a última a aparecer com uma nomenclatura em todas as línguas, talvez por tratar-se de uma cor mais rara na natureza. Chamado nas artes de cor fria, o azul e suas nuances são um contrário das cores quentes e “transmitem” uma noção de tristeza, harmonia, conforto, calma e falta de movimentação brusca.

O que pode o azul? Pensando na relação que Clarice propõe com a distância e do azul com o sentimento de calma, talvez pudéssemos pensá-lo como a cor do que é pequeno, menor, íntimo, semelhante ao lar.

Nesse sentido, o azul particularmente convida a escrever sobre o chão desta pesquisa: a cidade pequena. A escolha passa por um viés afetivo, entrelaçando histórias como as águas do rio de Manoel, numa cidade esquecida. Vivo numa cidade pequena, entretanto minha opção por deixar essa marca grafada neste trabalho com mais força envolve também uma questão política.

Não se trata de um ato de “dar visibilidade”, talvez por dois motivos: primeiramente porque quem supõe dar alguma coisa, precisa tê-la, logo, para dar visibilidade a algo deveríamos supor que nós, enquanto professores/estudantes, a temos; o

que é um imenso engano. Dar visibilidade para quê? Outro ponto a ser considerado é que a cidade pequena não precisa “receber visibilidade” para existir, ela existe sem nós e anteriormente a nós.

A opção pela escrita com a cidade pequena surge do movimento em que me percebi cidade pequena na cidade grande. Ao me afastar de onde nasci, senti outras dimensões da distância, porque a cidade pequena também fazia parte de mim. Nesse sentido, escrevo com a cidade pequena e com uma parte de mim que se confunde com ela.

Uso a preposição “com” porque diferentemente da pesquisa “sobre” onde o observador é situado fora, neste trabalho, o objeto a ser pesquisado faz parte e esboça também o autor ao longo da pesquisa.

A hegemonia da ciência moderna traduz o conhecimento em algo que precisa ser produzido a partir da distância entre o observador e seu objeto para que seja quantificado, mensurado, fragmentado e reduzido em partes que garantam a especialização do cientista em cada uma destas partes [...] (LACERDA, 2014, p.30)

Nesse sentido, novamente afirmo que este trabalho é antes uma garatuja que uma produção científica nos moldes em que o observador tenta ser isento e alheio ao que escreve. Sim, minhas mãos estão sujas dos lápis que uso para esboçar este texto. Não tenho nenhuma intenção de medir ou contabilizar a cidade pequena, apesar de me utilizar de alguns dados que me ajudam a pensar. Escrevo com a cidade pequena porque ela me escreve.

Herdeiros de uma concepção cartesiana que exigia o distanciamento e a neutralidade para que algo pudesse ser observado, sucumbimos à tendência de nos tornarmos cegos quando estamos dentro do quadro. Uma cegueira que torna difícil perceber as fugas e escapes. (LACERDA, 2014, p.92).

## **5.1 Nuances da cidade pequena**

Inicialmente, preciso situar de que cidade pequena falo: Miracema, cidade do noroeste fluminense. Sim, interior do Rio de Janeiro, e não Minas Gerais, como imaginam a grande maioria das pessoas quando me refiro à minha cidade natal.

Não é Miracema do Norte, como apresentam os compositores Evandro Mesquita / Ricardo Barreto na canção a dois passos do Paraíso conhecida pela banda de Blitz:

Longe de casa  
 Há mais de uma semana  
 Milhas e milhas distante  
 Do meu amor  
 Será que ela está me esperando  
 Eu fico aqui sonhando  
 Voando alto  
 Vou perto do céu  
 [...]

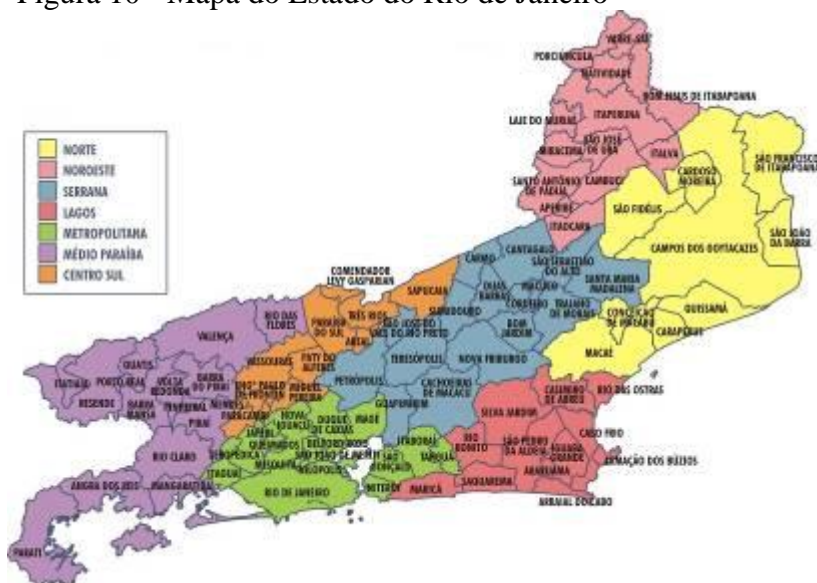
Estou a dois passos do paraíso  
 Não sei se vou voltar  
 Estou a dois passos do paraíso  
 Talvez eu fique, eu fique por lá  
 Estou a dois passos do paraíso  
 Não sei por que eu fui dizer bye bye  
 Bye bye baby bye bye (bis)  
 A Rádio Atividade leva até vocês  
 Mais um programa da séria série  
 "Dedique uma canção a quem você ama".  
 Eu tenho aqui em minhas mãos uma carta,  
 Uma carta de uma ouvinte que nos escreve  
 E assina com o singelo pseudônimo de  
 "Mariposa apaixonada de Guadalupe"  
 Ela nos conta que no dia que seria  
 O dia do dia mais feliz de sua vida  
 Arlindo Orlando, seu noivo  
 Um caminhoneiro conhecido da pequena  
 E pacata cidade de Miracema do Norte,  
 Fugiu, desapareceu, escafedeu-se.  
 Oh! Arlindo Orlando  
 Volte onde quer que você se encontre  
 Volte para o seio de sua amada. [...]

Se Arlindo Orlando voltar, provavelmente seguirá em outra direção. A amada “Mariposa apaixonada de Guadalupe” está bem longe da Miracema que aparece como a cidade pequena em questão.

O lugar de onde falo é uma cidadezinha do Estado do Rio, não há shopping, não há cinema, não há praia, não há grandes atrações turísticas.

Até o momento, pensamos em tudo o que a cidade não é, mas afinal, o que pode haver em uma cidade pequena além da distância da cidade grande?

Figura 10 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Apesar de muitas vezes não estar “no mapa” as cidades pequenas existem e travam sua existência com infinitas combinações. O mapa não grafa as dimensões afetivas, nele não aparecem as potências. Ele apenas traça dimensões e rotas mecânicas, e estabelece relações de proximidades e distância entre regiões conhecidas e o que fica “de fora”.

Miracema geralmente fica “de fora” do que é conhecido. Se comparada com a proximidade/distância de alguma outra cidade, seremos sempre os outros. Mas não é esse olhar que convido neste trabalho. Talvez as cidades pequenas precisem se desvincular de uma relação subordinada à cidade grande. É importante mencionar que não pretendemos estabelecer nenhuma forma de rivalidade ou oposição entre ambas, apenas nos desvencilhar da ideia da cidade pequena como uma espécie de “aspirante à cidade grande”.

Retornando mais uma vez à letra da música, talvez, o adjetivo que acompanha as duas cidades homônimas possam descrever características de ambas cidades: Pacata. Segundo o dicionário, o adjetivo remete à ideia de calma, sossego e ausência de tumulto. Pensemos um pouco com o adjetivo. O que caracteriza uma cidade como pacata?

Talvez, o primeiro passo para pensar a pergunta seja conhecer um pouco mais de onde falamos. Vamos suspender a questão enquanto apresentamos mais alguma coisa sobre a cidade.



Figura 11 - *Praça Dona Ermelinda*, Miracema, RJ



Fonte: [www.ioerj.com.br](http://www.ioerj.com.br)

Esta foto foi obtida através de uma pesquisa simples no *google imagens* buscando por ‘Miracema, RJ’. Dentre todas que surgiram, as que mais se repetiram foram versões dessa. Desconfiei. Penso que talvez tenha uma grande relação com a história do nascimento da cidade. Talvez...

Além disso, a foto diz coisas em comum em relação ao que é visto como simbólico na cidade pequena: a igreja, situada numa posição de destaque, ao redor algumas casas e centros comerciais pertencentes às famílias mais antigas, a prefeitura, e em primeiro plano na foto, a praça com seu coreto.

Se retornássemos a perguntar: O que caracteriza uma cidade como pacata? A ausência de trânsito? A ausência de pessoas? Onde está o movimento da foto? Ainda não...esperemos um pouco...pensemos um pouco mais nessas questões.

A imagem de uma praça com igreja, prefeitura, venda e fórum em seu entorno, com pessoas convivendo em um cotidiano repetitivo e estéril, muitas vezes tem servido para sustentar aquilo que se compreende por uma cidade pequena. Esta imagem, contudo, não pode mais nos servir, assim como não pode mais oferecer serventia qualquer imagem que coloque o outro em situação de inferioridade em uma relação desigual. (LACERDA, 2014, p. 111)

Aqui me proponho a dialogar com as ideias de Mitsi Lacerda em seu livro intitulado *A professora e o cotidiano na cidade pequena*. Nele a autora, na perspectiva do cotidiano, vê a cidade pequena como um local onde acontecem coisas para além dessa visão de pessoas fazendo sempre as mesmas enfadonhas atividades.

Comumente o cidadão do interior é visto como menor em relação à capital. Expressões como fulano é “da roça”, “jeca”, “peão” contribuem para reforçar cada vez mais a imagem do interior como algo menor que a capital. Tais denominações são frutos de uma herança história de um tempo em que somente nas capitais e grandes centros havia escolas e universidades, destinando aos interiores qualquer tipo de educação que garantisse a manutenção de mão de obra barata. Atualmente com a expansão das universidades o cenário começa a se transformar, entretanto, ainda paira a ideia de que é algo inferior ao que é feito nos grandes centros.

Manoel de Barros, em *O apanhador de desperdícios*, traz algumas ideias que talvez nos ajudem nessa tarefa de pensar o interior e a cidade pequena. Quando fala do cotidiano e da sua relação de invenção, nos convida a repensar a ideia do menor:

Uso a palavra para compor meus silêncios  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato  
 de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
 (BARROS, 2010, p. 13)

Na velocidade das tartarugas, sob o canto dos passarinhos e apanhando desperdícios, vamos tecendo nossas cidades maiores do que o mundo. Inventemos outras cidades possíveis além de uma lógica dominante e posta como ideal. Vivamos como moscas, a amar o que muitos consideram restos de mundo.

Ao pensar sobre a cidade pequena, não temos a intenção de fazer uma sobreposição ou supervalorização do que ela é em relação à cidade grande. Não pretendemos fazer uma

espécie de ditadura do interior, desprezando tudo que foge à sua lógica. Se existe uma cidade pequena é porque existe também uma cidade grande, e assim, uma precisa da outra para existir enquanto tal. Não nos interessamos pela extinção ou transformação de nenhuma. Além de tudo não fazemos nenhuma apologia ao sedentarismo de se fixar à cidade pequena como única forma de salvação e felicidade. A cidade grande e a cidade pequena que nos referimos, não são necessariamente opostas, não se anulam, pelo contrário, se interpenetram em muitas dimensões e temporalidades.

Há nas cidades grandes, dimensões de cidades pequenas, e o inverso também ocorre em diferentes temporalidades. O que pretendemos reforçar é que nenhuma seja colocada como superior à outra, desprezando os universos que cada uma carrega.

Assim, ao escrever com a cidade pequena não temos a intenção de trazer à tona as dualidades, mas nos dispomos a trabalhar com uma atitude de gratidão em relação ao que essa dimensão nos desloca, e a tudo que é criado nesse contexto considerado menor.

