

**UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação**

Alan David Evaristo Panizzi

**EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS COMO PRODUTORAS DE
(RE) EXISTÊNCIA FRENTE À FUTILIDADE PRESENTE NA
ESTÉTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CHAPECO-SC, 2016

ALAN DAVID EVARISTO PANIZZI

**EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS COMO PRODUTORAS DE
(RE) EXISTÊNCIA FRENTE À FUTILIDADE PRESENTE NA
ESTÉTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Francisco Tondin

Chapecó-SC, abr. 2016.

Joseana Foresti

P193e Panizzi , Alan David Evaristo
Experimentações corporais como produtoras de (re)
existência frente à futilidade presente na estética
das práticas pedagógicas / Alan David Evaristo Panizzi.-
2016
106 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Comunitária da Região de Chapecó, 2016
Inclui bibliografias

1. Educação - Filosofia. 2. Movimento - Psicologia.
3. Prática de ensino. I. Tondin, Celso Francisco.
II. Título.

CCD: ed. 21 – 370.1



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**EXPERIMENTAÇÕES CORPORAIS COMO PRODUTORAS DE
(RE) EXISTÊNCIA FRENTE À FUTILIDADE PRESENTE
NA ESTÉTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Alan David Evaristo Panizzi

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
Mestre em Educação
sendo aprovada em sua forma final.

Prof. Celso Francisco Tondin, Dr. em Psicologia
Orientador

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Regina Yoshie Matsue, Dra. em Antropologia

Prof. Ricardo Rezer, Dr. em Educação Física

Chapecó, 19 de abril de 2016.

A perda do nome próprio é a aventura que se repete através de todas as aventuras de Alice.

Gilles Deleuze

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador e amigo, Celso Francisco Tondin, pela sua generosidade em me acompanhar em muitos momentos e em muitas apostas, já por mais de uma década.

Aos meus pais, Lidomar e Vera, que sempre deram tudo o que dispunham para que meu caminhar fosse contínuo e corajoso.

Ao professor Ricardo Rezer, por todos os apontamentos dedicados à pesquisa, tanto na banca avaliadora do projeto quanto na defesa da dissertação, e pela generosa disposição em ler novamente a proposta antes da defesa. Seus apontamentos foram sempre determinantes.

Ao professor Ireno Berticelli, pelas cuidadosas considerações feitas durante a qualificação e pela revigorante confiança dedicada a esta pesquisa.

À professora Ana Cristina Costa Lima, pelas reflexões realizadas na qualificação e também pelas agradáveis conversas que se seguiram, por meio do que tive a oportunidade de ser introduzido na proposta de Thérèse Bertherat.

À professora Irme Bonamigo, que ministrou aulas de Psicologia Social durante minha graduação, apresentando nelas as obras de Deleuze, e com quem pude experimentar o Esquizodrama.

À professora Regina Yoshie Matsue, pela disponibilidade de participar e contribuir na banca avaliadora desta dissertação.

Ao professor Murilo Cavagnoli, que contribuiu gentilmente com leituras e sugestões importantes, sem as quais esse trabalho não teria sua atual configuração.

A Leusa, minha colega, cujo coração enorme sempre se mostrou presente nos dias tempestuosos.

Ao Eugênio, colega e amigo, que tantas vezes me apoiou de modo criativo e revigorante.

RESUMO

Esta pesquisa teórica tem como objetivo agenciar uma perspectiva sobre experimentações corporais na constituição de estados de presença capazes de produzir (re) existência à futilidade vivenciada na estética das práticas pedagógicas. Fundamenta-se na Filosofia da Diferença de Félix Guattari e Gilles Deleuze, especialmente em relação ao corpo-devir, ou seja, o corpo enquanto processualidade. Articulam-se ainda, as considerações sociológicas de Zygmunt Bauman sobre a discriminação dos modos de sofrimento na Contemporaneidade e os estudos antropológicos de Paula Sibila sobre a condição da escola nesta temporalidade. Trata-se de uma cartografia realizada em campos discursivos que contemplam experiências pedagógicas na Modernidade/Contemporaneidade e a produção de sensibilidades através de experimentações corporais, tendo como fontes de pesquisa obras de duas delas: a Antiginástica, que se constitui como uma experiência de produção de consciência sobre o corpo, e o Esquizodrama, que busca multiplicar as possibilidades de constituir movimentos singulares ante a experiência da futilidade. Conclui-se que ambas experimentações apontam para o fato de que pequenas experiências cotidianas podem constituir-se em oportunidades de fomentar estados de presença autênticos nas práticas docentes. Estados estes incentivadores de respostas múltiplas produzidas coletivamente. Cabe às práticas pedagógicas, então, o reconhecimento do corpo metamórfico (aberto às virtualidades), da complexidade intrínseca ao humano/conhecimento e da ética da alteridade e de produção de diferença. Para tanto, a intencionalidade da prática pedagógica precisa ultrapassar a mera funcionalidade dos movimentos, agenciando microssensibilidades sobre eles. Tais experimentações corporais contribuem, portanto, para a expansão da expressão corporal para além do movimento concêntrico (ensimesmado) e como recusa aos modelos identitários vendidos como pacotes. Permitem, ainda, a ampliação do contato com as contradições para além do modelo corpo-ação (movimentos apressados), desacelerando-o para permitir a multiplicação das respostas possíveis, de tal modo que ultrapasse a mera reação ao estímulo, integrando, assim, o pensar/sentir/agir.

Palavras-chave: Experimentações corporais. Psicomotricidade. Processos de subjetivação. Antiginástica. Esquizodrama.

ABSTRACT

This theoretical research aims to register a perspective on body experiences in the constitution of presence states capable of producing (re) existence against the futility experienced in the aesthetics of teaching practices. It is based on the Philosophy of the Difference of Félix Guattari and Deleuze, especially in relation to body-becoming, that is, the body as processuality. They are hinged also the sociological considerations of Zygmunt Bauman on discrimination of suffering modes in Contemporary and anthropological studies of Paula Sibyl School of the condition in this temporality. This is a map made in discursive fields that include teaching experience in Modernity/ Contemporaneity and production sensibilities through body experiences, having as sources research works of two of them: the Antigym, that is as a conscientious production experience on the body, and Schizodrama, which seeks to multiply the possibilities of constituting natural movements at the experience of futility. It is concluded that both experiments point to the fact that small everyday experiences can form themselves into opportunities to promote authentic presence states in teaching practices. States these instigators of multiple responses produced collectively. It is the pedagogical practices, then, recognition of the metamorphic body (open to virtuality), the complexity involved in human/knowledge and ethics of otherness and of difference production. Therefore, the intention of teaching practice must go beyond the mere functionality of movements, touting microsensibilidades on them. Such body experiences, thus contributing to the expansion of body expression beyond the concentric movement (self-absorbed) and how refusal to identity models sold as packages. They allow also the expansion of contact with the contradictions beyond the body-action model (hasty movements), slowing it to allow the multiplication of possible answers, so that exceed the mere reaction to the stimulus, integrating thus the think/feel/act.

Keywords: Body experiences. Psychomotor. Subjectivity process. Antigym. Schizodrama.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquizodrama do devir: entre fragilidades e potências.....	81
Quadro 2 - Experimentações corporais/singularização enquanto resposta à saturação/futilidade presente nas práticas pedagógicas.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Problema e objetivo de pesquisa	21
Ilustração 2 - Método, referenciais teóricos e fontes da pesquisa	26
Ilustração 3 - O corpo menino	38
Ilustração 4 - Dimensões de vulnerabilidade/futilidade enquanto modos de subjetivação docente.....	46
Ilustração 5 - O herói e Auschwitz.....	52
Ilustração 6 - Circuito carência-e-captura	64
Ilustração 7 - Movimentos, vazio e singularização	66
Ilustração 8 - Dimensões de agenciamento do dispositivo.....	76
Ilustração 9 - A barbárie e o Estado jardineiro.....	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ESCOLA E CORPOS-AFETOS.....	31
2.1 Escolas e corpos que vibram ao ritmo da Modernidade.....	31
2.2 Modos de subjetivação diante das formas não permanentes	34
2.3 As práticas pedagógicas e os corpos conectados.....	36
2.4 Os corpos que habitam a escola e a performance utilitária	41
3 ESTADOS DE PRESENÇA E DE DISPONIBILIDADE.....	49
3.1 Sobre estética	49
3.2 Corpo vibrátil	54
3.3 Vazio, a abertura e o movimento expressivo.....	58
4 POSSIBILIDADES ESTÉTICO-POLÍTICAS DE DISPONIBILIDADES CORPORAIS	67
4.1 Antiginástica e a sensibilidade sobre os músculos menores.....	67
4.2 Esquizodrama: experimentações entre fragilidades e possibilidades	74
4.3 Entre a sensibilidade da Antiginástica e do Esquizodrama: encontros possíveis com as práticas pedagógicas	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

O desejo é o sistema de signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente no campo social. Não há eclosão de desejo, seja qual for o local que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro, que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos. (DELEUZE; PARNET, 1977, s/p.)

Esta pesquisa teórica tematiza experimentações corporais como produtoras de (re) existência frente à futilidade presente na estética das práticas pedagógicas. Fundamenta-se na Filosofia da Diferença de Félix Guattari (1930-1992) e Gilles Deleuze (1925-1995), especialmente em relação ao corpo-devir, ou seja, o corpo enquanto processualidade. Nem sempre tal processualidade corporal é fluída, pois as sensibilidades presentes nos modos de corporar se compõem a partir de diferentes momentos históricos, culturais e políticos. Tais contextos, então, produzem modos de subjetivação em sintonia com suas necessidades produtivas (FONSECA; KIRST, 2004).

Contemporaneamente¹, as subjetividades têm sido determinadas mediante representações identitárias duras e hierarquizadas, tendo como efeito segmentarizações binárias (homem/mulher, aluno/professor, leigo/especialista, artista/espectador). Tais representações enrijecem o corporar², gerando paradas no movimento de apresentação de novos modos de vida. As representações sobre os corpos não devem ser compreendidas como um fenômeno natural, pois elas se constituem mediante complexas estruturas de assujeitamento. Quando, a partir das representações identitárias, os afetos são bloqueados, cristalizados, e os movimentos corporais enrijecidos, resulta uma subjetivação pautada pela futilidade e pelo embrutecimento.

Os modos de subjetivar, no entanto, são múltiplos e polifônicos. As formações subjetivas podem, então, ser atravessadas por intensidades que escapam à homogeneização, o que se dá mediante encontros pautados pela criação de composições inventivas e favorecedoras da passagem dos

¹ Nesta pesquisa, o termo Contemporaneidade refere-se ao período histórico da segunda metade do século XX em diante.

² Ao longo deste estudo, o termo corporar descreve expressões psicomotoras como movimentos perpassados por sentidos e significados.

fluxos (GUATTARI, 1992). Estas formações têm sido agenciadas pelas artes, literatura, cinema e mesmo por diferentes experimentações corporais que permitem sensibilizar os movimentos para além dos códigos preestabelecidos.

Diante de experiências estéticas intensivas, os corpos desenvolvem micropercepções sobre seus processos e movimentos, recompondo, assim, suas possibilidades de expressão. Para Borges (2013), o sentido mais radical da estética da alteridade reside em que ela se deseja gesto e não apenas representação, processo e não aspecto, contato e não distância. Ao viverem tais experiências enquanto modo de corporar, os corpos são habitados por uma estranheza, são afetados por sensações desconhecidas que os levam à produção do inédito, inaugurando uma poética do corpo. Esse corpo, sem medo no novo e do vazio, pode libertar-se das suas amarras, pode seguir em novos ritmos, desconstruindo automatismos, buscando vibrar em expressões singulares. Nesse percurso, tornam-se obsoletos os valores subjetivos que então habitavam o território identitário, pois, em outro lugar, mediante outro encontro, o corpo vibra de outra maneira. A dimensão estética, portanto, aponta para uma potência do corpo em perpassar os regimes de normalidade e representação em direção à condição sensível e criadora.

A dimensão sensível do corpo pode encontrar oportunidades de desenvolvimento em todos os espaços de contato humano, mas este estudo discute acerca de experimentações corporais docentes na constituição de estados de presença capazes de produzir (re) existência no cotidiano escolar. Justifica-se a utilização do termo “(re) existência” como modo de superar as conotações negativas que podem ser associadas ao conceito de simples resistência enquanto confronto ou imobilidade. Nesse sentido, (re) existir (*re-ek-sistere*) está ligado à noção de devir, ao traçado de linhas de fuga ou reservatório de forças capazes de produzir vida através de novas composições (DELEUZE, 1992). (Re) existir implica um continuar permanentemente a tornar-se o que se é, constituindo-se numa resistência inventiva que se dá a partir da composição de movimentos com as matérias sensíveis (CAVAGNOLI; MAHEIRIE, 2015).

Diante do exposto, a ilustração 1 apresenta o problema e o objetivo desta investigação:

Problema:

- Quais as condições necessárias para que experimentações corporais possam ser constituir em uma reinvenção do cotidiano, uma posição singular possível de ser assumida pelos professores da Educação Básica no contato com a dimensão da futilidade presente na estética docente?

Objetivo:

- Agenciar uma perspectiva sobre experimentações corporais na constituição de estados de presença capazes de produzir (re)existência à futilidade vivenciada na estética das práticas pedagógicas.