Minha cidade é pequena e nela cabe o mundo, por ela se esparramam narrativas, em meio a ela tecemos a vida, misturando o que insistentemente tentávamos separar. Minha cidade é pequena, mas em seu entorno há fronteiras que não são limites, ela está no mundo e também o contrário, e aqui também estamos nós, professoras, caminhando por entre percursos que inventamos e por outros que inventaram por nós; é aqui, também, que nos enredamos nas tramas que ajudamos a tecer, é daqui que saltamos para longe e voltamos sempre diferentes do que somos, mas também sempre iguais [...]. (LACERDA, 2014, p. 194)

Dialogando com Mitsi Lacerda, percebemos que, apesar da maioria das cidades brasileiras serem consideradas pequenas, com menos de 50.000 habitantes, as pesquisas são desenvolvidas nos grandes centros. Talvez por inúmeros motivos que não pretendemos discutir, entretanto nenhum deles pode ser justificado pela ausência de “material” para a pesquisa.

Apesar de ser aparentemente pacata, na cidade pequena acontecem tumultos e inúmeros trânsitos de ideias. Há invenções por toda parte. Há coisas que se repetem, mas isso não significa necessariamente que são iguais. Há infinitos trânsitos de pessoas que se entrelaçam, movimentando o que à primeira vista poderia ser denominado como fixo.

Talvez a percepção de tais movimentos seja de maneira mais sutil. Enquanto nas cidades grandes podemos ouvir facilmente o movimento de pessoas nos trânsitos que vêm e vão num fluxo quase contínuo, nas cidades pequenas os movimentos acontecem de maneira menos evidente. Há outros trânsitos, talvez um pouco mais imperceptíveis ao

olhar de quem deseja compará-los aos da cidade grande. Para ver, é necessário muito mais do que apenas olhos. Nem tudo o que não vemos, é inexistente.

Para pesquisar e viver no mundo, segundo essa proposição, é preciso acreditar nas pessoas, verificando, dentro de si mesmo, como acolhe o outro em si. Acreditar nas pessoas, aqui, não significa embarcar em um movimento ingênuo por tomar como verdade tudo o que dizem, ou como correto tudo que fazem. Acreditar nas pessoas significa ter como princípio que o outro, assim como você, também produz o mundo e que, embora faça isso de forma bastante diferente, em sua intencionalidade também reside um sentido. É comum tomarmos o outro como desprovido de sentido, então rapidamente nos prestamos a lhe indicar os caminhos, a interpretar a realidade e a lhe oferecer respostas suficientes, a torná-lo menos e as suas coisas, a sua gente, o seu lugar. (LACERDA, 2014, p. 182)

Precisamos pensar os moradores das cidades pequenas como produtores de suas vidas. Não uma vida menor, que necessita de intervenção, auxílio ou socorro de alguma ordem externa. A cidade pequena não precisa se tornar grande. Mesmo que aos movimentos em cidade pequena não aconteçam da mesma maneira que na cidade grande, não significa necessariamente que não aconteçam. Apenas são diferentes.

Entretanto, algumas vezes tais diferenças são vistas como uma espécie de sobrevalorização cultural e de consumo da cidade grande em relação à cidade pequena. Coisas simples como a comida, vestuário e lazer dos grandes centros são, em grande parte, considerados como melhores em relação a outras formas de vida das cidades pequenas. Talvez poderíamos pensar nesses três elementos dentro de um shopping. Se o indivíduo não compra em determinada loja, consome os produtos de uma certa franquia ou não tem acesso ao que está sendo lançado nos cinemas, além de outras formas de lazer que fazem parte do consumo da cidade grande, em muitos casos, é considerado inferior. “Como assim você nunca comeu isso?” “Você nunca foi no cinema?” “Você perdeu grande parte da sua vida...” “Como você consegue viver sem isso?”

Há uma padronização daquilo que é considerado “consumível” e necessário para a vida, e geralmente é o que existe na cidade grande. Talvez pudéssemos descentralizar um pouco essa noção. Não queremos fazer com que os acontecimentos da cidade pequena sejam colocados como uma espécie de vida ideal, ou que os seus habitantes sejam “proibidos” de consumir a vida que se espalha na cidade grande. Apenas nos dispomos a problematizar algo que aparentemente estava dado como certo: a superiorização dos grandes centros em relação à vida que se diz “carente” do interior.

Essa noção de superioridade torna-se tão forte e presente, que muitas vezes é tomada como verdade pelos próprios moradores da cidade pequena. Em muitos casos, principalmente os jovens, se sentem diminuídos quando não participam da cultura disseminada pela cidade grande. Precisamos todos consumir os grandes centros?

Talvez precisemos que nos liberar das lógicas dominantes e pensar que há vida fora da cidade grande. Na verdade, há vidas, no plural, que se tecem de maneiras outras, e que não são, necessariamente, inferiores. Estejamos atentos.

Quem conhece cidade pequena, sabe: a reduzida dimensão territorial de que dispomos para circular permite encontrar-nos constantemente pelas esquinas, padarias, praças, igrejas, nas entradas das escolas, nas filas dos bancos. Encontramo-nos e conversamos. Conversa-se muito no interior. E por não despendermos horas no trânsito, ainda temos tempo para conversar por aqui. E por não sentirmos permanentemente o medo de permanecer pelas calçadas em virtude da violência, ainda temos coragem de conversar por aqui. (LACERDA, 2014, p.49)

Tudo que ocorre em cidade pequena é permeado pelo encontro. Na calçada, na loja, no hospital, na rodoviária e às vezes, em todos esses locais. Se há algo que pode ser visto como essencial é o encontro. Nesse sentido, por sua extensão territorial menor, a cidade pequena favorece o encontro.

Uma simples ida ao mercado é um evento. Lá certamente encontraremos um conhecido, uma conversa sobre o clima, a política, o preço abusivo, dicas e eventos. Desses encontros abrem-se possibilidades de outros encontros: um convite para uma festa ou um café ali mesmo.

As atividades mais comuns do dia a dia, mesclam nesse sentido a relação público-privado. O que é público na cidade pequena? “Os espaços públicos das cidades pequenas mantêm resquícios da intimidade dos espaços privados. Embora seja ali que as pessoas circulem ou se concentrem, o outro que está ali não é o outro desconhecido, é o *meu* outro”. (LACERDA, 2014, p.100)

Nesse aspecto, mesmo que as pessoas não se conheçam efetivamente, elas “se conhecem de vista”, ou seja, já se viram em determinados lugares, ou são conhecidos de um conhecido, ou até frequentam a mesma igreja, clube, festas...mesmo que nunca tenhamos trocado uma só palavra.

Em cidade pequena o encontro acontece a partir do que é visto, e para isso, não é utilizada somente a visão. Para ilustrar o que digo e o que me ajuda a pensar, apresento um fato curioso, em primeira pessoa.

Com minhas idas e vindas frequentes para as atividades do curso de mestrado, acabei me distanciando um pouco desse cotidiano da cidade pequena e dos encontros. Certa vez, em um daqueles feriados prolongados, eu estava na cidade, e fui a uma cerimônia que agrega grande número de pessoas. Era um momento solene, e um silêncio tomava o local quando fui surpreendida por uma fala: “Achei que você tivesse morrido”! Confesso que fiquei perplexa pelo conteúdo e pela maneira como a fala chegou até mim. Certamente o verbo ‘morrer’ não carregava ali, o sentido de perder a vida corpórea, porque quando alguém falece na cidade pequena, sabemos rapidamente, porque as notícias se espalham. Além disso, há um costume de anunciar os enterros em um carro de som que percorre toda cidade, e eu tinha a plena certeza de que isso não havia acontecido, então eu não havia morrido, de fato.

Talvez meu corpo não tenha falecido, mas minha presença sim. Eu havia morrido para a vida de encontros que pulsa na cidade pequena. A cidade continuava ali com seus trânsitos e minhas ausências, mas naquele momento, quase uma espécie de ressurreição, minha figura voltava a participar daquela vida.

Minha morte e retorno se deram num intervalo de cerca de oito meses. Não foi um distanciamento tão profundo, o que me fez pensar se não seria mais difícil voltar da morte caso o período de distanciamento fosse maior?

O que, de certa forma, me fez voltar à vida que pulsava naquele local, foram os laços que ainda permaneciam e foram retomados no momento do encontro. Entretanto não poderia deixar de questionar também se seria possível de fato, morrer, ser esquecido e não mais viver da mesma maneira?

Ainda reverbera em mim e experiência desse encontro e por isso me proponho a pensá-lo com Angel González quando fala em seu poema sobre a morte e o esquecimento:

" Yo sé que existo  
 porque tu me imaginas.  
 Soy alto porque tu me crees  
 alto, y limpio porque tú me miras  
 con buenos ojos,  
 con mirada limpia.  
 Tu pensamiento me hace  
 inteligente, y en tu sencilla  
 ternura, yo soy también sencillo  
 y bondadoso.  
 Pero si tú me olvidas  
 quedaré muerto sin que nadie  
 lo sepa. Verán viva  
 mi carne, pero será otro hombre

oscuro, torpe, malo  
el que la habita. "  
Muerte en el olvido<sup>21</sup>  
Angel González

Morrer ou viver e a maneira como se dá essa relação parece estar diretamente ligado ao olhar do encontro. Na cidade pequena as pessoas se olham, não apenas com os olhos, e nessa relação produzem a vida.

Por tal motivo, grande parte do lazer externo está relacionada a essa lógica do encontro, do olhar. Em grande maioria, os bares e lanchonetes mais frequentados são aqueles que em sua estrutura contribuem para que pessoas olhem pessoas. Muitos se esparramam pelas calçadas e áreas externas, enquanto seus interiores ficam com menos quantidade de circulação. As pessoas precisam se olhar.

Há bares onde não há cadeiras para todos, a bebida e a comida não são as melhores e além disso, os preços são abusivos e, mesmo assim, são altamente frequentados por grande parte da população independentemente da situação econômica. Muitos dizem procurar esses lugares porque “dá muita gente”. Se há muitas pessoas, há muitas possibilidades de olharmos e sermos olhados, e nesse sentido, “vivermos” para a cidade pequena.

Quem são esses que olhamos e nos olham? Se na cidade pequena a grande maioria, se não é companheiro é “conhecido de vista”, quem são os sujeitos com os quais nos encontramos frequentemente? Talvez não haja uma única resposta, porque o que acontece não é sempre o mesmo, mas há algumas pistas que tentaremos seguir:

A cidade é pequena, e poucas são as chances de uma professora ir a um lugar sem se encontrar com alguém relacionado à escola onde trabalha – seja esta pessoa seu aluno, da família desse aluno, um funcionário ou outra pessoa qualquer. Vai à praça, está ali o menino; vai à igreja, olha lá a mãe dele; vai à feira, vejam só, a vizinha de uma aluna. (LACERDA, 2014, p. 154)

Nesse sentido, as pessoas que se olham e se produzem, também são as mesmas que criam escolas. “A escola é a sociedade, e a sociedade é a escola” dizia um de meus alunos durante nossas aulas. Ao fazer tal afirmação, ele sustentava o argumento de que as pessoas que fazem escola são as mesmas que se olham e se produzem nessa relação com a sociedade.

---

<sup>21</sup> GONZÁLEZ, Angel. *Muerte en el olvido*. Poema disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://amediavoz.com/gonzalez.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2016

E a escola? Pode ser produzida nos olhares de sujeitos que habitam os outros espaços da cidade? Em que medida a cidade olha a escola? E a escola olha a cidade?

Talvez Mitsi Lacerda nos ajude a pensar quando relata o cotidiano e o quanto a escola se “esparrama” pela cidade pequena através das redes e encontros formativos que as professoras tecem fora da escola. Nesses encontros há uma espécie de pensamento acerca da escola mediado pelas relações travadas no cotidiano da cidade pequena.

E o inverso? Como pensar a cidade que se esparrama pela escola? Poderíamos pensar numa maneira de fazer escola na cidade pequena? Não se trata de traçar um modelo de escola de maneira homogênea, mas inventar escolas com a cidade pequena.

Nesse sentido, pensar escola “cidade pequena” é traçar outros mapas em detrimento de uma cartografia estéril, onde somente a cidade grande possui posição de destaque. Pensar escola como cidade pequena é não se submeter à lógica de uma cidade grande, é produzir uma vida que faz sentido ao invés de consumir o que é ditado pela moda dos grandes centros. Pensar escola como cidade pequena é não ser apenas atração turística projetada para o divertimento externo. Pensar a escola como cidade pequena é recusar-se a assumir uma posição inferior e a ser pensada como aquilo que ainda não é grande. É assumir a posição de construtor de outras formas de vida.

Mas acima de tudo, pensar a escola como cidade pequena é pensá-la como lugar de encontros, entre pessoas que se conhecem e/ou que além disso, têm a possibilidade de se conhecer, e assim produzir outras existências, outras formas de habitar para além do que os olhares da cidade grande definem como pacatas.

Encontremo-nos nas escolas como as pessoas o fazem nas cidades pequenas. Encontremo-nos no ambiente, mas sobretudo encontremo-nos nos outros. Pensemos o encontro numa relação dialógica entre um “eu” e o outro. Experimentemos o chão da escola como se olha nas cidades pequenas. Talvez pudéssemos nos perguntar: temos olhado nossos colegas da escola, temos produzido encontros?

Não temos nenhuma pretensão de, com esse exercício, resolver os problemas da escola, apenas pensar a experiência que, de certa forma, vai contra a tendência moderna de não se expor ao outro e tornar-se cada vez mais individual. Ao contrário da cidade pequena onde “todo mundo conhece todo mundo”, cada vez mais em nossas relações não nos abrimos ao outro. Às vezes, nem sequer olhamos além de nós mesmos e infinitos afazeres diários.



## 5.2 Tons de encontros

As “colisões” entre as pessoas, na cidade pequena, produzem algo que não se restringe a elas, algo imenso, fugidio e pouco propenso às nossas tentativas de mensuração. Não podemos “capturar” tudo o que se produz entre duas ou mais pessoas, assim como não podemos medir seus desdobramentos nem tampouco qualificar como isso ou aquilo. Mas podemos nos aproximar e, uma vez próximos, nos deliciar com a surpresa provocada pelo que despreziosamente não tentamos previamente estabelecer para, quem sabe assim, compreender e aprender.

*Lacerda, 2014, p. 192*

Nessa perspectiva de encontros que produzem, o que acontece quando os sujeitos se dispõem a essa experiência na escola? E no caso da cidade pequena, o que acontece quando nos encontramos com as pessoas que nos são próximas ou apenas “conhecemos de vista”? Na intenção de ajudar a pensar alguns desses questionamentos nos dispusemos a dialogar com a escola como uma espécie de “cidade pequena” dentro das outras cidades, e a partir do encontro que nos abre a outras vidas possíveis de serem vividas. Encontraremos com o inesperado, o imprevisível e o que ele pode nos fazer vislumbrar.

Apesar de ser um lugar propício ao encontro porque em certa medida todos estão na escola em algum momento, não é um território planejado para que isso aconteça. A escola, assim como a prisão e os manicômios, é geralmente planejada numa lógica panóptica, como apresenta Foucault em *Vigiar e Punir*. Há vigilância e o próprio ambiente tende a segmentar e separar pessoas. Há a sala da direção, a sala dos professores, o pátio para os alunos, as salas para cada série e outras salas, cada uma com uma função.

As estratificações que a escola sugere: as séries, as disciplinas, as pessoas e até as estruturas físicas passaram a ter a função de manter e controlar a vida escolar, muitas vezes contendo os encontros.

Nós não paramos de ser estratificados. Mas o que é este nós, que não sou eu, posto que o sujeito não menos do que o organismo pertence a um estrato e dele depende? Respondemos agora: é o CsO, é ele a realidade glacial sobre o qual vão

se formar estes aluviões, sedimentações, coagulação, dobramentos e assentamentos que compõe um organismo (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 15)

Assim nossa tentativa é pensar a instituição escolar a partir de um deslocamento do conceito de *Corpos sem órgãos* (CsO) em Deleuze e Guattari. Deleuze relata que os órgãos, que restringem e redirecionam nossos fluxos são formados a partir de um *Corpo sem órgãos* (CsO). Percebemos a escola, como um organismo que se forma e se transforma num processo de “evolução” através da história, mas que também é formada sobre um *Corpo sem órgãos*, sobre multiplicidades que o organismo escolar teima em controlar. Assim apresenta-se a escola, como uma espécie de corpo.

Dentre as múltiplas definições que a palavra corpo assume em diferentes contextos, podemos destacar talvez pontos comuns: grande parte envolve a formação de uma unidade organizada.

Nesse sentido, percebemos o corpo como um mecanismo que funciona para uma espécie de produção externa, com objetivos e utilidades predefinidas. Assim também procuramos observar a escola como uma espécie de organismo corpóreo, composto de instrumentos que trabalham para além dele mesmo.

Partindo na contramão dessa tendência de fazer na escola um organismo, nos dispusemos a pensar também com Deleuze, uma escola sem órgãos, onde o currículo e as estruturas não representassem o engessamento, o redirecionamento dos fluxos, semelhante à maneira dos *Corpos sem órgãos* (CsO). Não uma nova organização, uma nova mutação do sistema em prol de outro modelo de órgão, mas uma espécie de anarquia do modelo orgânico.

Não nos referimos à morte da escola, pois da mesma forma que o *Corpo sem órgãos* não se opõe ao órgão, mas sim ao modelo estratificado do organismo, assim também a escola sem órgãos se opõe à organização que engessa, não ao órgão em si. Tal oposição não significa necessariamente a destruição daquilo que a escola tem estratificado, mas antes uma abertura ao que vai além dos estriamentos.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p. 15)

Trata-se então de pensar modos de habitar a escola para além do modelo orgânico, desterritorializar o corpo escolar, pensar outras conexões e possibilidades de encontros. Mesmo que estejamos sob o domínio de qualquer modelo de ‘corpo escolar’, nossa tentativa é pensar a possibilidade de uma escola sem órgãos. Poderíamos nos perguntar com Deleuze: ‘ como criar para si uma escola sem órgãos?’

Contra-pondo-se à ideia de órgão como uma espécie de mecanismo que trabalha em função da produção, pensar uma escola sem órgãos é pensar fora da lógica de uma finalidade externa, é desvincular a escola de uma utilidade fora de si mesma.

Nesse sentido, uma escola sem órgãos tende a fugir dessa obrigação de formação externa, deixando de ser um mero instrumento da sociedade para habitar a ordem das sensações, das potências. Talvez seja necessário fazer escola sem pensar na existência de uma finalidade exterior, para aí descobrir o que é escola.

No conceito de CsO que Deleuze retira de Artoud, quando o órgão trabalha para a produção, o desejo, a potência se torna apática perante à organização que a sobrepõe, nesse sentido Deleuze propõe criar para si um corpo sem órgãos. Por que então não criar para si uma escola sem órgãos? Uma tentativa de não canalização do desejo, uma fuga da produção, uma busca por intensidades. Criar uma escola sem órgãos para inventar tudo que a escola pode e que o modelo orgânico limita.

Pensar fora dos órgãos é pensar maneiras outras de vida. Trata-se de um conjunto de práticas inerentes ao estilo de vida nômade, ao movimento. Há uma busca incessante pela potência de ser em suas mais variadas formas e modos de vida. Afetar e ser afetado. Uma espécie de contramão da produção individualista.

Como pensar uma escola sem órgãos se tudo que permeia esse universo parece incitar à produção? Como viver as intensidades se a escola se organiza em estruturas estanques? Como resistir às disciplinas, aos horários e às pessoas que cada vez mais habitam a escola para uma finalidade e em uma posição determinada?

Não pretendemos apresentar propostas de educação, abolições de horários ou outras organizações curriculares, este texto procura ser um convite a criar uma escola sem órgãos na escola que aparentemente está dada como orgânica. Talvez uma possibilidade, uma tarefa revolucionária de fugir da produção. Inventar novas formas de vida possíveis dentro da escola. Encontra-se com o outro e com o imprevisível que se abre.

Pensar uma escola sem órgãos talvez seja habitá-la de outra maneira. Por que não utilizar o horário que inicialmente teria a função de controlar, de produzir, ordenar o tempo

para cada atividade, para ao invés disso, produzir experimentações, intensidades? Por que ao invés de pensarmos nas hierarquias e funções funcionando como engrenagens de uma máquina não as reinventamos? Por que não transformar um currículo engessado em um corpo que dança?

Dancemos uma coreografia coletiva, entre os diversos corpos em suas singularidades que produzem o coletivo. Criemos nossa própria coreografia a cada passo entre o eu e os outros, até que percamos o limite que os separam. Dancemos a experiência de criar ao porvir como quem se abre à infância.

### 5.3 Matizes de uma experiência sem órgãos?

Certo dia, durante as férias, os pequenos estavam em minha casa. Entre leituras e escritas e outras tarefas que deveria cumprir, resolvemos fazer uma manhã de pintura, talvez uma pausa das atividades ‘acadêmicas’.

Eu havia comprado uma caixa de lápis de cor nova. Era uma aquisição que sonhara há um tempo. Finalmente estava em minhas mãos. Era um pouco difícil deixá-la nas mãos das crianças. Confesso que já pensava nos tombos, nas pontas quebradas e nos estragos que os meus tão sonhados lápis sofreriam.

Mesmo relutando, não havia outro jeito. Então coloquei-os sobre a mesa como quem apresenta um filho recém-nascido. Cuidadosamente retirei-os da caixa. Estavam acomodados em um estojo que os mantinham milimetricamente organizados por cores e nuances, com os respectivos nomes do branco aos “neons”.

Figura 12 - Imagem ilustrativa da caixa de lápis



Essa organização me encantava. Cada lápis em seu lugar, cada cor combinava e parecia conversar com a vizinha e a aparência era realmente bonita. Expliquei então, que depois de usados, cada lápis deveria retornar ao seu devido local. Todos concordaram prontamente com a condição, penso que talvez até mesmo sabendo que seria impossível, mas o que importava naquele momento era colocar a mão nos lápis. Logo, a resposta afirmativa representava um “sim” à pintura e não necessariamente às minhas condições.

Então, demos início. Éramos quatro, dois adultos e duas crianças, oito mãos, três desejos e uma preocupação. Nos primeiros momentos, confesso que estava mais aflita em relação à preservação dos lápis do que desejosa em experimentá-los. Não era a primeira vez que os utilizava, mas era uma estreia do seu uso compartilhado. Os demais, não pareciam me notar, seus olhos passeavam entre as cores e os desenhos, seus dedos deslizavam rapidamente entre os lápis num ritmo quase musical.

Depois de um tempo percebi que era impossível coordenar a devolução dos lápis para os locais originais. O movimento de idas e vindas fazia com que o próprio estojo e os lápis, que aparentemente estavam estáticos, com lugares predefinidos, se movimentassem. Ao me dar conta da situação olhei tristemente para a caixa em completa desordem e não disse nada.

Fui surpreendida com uma fala de quem nem sequer me olhou pois estava mais interessada nas cores: “ Que pena, os lápis já estão todos fora do lugar..., mas ainda dá para colorir”. E nada mais foi dito.

Sim...ainda coloriam e talvez só por isso coloriam. Confesso que me senti um pouco frustrada comigo mesma. Qual o sentido de manter os lápis cada um em seu lugar, ordenados por nomes? Talvez pensasse em facilitar na combinação das cores. Uma ideia um tanto quanto ingênua, porque se colorir é justamente combinar, por que não combinar com o seu modo de olhar as cores, ao invés do que veio da fábrica? Por que eu havia ficado tão apegada a essa lógica?

Uma criança na vontade de experimentar logo me mostrou que para colorir não é necessário ordenar, não é preciso uma lógica, mas deixar-se levar pela dança dos dedos que se entrelaçavam no papel ao som das cores. Sim, os lápis ainda cumpriam a função de colorir fora da caixa...e talvez só poderiam colorir desse modo. Naquela minha ordem primeira, cartesiana, os lápis não eram lápis, mas objetos de enfeite que não coloriam. Só a partir do movimento das mãos, dos apontadores, das pontas que traçavam o papel, os lápis estavam sendo lápis, mesmo que para isso necessitassem sair de um lugar original e

diminuir um pouco o tamanho. Ao final, cada lápis tinha um tamanho diferente, uns mais apontados, outros menos, e um lugar totalmente novo, mas acima de tudo estavam sendo, de fato, lápis.

Figura 13 - Imagem da caixa de lápis após a experiência



Colorir com as crianças aparentemente deveria ser uma atividade comum. Uma oportunidade de passar um pouquinho das férias com eles e até mesmo uma parada obrigatória da tarefa de ler e escrever para compor este trabalho. Entretanto a atividade foi além, assim como os lápis foram tirados de suas caixas predeterminadas para colorir, movimentando-se, percebi-me deslocada de certos lugares que habitava em relação à pesquisa. Por que colorir não seria uma maneira de pesquisar como ler e escrever? Por que pensava a atividade como uma pausa em relação à pesquisa? Fui movimentada por este trabalho garatuja, esta cartografia da incerteza que se apresenta como inesperado.