Ilustração 1 - Problema e objetivo de pesquisa

Fonte: o autor (2016)

Em uma perspectiva histórica, a escola de Educação Básica pode ser compreendida como um dispositivo de inscrição de corporeidades fortemente sintonizada com o projeto da Modernidade³. Projeto este que encontrava sentido em corpos adestrados e anestesiados, adaptados, portanto, às necessidades demandadas pelas linhas industriais de produção hegemônicas até a primeira metade do século XX.

Essa escola chega ao início do século XX organizada a partir de um modelo de relação com o conhecimento que encontra seu alicerce tecnológico na imprensa escrita (SIBILIA, 2012). Desse modo, alunos e professores de tal escola, com seus livros, habitam territórios educacionais numa lógica que favorece a leitura não oralizada. O ambiente ideal para o contato com tal conhecimento deve ser silencioso e não dispersivo. Em condições ideais, esse modelo de estudo deve ser complementado com leituras extraclasse realizadas em espaços privados, como o quarto. Todas essas características favorecem modelos de subjetivação pautados em corpos introspectivos e centrados, cuja organização perceptiva condiz com a organização dos capítulos de um livro.

Principalmente a partir dos anos 1970, contudo, o livre mercado consolida novas lógicas produtivas altamente complexas. O capitalismo

³ Em termos históricos, mesmo não existindo consenso absoluto, a Modernidade contemplaria os séculos XVIII até a primeira metade do século XX. Para os objetivos desta pesquisa, no entanto, foca-se num recorte menor, contemplando o final do século XIX até meados do século XX.

industrial se expande em produções especulativas, financeiras, valorizando cada vez mais as tecnologias imateriais. Expande-se ainda, o que pode ser convertido em mercadoria, a tal ponto que a figura do cidadão torna-se desbotada e suplantada pela condição de consumidor. Assim, por exemplo, até mesmo os corpos desejosos da contracultura, na Contemporaneidade, podem ser muito bem atendidos por empresas especializadas nesta “tribo rentável”. Para eles, existem vestimentas específicas, viagens inspiradoras, restaurantes especiais, mercado literário próprio etc.

A partir dos anos 2000, o contato dos jovens com o conhecimento, ou mais exatamente, com a informação, transforma-se profundamente. Isso se deve, em parte, aos modos de subjetivação decorrentes da adequação dos corpos aos dispositivos portáteis de comunicação e ao bombardeio imagético onipresente nas campanhas publicitárias e redes sociais.

Esta pesquisa considera os processos de subjetivação pautados pelas redes informatizadas e sua relação com os modos de significar o cotidiano. Ainda, apresenta a hipótese de que o modelo de subjetivação próprio da Modernidade é incompatível com o paradigma contemporâneo das redes (SIBILIA, 2012). Tendo em vista o objetivo desta dissertação, é importante compreender que tal incompatibilidade resulta numa relação conturbada entre alunos e escola, com importantes efeitos na experiência docente.

Bauman (2003) concebe as composições afetivas contemporâneas como fortemente marcadas pela insegurança. Na Contemporaneidade, cada vez mais, torna-se impossível tomar o hoje como modelo para pensar o amanhã. Trata-se de uma condição pautada fortemente no medo como um moto perpétuo necessário para a manutenção de características favoráveis ao livre mercado. Nesse contexto, os corpos confrontam-se diante do que fazer com sua liberdade, sempre condicionada pelas lógicas contemporâneas de produção. Nela, “a paz de espírito” se alcançada, será sempre “até segunda ordem” (BAUMAN, 2008). Os jovens encontram-se, então, inseguros diante do onipresente bombardeio de discursos e imagens, especialmente nas relações perpassadas pelas redes informatizadas. Nessa condição, experimentam seus corpos reduzidos à condição de eternos consumidores de qualquer coisa.

A futilidade perpassa o cotidiano, fomentando uma relação que facilmente assume as características de um vazio específico e difícil de ser suportado. Uma experiência de vazio que, paradoxalmente, apresenta-se entulhada de quinquilharias. Ratto (2014) discute essa problemática a partir do que chama de uma cultura contemporânea da imagem, uma

territorialidade onde tudo transcorre para ser visto e convertido em mercadoria.

As pessoas tolhem sua capacidade de adensar as experiências na medida em que têm dificuldade em perceber o que ocorre consigo. Esta dificuldade deriva da condição de eternos apressados e tem como efeito um estado de esvaziamento do olhar. Os corpos são, assim, bombardeados por velocidades que comprometem a sua sensibilidade. Como efeito, experimentam a futilidade enquanto estado de presença por meio de sucessivas e apressadas respostas a eternos instantes que não possuem sombras nem deixam rastros.

Rubem Alves (2002), na condição de poeta e psicanalista, descreve na obra *Mansamente pastam as ovelhas* sua percepção sobre os estados afetivos mediados pela cronicidade das urgências:

[...] mas é preciso escolher. Porque o tempo foge. Não há tempo para tudo. Não poderei escutar todas as músicas que desejo, não poderei ler todos os livros que desejo, não poderei abraçar todas as pessoas que desejo. É necessário aprender a arte de “abrir mão” – a fim de nos dedicarmos àquilo que é essencial. (ALVES, 2002, p. 60).

É possível sintetizar essa reflexão com as palavras de Ratto (2014, p. 171), para quem: “[...] sofrer de vazio é estar impedido de crescer, ou seja, de existir de modo singular.” Implica, portanto, em anestesiar o corpo, este sempre ansioso. É comprar, comer, drogar-se ou transar impulsivamente, é estar infantilizado, rígido, esvaziado diante do olhar do outro.

Ao longo desse estudo, contudo, a partir dos cineastas Kurosawa e Ozu, será contemplada outra concepção sobre a experiência do vazio numa perspectiva altamente produtiva e respeitadora das singularidades.

Visto ser um território de ingresso compulsório de corpos heterogêneos, a escola é um local propício para as experiências de insegurança traduzirem-se em assujeitamentos. Idealmente, a escola poderia produzir experiências de singularização e adensamento das experiências, exatamente o que não é comum em outros espaços. Não obstante, a escolarização universal das crianças ainda tem se materializado mediante tentativas de homogeneização de seus corpos.

A experiência afetiva de insegurança tampouco tem poupado os professores. Nesse sentido, materializa-se na segunda metade do século XX um esvaziamento da condição de autoridade deste profissional. Na

medida em que o acesso às redes informatizadas populariza-se, a fala docente deixa de assumir um caráter de exclusividade na apreensão das informações para diluir-se em meio a uma infinidade de outros discursos.

Além do reconhecimento simbólico, os professores de Educação Básica perderam, ao longo do século XX, o reconhecimento econômico pelo seu trabalho. Emerge dessa configuração uma escola fragilizada, que tateia na tentativa de construir sentidos sobre seu fazer. Nela, a experiência docente tem sido marcada tanto pela tradição disciplinar da Modernidade quanto pelas lógicas contemporâneas do liberalismo econômico. Como resultado, o fazer pedagógico assume ora uma característica modeladora, ora pós-disciplinar. Ambas as situações, contudo, pautam-se numa perspectiva utilitarista a respeito dos corpos.

Para realizar o intento desta pesquisa foi utilizada uma cartografia⁴ em campos discursivos que contemplam experiências pedagógicas na Modernidade/Contemporaneidade e a produção de sensibilidades através de experimentações corporais. Fundamentada em uma posição epistemológica pós-estruturalista, a cartografia, enquanto método, tem Deleuze e Guattari como principais referências. No presente trabalho, articulam-se ainda, as considerações sociológicas de Zygmunt Bauman sobre a discriminação dos modos de sofrimento da Contemporaneidade e os estudos antropológicos de Paula Sibila sobre a condição da escola nesta temporalidade.

A proposta cartográfica foi defendida por Deleuze e Guattari (1996) como uma possibilidade de pesquisa interessada na produção de subjetividades. Ela se aproxima de mapas e linhas, da experiência de deslizar nas superfícies. Assim, cartografar, enquanto método, significa perseguir o singular, mapear o transitório, os campos atuantes sobre determinada situação e desenhar, por assim dizer, as forças que mantêm tanto as lógicas dominantes como diferentes linhas de fuga em direção a possíveis processos de singularização (ANDRADE; ROMAGNOLI, 2010).

A cartografia não é apenas um meio de exploração, mas a qualidade de pensar o próprio método como problema. Sendo assim, a pesquisa cartográfica não se ocupa com uma resposta a ser descoberta, mas com a criação de um objeto. Existe então, um deslocamento do estatuto da pesquisa, injetando na própria ideia do método sua precariedade intrínseca, a fim de que ele escape do olhar reto

⁴ Convém salientar que a nossa proposta cartográfica difere significativamente do que outras pesquisas têm produzido sob esse método na medida em que não se vincula à uma inserção empírica. Ela se desenvolve, antes, no território dos campos discursivos.

(OLIVEIRA, 2014). Desse modo, se o objeto - os engendramentos entre escolas e corpos docentes - se configura enquanto multiplicidade pode-se, assim, cartografá-lo.

Essas características cartográficas apontam para os movimentos propostos por esta dissertação. O que se pretende não é apresentar sínteses organizadas a partir de tais experimentações, e sim a abertura de novos vértices de possibilidades na medida em que elas se entrecruzam. Resulta uma dialogia⁵ sem síntese e sem a preocupação de apresentar uma imagem apaziguadora; antes, em cada capítulo, proposições de mais e mais conexões.

Devido à natureza deste estudo, será difícil falar em conclusões. Portanto, como possível resposta à futilidade que marca a estética das práticas pedagógicas, este trabalho realiza aproximações de tais práticas com duas experimentações corporais. A primeira é a Antiginástica, que foi conceituada ainda nos anos 70 pela fisioterapeuta francesa Thérèse Bertherat como uma experiência de produção de consciência sobre o corpo. A Antiginástica constitui uma possibilidade de expandir os movimentos, pautada pela sensibilidade mais do que pela repetição mecânica, justificando assim sua terminologia.

O Esquizodrama, a segunda experimentação corporal considerada nesta dissertação, tem como base a filosofia de Deleuze e Guattari que, no Brasil, deu origem a uma diversidade de experiências estéticas. Esta prática coloca toda a inventividade dos autores a serviço do corpo disponível à experimentação do novo. Nessa perspectiva, ela multiplica as possibilidades de constituir movimentos singulares ante a experiência da futilidade.

A resposta destas duas experimentações corporais sobre a experiência da futilidade presente nas práticas pedagógicas não se resume a uma mera aplicação de suas técnicas. Para produzir respostas, a pesquisa faz uso da estética de ambas as abordagens para problematizar a composição dos corpos nos processos educativos. Discute ainda, como o corporar nesses territórios pauta-se na sensibilidade e singularização ou no assujeitamento dos movimentos.

As obras de Bertherat e Berstein (2010), em especial o clássico *O corpo tem suas razões*, constituem as fontes de pesquisa sobre a Antiginástica. Por sua vez, *Introdução à Esquizoanálise* de Barenblitt (2010), juntamente com os estudos de Hur (2012) sobre a *Filosofia da*

⁵ Aqui, *dialogia* é conceituada a partir de Mikhail Bakhtin, definindo o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia; tanto na escrita como na leitura.

Diferença e os dispositivos de grupo, constituem as fontes de pesquisa sobre o Esquizodrama.

A ilustração 2 apresenta uma síntese sobre o método, os referenciais teóricos e as fontes da pesquisa:

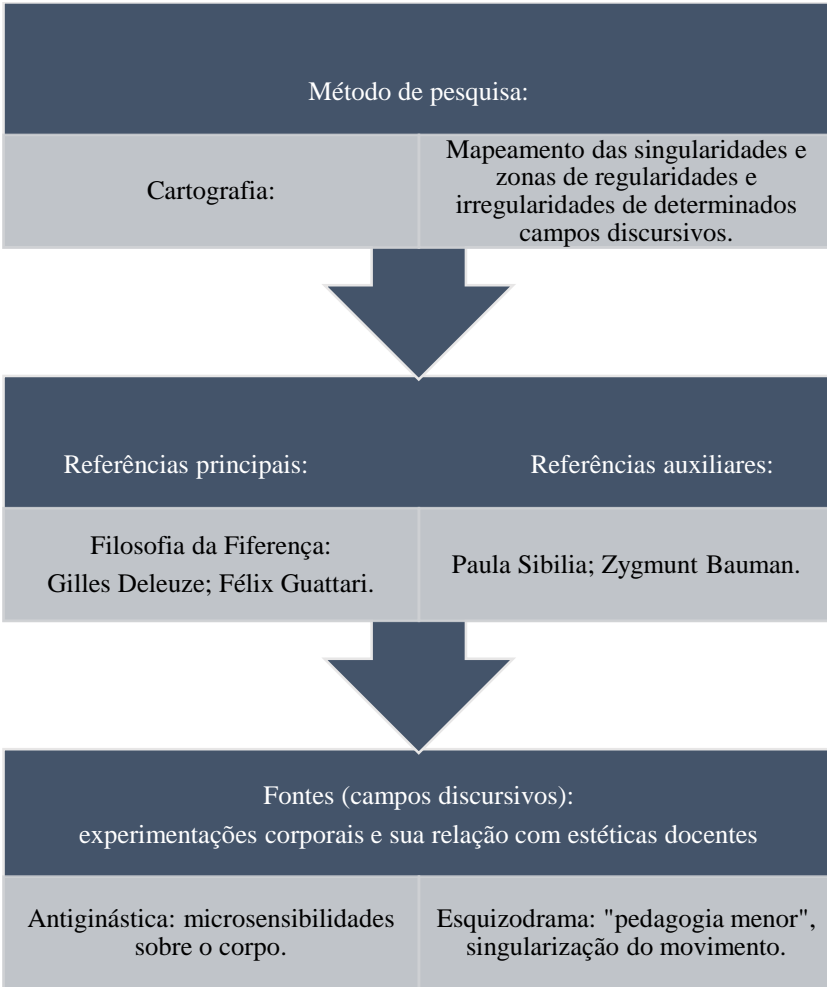


Ilustração 2 - Método, referenciais teóricos e fontes da pesquisa

Fonte: o autor (2016).

Algumas pesquisas se comunicam com o objetivo deste trabalho. Elas são importantes por problematizar experimentações corporais, quer no território da educação, quer na relação entre corporeidades e processos de subjetivação. Assim, uma referência é a tese *Camelos também dançam*, defendida por Silva (2006). Nela, o autor se debruça sobre a condição do corpo como inscrição histórica e como espaço de resistência a partir de um olhar cartográfico voltado às décadas de 1950 a 90. O vazio é tratado na relação com o corpo-imagem e com os processos contemporâneos de espetacularização. Seu trabalho permite ainda, compreender a dança contemporânea como um campo de possibilidades, um terreno de resistência capaz de permitir movimentos de deserção e afirmação.

A aproximação entre experimentações corporais e o Ensino Fundamental na rede pública municipal de São Paulo, é estudada na dissertação de Cravo (2011), *A criança, a dança e a sociabilidade na escola*. Nela, a autora explora vivências que integraram música e artes visuais para sensibilizar alunos/crianças sobre seus corpos.

Em relação ao reconhecimento do corpo na experiência docente, a tese de Silva (2012), *Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores*, parte da formação docente para concentrar-se sobre a sua dimensão identitária. Através dos Estudos Culturais, o corpo educador é problematizado por ser pouco explorado em suas possibilidades de expressão.

Ainda no terreno das estéticas corporais, uma referência é a dissertação de Cordorelli (2011), intitulada *Dersu Uzala: hibridação homem-natureza*. Ela discute a hibridação entre figuras humanas e ambientes naturais enquanto possibilidades de posicionamento cognitivo, perceptivo e de produção de sentidos entre os corpos e a dimensão do real. Para tal discussão utiliza o filme *Dersu Uzala*, lançado em 1975, por Kurosawa.

Sobre o Esquizodrama, aponta-se a tese de Poton (2010), *Devir Flor*, que retrata experiências esquizodramáticas de mulheres com diagnóstico de depressão. As contribuições de Deleuze sobre a micropolítica da educação também são contempladas por Pastre (2014) em sua tese *Educação e estética da existência: práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida*.

A dissertação de Matthiesen (1996), intitulada *A Educação do corpo e as práticas corporais alternativas: Reich, Bertherat e Antiginástica*, dedica-se à análise epistemológica sobre a Antiginástica. Nela, a autora utiliza-se da Wilhelm Reich para realizar análise crítica das possibilidades e limitações da Antiginástica em produzir um olhar unificado entre soma e psique.

Após referenciar pesquisas com interesses similares, resta explicar que este trabalho aponta, sob a denominação de experimentações corporais, para duas propostas distintas: a Antiginástica, que privilegia uma sensibilidade no contato próprio com a carne, e o Esquizodrama, que multiplica o repertório de posicionamentos diante do outro. Essa pluralidade não é antagonônica uma vez que ambas as propostas, cada uma a seu modo, procuram estimular a singularização do movimento. Nesse sentido, o corpo-devir não pode ser entendido a partir de antagonismos excludentes. De fato, ele não é homem ou mulher, humano ou não humano, doente ou saudável. A lógica e a ética do devir existem na conjunção: homem e mulher, humano e não humano, doença e saúde.

A imagem que emerge do corpo-devir é a de infinitas séries que, ao percorrerem tal corpo, produzem multiplicidades de “outros” que a mediocridade de uma vida não suporta (DINIS, 2008). A sensibilidade sobre o movimento não afirma uma identidade egóica estável, nem anestésias induzidas pela sociedade da imagem espetacularizada. Afirma, antes, uma experiência desacelerada, pautada em “eus” plurais e metamórficos. Disso resulta um estranhamento ético, o agenciamento de pontes para outras virtualidades, outras composições.

Este trabalho está assim estruturado:

- *Escola e corpos-afetos*: este capítulo discute a escola com suas lógicas de inscrição de corporeidades em sintonia com um modelo de subjetivação fortemente pautado pela Modernidade; aponta para o contraste entre tais lógicas presentes no espaço-tempo escolar e a construção de corpos afetados por outras inscrições a partir do livre mercado e das redes (cibercultura) e aborda a estética das práticas pedagógicas perpassada simultaneamente por agenciamentos rígidos (corpos anestesiados) e pós-disciplinares (corpos *fitness*), ambos resultando em uma postura pedagógica pautada no utilitarismo.

- *Estados de presença e disponibilidade de corpos*: este capítulo discorre sobre a concepção de afetamento estético de Deleuze e Guattari; apresenta uma perspectiva sobre o corpo-devir; dialoga com os conceitos de movimento e expressão em tempos onde corpos superexpostos se compõem como mercadoria e discute a dimensão da futilidade, problematizando diferentes respostas a essas situações, como o anestesiamento e o divertimento.

- *Possibilidades estético-políticas de disponibilidades corporais*: este capítulo dimensiona experimentações corporais enquanto condição estético-política; introduz a Antiginástica como produção de sensibilidades e composições corporais que buscam tornar nossa “toca” (corpo) um espaço mais prazeroso para ser habitado; introduz o

Esquizodrama enquanto intervenção pautada na Filosofia da Diferença; a partir do Esquizodrama, considera o corpo-devir em suas fragilidades para, a partir delas, reconhecer suas potências e, finalmente, como resposta ao problema de pesquisa estabelece pontes entre a estética dessas experimentações e a experiência da futilidade presente na estética das práticas pedagógicas.

2 ESCOLA E CORPOS-AFETOS

Este capítulo demonstra como a escola ainda está pautada pelo espírito da Modernidade e como isso implica em vulnerabilidades nas práticas docentes. A primeira parte, *Escola e corpos que vibram ao ritmo da Modernidade*, sintetiza a experiência subjetiva proporcionada por um “Estado jardineiro”, fortemente influenciado por ideais desenvolvimentistas. A segunda parte, *Modos de subjetivação diante das formas não permanentes*, discute a ruptura com uma lógica pautada na busca de certezas e apresenta a experiência de insegurança decorrente de uma condição social, econômica, política e cultural marcada pela volatilidade. É importante apontar que, ao discutir modernidade e Contemporaneidade esse estudo não propõe generalizar ou universalizar suas características, ele apenas aponta hegemonias encontradas nos modos de subjetivação próprios desses períodos. A terceira parte, *As práticas pedagógicas e os corpos conectados*, e a quarta, *Os corpos que habitam a escola e a performance utilitária*, encerram o capítulo trazendo para as práticas pedagógicas evidências de incompatibilidade entre o modo de funcionamento da escola e os “corpos conectados” que têm adentrado seus muros.

2.1 Escolas e corpos que vibram ao ritmo da Modernidade

Ao descrever o processo civilizatório hegemônico ao longo do século XX numa única palavra, ela seria ordem (BAUMAN, 2008). Ordem, enquanto um meio de impor nos corpos a moral, a regularidade e a produtividade. Ordem, enquanto uma política estatal configurando o sistema social, econômico e cultural. Por fim, ordem enquanto assujeitamento de corpos a um ideal de civilidade preestabelecido.

O Estado moderno olha predominantemente para o tecido social como numa condição selvagem, ameaçadora, desordenada e imprevisível. Assim, cabe à engenharia estatal construir corpos aptos às necessidades demandadas pela indústria. Corpos devem vibrar em sintonia com um projeto nacional. Devem ser persistentemente supervisionados por instituições reguladoras: famílias, tribunais, hospitais, presídios e, sobretudo, escolas (FOUCAULT, 1996). Um exemplo desse intento foi a utilização das linguagens musicais visando um projeto estatal (qualificação para o trabalho) por meio do canto orfeônico. Nesse sentido, durante as décadas de 30 e 40, as músicas de Heitor Villa-Lobos eram

levadas a todo Brasil de maneira sistemática. As músicas serviam para ser memorizadas pela população, inscrevendo nos corpos ideais cívicos e da cultura folclórica.

Sempre que se projeta de antemão o que é legítimo e o que não é, persistem os corpos estranhos e indesejáveis. Portanto, a normatização dos corpos requer um projeto higienista. Um projeto social modernizante implica combater tudo o que afronta o projeto-nação maior. A existência dos estranhos, dos negros, dos loucos, dos andarilhos, dos homossexuais, constitui uma ameaça. Eles destoam da imagem assentada no desenvolvimento ordenado, ou como bem diz a bandeira brasileira, da ordem e do progresso.

Os corpos estranhos, enquanto incompatíveis com um projeto de nação, recebem atenção de diversas instituições. A atribuição de cada instituição estatal visa produzir ajustamento mediante atividades especializadas: observação, diagnóstico, cura, isolamento ou punição. Antes de passar por outras instituições, porém, cabe à família e à escola prevenir os desvios de conduta e imprimir bons costumes na consciência dos corpos. Portanto, torna-se fácil concordar com Bauman (2008) quando diz que não encontraremos uma sociedade ordenada sem mal-estar nos corpos. Tais organizações sociais agenciam o medo e a humilhação pelas fábricas da moralidade. Nelas, as vozes desviantes tornam-se, então, inaudíveis.

O sofrimento experimentado pelos corpos ao longo do século XX é perpassado pela inscrição da lei, pela normatização do comportamento e pela inibição do desejo. A imagem que surge é a dos clássicos casos de neurose difundidos pela Psicanálise. Nesses casos, o núcleo do sofrimento localiza-se nas artimanhas do desejo para buscar modos desviantes de satisfação. Desvios são falíveis, mas é o que resta aos corpos quando se deseja algo significado como imoral.

Sibilia (2012) refere que a escola se insere nesse contexto enquanto uma tecnologia destinada a produzir corpos compatíveis com o capitalismo industrial. Já na primeira metade do século XX, a industrialização e a urbanização tornavam-se a paisagem predominante no Brasil. Nesse contexto, era necessário alfabetizar cada cidadão. A educação para os povos precisaria dar conta minimamente da aquisição do idioma pátrio, da alfabetização e da capacidade de fazer cálculos, ou seja, as qualidades demandadas pela cadeia produtiva então vigente.

Enquanto fruto de sua época, a escola ensinava engendrando a disciplina e a lei. Os corpos escolares não eram apenas construídos mais hábeis, também eram moralizados. O fazer docente atuava então como

uma expansão de uma instituição de grande envergadura, o Estado⁶. Este Estado simultaneamente representava a solidez do instituído e do instituidor (SIBILIA, 2012). Portanto, o fazer pedagógico atua sobre cada aluno numa lógica pautada pelo progresso científico-industrial. Cada corpo deve ser corretamente calibrado, ordenado, instrumentalizado (FOUCAULT, 1996).

Os sistemas nacionais de educação se materializam a partir de tecnologias que engendram uma relação com o conhecimento. No século XX, esta tecnologia é o livro (SIBILIA, 2012). A organização de saberes através da escrita molda os modos de habitar o território escolar. Coloca-se, portanto, a questão sobre como os corpos se tornam compatíveis com o livro impresso estando inscritos em um contexto mais amplo, a Modernidade.

O livro pode ser tomado enquanto uma tecnologia de subjetivação. Ele permite, por exemplo, a organização do pensamento pela experiência da leitura silenciosa. Nesse processo, materializa modos de ser pautados na individualidade. Com isso, se fortalece na escola modos de ser e de corporar pautados numa perspectiva que se poderia chamar de interiorizada (SIBILIA, 2012).

Corpos modernos são profundamente interiorizados. A experiência de ler e escrever, fundamental nos processos educativos, constitui uma condição solitária. O contato com o conhecimento mediado pelo livro se traduz, então, num modo específico de assujeitamento. Isso se deve às características implícitas a essa tecnologia, que acaba transpondo a própria intencionalidade do escritor. Esse modo de contato com o conhecimento também demanda diversas condições para ocorrer de modo eficaz. Emerge, então, a necessidade do ambiente privado, materializado no quarto do aluno, num escritório ou mesmo em bibliotecas.