Entre os rabiscos dos lápis de cor, rabisquei possibilidades de pensar este trabalho. Possibilidades de pensar os movimentos da pesquisa e da educação para além do que nos engessa.

Talvez seja necessário sair dessa caixa que nos classifica por cores e nuances. Fugir da segmentação e do que nos vem pronto. Talvez seja interessante nos misturarmos com outras cores, para que possamos aí, de fato, colorir.

E se pensarmos em colorir a escola? Como brincar com as cores e fazer com que a escola experimente outras para além dos desenhos predefinidos ou da 'lógica das caixas'? Talvez seja interessante pensar com o ato de colorir. Da mesma maneira que é impossível colorir com os lápis dentro de suas caixas, numa ordem predeterminada, talvez retirar a

escola de suas caixas também seja condição para colorir uma educação de encontros. Não há como pensar uma educação colorida com pessoas segmentadas.

Pensar em colorir uma escola sem órgãos é neste sentido colorir com diversas mãos, deixar que os lápis produzam encontros. Trata-se de pensar além das hierarquias prefixadas e funções desempenhadas dentro da escola. É preciso que todos nós, que em alguma medida, trabalhamos com educação experimentemos juntos a ideia de colorir. Não há papéis fixos nesse exercício, mas a possibilidade de experimentar o encontro e a escola que se dá e ao mesmo tempo pode ser inventada.

Trata-se, portanto, de misturar os papéis dos sujeitos da escola como se misturam os lápis, experimentar os conceitos que a envolvem, da mesma maneira como fazemos com as cores. Abrir possibilidades de contemplar todas as nuances e escolher aquelas que seriam interessantes para devir, da mesma maneira que os outros também o fazem. Este ato de colorir é sempre um trabalho a muitas mãos.

#### 5.4 Colorindo entre escolas

Até aqui convidamos a pensar nas possibilidades de vislumbrar a escola como cidade pequena, e o que isso pode dialogar com o conceito de *corpo sem órgãos*. Podemos nos reinventar enquanto sujeitos que se encontram e produzem a si mesmos e as escolas, sob a regência de uma coreografia pensada ao acaso?

A partir da pergunta e de outras tantas, é possível pensar a mesma relação de encontros entre escolas? Haveria possibilidades de alargar um pouco mais essa relação até pensarmos num diálogo entre escolas como cidades pequenas? Afinal de contas, assim como as cidades, as escolas não se isolam em um universo paralelo, mas estão constantemente a produzir outros encontros.

Que tipo de encontro acontece entre escolas? Entre sujeitos que não se conhecem, outros que se conhecem ‘de vista’ e uns amigos? Como as “cidades pequenas” de cada escola se encontram?

Se vemos cada território escolar como um local que não favorece os encontros, mas ao contrário, tenta fazer-se organismo, o que podemos dizer das relações entre escolas? Se dentro de um corpo os órgãos tendem a ser segmentados, o que acontece entre dois corpos?

Nesse sentido, nos dispusemos a pensar sobre os diálogos tecidos a partir de encontros entre escolas. Descreveremos uma cena desses encontros que foram tecidos entre os dias da Jornada de Filosofias e Infâncias, na cidade do Rio de Janeiro em outubro de 2016. Participaram do evento professores e estudantes de diversos locais do Brasil e da América Latina.

Alguns se conheciam, outros não. Dentre os obstáculos para os encontros, um dos mais insistentes foi a língua. O que não quer dizer que a língua se tornou um empecilho, apenas a apresentamos como elemento que talvez pudesse se configurar como um ponto negativo.

A cena a qual me refiro, se deu especificamente em relação à experiência proposta pela professora Vanise da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Os participantes eram alguns amigos, outros “conhecidos de vista”, e ainda os que não conhecíamos. Um grupo diverso, de muitas linguagens e sotaques regidos por uma experiência com as cores.

Começamos por uma história do livro *Escolhas que brilham*<sup>22</sup>. A narrativa conta a trama de um menino que ganhou uma caixa de lápis de cor para que com ela pudesse pintar a vida. O menino então, passou muito tempo a se debruçar na tarefa de escolher uma cor perfeita para pintar sua vida. Tanto pensou sobre a cor que não conseguiu chegar a uma conclusão e passou sua vida em branco.

Chegado o grande dia da prestação de contas, na fila de entrada para o mundo dos sonhos, o menino não havia pintado nada. Cada integrante, deveria, à sua vez, mostrar seu desenho para o rei xadrez que guardava a entrada. Quando se encontrou frente a frente com o rei, o menino disse que não havia conseguido pintar nada pois gastara todo tempo em busca da cor perfeita. Surpreso, o rei xadrez disse ao menino que sem a pintura não poderia entrar no reino dos sonhos, mas que lhe daria outra chance: novos lápis e novas cores para que pudesse voltar e pintar novamente a sua vida. Tal pintura não necessitava seguir padrões, era preciso apenas pintar sem medo.

A história foi detida nesse momento, sem apresentar o fim e o grupo foi convidado a pintar sua vida assim como o menino. E assim nos dispusemos a fazer. Experimentamos algumas cores, pincéis e folhas na tentativa de pensar sem medo como poderia ser desenhada a vida. Pintamos. Em seguida nos sentamos em círculo para observar as pinturas: diversos traços, desenhos e cores.

---

<sup>22</sup> CAMOSSA, Silvia. *Escolhas que brilham*. São Paulo: Callis, 2005.



Figura 14 - Pinturas da experiência



Conversamos. Nesse momento algumas pessoas falaram um pouco do que haviam desenhado em relação às suas vidas. Havia uma imensidão de cores, formatos e combinações, desde trabalhos abstratos a figurativos. Técnicas com dedo e com pincéis de diferentes tamanhos e infinitos traçados... pinturas de um encontro.

Muitos aspectos se repetiam em desenhos diferentes. Vidas que se entrelaçavam? Como duas pessoas que nunca se viram, ao fazer desenhos sobre suas vidas, traçam quase a mesma coisa? Por que pessoas que desejavam apresentar as mesmas narrativas por meio do desenho, traçam-nas de maneira diferente?

Em meio a tantos questionamentos, uma das crianças se levantou e disse “ainda não nos conhecemos”, essa fala, remetia a um questionamento proposto pela mesma criança, no início de toda a atividade. Quando nos sentamos em círculo, antes mesmo de ouvir a história, fizemos uma espécie de apresentação, e logo houve uma objeção: “podemos falar nossos nomes, de onde somos, e mesmo assim não nos conheceremos, para conhecer é preciso visitar a casa do outro”. E mais uma vez, mesmo depois de pintarmos nossas vidas e discutirmos sobre ela, depois de transcorrido quase toda a atividade, ele ainda afirmava que era impossível nos conhecermos.

Como nos conhecermos então? Como trocar visitas sendo o outro um morador de terras distantes? Talvez visitar a casa de alguém, pensando com as cidades pequenas, perpassa uma outra temporalidade. Visitar não é apenas dizer um “oi” corrido, mas demorar-se em atitude de atenção ao outro. Visitar é se deixar conduzir sem esquecer de si mesmo. Visitar é encontrar-se para produzir vidas.

Era um belo encontro entre cidades pequenas dentro das escolas, pensávamos juntos e nos olhávamos por vários momentos..., entretanto, visitar talvez seja acima de tudo um verbo que pressupõe afeto. Não se visita uma pessoa ao acaso, uma única vez. Uma visita pressupõe movimento em alguma temporalidade. Quem visita age em função de uma experiência, e ao despedir-se outras tantas foram travadas a ponto de ser impossível ser o mesmo que era ao chegar. Como conhecer, então, se já não é possível ser o mesmo?

Pensando nessa perspectiva, de que para conhecer é preciso visitar, e a visita pressupõe retorno, aquela experiência, de fato, como afirmava a criança, não seria responsável sozinha pelo encontro que nos tornaria conhecidos. A atividade não possuía a capacidade de conter essa potência, entretanto, nada a impedia de ser uma espécie de mola propulsora de outros possíveis encontros. E no final, talvez não seja tão importante nos conhecermos tanto, já que o próprio encontro nos transforma em outros diferentes do que éramos. Talvez, interessante seja a própria experiência em si, de encontrar-se e perceber o que se desdobra a partir daí.

A atividade foi se desenrolando...em seguida, deixamos os desenhos e cada um deveria escolher uma cor que representasse sua vida contida num recipiente com água colorida.

Figura 15 - Cores engarrafadas



Eram muitas cores, e aos poucos cada grupo de cores iguais se deslocava ao centro da sala e depositava a cor de sua vida em um recipiente transparente. Dessa experiência resultaria uma cor dos nossos encontros. Os primeiros grupos estavam animados com o que ia se formando, pois imaginavam que seria uma variação da cor que haviam escolhido.

Mas a cada novo encontro, novo depósito, todas as cores iam se transformando no recipiente central. Nenhuma era a mesma que havia sido colocada.

Figura 16 - Mistura das cores



Após a junção, cada um poderia levar para a casa a cor resultante de nosso encontro. Entretanto alguns se mostraram inicialmente desestimulados porque imaginavam que seria algo diferente, uma cor “mais bonita”, como alguns mencionaram ao observar o resultado do trabalho.

Figura 17 - A cor da experiência



Que cor é essa? Talvez poderíamos pensar num marrom-vinho ou num vinho-marrom ou ainda outras infinitas nomenclaturas. Mas a pergunta que fica é justamente por que precisamos dar um nome padrão para uma experiência? Porque classificar aquela cor de acordo com uma espécie de escala Pantone, quando nenhuma escala dá conta do que acontece num encontro?

Talvez estivéssemos atrelados ainda à noção de um produto final a ser contemplado, quando olhamos tristes para a cor que se formara. Talvez seja justamente essa a experiência do encontro: a surpresa, o inominável. Talvez seja impossível prever que cores serão formadas e ainda mais impossível conhecê-las e classificá-las.

Essa cor nasceu daquela experiência e talvez não pudesse ser atingida se não fossem aquelas quantias exatas de vermelhos, amarelos, azuis, verdes, rosas e alaranjados. É uma cor-experiência, e isso já é suficientemente bonito.

Talvez não possamos nos dar conta de contabilizar o que produzimos nos nossos encontros, talvez esperemos determinados resultados, mas é preciso encontrar-se com liberdade, com abertura ao imprevisível e perceber o que isso pode potencializar.

E fica a pergunta, que cores podemos experimentar quando nos encontrarmos entre, com ou na escola?

## 6 DEVIR-VERDE

Figura 18 - *Um cartão*. Pedro Henrique



Pedro Henrique, autor da página do Instagram com o nome de “Um Cartão”<sup>23</sup>, no dia 29 de novembro de 2016, fez uma postagem com a imagem acima. Ao referir-se que naquele dia o amor era verde<sup>24</sup>, fazia menção ao desastre aéreo sofrido pelo time de futebol da Chapecoense, que deixou muitas vítimas fatais e um sentimento de comoção nacional. O amor, que na maioria das vezes é vermelho, torna-se verde, pelo verde do clube.

Em outras ocasiões ele é uma das cores primárias das cores-luz, a cor da natureza, liberdade saúde e vitalidade. Tem o popular significado de esperança e até mesmo um inseto na mesma cor que recebe esse nome.