Se a escola for tomada como um local privilegiado para a aquisição de saberes, o silêncio e a centralização da atenção serão qualidades desejáveis. Para construir corpos úteis aos ideais progressistas, a escola fomenta a introspecção. Ela fortalece um funcionamento estereotipado de busca pela essência da sabedoria, uma pretensa sabedoria localizada no núcleo de cada ser (SIBILIA, 2012). Essa disposição marca a lógica de contato com a literatura, a ficção, a ciência e a filosofia. O movimento concêntrico é o que se permite no espaço solitário entre o corpo e seu lápis, corpo esse sempre mediado pelos signos inscritos sobre folhas de

⁶ É importante notar que para Deleuze e Guattari o Estado não é uma instituição, mas uma máquina que sobrecodifica diversas instituições e transversalmente constitui modos de individuações.

celulose. Os corpos educadores modernos se expandem, então, pautados na própria centralidade do eu.

Se a escola produz modos de subjetivação, se é transpassada por tecnologias datadas, ela se torna apta a produzir um corpo adequando às demandas de uma época (Modernidade). Ela pode, contudo, tornar-se antiquada ou incompatível com lógicas distintas vigentes em outros momentos.

2.2 Modos de subjetivação diante das formas não permanentes

Se os sofrimentos típicos dos tempos modernos não foram superados, desde os anos 70 eles passam a coexistir mesclado a outros. Na Contemporaneidade, o sofrimento se materializa na incapacidade de transformar os constantes estímulos imagéticos em experiências dotadas de sentido. No campo da organização social, por sua vez, emerge a precarização e a flexibilização das relações de trabalho, a criminalização da pobreza, a fragilidade dos contatos afetivos e o encolhimento do espaço público (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Os corpos dos tempos modernos se movimentavam em meio a territórios regulamentados e bem delineados, eles buscavam o sólido e o durável. Nas últimas décadas esse modelo deixa de ser hegemônico. O sólido perde a sua capacidade de manter a forma e os espaços organizados pelo Estado diminuem sua capacidade de regulamentação. Emerge uma inscrição corporal intensamente referenciada pelo consumo. As próprias lógicas de consumo, por sua vez, pautam-se em estratégias de gestão que encontram sentido apenas no curto prazo (BAUMAN, 2008).

Engendram-se, assim, novas composições sobre os modos de subjetivar corpos. Nesse sentido, a transição de um modelo pautado pela estabilidade para outro, pautado pela fluidez, produz nos corpos ansiedade. Pode-se tomar como exemplo um típico trabalhador ligado à indústria. Na maior parte do século XX, ele tem ao seu dispor um modelo de sociedade e de trabalho pautado na continuidade. Essa experiência de estabilidade decorre de todo um aparato estatal que vende uma imagem de sociedade equilibrada, delineada e organizada em rotinas. A fábrica, o local de trabalho desse trabalhador, constitui-se em um modelo de organização e identidade profissional. Na medida em que esse trabalho qualifica o trabalhador com uma identidade social, também se torna um modelo de organização intersubjetiva. Atualmente, os sujeitos não carregam marcas tão estáveis das suas organizações de trabalho. As

conexões entre trabalho e identidade se complexificam, as pessoas passam então a assumir modelos de comportamento que só fazem sentido dentro de contextos delimitados.

Essa explicação não nega as contradições e assujeitamentos presentes nas lógicas produtivas da Modernidade, pois, sem dúvida, elas eram bastante complexas. Ressalta-se, porém, que o atual momento de desenvolvimento do capitalismo incide em constantes reorganizações produtivas numa velocidade intensa. Resulta, então, um estado de instabilidade que inscreve nos corpos trabalhadores outra condição de fragilidade.

A desregulamentação das leis trabalhistas também contribui para deslocar os modelos identitários em direção à incerteza. Produz-se, então, uma fissura na base da moral hegemônica durante a Modernidade. Atualmente, o trabalho perde grande parte do seu *status* de enobrecimento capaz de justificar um projeto de vida. Esse poder vincula-se cada vez mais à capacidade de consumo, ele se traduz na possibilidade de viajar, de habitar territórios seletos ou mesmo ostentar *gadgets* sofisticados.

Diferente do Estado jardineiro da Modernidade, a organização estatal contemporânea desistiu de eliminar as ambivalências. Ao invés de organizar um jardim ordeiro, resta administrar a barbárie. A tarefa de construir coesões foi privatizada para o âmbito individual. Contudo, na medida em que o espaço público diminui, também a experiência de solidariedade social se esvanece. Na Contemporaneidade, é na esfera privada que as pessoas são responsabilizadas pelas suas respostas diante das experiências contraditórias. Os que não respondem de modo eficaz às demandas sociais são tidos, então, como fracassados (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Na Contemporaneidade, poder e política estão dissociados, de modo que o livre mercado atravessa integralmente as barreiras nacionais. Cabe, então, às fragilizadas políticas de Estado a tarefa de resolver internamente os problemas gerados em esfera global. Na economia da incerteza, os corpos são perpassados por uma desesperança existencial. Trata-se da resposta ante a uma cultura de desvinculação, descontinuidade e esquecimento.

Na subjetivação pautada na lei do mercado, a identidade de cidadão torna-se desbotada, praticamente substituída pela figura do consumidor. Na medida em que a lógica mercantil se consolida, direitos e deveres tornam-se mercadorias ao alcance de alguns clientes, mas não ao alcance de todos os cidadãos (SIBILIA, 2012).

Na Modernidade, os corpos estranhos destoavam do projeto nacional coeso. Hoje, essa condição é atribuída cada vez mais aos

consumidores incompletos, pois não existe cidadania sem poder de consumo. Como na Modernidade, os consumidores incompletos devem ser observados para serem mantidos distantes dos demais consumidores/cidadãos. Um homossexual, por exemplo, configura-se atualmente cada vez menos numa imagem estranha. Isso está condicionado, contudo, a que ele seja de classe média, viaje, apresente seu corpo de modo *cult* e frequente espaços adequados (*shoppings*, academias, centros de estética etc.).

Os corpos considerados estranhos da Modernidade, hoje se materializam nas chamadas tribos (grupo de pessoas com ocupações ou interesses comuns), desejosas por estilos de vida diferenciados. Desse modo, cada uma dessas tribos dispõe de um mercado atento aos seus desejos. Estilos de vida, estados de presença, são comprados. Atualmente, o capitalismo compreende que a produção de subjetividades constitui matéria-prima para toda e qualquer produção. Ela é, talvez, mais importante que o petróleo e as energias. Produzir subjetividades implica na conexão entre as máquinas produtivas e as instâncias psíquicas que definem modos de percepção/ação sobre o mundo (GUATTARI; ROLNIK, 1999).

A partir do esgotamento da regulamentação e do controle estatal da Modernidade, emerge a impossibilidade da própria ordem (BAUMAN, 2008). Desse modo, a condição de crise deixa de ser sentida como estado de exceção para tornar-se um atributo da condição humana. A sociedade contemporânea, carente de verdades e fronteiras nítidas entre certo e errado, também é a sociedade do devir. Nessa situação, a segurança não se atrela tanto à luta contra a incerteza, mas no reconhecimento das suas consequências.

2.3 As práticas pedagógicas e os corpos conectados

Temos medo de pensar o novo. Medo de não reconhecer o que deve ser reconhecido. Medo de deixar de reconhecer. De não representar o que deve ser representado. De deixar de representar. De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo. De não estar contribuindo para construir um mundo melhor. De perguntar o que não pode ser perguntado. De responder o que não foi perguntado.

(KOHAN, 2002, p. 128).

Uma economia pautada na incerteza certamente atinge a experiência docente. Na verdade, as práticas pedagógicas se complexificam na medida em que as políticas públicas universalizam o acesso à alfabetização. Com essa medida, o Estado torna a escola um local compulsório de produção de civilidade para todos os corpos (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

De modo semelhante a uma empresa, a escola precisa produzir o máximo com o menor custo. Para tornar isso possível, o salário do professor de Educação Básica é achatado a partir da segunda metade do século XX. Ele perde, assim, seu reconhecimento simbólico e econômico. Nesse contexto, a docência torna-se uma condição pouco almejada pelos jovens e é sentida como desprovida de potência pelos próprios professores.

A lógica da produtividade e do desempenho, tão cara ao livre mercado, paulatinamente se inscreve no território educativo. Nesse sentido, durante a Modernidade os alunos eram avaliados a partir da aproximação/distanciamento em relação a um modelo de normalidade. Sem que esse paradigma arcaico tenha sido completamente superado, emerge com força na Contemporaneidade um culto ao desempenho individual. Trata-se de uma luta onde o importante é superar constantemente os próprios limites. Essa perspectiva atualizada de avaliação é útil em termos mercadológicos, pois consolida nos estudantes uma perfeita disposição para a concorrência (SIBILIA, 2012). A escola, assim, encontra-se em uma posição delicada e paradoxal. Se, ao longo do século XX, ela se pautou por promover processos de docilização, atualmente solicitam-lhe práticas que promovam a individualidade, o empreendedorismo e a criatividade.

Não é fácil caracterizar os corpos que têm habitado o território escolar. Fundamentalmente, observa-se nos mais jovens um regime de vida dinâmico e perpassado pelas tecnologias digitais, pelo hiperconsumismo e pelo bombardeio imagético. A escola ainda se encontra em sintonia com a tecnologia do livro, valorizando, com isso, corpos centrados e silenciosos. Em contraste, as disposições corporais contemporâneas apontam para corpos dispersos e hiperexpostos.

Na Modernidade, o eixo condutor da organização dos estudantes era a interioridade. Atualmente, esse eixo se transfere para a exterioridade, ele se pauta pelo olhar do outro mediado por dispositivos eletrônicos (SIBILIA, 2006). A percepção dos corpos-jovens é adequada à lógica intensiva da publicidade e do cinema. A disposição do jovem é

rasa e polivalente o suficiente para dar conta dos *apps* que dividem sua atenção nos *smartphones*.

A ilustração 3 exemplifica esse ponto de discussão. Nela, o personagem Schroeder, de Penaults, situa-se no entrecruzamento de duas lógicas diferentes. Em destaque, o menino atento ao seu piano retrata o tempo da música, da introspecção e da infância. No pano de fundo, o ritmo do bombardeio imagético. Nele, são retratadas as informações presentes na tela do mercado de ações de NASDAQ.



Ilustração 3 - O corpo menino

Fonte: o autor (2014).

Grande parte das escolas ainda constituem um sistema altamente analógico. Esse funcionamento se evidencia nos seus horários rígidos, nas carteiras alinhadas ou mesmo na postura de vigilância e obediência. No entrecruzamento entre essa escola e o funcionamento dos jovens contemporâneos emergem diversas turbulências. Diante da apatia, da desobediência e da desatenção é comum o professor agarrar-se à ordem modernista para encontrar segurança.

A pedagogia da infância, na primeira metade do século XX, consistia num espaço de instituição de parâmetros. Em tempos de solidez, ela internalizava nas crianças conceitos delineados de bem e mal. Esses docentes se viam, então, direcionando as crianças para um caminho mais seguro e positivo.

Na Contemporaneidade, a retidão esperada quanto ao direcionamento de corpos se desmancha. Acima disso, o próprio *status*

diferencial dado ao discurso docente se esvanece, pois a fala do professor encontra-se dissolvida em meio a uma multiplicidade de outros discursos. A ausência de normas ou a falta de clareza sobre elas pode ter efeito paralisante. Desse modo, quando os agentes institucionais de normatização ficam em segundo plano, sobram dúvidas, ambivalências e medo. A condição docente transcorre, então, como numa corda bamba, num terreno marcado por incertezas e muitas angústias.

O século XX foi atravessado pela estética do cinema. Nos últimos anos, contudo, a produção e a circulação de imagens aumentam vertiginosamente através das redes interativas (SIBILIA, 2012). O fazer pedagógico, tendo a palavra como recurso principal, compete pela atenção dos alunos contra um aparato de estímulos imagéticos. Isso se torna um problema na medida em que, diante do cinema, da publicidade e das redes sociais, a prática docente parece aos jovens algo profundamente desestimulante visto estarem habituados a transitar simultaneamente numa multiplicidade de ambientes virtuais. Para eles é difícil dispor de atenção diante da temporalidade longa e linear de uma aula.

Se a prática docente pede por concentração, o ciberespaço fomenta dispersão, pois seus estímulos não precisam de aprofundamento. Não apenas isso, mas todos os ambientes virtuais habitados pelos jovens inscrevem em seus corpos o prazer imediato. Isso contrasta com a escola, que oferece seu diploma e seus dividendos somente após um longo e dificultoso percurso formativo.

Os modos de subjetivação que marcam os tempos conectados também abrem novas possibilidades para a escola. As práticas pedagógicas hegemônicas durante “tempos sólidos”, com sua ontologia moralizante, instituíram modelos, dualismos, controles e disciplina. Por sua vez, a liquidez da Contemporaneidade constitui uma possibilidade de diálogo com a alteridade. Trata-se de pensar a diferença por si mesma e não apenas enquanto comparação. Ao se sentir livre, a experiência de pensar produz mais do que ajusta. Isso ocorre porque o pensamento não determina de antemão o que é bom e o que não é. Ele está aberto a novas atualizações. Constituem-se, portanto, oportunidades de educar para a singularidade, em detrimento de práticas que dissociam o pensar/sentir/fazer (KOHAN, 2002).