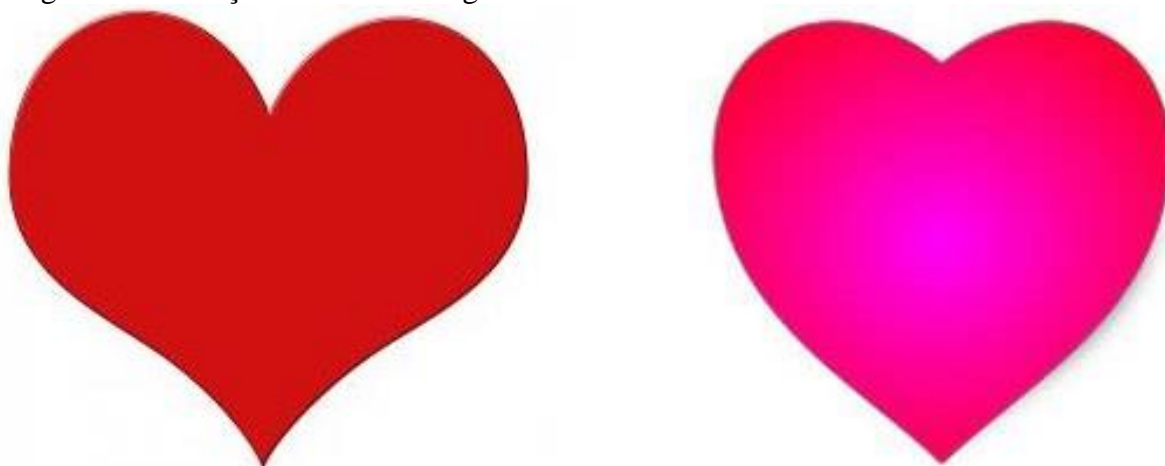
Entretanto, do dia 29, o verde roubara do vermelho o significado. Verde e vermelho talvez tenham uma história anterior. Visualizemos a imagem abaixo por cerca de 40 segundos e em seguida olhemos para uma parede/ folha branca.

---

<sup>23</sup> Pedro Henrique iniciou seus trabalhos no Instagram, integrando-se ao facebook. Atualmente o projeto se expandiu para publicações impressas em formato de livro sob o mesmo título. A ideia consiste basicamente em trabalhar com o compartilhamento de imagens e frases rápidas a respeito de sentimentos cotidianos.

<sup>24</sup> “O amor é verde” é também título de uma canção de Moacyr Franco, fazendo referência ao Palmeiras, e pode ter servido de inspiração.

Figura 19 - Corações vermelho-magenta



Provavelmente após a saturação da visão por uma cor vermelha, ao olharmos para uma parede branca, os olhos produzem sua cor complementar, que varia de verde a um verde azulado, dependendo da tonalidade de vermelho<sup>25</sup>. Até mesmo durante os quarenta segundos de saturação é possível visualizar uma sombra da mesma cor complementar ao redor.

Por esse motivo, nos centros cirúrgicos, médicos e enfermeiros utilizam as nuances de verde (ou azul). Os uniformes dos profissionais da saúde que geralmente são brancos, são trocados pela cor verde nesses momentos, justamente para amenizar a criação desses fantasmas criados pela saturação da vista ao sangue vermelho, o que poderia causar grandes complicações visuais durante uma operação

Após longas cirurgias com olhar fixo no sangue, que assume várias nuances de vermelho, olhar para cores opostas anula essa confusão ótica. Assim, o verde torna-se oposto/complementar de algumas variações de vermelho.

As cores se relacionam, se opõem, se amenizam. E o amor que antes era pura saturação de vermelho, se torna outro a partir de um acontecimento. O amor também pode ser verde.

E se pensássemos a escola como um lugar verde? Não o verde eternizado, mas o que surge a partir de um acontecimento e que nos torna outros de nós mesmos. Assim como o amor deixou de ser vermelho para ser um outro, poderíamos pensar em outras possibilidades de ser?

---

<sup>25</sup> Há uma pequena variação na cor complementar quando varia o vermelho. Quanto mais próximo do magenta, mais verde se torna o “fantasma” criado pelo efeito que faz ver a cor oposta.

## 6.1 Esverdear a existência

Certo dia, nos cotidianos de encontros e desencontros, me deparei com um personagem chamado Ivan<sup>26</sup>. Jovem, vivo e inteligente, mas que sempre negara sua identidade. Desde pequeno percebia um grande incômodo em relação ao seu nome. Aconteceu, que um dia, regido ao acaso, Ivan vislumbrou a possibilidade de ser outro: Carlos Manuel. Esse seria seu nome. Ouvido ao acaso, resultado de um encontro, uma espécie de paixão à primeira vista. E, apesar de, formalmente continuar sendo Ivan, apresentava-se como Carlos Manuel.

Quanta identidade há em um nome, e quanta história está envolta nessa escolha. Ivan havia renunciado à parte disso quando não aceitou o nome, e ao mesmo tempo não deixava de ser quem era. Era um e outro, sem, no entanto, ser dois.

Com Ivan-Carlos-Manuel, pensemos. Será que não temos aceitado algumas nomeações sem questionar se as desejamos? Precisamos ser definidos por um nome que foi escolhido por outros? Construimos ou consumimos a nós mesmos?

Não se trata de fazer um apelo para que todos abandonemos nossos nomes, mas um convite a pensar sobre as outras tantas identidades que carregamos na escola, muitas vezes tomadas como imutáveis. Algumas dessas identidades em relação à história, outras transitórias, será que pensamos no que temos carregado dos olhares externos em relação a nós?

Seria possível, tornar as identidades fluidas e ser outro de nós mesmos? Que personagens nos tornaríamos na escola? Talvez precisemos nos liberar um pouco dessas identidades fixas e da construção de um “eu” que esperam de nós, sejam estes, o mercado, a sociedade ou o poder. Talvez precisemos nos liberar de uma herança de verdades. Talvez a escola também precise se libertar das de tais fardos.

“[...] a verdade não é, jamais, o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência no pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 15). Deleuze nos convida a pensar sobre a relação entre verdade e violência. Ao assumirmos como formas únicas de pensar o que outros, antes de nós, consideraram como verdades, estamos nos submetendo a uma relação de violência.

---

<sup>26</sup> Nome Fictício.

Pensando com Deleuze, nessa perspectiva, não temos produzido violências ou mesmo permitido que outros a exerçam sobre nós? Temos pensado nosso próprio pensamento como maneira de resistir à violência da verdade? Quantas verdades a escola nos obriga a aprender?

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca. (BARROS, 2010, p. 22)

Em *Aprendimentos*, Manoel de Barros nos apresenta a relação entre aprender algo em relação a uma teoria e experimentar, tocar, vivenciar as coisas do cotidiano. Há certezas científicas contidas em livros, mas o poeta relata que aprende mais com o que experimenta junto com a natureza.

Nesse contexto, apresenta também o filósofo Sócrates como personagem de sua poesia. Este não trazia certezas prontas, verdades a serem anunciadas, apenas afirmava que



o seu único saber, era nada saber. E assim, Manoel afirma que Sócrates vivera uma “ascese de mosca”.

Pensemos um pouco com a mosca: trata-se de um dos insetos mais comuns e estão presentes em boa parte dos climas. Apesar de grandes transmissoras de doenças as moscas convivem relativamente bem com a presença humana e algumas espécies contribuem no processo de polinização.

Ao referir-se a Sócrates como um filósofo que vivia numa ascese de mosca, Manoel de Barros, pode ter tido inúmeros motivos, e provavelmente não conseguiremos desvendar o que pensara ao descrever o filósofo em relação ao inseto. Nossa proposta é pensar o que nos diz a relação proposta pelo poeta. O que pensamos entre Sócrates, Manoel e a Mosca?

Pensar numa ascese de mosca, talvez, tenha relação com a própria metamorfose de um tornar-se mosca, esforçar-se para viver como uma mosca. Talvez em relação à presença e convivência com os seres humanos, não como um igual, mas numa relação diferente, sob outras perspectivas não dominantes.

As moscas produzem suas vidas entre os restos dos humanos. Buscam brechas de uma vida minoritária perante uma lógica dominante que teima em extingui-los. Talvez alternativas de vidas que sejam portadoras de bactérias, vírus ou mesmo pólenes. Que outros trânsitos são possíveis no que poderíamos considerar uma ascese de mosca?

Nessa perspectiva, de encontrar-se com serezinhos menores que vivem entre os dominantes, outras ascèses de moscas para além do Sócrates de Manoel de Barros, apresento-lhes um encontro<sup>27</sup> com Thiago<sup>28</sup>.

Cheguei à escola e as crianças de cerca de 4 e 5 anos, já se encontravam na sala, divididas em pequenos grupos segundo afinidade. Fui cumprimentada pela professora e por alguns alunos que me abraçaram e contaram as novidades do final de semana. Naquele dia em particular, a professora relatou não ter feito a “rodinha” de conversa no início da aula, pois precisava “correr com o conteúdo” e adiantar algumas atividades.

Em seguida pediu-me para ajudar a distribuir as apostilas e abrir numa página determinada. A atividade pedia que os alunos pintassem seu autorretrato, e logo as crianças se debruçaram sobre a tarefa.

Transcorrido algum tempo, a professora pediu que eu auxiliasse as crianças a apontar os lápis de cor que ficavam sobre as mesas para uso coletivo. Dois alunos, ouvindo

---

<sup>27</sup> Experiência vivenciada numa escola de educação Infantil.

<sup>28</sup> Nome fictício.

a conversa, logo ofereceram dois apontadores. Acabei pegando um e indo até a lixeira para apontar alguns lápis. À medida que as crianças precisavam, foram levando seus lápis para que eu os apontasse.

Thiago, uma das crianças com maior dificuldade de se adaptar às atividades impostas, observava tudo com muita atenção e se propôs a me auxiliar na tarefa de apontar o lápis dos colegas. Enquanto isso, conversávamos e observávamos as diferentes formas que as pontas de lápis adquiriam, variando de acordo com a marca, tamanho e cor.

Em um dado momento, a ponta de um lápis se enrolou de tal modo que formou um botão de rosa. Encantado, Thiago se pôs a tentar fazer o mesmo, sem sucesso, pois não tinha força para executar os movimentos. Então, o menino juntou seus lápis e se dirigiu à sua carteira. Nos afastamos.

Após terminar de apontar todos os outros lápis, fui auxiliar as crianças nas atividades. Ao me aproximar da carteira de Thiago, percebi que não havia iniciado a tarefa proposta enquanto seus colegas já estavam terminando, mas continuava a apontar todos os lápis de cor que ainda estavam sem ponta. Ao perceber a atitude do menino, a professora se mostrou irritada perante o “atraso”, e pediu-me para ajudá-lo.

Então propus que fizéssemos a atividade juntos. Esperei Thiago por um momento. Em seguida pediu que eu dispusesse minhas mãos em “forma de concha” abaixo do lápis que ele apontava para que as pontas caíssem na minha mão.

Quando já estava com uma quantidade grande de pontas nas mãos, fui em direção ao lixo para jogá-las fora. Foi quando Thiago correu atrás de mim e perguntou:

-O que você vai fazer? Eu disse:

-Jogar fora, ué... desesperado ele segurou minha mão e gritou:

- Não, não! Deixa aqui, deixa aqui. Apontado para a mesa. Em seguida disse:

- Põe na minha mochila. E ficou observando pra ver se cumpriria a ordem. Para a minha surpresa ao abrir a mochila, estava repleta de outras pontas. Então me pus a perguntar:

- Você vai levar isso pra casa? E ele me respondeu:

- “Vou! E continuou sua tarefa de apontar. Logo, tornei a interrogá-lo:

- Pra quê você vai levar isso pra casa? Sem hesitar ele me respondeu:

- Para plantar, ué! Curiosa, não me detive e fiz outra pergunta:

- E quando você planta, nasce o quê? Nesse momento ele deixou os lápis na mesa, me olhou fixamente e respondeu:

- Nasce Planta, ué, tia... e logo voltou a pegar os lápis, limpou as minhas mãos e colocou novamente as pontas na mochila.

- Como você planta os lápis? – Eu perguntei.

- Ninguém planta lápis, tia. A gente junta um monte de coisas pra fazer a comida da planta, e aí ela nasce. Lá em casa tem um monte, tem até cocô de boi!

O encontro com Thiago nos leva a pensar a relação que temos com os restos. As pontas de lápis que naquele momento eram descartáveis, lixo a ser jogado fora, para o menino era algo precioso. Thiago também vivia uma ascese de mosca?

Talvez. O menino não depositara sua atenção nas cores contidas nos lápis, mas no que era produzido a partir do ato de apontá-los. Ao chegar em casa, fazia daqueles restos, a “comida de planta”, junto com outros restos diversos.

Thiago plantaria os lápis a partir de seus resíduos e dessa relação, não nasceriam outros lápis, como eu imaginara que o pequeno diria, mas plantas. Nessa perspectiva, os restos, potencializam outras vidas, adubam a terra e são devolvidos à energia cíclica do mundo.

Às vezes, centrados em nossas posições de adultos, não olhamos aos restos e o que podem potencializar. Assim, moscas e vidas como a de Thiago nos convidam a ver além do que uma lógica dominante define como lixo.

Nesse sentido, nosso convite é nos deslocarmos em direção a outras formas de experimentar a escola para além da lógica que separa a realidade em coisas úteis e o que deve ser descartado. Entre o que é verdade e as coisas menores, sem importância. Desloquemos nossos olhares como o fez Thiago ao observar os restos de lápis. Encantemo-nos com o que uma ascese de mosca nos permite ver.

Deixemos os desejos de busca de verdades predeterminadas e ao invés disso, olhemos para outros trânsitos. Assim como as pontas de lápis de Thiago produziriam novas vidas ao tornarem-se adubo, o que, além do que temos feito, podemos fazer nascer com os restos da escola?

Pensem nas possibilidades de, ao invés de nos nutrirmos de verdades, fazermos o exercício de nos liberar a outras experiências. Trata-se de uma necessidade constante, se quisermos experienciar outras formas de habitar a escola, porque esta talvez seja uma das instituições que mais está ligada à noção de verdade. Constantemente ouvimos discursos que dizem ser tarefa da escola “passar” um conteúdo, “transmitir um saber”, e os que a ela se dirigem, vão na esperança de “adquirir conhecimento”. Assim, a escola funciona como

uma espécie de receptáculo, um guardião da verdade e por consequência palco de violências. Talvez precisemos nos desligar de tais noções.

Desaprender ao invés de colecionar verdades. Estranhar a escola que, para a grande maioria da população, é um lugar comum. Em algum momento, passamos por seu domínio, e muitas vezes essa passagem nos dá a falsa noção de ter penetrado na “essência de sua verdade”. Em outras circunstâncias, quando nossa familiaridade com o trabalho, fruto de anos de experiência, nos dá a falsa satisfação de ter conquistado a verdade sobre ensinar, nos julgamos conhecedores de todo o sentido contido na palavra escola.

Talvez aí precisemos trocar as lentes com as quais vemos a escola. Estranhemos o que nossos olhos nos apresentam como comum, rotineiro e habitual. Não nos deixemos cegar pela familiaridade. Talvez haja outros universos escondidos nos lugares que rotulamos como escolas. Resta-nos a tarefa de nos abrir a outras possibilidades.

Quando a verdade ameaça rondar a escola, estranhar, resistir, desaprender. Desaprender como um ato político da própria formação de professores em tempos de “Notórios Saberes”. Quando o sistema de ensino permite que alguns saberes considerados e regulamentados como “Notórios”, em detrimento de outros tantos, adentrem os portões da escola para ensinar, convidamos a desaprender.

Em tempos de crise e de todos os tipos de ataques à educação, talvez precisemos desaprender como maneira de habitar outras formações de professores. Manoel de Barros, no *Livro das ignoranças*, no título ‘Uma didática da invenção’ nos ajuda a pensar um pouco mais essa relação:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:  
 a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca  
 b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer  
 c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos  
 d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação  
 e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos  
 f) Como pegar na voz de um peixe  
 g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.  
 etc.  
 etc.  
 etc.  
 Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios  
 (BARROS, 2006, P.9)

Para dialogar com a intimidade do mundo, não precisamos nos acorrentar às verdades e suas violências. Para dialogar com as intimidades do mundo, Manoel nos

convida a desaprender, não uma única e esporádica vez, mas desaprender 8h por dia. Trata-se de um trabalho sobre as verdades e como tal, é um exercício diário de pensar com todos os sentidos, para além do consumo de ideias. De fato, como o próprio título sugere, desaprender, é uma ‘didática da invenção’, como oposição à uma didática da aprendizagem. É preciso desaprender, para aprender novamente com mundos de perspectivas abertas. Nesse sentido, pensar a formação de professores está mais relacionado a uma forma outra de dialogar com o próprio saber, do que colocá-lo em evidência, tornando-o “notório” em detrimento de outros.

Talvez uma dimensão interessante para ser pensada com a própria escola: e se ao invés de uma didática pautada em técnicas e dimensões do ensino-aprendizagem, nos dispuséssemos a pensar as possibilidades de ‘uma didática da invenção’?

Rosimeri Dias no livro *Formação inventiva de professores*, apresenta uma perspectiva de formação para além da busca por verdades. Talvez um caminho para se tornar outro, mudar os tantos nomes e identidades que construímos...desaprender.

A formação inventiva, nessa perspectiva, toma uma dimensão ética, estética e política na educação, ao invés da buscar técnicas e profecias sobre o futuro da escola. Assim, a formação não teria ligação com a construção de uma forma específica de ser, um conjunto de determinados “saberes” e “fazeres” a serem consolidados, considerados como únicos e ideais, mas uma abertura a possibilidades outras, de encontros de vidas regidas pela liberdade. Desaprender a própria identidade na medida em que os encontros permitem desvencilharmos de nossos antigos nomes. Desaprender como forma de viver uma educação errante.

O errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seu pensamento, em seus escritos, joga corporalmente a vida para mudar a vida, para interromper a vida onde não é vida, para permitir o nascimento de uma vida outra, nova, inexistente até o presente. (KOHAN, 2013, p.61)

Walter Kohan, em *O mestre Inventor*, apresenta-nos a ilustre figura de um educador latino americano pouco conhecido e lido no Brasil: Simón Rodriguez. Conhecido como o “andarilho da eterna errância”, Rodriguez viajou e inventou escolas outras como maneira de afirmar a vida. Talvez possamos pensar com Rodriguez e Kohan, possibilidades de uma errância na educação.

No caso de Simón Rodriguez, apesar de um grande nômade, a errância faz mais relação com o deslocamento de intensidades do que propriamente distâncias. Mais

interessante que deslocar-se territorialmente é provocar um deslocamento em relação a si e às verdades que carregamos, produzindo vidas.

Nesse sentido, a errância, trava um importante diálogo com a revolução, talvez uma relação entre verdes e vermelhos, como cores análogas. Não há uma conformidade em relação a uma posição central da qual decorrem todas as outras, mas uma tendência à mudança, ao movimento.

As verdades e modos de vida normatizantes e identitários deixam de operar na errância. Vida e pensamento pulsam em direções contrárias à fixação e criam infinitas formas de habitar a escola. A errância se abre ao acontecimento em detrimento de um tempo que tende ao redundante.

Dessa maneira, convidamos a viver uma educação errante, vacilante, e que pensa a si mesmo como um projeto inacabado. Ensaios nômades que não se vinculam à modelos, mas que permitem a experiência de inventar-se constantemente.

Carlos Drummond de Andrade lançou postumamente um livro intitulado *Poesia errante: derrames líricos (e outros nem tanto, ou nada)*. O prefácio escrito por Ziraldo descreve o sentimento que a partida do poeta causara, permeado por diálogos sobre o que perpassa a tênue linha que separa a despedida de um amigo e a sua vida que deixa como lembrança.

Ziraldo relembra uma conversa que havia tido com Drummond, em que falavam sobre o esquecimento de um terceiro sujeito, poeta, que havia falecido. Sua lembrança havia partido juntamente com seu corpo. Entretanto, agora, Ziraldo se encontrava perante a morte de Drummond, e para ele, diria:

Agora, nesta poesia errante em que se reúne um pouco do que Drummond chamava de circunstancial, nós descobrimos que seu verbo e seu verso vão ficar conosco para sempre – PARA SEMPRE!-. ainda que o homem viaje para o espaço em naves de nêutrons e luz com a mesma facilidade com que o poeta, no seu velho tempo, viajava nos bondes da Rua da Bahia.(DRUMMOND, 1988, p.5)

Para Ziraldo, Drummond com seus versos simples sobre sentimentos cotidianos, por vezes feito à amiga, continuaria a habitar a errância de seus verbos. Nesse sentido, o deslocamento não está diretamente ligado à pessoa, no caso ao poeta, mas ao movimento da palavra e principalmente à errância que seus verbos conjugam.

Nesse contexto, que sentido podemos pensar com a palavra errante em diálogo com a escola? Como pensar a errância da poesia de Drummond nos nossos cotidianos? Assim

como a errância não era propriamente do poeta, podemos começar a pensar em não atrelá-la à capacidade de um sujeito, mas ao movimento infinito entre pessoas. Nesse sentido a errância não assume um corpo, mas uma experiência que o extrapola. Nos versos, nos verbos ou em outras infinitas formas, a errância pode permanecer enquanto já não existe o personagem.

Outro personagem que não podemos deixar de mencionar no que se refere à obtenção do adjetivo de errante é Don Quixote de La Mancha, personagem do romance de Cervantes. Como já nos referimos no vermelho, sua errância tem estreita relação com a revolução.

Don Alonso Quixano, morava em uma fazenda com uma governanta e sua sobrinha na província da Mancha. Tornou-se enamorado pelos romances de cavalaria e “ [...] enfrascou-se tanto em sua leitura, que se lhe iam as noites lendo de uma assentada, e os dias de sol a sol; e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro de maneira que acabou por perder o juízo. (CERVANTES, 2015, p.75)

Decidiu então tornar-se cavaleiro andante e percorrer o mundo em busca de batalhas e aventuras. Com um novo nome e sobre o pelo de um pangaré de nome Roncinante, inventando um amor, e fazendo de um lavrador seu fiel escudeiro, o cavaleiro errante saiu em busca de causas pelas quais lutar.

Com Dom Quixote, o sentido de errância toma a dimensão do desejo de abandono da passividade perante a vontade de estar no mundo de uma maneira outra. É pensar a si mesmo como outro personagem e inventar caminhos para sair pelo mundo em busca de novas aventuras.

Uma errância utópica que incita ao movimento, ao deslocamento de si mesmo em busca de uma outra vida que se considere digna de ser vivida, uma outra forma de estar no mundo pela qual se deseja morrer. Aventurar-se em busca de novas perspectivas, mesmo que alguns nos chamem loucos e vejam moinhos de vento onde enfrentamos gigantes.

Convidamos assim, a pensar a errância na escola com Simón Rodriguez, Drummond e Dom Quixote. Pensar a escola como um espaço de invenção, desprendimento e loucura. Viver uma errância do pensamento, desestabilizando a cristalização de saberes, inventando outras formas de fazer escola para além dos modelos. Experimentar uma errância que não é corpórea, mas que se esparrama pelo chão da escola para além de quem a inspira. Buscar possibilidades de ser outros tantos, mesmo que isso signifique fazer loucuras.

Ensaio políticos, éticos e estéticos da própria vida como formação. Fazer-se e desfazer-se com os diversos “eus”. Experimentar a própria pele como possibilidade de criação. Tornar-se artista da própria vida.

Como criar a si mesmo como uma obra de arte? Como tornar-se outro possível de si mesmo? Como colorir a própria pele? Como colorir a pele da escola?

## 6.2 Cores na pele

Talvez, nesse sentido, precisemos nos desvincular de uma noção de obra de arte externa, feita como uma pintura, sobre uma tela branca, preparada para receber determinado pigmento. A obra de arte que convidados a compor, muitas vezes a diversas mãos, remete a pintar a pele.

Não significa que encontraremos a pele “em branco” à espera de ser pintada. Há nessa atitude, um trabalho de perceber que existem diferentes peles, que suam, nascem e morrem e, por isso, pensar a pele como lugar de criação de uma obra de arte demanda atenção à singularidade e ao acontecimento que se dá na relação daquela pele com o mundo.

Pensemos assim, outras perspectivas sobre colorir a própria pele com aqueles que o fazem: os tatuadores. Para colorir a pele, utilizam basicamente a técnica de inserir uma quantidade de tinta através de agulhas na camada de pele abaixo da epiderme, a derme. O registro mais antigo de uma tatuagem foi descoberto em um cadáver congelado que provavelmente teria cerca de 5316 anos.

Com o passar do tempo, o uso da tatuagem foi cada vez mais sendo vinculado a uma questão cultural assumindo assim diferentes significados. Enquanto alguns povos consideravam a tatuagem como uma espécie de banalização de um corpo que deveria ser puro, outros davam à tatuagem uma conotação de honra. Povos como os Maoris, nativos da Nova Zelândia, tatuavam o rosto como maneira de mostrar o pertencimento a uma determinada família, já no Havaí, uma tatuagem de três pontos na língua representava luto.

Apesar de uma forma de arte antiga, a tatuagem feita da maneira que conhecemos atualmente só foi possível a partir da invenção da máquina de tatuar por Samuel O'Reilly no final do século XIX. Antes da máquina composta por agulhas que injetam a tinta, eram



utilizados os mais diversos materiais para que a pele pudesse ser perfurada, como pregos, palitos e outros objetos pontiagudos.