Berticelli (2010) discorre sobre uma escola que, mesmo fortemente enrijecida, é convidada a transitar da utopia em direção às “heterotopias”. Cabe a ela abandonar o princípio de que exista um ser humano universal, para quem se deveriam garantir coisas que são impossíveis de se garantir. Na Contemporaneidade, com os laços comerciais e afetivos virtualizados,

as paredes tendem a se desmanchar e transbordar em virtualidades. As formas constitutivas de espaço (inclusive o escolar) não conseguem mais confinar práticas. Desse modo, o aluno, ao sentar-se no banco escolar, fomenta contatos navegando por múltiplos outros lugares.

Em termos de práticas pedagógicas, faz cada vez menos sentido contrapor concepções antagônicas na busca de uma verdade última. Torna-se mais produtivo, então, perguntar sobre os processos que estabelecem conceitos de verdade, pois são nestes processos que se desenvolvem os mecanismos de arbitrariedade, violência e exclusão (VEIGA-NETO, 2003).

Sibilia (2012) afirma que há uma desconexão entre as lógicas sólidas e analógicas da escola e os atuais modos de subjetivação pautados nas redes, nas incertezas e na liquidez. Emerge dessa desconexão uma pedagogia assentada numa perspectiva desatualizada de sujeito. Nesse sentido, as respostas mais lúcidas a esse dilema não implicam negar as lógicas pautadas pelo hiperconsumismo, pois a escola moderna nunca foi um paraíso perdido.

Não existe um caminho suave à disposição da escola na Contemporaneidade. Uma escolha possível é investir (especialmente na Educação Básica) em experiências estéticas não comuns a outros espaços. Os corpos modernos sofriam por não viver seu desejo, este sempre afrontado pela moral ou pela lei. Os corpos superconectados, por sua vez, sofrem pelo esvaziamento decorrente da enxurrada de estímulos que não se traduzem em experiências.

Hoje, as considerações do professor acabam por se diluir em meio a inúmeras outras palavras sem volume, de tal modo que se configura um caos de opiniões que carece de critérios para se constituir pensamentos. Mesmo a fala dos pais torna-se insegura, pois ela também é desqualificada pela fala dos especialistas. Não obstante, essa condição permite amplas experimentações objetivando multiplicar posicionamentos diante do espetáculo (entendido como bombardeio de imagens sem sentidos) como modalidade de contato.

As práticas pedagógicas nos tempos de não certezas implicam posições diante do estatuto da verdade (ou sua falta) e da solidão. Em relação ao estatuto da verdade, o fazer docente vê-se confrontado em permitir posicionamentos num mundo onde as formas não permanecem e, desse modo, os destinos não são claros. Neste mundo não existe mais uma relação direta entre os conceitos de verdade, mesmo os críticos, e a realidade (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Portanto, ao invés de pensar no que seria ou não verdadeiro, o professor pode contextualizar a construção desses regimes de consenso.

O estatuto da solidão convida a problematizar a relação professor/aluno. Para Cardoso Jr. (2006), reconciliar-se com a solidão implica ao educando não precisar se preocupar em perseguir uma imagem genérica de bom aluno. Implica, da parte do professor, em reconciliar-se com o silêncio, em permitir uma estética de espera, uma renúncia à disposição premente por resultados desejados. O próprio Deleuze (1990) explica essa disposição em termos que não podem ser mais bem traduzidos:

[...] estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais eles teriam, enfim, algo a dizer. (DELEUZE, 1990, p. 177).

Em síntese, pode-se afirmar que a experiência docente possibilita oportunizar estados de presença autênticos por permitir aos alunos extrapolar a dispersão como contato com o bombardeio de imagens. Nesse terreno, pode-se adensar e problematizar a saturação dos jovens após gastarem horas navegando nas redes sociais. Diante da apatia ou da hiperatividade, as práticas docentes podem permitir densidades. Diante do caos de imagens e discursos, podem promover sensibilização e criação.

2.4 Os corpos que habitam a escola e a performance utilitária

O corpo pode ser visto enquanto um dispositivo. Nessa condição, por vezes ele é pautado pelo disciplinamento, por vezes pela criação. O corpo/dispositivo é um conjunto heterogêneo composto de práticas de saber, poder e subjetivação. Nessa perspectiva, ele é perpassado por diferentes linhas de força em processos de permanente desequilíbrio. Enquanto vetores, essas linhas podem ter como efeito o enrijecimento (estratificação), ou gerar rupturas, reorganizações e atualizações. (WEINMANN, 2006).

Como dispositivo, o corpo se distancia dos contornos claramente delineados para ser inscrito no terreno das multiplicidades. Antes que um corpo (substantivo), ele é corporeidade - processualidade - atualizado através da experimentação (SILVA, 2006). Contudo, em alguns espaços, o que se espera do corpo é justamente sua imobilidade.

Dispositivos implicam num conjunto de práticas constitutivas de sujeitos através de discursos, organizações, arquiteturas, decisões e regulamentações. Nesse sentido, a própria escola também pode ser tomada enquanto dispositivo. Nessa condição, o dispositivo educacional se apresenta como um conjunto de práticas disciplinares tendo a normalidade adulta como meta (WEINMANN, 2006).

A inscrição de corpos na educação implica a complexa tecnociência do controle. Ela é forjada pelas lógicas que transformam o incontrolável em corpos úteis. Desse modo, as estratégias disciplinares apregoadas pela Modernidade ainda estão presentes na escola, escondidas sob uma postura enrijecida ou mesmo no currículo dissociado da dimensão sensível.

Atuar sobre corpos implica lidar com suas vulnerabilidades e potências, envolve produzir movimento, expansão ou estagnação. Enquanto espaço de gerenciamento da vida social, a própria cultura da escola produz inscrições modeladoras. Ela é predominantemente pautada numa racionalidade moderna. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser construído a partir de certas premissas já estabelecidos como verdadeiras.

Assim como um mecanismo ótico, a escola é capaz de estabelecer zonas de visibilidade ou invisibilidade, constituindo um corpo que vê e um objeto que é visto. É nesse processo que se criam as próprias possibilidades do saber (WEINMANN, 2006). Nesse sentido, a influência da Modernidade inscreve uma tradição idealista, dualista e de negação dos corpos escolares.

As práticas pedagógicas inscrevem uma fissura entre soma e psique. Essa fissura é alicerçada em séculos de crenças na positividade da sujeição e no imobilismo do corpo para a aprendizagem (SILVA, 2013). Ela se materializa na arquitetura escolar, em suas rotinas, seus horários, suas filas e nos ritmos padronizados. Sobre esse aspecto, tornou-se clássica a obra da psicopedagoga argentina Alicia Fernández (1994), *A mulher escondida na professora*. Nela, a autora retrata a experiência docente constituindo-se quase numa anulação das manifestações de afetividade.

A contenção do corpo torna-se conveniente, visto constituir-se elemento de poder na sala de aula. Um corpo controlado, anestesiado ou escondido é mais facilmente subalternizado. O desafio surge ao se tomar o corpo enquanto um território privilegiado. Um espaço onde o mundo se inscreve, um espaço aberto a experimentações e significados múltiplos. A escolarização é polissêmica, uma vez que produz subjetividade não apenas a partir dos verbos que veicula. Nela, os corpos são perpassados

por códigos significantes materializados em lugares, gestos, olhares, cheiros etc. A escola promove múltiplas divisões, como por exemplo: certo/errado, masculino/feminino, culto/inculto, eficiente/ineficiente. Também estabelece modos diferenciados de portar-se diante do outro, diante de homens, mulheres, autoridades, professores, estranhos etc. Enfim, ela vetoriza linhas de força visíveis e invisíveis que articulam o ver/significar/dizer. Nesse processo, constrói modelos identitários.

A interdição escolar aumenta a dimensão utilitária do corpo. Realiza isso, porém, à custa de uma dissociação entre corpo/poder. Submetido a um sistema de coerções, ao biopoder utilitário, o corpo produtivo também é menos potente e menos livre. Sobre esse aspecto, Foucault (1996) declara:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente [...] a disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis [...] ela dissocia o poder do corpo. (FOUCAULT, 1996, p. 119).

Após os anos iniciais de escolarização, o espaço destinado para a experimentação corporal se resume às aulas de Educação Física. Mesmo elas, por décadas, foram pautadas pela ginástica como uma estética da retidão, um elemento higienista e moralista. Se houver disposição, são diversas as oportunidades que podem fomentar a dimensão sensível nas crianças, desde suas brincadeiras, alimentação ou mesmo sua higiene corporal (CÉSAR; DUARTE, 2009).

Principalmente a partir dos anos 80 os professores de Educação Física se apropriam de epistemologias críticas, olhando o movimento para além de uma perspectiva puramente biológica (REZER, 2014). Mesmo assim, os espaços onde se espera mobilidade e contato do corpo são destinados aos alunos. Aos professores comumente restam sofás a serem utilizados durante seus intervalos.

Não é possível afirmar que o corpo não receba atenção das políticas públicas e da gestão escolar. Nesse sentido, a mesma escola pautada pela Modernidade, ao ser perpassada pelo liberalismo econômico, também reproduz inscrições pós-disciplinares. Mas, os corpos úteis ao hiperconsumismo não são os mesmos do início do século XX.

Contemporaneamente, eles devem ser magros, leves, saudáveis, flexíveis e ativos, tanto física como economicamente. Deseja-se, enfim, um corpo empreendedor.

A partir dos anos 90, o corpo magro torna-se um paradigma na educação. As ações governamentais buscam, então, fomentar a realização de exercícios na escola. A merenda escolar recebe atenção, ela é reorganizada para se tornar balanceada. Por fim, as práticas pedagógicas também se tornam espaço para difusão de um estilo de vida magro e saudável.

Mantendo sua vocação higienista, a escola se torna lugar privilegiado para o regramento dos movimentos e dos hábitos alimentares. Já não são apenas os corpos indisciplinados que detêm o rótulo de estranhos. A obesidade, por exemplo, quase se torna uma condição de vergonha e falta de caráter. Corpos obesos valem menos, tornam-se objetos de repulsa moral e ostracismo social. Corpos gordos e indisciplinados se constituem um peso para o Estado, mas ambos terão ao seu dispor a interdição farmacológica/psicológica/pedagógica (CÉSAR; DUARTE, 2009). Desse modo, a atenção dada ao corpo pela escola decorre de uma biopolítica modeladora, uma gestão mercantilista da vida pautada em padrões atualizados de normalidade.

Tais inscrições, embora direcionadas primeiramente aos alunos, também atuam nos professores. Não se nega os benefícios do cuidado com o corpo, nem de uma pedagogia atenta a tais cuidados. Todavia, como entendem César e Duarte (2009), a “pedagogia *fitness*” carece de problematizações sobre como tais práticas se formam.

Para problematizar esse ponto pode-se utilizar o que Foucault (1999) chama de “técnica de si”. Trata-se de um conjunto de práticas que permitem a um sujeito tomar a si como objeto de saber/poder, instaurando novas sensibilidades e expandindo percepções. Nesse sentido, o cuidado sobre o corpo se constrói como sensibilidade ativa. Ele se dá de modo singular a cada corpo, em cada momento do ciclo vital. O corpo *fitness* não é, necessariamente, menos anestesiado, tampouco está isento da saturação e da futilidade.

A escola ainda é espaço de disciplinamento da infância, ela domina os métodos de controle das operações do movimento. Nesse sentido, uma disposição de (re) existência pode se pautar numa oposição ao modo de subjetivação defendido pela Modernidade. Ao invés de pensar a civilização dos corpos infantis, o professor pode reconhecer seu modo lúdico e criativo de se fazer pessoa. Ele pode mesmo legitimar as resistências das crianças às tentativas escolares de silenciar os corpos (PROBST; KRAEMER, 2012).

As resistências podem ser pequenas, instáveis e reversíveis. Mesmo assim é o que os corpos dispõem para transpor as linhas cristalizadas do poder, para impedir o sufocamento do singular. É irônico, mas as práticas de singularização do professor perpassam pela estética das crianças que ainda não foram transformadas em alunos.

Oxigenar o corpo docente implica estimular corporeidades sensíveis, extrapolando o lugar comum da escola. O professor pode expandir suas experiências em espaços onde lhes são solicitadas outras performances. Uma possibilidade são os espaços de formação (seminários, encontros, congressos). Para além destes, muitos espaços podem se constituir em laboratório de sensibilidades corporais, sejam eles urbanos, campestres, teatrais, musicais etc.