Atualmente, a máquina de tatuar utiliza, para contornos e traços, em torno de 3 a 15 agulhas agrupadas que penetram a pele em cerca de 3.000 picadas por minuto. Ao trabalhar com a coloração, o número de agulhas aumenta para até 32 agulhas em forma de pincel. A cada picada, o corpo humano entende como uma ameaça, então envia células de defesa que englobam a tinta. Após a absorção, essas células ficam presas em fibras extracelulares presentes nessa camada da pele, como o colágeno, garantindo assim que a tinta fique fixa na pele sofrendo poucas mudanças ao longo do tempo. Assim, tatuar, criar uma obra de arte na pele, envolve-se diretamente com a dor.

As tintas utilizadas podem ser naturais ou fabricadas a partir de metais e minerais como mercúrio, carvão, fenol, cádmio, magnésio, titânio e zinco. Como fundo para a composição de sua obra, o tatuador utiliza a própria pele, e por isso trata-se de uma obra de arte que tem estreita relação com a vida, uma obra de arte mutante, sensível e de certa forma aberta. Tatuar não é pintar sobre uma tela “previsível”, mas estar sujeito às variações que as cores sofrerão a cada nuance da pele, é pensar na dor e no cuidado com o outro, ou consigo, quando se pretende pintar a própria pele. Dessa maneira, tatuar apresenta-se como uma atitude de pintar mundos dentro do mundo das pessoas.

Basicamente o desenho a ser tatuado é feito ou impresso em uma folha, que posteriormente deixa a marca na pele por meio de um estêncil, utilizado pelo tatuador para definir os traços. A partir daí, o tatuador seguindo as marcas deixadas pelo estêncil, começa, de fato, a pintar a pele. Pensando uma relação cada vez mais estreita do mundo com a pintura da própria pele, uma tatuadora ucraniana, vem desenvolvendo uma técnica que difere do trabalho que conhecemos popularmente como tatuagem numa relação virtual de um desenho com a pele.

Figura 20 - *Tatuagens estilo live leaf tattoo. Mano Jhow Ink*



Rita Zolotuhina, conhecida como Rit Kit, utiliza elementos da natureza como flores e folhas, ao invés de um desenho impresso ou criado. A técnica conhecida como *live leaf tattoo* consiste em pressionar plantas sobre um carbono para produzir o efeito rascunho na pele, que permite ao tatuador iniciar o trabalho com as agulhas. Assim, já não é mais um desenho que guia a arte, mas o que está no mundo que, de certa forma, desenha a pele com o tatuador.

Figura 21 - *Tatuagem Menina de Flores. Mano Jhow Ink*



A tatuagem acima, na pele de Mariana Pinheiro, inspirada e modificada a partir de outros modelos, mescla um pouco a técnica básica de usar um desenho, como geralmente é feito na maioria dos trabalhos, e a técnica de Rit Kit, feita pelo tatuador Vinícius Leite<sup>29</sup>. A cabeça, geralmente representada em algumas imagens como símbolo do intelecto, de um pensamento que regula, na tatuagem foi apresentada a partir da técnica que utiliza o mundo para compor os desenhos. A “cabeça” de flores foi pintada numa relação de amor com o mundo, a partir de flores vivas, que existiram no momento em que a figura foi concebida entre o mundo e as tintas do tatuador.

Nessa perspectiva, o mundo pinta a pele, transformando o sujeito. Como chegar a escolher a possibilidade de tornar-se outro na própria pele? Como criar outro no outro? É possível criar a si mesmo? Como florescer nossos pensamentos entre mundos e cores? Será que ensinar de algum modo não tem a ver com criar desenhos na pele?

Certa vez, este mesmo tatuador, perdeu grande parte dos registros de seus trabalhos armazenados em fotos no seu computador. Isso torna-se complexo uma vez que o marketing de seu trabalho provém da divulgação dessas fotos. Entretanto uma das pessoas tatuadas por ele disse “ não se preocupe, a sua arte está gravada em nós”.

E se nós que trabalhamos em educação nos deparássemos com um problema parecido: e se todos os registros de nossos trabalhos se perdessem? Teríamos algo gravado na pele? Temos tatuado nossa própria pele? O quanto de nosso trabalho sobrevive para além das burocracias?

Pensemos no trabalho em educação como quem tatua. São muitas tintas em diferentes peles, são processos dolorosos, são infinitos desenhos, incontáveis técnicas e desejos, mas sobretudo, pensemos com *live leaf tattoo*, quando o mundo também entra em cena para pintar a pele.

Trabalhem com o mundo e o que ele rascunha na pele, pintemos com atenção e cuidado em relação ao que outro sente. Pintemos com o verbo colorir, não como únicos artistas, mas como uma espécie de coloração coletiva, a muitas mãos, onde um trabalha o traço iniciado por outro, e este, sempre deixará o desenho aberto. Não há como apagar os desenhos de maneira fácil, mas ao mesmo tempo, não há desenhos concluídos. Educar nesse sentido é tatuar desenhos inacabados.

---

<sup>29</sup> Vinícius Leite é um tatuador miracemense. Para mais informações sobre seu trabalho acesse sua página no Instagram: @ManoJhowInk.

Eduquemos como quem tatua, e sobretudo, tatuemo-nos também, mediados pelo mundo que se desenha em nossa pele.

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho por vezes ultrapassa os limites da própria pesquisa e toma a vida como possibilidade de experimentação. É complexo limitar os contornos que por vezes se fundem nessa dinâmica de tentar rabiscar essa garatuja. Outras e outras mãos invadem o desenhar inventado outros horizontes de pensamentos, sem que possamos controlá-los. São bons e inesperados encontros ao longo da escrita.

Esse caminho tem uma certeza, precisa de mistura: de alunos, professores, pesquisadores, arte, pensamento. Inventar mundos possíveis é, necessariamente, um trabalho de coletivização, pois o espanto que nos faz estranhar o mundo em que vivemos ocorre quando somos afetados por algo inédito, por uma diferença, que está aí no mundo, nas relações, na pintura, no texto, no pensamento de uma criança. (DIAS, 2012, p. 8)

Misturemos os sujeitos da escola entre si. Misturemos as diversas cores. Talvez uma ou outra cor nos seja mais interessante, mas o ato de colorir não envolve uma única escolha, uma favorita, mas a experimentação. Não nos é interessante pensar em colorir a escola de azul, ou somente de vermelho, por mais que vejamos o devir dessas cores como necessários ao exercício de pensar uma escola colorida. É preciso que todos os sujeitos tenham a possibilidade de devir suas cores, independentemente de seu papel na escola.

E que, além disso, tenham a possibilidade de pensar a cor em si mesmos. Israel Pedrosa, afirma que, segundo a teosofia e Annie Besant, cada sujeito carrega uma espécie de “aura” colorida que muda em função das vivências e emoções. Tais cores só podem ser vistas por clarividentes.

Todo pensamento dá origem a uma série de vibrações que no mesmo momento atuam na matéria do corpo mental. Uma esplêndida gama de cores o acompanha, comparável às reverberações do sol nas borbulhas formadas por uma queda d’água, porém com uma intensidade mil vezes maior. Sob este impulso, o corpo mental projeta para o exterior uma porção vibrante de si mesmo, que toma uma forma determinada pela própria natureza das vibrações. (PEDROSA, 1995, p. 102)

Para além de uma perspectiva espiritualista, nossa intenção não é trazer um estudo metafísico, mas pensar a poética que reside na ideia de colorir a escola com os pensamentos. Que as cores da escola possam ser pintadas a partir dos pensamentos e

emoções que inventamos. Que nessa perspectiva, a escola possa devir-cores, com diversidades de pensamentos e emoções.

Inventemos nossas cores em devir como possibilidade de fugir às realidades que se apresentam duocromáticas, preto e branco, isto ou aquilo, polarizações em torno das relações que se travam na escola. Nesse sentido, o preto e o branco aparecem como não-cores, como opostos entre si e que, de certa maneira, constituem-se em não-devires

É preciso pensar, que os devires apresentados nos capítulos não são proposições, mas convites. Se tais cores eram, para Leonardo Da Vinci, “as cores que geravam o mundo”, porque não as combinar de formas diversas a criar nossos mundos? Que outras desterritorializações podemos pensar entres devires-vermelhos, amarelos, azuis e verdes?

### **Inventando o Marrom**

Pensando com a ideia de experimentar a escola com suas cores e possíveis invenções, nos encontramos com a invenção do marrom. Em uma escola de educação infantil, mais especificamente no contexto das pesquisas do PIBID, no município de Santo Antônio de Pádua, inventamos uma cor que inicialmente não se encontra nos devires deste trabalho.

A cor foi inventada durante uma atividade realizada em função de nosso projeto dentro do contexto do PIBID em parceria com a Universidade Federal Fluminense e a Escola. Trata-se de uma experiência realizada há um tempo, mas que de certa forma ainda pode dar a pensar.

A atividade fazia parte de uma série de experimentos que realizávamos com crianças de 4 e 5 anos. Nosso projeto se propunha a convidar as crianças a tornarem-se cientistas e a embrenharem-se num projeto de pesquisa que deveria ser selecionado segundo o interesse do grupo. Assim o tema Dinossauros, permeou todo nosso estudo. Realizamos muitas pesquisas em torno do tema.

Nessa atividade, em específico, a proposta era pintar uma espécie de dinossauro pesquisada em seu tamanho real. Discutimos com as crianças e o dinossauro escolhido foi o velociraptor, uma espécie pequena, que possuía em torno de dois metros de altura e dois

metros de comprimento, porque nos era impossível pensar em desenhar um tiranossauro em tamanho real devido às proporções.

Escolhido o dinossauro, nos dispusemos a construir uma superfície de papel onde seria feito o desenho contendo a dimensão de dois metros de comprimento, pelo mesmo de altura. E assim foi feito. Em seguida uma professora da escola foi escolhida pelo grupo para fazer um esboço do desenho. A tarefa agora era dar-lhe cor. E foi aí que um grande problema se instalou. O velociraptor em sua versão original, até então pesquisada pela nossa ‘comunidade científica’, possuía a coloração marrom, e dentre as tintas que tínhamos não havia essa cor.

Nesse momento uma das crianças propôs que fizéssemos o nosso próprio velociraptor, com todas as cores que tínhamos. Todos concordaram prontamente. E assim fizemos. Muitas mãos coloriram o nosso dinossauro com o que nos era possível.

Figura 22 - Imagem das crianças no momento da pintura



Durante esse processo, na medida em que o desenho ia ganhando cor através das diversas mãos que o compunham, uma das crianças gritou: “Tia, inventei o marrom!” Rapidamente as outras correram para olhar e, de fato, ao misturar a sua cor com a cor de outra criança que pintava, ela havia inventado o marrom. Todos ficaram encantados, e segundos depois, outra criança também gritou: “Tia, também inventei o marrom!” A cena se repetiu, e todos foram curiosamente ver, e ali também havia sido inventado outro

marrom, da junção de outras cores que se misturavam no entrelaçamento dos pincéis dos pequenos cientistas.

Vários marrons foram inventados, a partir de diversas combinações. Há uma combinação de cores primárias em quantidades iguais que resulta em um tipo de “marrom clássico”. Talvez algum dos marrons tenha passado perto dessa ideia, mas as crianças foram além, não só combinaram as cores de maneira a criar diversos caminhos de se chegar ao marrom, mas também criaram seu próprio velociraptor, com nossas cores e nossos marrons.

Figura 23 - Imagem da pintura realizada exposta na sala



Penso que as crianças nos ensinaram a inventar muitas coisas. Não só o velociraptor multicolorido, ou a nossa nova cor marrom, mas maneiras diferentes de estar e fazer-se escola. Resta-nos a atitude de nos tornarmos cada vez mais infantis na tentativa de pensar a possibilidade de experimentar as cores na escola, colorindo com o que temos e inventando novos mundos.