A ilustração 4 é uma síntese deste capítulo. Ele apresenta aspectos de vulnerabilidade e saturação inscritos nas práticas pedagógicas:

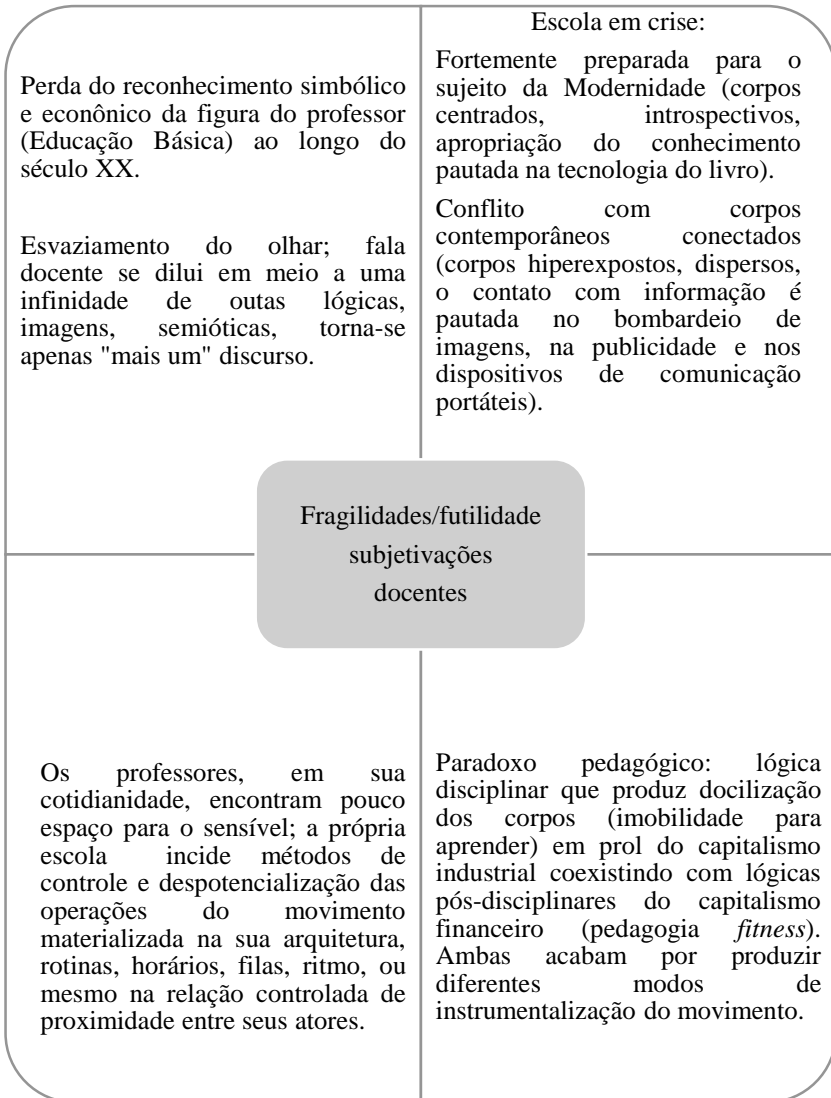


Ilustração 4 - Dimensões de vulnerabilidade/futilidade enquanto modos de subjetivação docente

Fonte: o autor (2016).

Inscriver o corpo docente para além da instrumentalidade envolve torná-lo mais subversivo, rompendo barreiras entre o fazer manual/afetivo/mental. Implica produzir estranhamentos no cotidiano

pedagógico, permitindo a apreensão da realidade suprassensível. Trata-se de transbordar as salas de aula em direção aos museus, aos parques, às casas, aos bosques, ao cotidiano. Singularizar é produzir sensibilidades para além das formas, atingindo o composto das sensações. Por fim, contempla o inconsciente enquanto força em ação, um inconsciente que viabiliza o que até então é invisível.

3 ESTADOS DE PRESENÇA E DE DISPONIBILIDADE

Este capítulo aborda a perspectiva sobre o corpo proposta pela Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari. A primeira parte, intitulada *Sobre estética*, apresenta a perspectiva de Deleuze sobre o tema a partir do afetamento de corpos. A segunda parte, *Corpo vibrátil*, discute a construção social dos modos de corporar atentando para o sofrimento decorrente dos processos de instrumentalização do movimento. A última parte, *Vazio, a abertura e o movimento expressivo*, dialoga com diferentes linguagens (cinema e literatura) para ilustrar a condição de futilidade pautada no bombardeio imagético e como experiências de adensamento podem implicar em relações qualitativamente diferentes com o próprio corpo e com o outro.

3.1 Sobre estética

Tendo em vista as reflexões realizadas nesse trabalho sobre os modos de subjetivação hegemônicos ao longo do século XX, faz-se importante referenciar a obra *Dialética do esclarecimento* (1985) de Theodor Adorno (1903 - 1969). Não por acaso, ela foi escrita logo após a segunda grande guerra por um judeu nascido na Alemanha. A obra, ao refletir sobre como a Europa chegou à Auschwitz, denuncia a falência dos modos de organização sociopolíticos pautados pela pura racionalidade instrumental. Por conseguinte, as reflexões de Adorno se constituem num veemente apelo por uma educação sensível; reconhecendo o espaço educativo enquanto um espaço ético de tensão entre a construção de autonomia ou da barbárie. Nesse sentido, ela convida a construir processos educativos não mais voltados para a racionalidade instrumental, mas pautados também pelo encontro sensível com o mundo (ROCHA; REZER, 2014). O autor afirma que:

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação [...]. Eu diria que hoje só

sobrevive enquanto núcleo impulsionador de resistência. (ADORNO, 1985, p. 154).

Consta na obra *O que é filosofia* (DELEUZE; GUATTARI, 1992) uma tese estética sobre a posição que a ciência, a filosofia e a estética assumem diante da experiência do caos (realidade). Nesse sentido, para os autores, a filosofia recorta o caos e produz inteligibilidade sobre tal recorte através da criação de conceitos. A ciência, por sua vez, explica determinado recorte sobre o caos por meio de proposições e funções. Cabe, então, à arte fixar o infinito através das percepções e afetos (MOSTAFA; CRUZ, 2009). Mesmo que por caminhos diferentes de Adorno (1985) - principalmente por não se utilizar da dialética - Deleuze e Gattari também reconhecem a estética enquanto um território de produção de vida para além da instrumentalidade.

Se a filosofia descreve os movimentos do pensar (vibrações ou intensidades que circulam em desertos pré-filosóficos através de imagens do pensamento), as artes operam pelos afetamentos que promovem. Elas ultrapassam o arranjo das formas pré-definidas sobre o plano do real. A arte engendra composições singulares ao extrapolar o já afirmado, pensado, desenhado. Ela não apenas representa a vida e o real, mas ultrapassa tais condições na medida em que o artista libera o vivido em sua obra. Nesse processo, permite a atualização de forças e composições então invisíveis ou virtuais. Os autores explicam que:

A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste, de início, no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência, que é uma imagem de pensamento-ser (número), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo (fenômeno). (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 88).

O artista constrói um bloco de sensações e percepções em composições inéditas, transformando o outro pela emergência de forças sensíveis. A arte presta-se então a uma postura afirmativa e criadora. Mais que interpretar o mundo, ela gera agregações sensíveis e qualidades expressivas capazes de perturbar as formas corriqueiras. Tais qualidades da arte prestam-se então a embaralhar a temporalidade, redimensionar espaços, e mesmo permitir modos diferenciados de encontro entre corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Os autores criticam a arte representativa, amarrada aos moldes aristotélicos. Eles propõem experiências sensíveis menores, não hegemônicas, experiências criadoras e capazes de borrar as fronteiras entre arte e vida. Ao invés de investir em representações sobre o já partilhado, o afetamento estético se pauta pela produção de metamorfoses capazes de ultrapassar o real como algo dado.

A subjetivação oportunizada pela experiência estética não é centralizada na figura do sujeito, visto ser ele coextensivo com seu campo social. Na verdade, é na intersecção entre o dentro e o fora que se localiza o território estético propício à singularidade e ao novo. A arte afirma a diferença mediante as zonas de indeterminação e pelo cruzamento das instâncias anteriormente separadas. Nesse processo, ela leva à experiência da multiplicidade que, em determinado, momento se estabiliza enquanto singularidade de forma, ritmo e conteúdo.

Pode-se tomar o exemplo da pintura. Diante de uma tela branca existem virtualmente infinitas possibilidades perpassando o corpo do artista. Nesse processo, é comum que algumas ideias desapareçam antes mesmo de chegarem a se materializar na condição de um esboço. O ato criativo, estético, se constitui então num recorte, numa aposta em uma possibilidade anteriormente existente apenas enquanto virtualidade. Incide-se, assim, a escolha, materializa-se uma composição em meio a infinitas outras possibilidades.

A ilustração 5 constitui-se num exemplo de recorte específico. Ela realoca um personagem compreendido como herói na cultura televisiva de massa dos anos 80, a um ícone da barbárie: Auschwitz. Como figura tem-se, então, a imagem do herói deformada pela aquarela, como pano de fundo um quarto com uma janela de Auschwitz e a textura da roupa utilizada pelos prisioneiros lá encarcerados, devido a sua orientação sexual.



Ilustração 5 - O herói e Auschwitz

Fonte: o autor (2012).

A arte perdura mesmo após a própria morte do artista. Ela se torna força criadora, matéria, sentido e eternidade, uma vez que aquele acontecimento estético ainda permanecerá, autopoético, mantendo sua capacidade de apresentar o sentimento. Para Deleuze (1997, p. 2013) “O ar guarda a agitação, o sopro e a luz que tinha tal dia do ano passado, e não depende mais de quem o respirava naquela manhã”. A arte não se separa da vida, pois está aberta ao imanente, sua estética rompe então com qualquer causalidade linear. Desse modo, diante do artista, não se espera um espectador passivo, um tradutor da obra e nem mesmo uma apreensão pedagógica do seu trabalho. A arte não se presta a produzir consensos discursivos sobre si, mas sim afetamentos e o resgate da condição ordinária do cotidiano.

Mostafa e Cruz (2009) trazem como exemplo de uma clássica obra estética e literária *A morte de Ivan Ilitch*, de Liev Tolstói. Nela, ao passo que o pano de fundo é constituído por temas universais, como o imprevisto e a morte, apresenta qualidades literárias capazes de engendrar reações singulares em cada leitor. Ao se posicionar no leito de morte de Ilitch, por exemplo, o leitor pode respirar com o personagem seus últimos suspiros e construir sua própria constelação perceptiva sobre os personagens que se afiguram. A arte de Tolstói comunica sentimentos

autênticos, com os quais contagia seus leitores criando uma singular cumplicidade afetiva.

O estatuto retórico da arte é questionável na medida em que ela não se presta a representar nem comemorar o que passou, presta-se antes ao devir, a carregar para o futuro uma composição de sensações fixadas num acontecimento. É possível exemplificar essa afirmação através da diferença entre o escritor que produz arte e aquele que conta suas memórias ou opiniões. O que caracteriza a condição de um escritor-artista é a problematização e experimentação do real, a sua capacidade de eternizar em sua criação seres e lugares capazes de incidir sensações que conversam em si “a hora de um dia”, o “grau de calor de um momento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Criar, esteticamente, é uma experiência de realocação, abertura e reconfiguração de elementos de tal modo que a própria natureza destes torna-se outra (CAVAGNOLI; MAHEIRE, 2015).

Da potência criadora da arte resulta um modo de resistir às determinações rígidas do campo social por meio da invenção e da positividade. Essa resistência estética ou (re) existência se pauta na invenção de novos regimes de sensibilidade capazes de ir além das amarras consensuais e dos territórios estáveis do já visível e dizível (CAVAGNOLI; MAHEIRE, 2015).

Movimentos artísticos como o Dadaísmo, o Futurismo e o Surrealismo constituem-se em exemplos de recusa a tomar o mundo a partir das objetividades e hierarquias. Estes movimentos provocadores mostram possibilidades de pensar, por exemplo, a explosão da noção de personagem, a fragmentação da noção de autor, e mesmo a remodelação da noção de espaço. Acima de tudo, eles extrapolam os pares antagônicos rígidos, como os de espectador e criador, arte e cotidiano, racional e irracional ou mesmo erudito e popular (SILVA, 2006). A pop-arte, por sua vez, traz o consumo enquanto modelo de subjetivação de massa para o território estético. Ao levar a potência de (re) existência ao cotidiano, ela exemplifica como o afetamento estético pode extrapolar territórios rigidamente delimitados dos museus e galerias.

Embora o novo possa advir de qualquer forma de produção, parece que as artes constituem um terreno particularmente propício aos atos criativos, pois elas vislumbram mudanças com antecipação muito maior em relação aos outros paradigmas. Esse aspecto torna-se claro especialmente ao se tomar como parâmetro de comparação as ciências, estas ainda tão vinculadas no terreno da Modernidade. Talvez esteja nessa qualidade da arte o motivo de Deleuze e Guattari se utilizarem constantemente de contribuições da literatura, das músicas e das pinturas

enquanto lógicas capazes de engendrar novas inteligibilidades aos processos da realidade (BAREMBLITT, 2010). As interpretações agem contra o real enquanto multiplicidade e diferenciação, pois, em última análise, por mais eloquentes e críticas que sejam, tais interpretações agem para preservar a si mesmas tal como um fantasma (DELEUZE; GATTARI, 1992). É por esse motivo que a estética deleuziana se liga ao ato criativo para além do território da palavra. O inédito e o novo seriam, então, as únicas coisas capazes de escapar dos processos de captura pelo verbo.

A fonte do criar estético localiza-se, então, no entrecruzamento entre o real e o imaginário, na temporalidade onde as crianças brincam. A criação existe enquanto potência virtual, se entendermos virtualidade por oposição ao atual. Trata-se de um espaço marcado por uma força inesgotável que contém o germe, a raiz, a força que vai ao encontro do *Conatus* de Spinoza. A obra artística nesses termos é capaz de exprimir muito do que o ser é através do ato criativo.

A dimensão estética também se evidencia corpo-ação, nas danças, no teatro, bem como nos movimentos cotidianos enquanto tentativas de subverter a obediência do corpo. Tal subversão não necessita de uma performance sofisticada. Ela pode se dar mediante pequenas composições corporais, singelas e inusitadas.

Por fim, contemplar a estética nos modos de corporar implica olhar o movimento para além da dimensão técnica. Pode-se reconhecer o corporar sensível como parte do arcabouço cultural do professor, uma singularidade capaz de qualificar sua intervenção pedagógica em diferentes contextos (ROCHA; REZER, 2014). Modos de se corporar são experimentações dos territórios públicos, como a sala de aula, perpassados pela dimensão sensível.

3.2 Corpo vibrátil

Não há sofrimento pela falta, mas sofrimento por impedir o desejo de produzir realidade.
(DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 72).

Pensar a respeito de comportamentos implica refletir sobre relação entre as pessoas com as sinergias históricas. Ou seja, pressupõe investigar como dispositivos conformadores de gestos, percepções e discursos atuam nas relações entre corpo/cultura/subjetividade. Todo dispositivo,

portanto, demanda processos de subjetivação, sem os quais não manteria sua função de governo, reduzindo-se ao exercício da violência.

Alice, em seu “país das maravilhas”, ao ser questionada pela lagarta sobre sua identidade, responde: “Pra falar a verdade, ignoro. Quando me levantei esta manhã, eu sabia quem eu era; mas durante o dia mudei tanto que não sei mais quem sou.” (CARROL, 1972, p. 21). Essa ilustração proposta por Dinis (2008) apresenta uma perspectiva marginal e antimonolítica de corpo. Enquanto corporeidade, ele se constrói via acontecimento, vibração, pela atualização do seu potencial na espontaneidade/mutualidade instaurada pelo contato. Portanto, o corpo é fruto de múltiplas conjunções de forças, metamórfico, impreciso, percorrido por forças mais que por contornos biológicos (BORGES, 2013).

Essas definições remetem ao conceito de Corpo sem Órgãos (CsO) que Deleuze e Guattari (1996) tomaram emprestado do escritor francês Artaud. Essa posição estético/política se contrapõe à visibilidade do corpo identitário/unitário constantemente reforçada nos meios de comunicação de massa. Portanto, o CsO não se limita à noção de organismo na medida em que este é um extrato do CsO, cuja função é impor formas, funções e hierarquizações.

Sobre a vulnerabilidade a que o corpo está submetido, Agamben (2005) afirma que, no atual momento do capitalismo, não se opera tanto a produção do sujeito quanto a dessubjetivação dele. A condição do sujeito se torna saturada, vacilante e sem consistência, uma verdadeira oposição aos modos de corporar expansivos e processuais. Como exemplo, pode-se visualizar um jovem que passa a noite assistindo diversos recortes de programas televisivos. Nessa empreitada, ele não adquire uma nova subjetividade, mas uma sensação de monotonia em meio a constantes e inacabados processos de *zapping*.

Nos atuais contextos produtivos o corpo identitário se apresenta evidente, constitui-se numa imagem com contornos bem definidos. É transformável, mas sem paradoxos. Ele se constitui numa identidade e, ao repetir práticas e discursos, nela permanece. O corpo devir também se apresenta como identidade, mas ao dar passagem aos fluxos, ao se aliar à potência do encontro criativo, transborda tal condição (SILVA, 2006).

Enquanto processualidade, o corpo não é regido por proposições generalistas, antes é perpassado por uma dimensão inconsciente singular. Trata-se de um inconsciente rizomático, desejoso, imerso no tecido social, construído na intensidade do presente. Ele é produtivo e produzido na mais ampla heterogeneidade.

Assim, a experiência nomádica se constitui no germe da revolução de qualquer corpo. Cabe notar, contudo, que a relação entre o corpo identitário e o devir não se pauta pela exclusão. Nenhum corpo é disponível ao novo o tempo todo, o que existe são momentos de prevalência entre produção de singularidades ou de assujeitamentos.

O CsO é composto de matérias ainda não formadas, e energias não vetorizadas enquanto força. Ele é circundado por intensidades, agencia máquinas simbólicas desejanter e geradoras de diversidades (DINIS, 2008). O CsO se define não por um agir gerindo uma mente (dualismo psicofísico). Define-se, antes, pela sua natureza cinética, dinâmica, pela capacidade de afetar e ser afetado.

Enquanto dispositivo, o corpo permite visualizar o campo de forças a que pertence e sobre o qual age. O CsO reage de modo positivo ou negativo, aproximando-se ou afastando-se do outro. Nesse movimento, experimenta intensidades e paixões provindas dos encontros alegres ou tristes. Teive e Rosa (2012) esclarecem sobre o processo de subjetivação, citando Junior (2005), ao afirmar que:

Um processo de subjetivação está para as forças assim como na passagem de um rio formam-se remansos que são como que riachos dentro de um rio maior. Riachos com suas próprias correntezas, muitas vezes divergentes com relação à corrente maior. Diz-se que esses remansos de forças são excessos do rio, pois são remoinhos que se formam em função da corrente principal. Mas são eles igualmente recessos do rio, onde acontece algo inédito, isto é, os remansos de subjetivação funcionam como portas pelas quais forças entram ou são perdidas para um rio maior (JUNIOR, 2005, p. 188 apud TEIVE; ROSA, 2012. p. 74).

A corporeidade contemporânea, segundo Ramacciotti (2012), pode ser pensada a partir do conceito de *conatus* de Spinoza. Ou seja, pelo esforço para preservar a existência não a partir da falta, mas pela afirmação de algo que se quer e que pode tanto aumentar quanto diminuir a potência. Nesse sentido, o desejo pode ser autodeterminado, mas também fruto de processos alienantes. Quando insensibilizado/alienado, o corpo vibrátil por vezes nem consegue identificar a fonte das suas impotências, tampouco os caminhos potencializadores de bons encontros.

A questão que se coloca é como pode o corpo (re) existir e singularizar em meio a tantos processos de assujeitamento. Como ele

pode tomar seu presente não apenas pelo que lhe é oferecido, mas enquanto um desbravar de possibilidades criativas? Ou como, na onipresença do efêmero, pode produzir consistência e originalidade para além da instrumentalização do movimento (SILVA, 2006)? Esse desafio não é simples, pois, em tempos de espetacularização, os mercados de produção de consumo produzem clichês e conservadorismo em detrimento das sensibilidades.

Em termos de estética docente, resta ao professor assumir um compromisso com a alteridade. Esse compromisso se materializa, por exemplo, pela disposição em suportar a diversidade de paradigmas na apropriação do conhecimento. Nessa empreitada desafiadora, o professor cria movimentos pautados pela heterotopia, ou seja, por modos menores e singulares de ser/estar na escola.

Experimentações corporais sensíveis podem oxigenar a relação corpo/cultura/subjetividade. As sensibilidades produzidas nestas experimentações não negam a permanência, elas recusam, porém, a simples imposição de modelos enlatados. Para tanto, precisam se contrapor aos movimentos estereotipados e pré-concebidos, resgatando a singularidade anatômica e cinética do corpo.

Ao desconstruir conceitos estereotipados, as experimentações corporais ampliam o vocabulário expressivo. Nesse processo, disponibilizam os corpos para o brincar como um ato criativo. O docente que envolve o corpo em suas práticas pode, portanto, promover o conhecimento experiencial. Conhecimento este aberto ao imperfeito e conquistado no movimento espontâneo.

Ao resgatar sensibilidades, ao deixar um estado de tensão para outro de atenção, o corpo se pauta na disponibilidade como estado de presença (RESENDE, 2008). Ao se sensibilizar para as pequenas percepções, o corpo se converte em gesto expressivo, relacional. Ele transborda a anatomia e o funcionamento biológico e passa a reconhecer também a sua própria desorganização.

A disponibilidade do professor às heterotopias constitui uma tecnologia para recompor as corporeidades. Trata-se de um olhar atento à alteridade presente no encontro pedagógico como interconexão de experiências. Implica ainda, desvelar como as experiências pedagógicas subvertem a ordem, deslizando entre as fronteiras que localizam e nomeiam os corpos. Permite-se, assim, a emergência de práticas docentes menores e marginais que inscrevem outros estilos, novas performances. Como resultado, a estética das práticas pedagógicas se materializa nos processos de diferenciação.

A base para os territórios fronteiriços possibilitarem o ato criativo são as experimentações. Na medida em que elas transcorrem, a composição do corpo desloca-se entre as situações que a envolvem e formatam. Engendram-se, nesse processo, metamorfoses, pois o corpo sente e enxerga o que anteriormente não era possível. As intensidades que perpassam os corpos, sob qualquer forma, provocam transbordamentos estéticos. Assume-se, então, outros eixos, outras posições diante do outro e de si.

Quando o corpo disponível se coloca diante do espelho, não se reconhece mais, pois seus caminhos, objetivos e modos já são outros. A abertura ao sensível pelo professor materializa-se como experiência estética, pois permite ressignificar a relação espaço/tempo/corpo/afeto. Nesse percurso, simultaneamente, o corpo docente também pede passagem para se reinventar (TEIVE; ROSA, 2012).

A composição de um CsO, contudo, não pode se dar sem cuidado. Esse processo se assemelha a uma brincadeira delicada que se passa nas bordas, nos limites. A imagem que vem à mente é a do malabarista de circo, cujo desempenho transcorre com graciosidade e delicadeza sobre a corda bamba. Viver os fluxos de transformação em detrimento da rigidez e dos automatismos exige suportar o intempestivo, o não saber. Nessa territorialidade, as bordas de contato não estão nítidas, necessita-se, portanto, reconhecer o não acabado.

Enfim, ao resistir à identidade monolítica do corpo, resgatam-se territórios, conexões e experiências de não sujeição. O corporar então se expande por abrigar múltiplos estados de presença, desejos e expressões. Possibilita-se, assim, uma estética capaz de dar vida às subjetividades sensíveis, abrigando na própria carne inscrições que a mediocridade de uma única vida não suporta.

3.3 Vazio, a abertura e o movimento expressivo

Penso, faço um selfie, posto no Facebook, logo existo.

Autor desconhecido

O estudo sobre os modos de corporar deve reconhecer os condicionamentos socioculturais das lógicas produtivas de cada época. Nesse sentido, na Contemporaneidade, experimenta-se um verdadeiro culto ao corpo. Ele está cada vez mais exposto, como uma entidade

constantemente convertida em *selfies*. Na mídia de massa, o corpo converte-se em fetiche, ele é formatado enquanto imagem-para-identificação destinada a vender praticamente qualquer produto. Não é por acaso, então, o bombardeio de lembretes midiáticos (explícitos ou sutis), sobre os modos como o corpo deve ser cuidado, emagrecido, esticado, vestido etc.

O culto à imagem do corpo, os modos difundidos de cuidado com ele, não implicam necessariamente qualquer singularização. Isso porque o bombardeio constante de imagens e discursos, a velocidade com que eles caem em desuso e são substituídos, trazem a sensação de perda de sentidos. Consolida-se, então, a ausência de coordenadas como condição cotidiana (ROLNIK, 2014). Cabe à escola tornar-se espaço de produção de experiências originais. Nela, as práticas docentes podem conectar a inventividade (afeto artístico) com a vida coletiva e a capacidade de (re) existir e diferenciar (afeto político) (SILVA, 2006).

A releitura de algumas qualidades pode constituir-se num contraponto à futilidade. A prudência, por exemplo, pode extrapolar seu caráter exclusivo de autoproteção e contemplar a capacidade de produzir afetamentos e diferenciações. Essa perspectiva sobre a prudência vai além do ostracismo, pois coloca o cuidado como produtor de composições originais e permite ao corpo ampliar o alcance do que pode experimentar (SILVA, 2006).

A estética sobre o corporar pode ser sutil. O movimento humano pode ser pautado por composições conscientes, pela sintonia fina com o outro e com o próprio corpo. Nessa condição, a aceleração ou desaceleração do movimento se configura numa escolha estética. Tal perspectiva difere, assim, da aceleração de corpos formatada pela mera pressa, pela intensidade alienada de sensibilidade ou leitura de contexto.

Diante da escolha das sintonias, a desaceleração se constitui numa oportunidade para o adensamento de experiências. Desacelerar para qualificar e sensibilizar não se confunde com passividade ou desconsideração de demandas. Implica, antes, na capacidade de organizar o corpo num regime de experimentação suave, para além do esgotamento. Mostafa e Cruz (2009) propõem uma ilustração sobre a qualidade das composições corporais através da releitura de Michel Turnier da clássica obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Na obra original, escrita em 1719, Robinson Crusoe é um cidadão britânico que procura por aventuras navegando sobre mares profundos. Seu território é a água, o navio e o imprevisível. Em uma de suas empreitadas, seu navio tragicamente naufraga próximo a uma ilha imaginária (e paradisíaca) localizada no Caribe. É nesta ilha que ele, na condição de único sobrevivente, busca

refúgio. Apesar da má sorte no naufrágio, as condições encontradas na ilha são favoráveis, pois ela é generosa em termos de recursos naturais necessários à sobrevivência humana. Por sua vez, Crusoé resgata do navio grande parte das ferramentas que precisa.