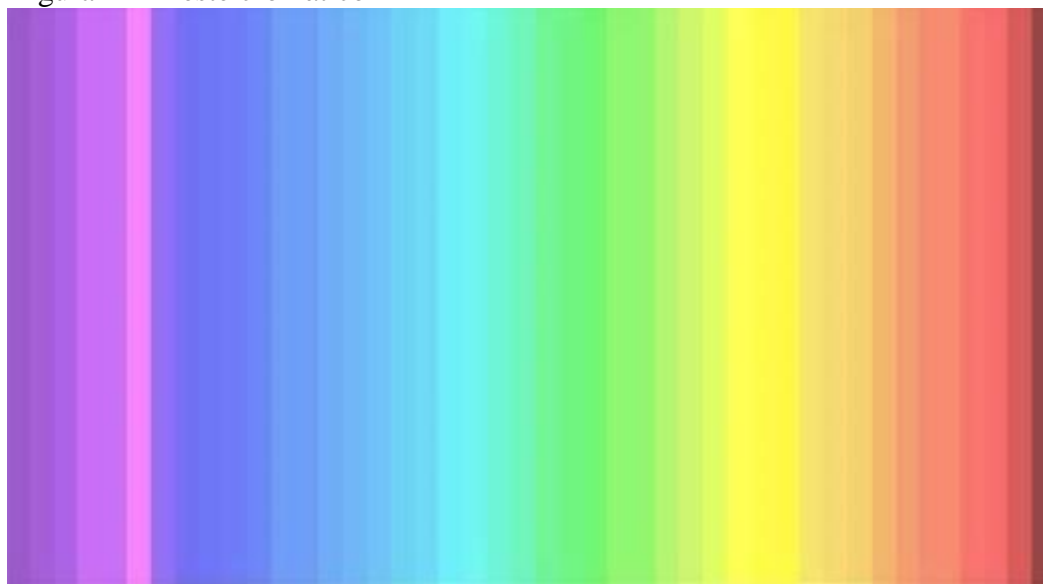
Que as cores dos capítulos que compõem este trabalho, possam de alguma maneira ser pensadas em devir, como possibilidades de coloração dessa escola possível perante uma lógica majoritária. Não se trata de uma proposta de colorir a escola segundo uma regra, mas antes experimentar o que cada cor pode levar a pensar enquanto abertura de perspectivas.

É preciso desorganizar as cores desta garatuja para que façam suas diversas combinações, e desta experiência amorosa de mistura, possam nascer outras possibilidades de fazer cores na escola. Que cores nos dispomos a ver?



Há diferentes percepções de cores para diferentes pessoas. Algumas são capazes de perceber mais nuances que outras e isso está estritamente ligado às células chamadas cones, que funcionam em nossos olhos com a função de serem receptoras das cores. Façamos um teste: quantas nuances de cores é possível distinguir a partir da imagem abaixo?

Figura 24 - Teste cromático



De acordo com o teste, pessoas que distinguem menos de 20 cores, são dicromatas, ou seja, possuem apenas dois tipos de cones. Entre 20 e 32 cores, os tricromatas apresentam três tipos de cones e correspondem em número, à metade da população em geral. Para os que enxergam entre 33 e 39 cores, considerados quadricromatas, possuem quatro tipos de cones.

Dessa maneira, com diferentes quantidades de cones nem todos vemos as cores materiais do mesmo modo, uns enxergam mais variações outras menos, e talvez assim seja no que se refere às cores que habitam a escola. Não é possível vermos todos as mesmas relações cromáticas. Entretanto, talvez essa seja uma das belezas do colorir na escola, não há uma única noção de verdade, há visões, perspectivas sempre abertas.

Vislumbrar a escola em diferentes perspectivas da mesma cor é interessante, entretanto, quando a visão das cores é impedida ao invés de apresentar-se de maneira diferente, devemos ter atenção, porque pode se tratar de uma doença, como daltonismo.

Pensemos em devir-cores como alternativas minoritárias de fugir dos duocromatismos que podem estar em nossos olhos, e além disso, fugir também dos

diversos tipos de daltonismos a que estamos propensos os que trabalhamos em escola. De acordo com Gustavo Bonfadini<sup>30</sup>, diretor médico do banco de olhos do estado do Rio de Janeiro -INTO e Coordenador da Câmara Técnica Estadual de Transplantes de Córnea, a medicina distingue três tipos de variações da doença: *Protanopia*, o tipo mais comum, apresenta ausências em relação à percepção de pigmentos vermelhos; em outro tipo, na *Deuteranopia*, o indivíduo não consegue perceber os tons de verde, e ainda, há um tipo mais raro, chamado de *Tritanopia*, caracterizado pela deficiência de percepção do azul e amarelo.

Tais deficiências tornam-se mais complexas uma vez que a dificuldade de percepção de qualquer uma das cores, acarretará por consequência uma deficiência na formação de outras, secundárias e terciárias, que as utilizam em suas combinações. Em se tratando de cores primárias, que são justamente aquelas que vão gerar todas as outras, o daltonismo de certa forma fere toda uma percepção do mundo e limita o olhar daquele que sofre da doença.

Para o daltonismo do corpo há um diagnóstico denominado teste de Ishihara, em homenagem ao médico japonês que o desenvolveu. Entretanto, para o daltonismo em relação aos devires-cor da escola ainda não há como mensurar, ao menos em termos científicos e matemáticos.

Mas, certamente, se nós, que estamos na escola, a vemos constantemente sob uma cor, ou mesmo sem cores, sejam elas quais forem, quais devires compõem, em significados diversos aos que apresentamos como cores geratrizes, certamente podemos desconfiar de algo.

Tomemos as cores da escola como remédio ao daltonismo. Devir-cores como uma espécie de cromoterapia, que consiste na restauração da saúde ou reorganização física e /ou espiritual por meio da exposição cromática. Assim, talvez, uma saída para a incapacidade de vislumbrar perspectivas coloridas na escola, seja justamente adentrá-la e deixar que as cores que nela são inventadas exerçam suas influências. Trata-se de banhar-se nas cores.

Cores-experiências. Que após os encontros de se embrenhar na escola, não precisem ser guardadas em caixas prefixadas, mas ao contrário, que possam estar sempre acessíveis às diferentes mãos que ao longo do tempo desejarem contribuir nessa composição.

---

<sup>30</sup> BONFADINI, Gustavo. Instituto de Oftalmologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IORJ. Disponível em <http://www.iorj.med.br/>. Acesso em 07 jan. 2017.

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.  
 Em cofre não se guarda coisa alguma.  
 Em cofre perde-se a coisa à vista.  
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por  
 Admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.  
 Antonio Cícero

Assim, nossa intenção é convidar à atenção. Olhar a escola atentamente. Um exercício estético de experimentar as cores da escola enquanto colorimos a própria existência. Guardemos fora das caixas, no ato livre de fazer escola e de se refazer nessa experiência. Brinquemos na sua luz e nas cores que a compõem num ato amoroso.

Guardemos as escolas nas escolas, e não somente em nossos textos, teses ou dissertações. Ponhamo-nos a caminho dessa escola possível de ser colorida. Criemos nossas alternativas de habitar “Esse espaço dos ‘sujeitos possíveis’ [e que] talvez possa se tornar o espaço do sujeito que tenta construir sua própria vida. Ele, como autor. A vida, como obra de arte.” (BURMESTER, 2009, p.32).

Trata-se de um exercício estético que estabelece relações entre o sujeitos e escolas, mas que, sobretudo, demanda trabalho, sensibilidade e cuidado. O Trabalho se refere à postura de dedicar tempo ao desempenho da tarefa, ao contrário do que talvez possa aparentar, pensar a escola como exercício estético não é apenas improvisar, pensá-la de modo aleatório, mas antes se refere a uma atitude laboriosa, que necessita tempo. Nessa perspectiva, tal trabalho envolve-se numa dimensão da sensibilidade, e é por ela encaminhado, traçando conexões outras. O cuidado em relação a tal exercício refere-se a uma atitude importante, talvez até imprescindível para que o exercício não deixe de ter um caráter estético. Trata-se justamente de não delegar a ele a responsabilidade de sanar os problemas da escola, chegar a um lugar mais ou menos determinado como ideal. Atrelado a esses fins, o estético se perde e o exercício se esvazia para se encher de objetivos. Talvez, pensar tais exercícios tenha estreita relação com o que Manoel de Barros apresenta como “carregar água na peneira”:

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento  
 e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
 O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.  
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
 porque gostava de carregar água na peneira  
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
 que carregar água na peneira.  
 No escrever o menino viu que era capaz de ser  
 noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.  
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
 O menino fazia prodígios.  
 Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos  
 (BARROS, 2010, p. 22)

Carreguemos então, água nas peneiras da escola, vivamos seus despropósitos de maneira poética, mesmo que isso não salve a escola. Assim como carregar água na peneira nada tem a ver com, de fato, transportar a água que vai encher algum recipiente, fazer escola com peneiras também não tem relação com “encher de verdades”.

Talvez, “carregar água na peneira” seja como habitar os espaços “entre”, e não necessariamente a concretização de um ato. Talvez não traga resultados, mas certamente, depois de tanto “carregar água”, a peneira ficará mais limpa.

Habitemos as escolas como quem habita os vazios, criemos possibilidades de devir-cores, devir-vermelho, amarelo, azul e verde e suas infinitas combinações. Entre as *revoluções*, *desterritorializações*, *cuidado de si* e *tempo livre*, pensando a escola como lugar de *encontros* para além de uma educação carregada de verdades, mas *errante*, andariça, a “carregar água nas peneiras da vida”.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. Q. F. *A cor simplificada*. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://acorsimplificada.com.br/>. [Atualizada em 2014] Acesso: 29 nov. 2016.
- BARONNET, Bruno; BAYO, Mariana Mora; STAHLER-SHOLK, Richard (coord.). *Luchas “muy otras”*: Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. Chiapas: Casa Abierta al tiempo; CIESAS; UNACH, 2011.
- BARRIE, J. M.. *Peter Pan e Wendy*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a Infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Manoel. *O Livro das Ignorâncias*. 12. ed. São Paulo: Record, 2006.
- BONFADINI, Gustavo. *Instituto de Oftalmologia do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IORJ. Disponível em <http://www.iorj.med.br/>. Acesso em 07 jan. 2017.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A vida como obra de arte: o sujeito como autor?. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo [org.]. *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.27-33.
- CAMOSSA, Silvia. *Escolhas que brilham*. São Paulo: Callis, 2005.
- CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação* (online). São Paulo, v.19, p.151-161. 1996.
- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Trad Miguel Serras Pereira. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze*: transcrição da entrevista, apresentada em dvd. Paris: Montparnasse, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995c.

\_\_\_\_\_. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira (org). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, pp. 1229-1242, set./dez. 2009.

DRUMMOND, Carlos. *Poesia errante*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

EZLN. *La historia de los colores*. Chiapas, México, out. de 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 27/06/2015.

\_\_\_\_\_. *Primera Plenaria / Bienvenida por SupMarcos*. Chiapas, Mexico, 2005. Disponível em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/09/16/palabras-del-sub-marcos-la-noche-del-16-de-septiembre-de-2005/>. Acesso em 29/06/2015.

\_\_\_\_\_. *Fechas y otras cosas para la escolita zapatista*. Chiapas, México, mar. de 2013. Disponível em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/> Acesso em 07/01/2017

FÉLIX, Gloria Alicia Caudillo. La escolita zapatista y las mujeres indígenas. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, Guadalajara, ano 6, n. 10, p.1-10, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/>. Acesso em 07/01/2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 36ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca/ Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZÁLEZ, Angel. *Muerte en el olvido*. Poema disponível no seguinte endereço eletrônico:< <http://amediavoz.com/gonzalez.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2016

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

GUIMARÃES, Jane Rodrigues. *A cor filosófica em Deleuze : pensamento e conceito*. 2012. 127 f. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: GG, 2013.

KIRINUS, Gloria. *Se tivesse tempo*. Ilustrações Ana Raquel. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Trad. Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A professora e o cotidiano da cidade pequena*. Niterói: Editora da UFF, 2014. 199 p.

\_\_\_\_\_. A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 721-739, jul. /set. 2013.

\_\_\_\_\_. Bricolagens de práticas escolares na cidade pequena. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 489-511, out. /jan. 2016.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em cidades pequenas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 1, p. 78-98, jan. /abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O cômputo das dificuldades. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 181-194, jan. /jun. 2011

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NAIL, Thomas. *Returning to Revolution: Deleuze, Guattari and Zapatismo*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2012.

PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. 6 ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda., 1995.

PRANDO, Lígia. Filosofia libertária e educação infantil: corpos-pensamentos aos 'cuidados de si'. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro [orgs]. *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

SASSO, Robert et VILLANI, Arnaud. *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Les Cahiers de Noesis, 2003.

ZOURABICHVILI, FRANÇOIS- *O Vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Conexões, 2004.