Tendo encontrado refúgio, resta a Robynson organizar sua rotina de vida a partir de seus conhecimentos prévios e dos recursos disponíveis. É isso que ocorre. Ao longo de vinte anos ele constrói uma versão em escala individual do império britânico. Sua persistência resulta até mesmo numa moradia fortificada. Só lhe falta, então, alguém para reconhecer seus esforços e sua competência. Após mais de duas décadas acompanhado de animais e paisagens exuberantes, tem a oportunidade de salvar Sexta-feira, um selvagem que estava para ser devorado pelos nativos da ilha numa cerimônia canibal. A partir desse momento ambos se tornam amigos, e Sexta-feira assume uma condição de atento aprendiz diante de Robynson. Ao final da obra de Defoe, os dois voltam à Inglaterra, graças a um navio que atracou na pequena ilha. Quando esse fato ocorre, contudo, Sexta-feira já não é mais um selvagem. Ele se converteu num objeto de orgulho para Robynson, uma evidência da sua paciência e da dedicação aos valores da Inglaterra. Assim como fez com a ilha, ele pacientemente inscreveu Sexta-feira na sua tradição.

Após essa síntese da clássica obra de Daniel Defoe, pode-se apreciar outra perspectiva sobre Robynson Crusoé criada pelo filósofo e romancista francês Michel Turnier, em 1924. É essa peculiar versão que despertou o interesse de Deleuze. Possivelmente, ele encontrou na iniciativa de Turnier um belo contraponto à composição de corpos criada por Defoe.

Para Turnier, Robynson naufraga na ilha Esperanza, na costa Chilena, em 1759. Novamente, a luta por desbravar a ilha faz com que ele viva praticamente isolado por mais de 28 anos. O náufrago encontra em Esperanza condições apenas suficientes em termos de água, comida e moradia. Faltava-lhe, contudo, qualquer companhia. A solidão e a ausência de perspectiva de resgate inscreviam nele a letargia, a apatia e, por vezes, o desespero. Na ilha, a rotina era dura e o medo da morte atenuado apenas mediante a concentração necessária à obtenção de abrigo e comida. Restava ao náufrago trazer a esse lugar a lembrança do mundo conhecido. Portanto, ele inicia a civilização do ambiente. Para isso, estipula rotinas e projetos: presta continência à bandeira britânica todas as manhãs, cuida das plantações e dos animais domesticados e fortifica suas defesas. Banha-se diariamente e até veste seu uniforme de general num ritual de valorização do próprio esforço. Do mesmo modo como foi descrito por Defoe, em Esperanza, Robynson busca reproduzir o

tempo/espaço inglês. Quando a ausência de companhia se torna suportável, quando a concentração nas atividades o distrai eficazmente, Sexta-feira surge. Mas, dessa vez, a tentativa de inscrever a civilidade em Sexta-feira tem outro desfecho. O nativo, acidentalmente, detona os barris de pólvora que estavam guardados por Robinson em uma gruta. Esse acidente destrói as ferramentas e os recursos que ele havia resgatado do navio. Destrói, ainda, todas as construções e plantações pacientemente levantadas.

O imprevisto materializado na explosão desorganiza Robinson da única ordem que lhe parecia possível de ser experimentada. O encontro com Sexta-feira e a explosão transformam todos os planos e rotinas. Ele está agora na condição de aprendiz. Compulsoriamente, experimenta a condição selvagem. Ao passo que a ilha volta à condição natural, o corpo de Robinson também encontra uma nova composição. Sua pele escurece com o sol e seu semblante mostra agora orgulho dos músculos aparentes. Distanciado do formato de general, a aparência suja se rejuvenesce. A aprendizagem com Sexta-feira representa o contato com outra perspectiva, materializada em outros desejos e outros pensamentos. Uma nova condição de presença emerge do caos. Sexta-feira ensinou Robinson Crusoé a se reconstruir de modo inédito, nem como selvagem, nem como inglês (MOSTAFA; CRUZ, 2009).

O cuidado diante das experiências expansivas do corpo não se pauta nem pelo enrijecimento diante do outro nem pela submissão a qualquer estímulo. A disposição apropriada é semelhante a uma membrana semipermeável, ela constitui a própria condição de corporar. Portanto, espera-se sutileza para não incorrer nem no medo, nem na saturação da impulsividade. Essa condição semipermeável diante da impermanência é o que se pode chamar de acontecimento (SILVA, 2006). A condição estética do movimento implica sua potência expressiva. Essa qualidade se apresenta nos territórios ainda não delineados, na surpresa, no imprevisto, no inédito. Como mostra a releitura de Robinson Crusoé, o intempestivo coloca em cena as linhas que marcam o corpo no encontro metamórfico com o outro. A experiência de corporar, assim, não expressa apenas imagens, mas intensidades.

Deleuze e Guattari (1992) atribuem à linguagem cinematográfica a mesma importância dada à pintura, à música ou à filosofia. Para eles, esta linguagem permite novas expressões do pensamento, não por meio de conceitos, mas pela imagem/movimento/tempo. Nesse sentido, a estética do diretor nipônico Akira Kurosawa (1910-1998) é um exemplo de como o movimento pode ser experienciado como sensibilidade e singularização.

O cinema de Kurosawa transcorre em meio a turbulências e instabilidades. Seus filmes iniciam com um olhar sensível de territórios: montanhas, florestas, ruas, casas. Lentamente ele chega aos atores, um a um, e, posteriormente, às incógnitas. Longe de agir pela impulsividade, seus corpos realizam um adentramento em cada situação crítica. Eles criam tempo para produzir novos dados, para juntar forças, para recomporem-se. As respostas desses corpos, então, passam por uma desaceleração consciente, uma escolha estética.

A relação espaço/tempo de Kurosawa é um contraste com a experiência encontrada na publicidade e no cinema hollywoodiano. Ele não quer impressionar através de imagens de efeito, quer sim chegar ao cerne, ao fundamental de cada incógnita. Ao desacelerar os quadros, Kurosawa introduz a percepção, a fantasia e o pensamento no núcleo da instabilidade. Para ele, todas as questões possuem, no seu interior, uma dimensão insondável, e é nela que reside sua potência.

Carvalho (2003) considera *Viver*, de Kurosawa (1956), um poético exemplo de adensamento de experiências diante da desorganização. Nesse filme, o diretor dialoga com a radicalidade da incerteza e da solidão utilizando a iminência da morte. Kanji Watanabe, o protagonista, é um servidor público que durante décadas trabalhou fazendo nada. Sua rotina se pautava pela obediência a ordens e rotinas, motivo de ser reconhecido por seus superiores. A história toma rumo quando ele descobre que está com câncer incurável no estômago. Diante da iminência da morte perde seus parâmetros. Seus movimentos vão da paralisia em direção ao dinamismo, do abstrato para o concreto. Em sua introspecção, ele adentra pacientemente em suas lembranças, intenções, medos e desejos. Procura conceber outros movimentos. Ele chora, desconstrói-se, depois se recompõe e procura espaços capazes de lhe proporcionar sentido e aconchego. Deseja falar sobre sua morte com seu único filho. Não consegue fazê-lo, pois não existe tempo na agenda egocêntrica do filho para qualquer desvio diante da rotina. Do mesmo modo como era a condição do pai há poucos dias, o filho encontra-se incapaz de qualquer movimento sensível.

O personagem experimenta então uma solidão singular, derivada da impotência, do abandono do filho e da sua rotina estável. Contraditoriamente, sua única companheira é sua nova posição diante da vida que surge da iminência da morte. As lembranças sobre sua rotina anterior ao diagnóstico de câncer convencem o espectador de que ele já estava morto, pois esperar a morte não é viver. Após os momentos introspectivos Watanabe encontra companhias divertidas durante a noite. Ao longo dos dias, gasta seu tempo com uma antiga colega de trabalho

que pediu demissão para confeccionar brinquedos. Em contato com os brinquedos, ele se aproxima da infância e da brincadeira. A partir desse acontecimento, experimenta novas e reconfortantes percepções.

Na segunda metade da obra o espectador é levado ao velório de Watanabe. Esse território é habitado por familiares e colegas de trabalho. Nenhum deles consegue compreender a morte do protagonista, pois não estiveram afetivamente próximos dele em seus últimos meses. Através dos diálogos que transcorrem, o serviço público japonês é apresentado por dentro. Emerge, então, a imagem de um trabalho público pautado pela insensibilidade e pela imobilidade.

Durante o velório, Kurosawa propõe uma retrospectiva no tempo. Ele foca nos momentos intensos dos últimos dias de Watanabe. Essa retrospectiva evidencia a intensidade e criatividade dos seus planos. Enquanto lhe restou energia, o protagonista estreitou relação com colegas de trabalho e políticos regionais para construir um parque infantil na periferia da sua comunidade. Ele transforma uma região abandonada pelo poder público, e associada a toda sorte de problemas num espaço de leveza. Watanabe, em seu ato final, escolhe o balanço do parque como local de partida.

Mesmo quando parece não restar nada, Kurosawa mostra sutileza, suavidade e criação. Sua sabedoria não é acadêmica, assemelha-se a de um índio velho que sabe porque viveu e sabe que a morte faz parte do viver. A morte advinda de uma vida bem vivida, então, deve ser celebrada. Em contraste com o corpo hollywoodiano, Kurosawa não compõe o movimento como espetáculo exibicionista. Suas composições contatam com um inconsciente que não quer soluções, quer antes transformar a turbulência em criativas bifurcações (CARVALHO, 2003).

Na medida em que os ritmos corporais buscam sintonia com o mercado, instaura-se neles uma condição altamente estereotipada. Experimentar papéis rígidos traz uma sensação de segurança pela cumplicidade com a multidão. Mas também sufoca a experimentação do diferente. O docente capturado pela performance rigidamente formatada reduz seu movimento a formas enfraquecidas. Daí a importância desse docente instigar seu corpo às relações sensíveis, ao contato singular consigo, com o espaço, com o outro, até mesmo com as redes (MILLER; NEVES, 2013).

Duas posições têm marcado o movimento formatado mediante papéis rígidos. Uma delas pode ser chamada de “corpo divertido”. Trata-se do corpo sempre pronto a se fotografar e se colocar em evidência. O corpo divertido aprendeu a fugir da experiência do vazio pelo consumo de estilos enlatados. Para este corpo não se lembrar da própria

insegurança, lhe é disposto um universo *prêt-à-porter* repleto de quinquilharias. Seus movimentos se guiam pela sedução publicitária em direção ao tédio. Logo que uma dessas experiências satura, cederá lugar à outra promessa localizada numa vitrine (SILVA, 2006).

Para o corpo divertido, a intensidade sempre está ligada à próxima aquisição, ao próximo vestido, ao próximo veículo, à próxima miragem. Corpos divertidos consomem imagens, pois aquilo que ganham em potência de consumo perdem em potência de ação. A carência que vivenciam não deriva da ausência de algo, mas da falta de potência do desejo para investir em direções singulares.

Para sintetizar a relação entre a futilidade e o movimento dos corpos divertidos, Rolnik (2014) propõe um circuito que chama de carência-e-captura. Segue, a seguir, na ilustração 6, uma síntese deste circuito:

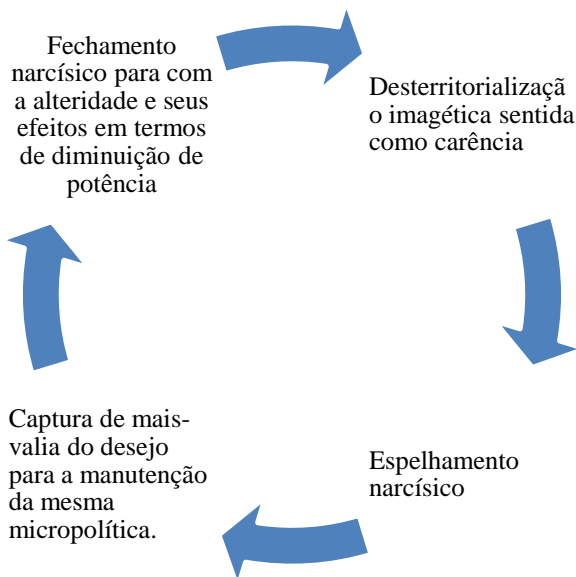


Ilustração 6 - Circuito carência-e-captura

Fonte: o autor (2016).

Quando a experiência da solidão e da futilidade persiste, estar só dói. Resta, então, distrair o corpo para minimizar o sofrimento. Nesse sentido, retornando a Silva (2006), a outra posição assumida diante dos papéis rígidos é a do “corpo dessensibilizado”. Anestesiado quanto à

leitura de seus músculos, este corpo não percebe os efeitos da própria rigidez. Sua falta de leitura é perpetuada pela concentração em outras atividades, outras rotinas. A superação da dor para estes corpos é uma esperança que se desloca do aqui/agora.

Outro aspecto relevante se refere à posição dos corpos diante da experiência do vazio. O filme *Era uma vez em Tóquio* (1953), do diretor Yasujiro Ozu (1903-1963), é um exemplo de como o espaço não significado (vazio) pode ser criativo. Aliás, no túmulo de Ozu não há sequer seu nome. Consta apenas o ideograma *mu*, que significa nada, vazio. O filme retrata um casal de idosos que deixa sua filha no campo (Onomichi) para visitar outros filhos na então desconhecida Tóquio. Contudo, seus filhos e netos lá residentes estão sempre atarefados, e os recebem com indiferença. A estadia dos pais torna-se, assim, um estorvo. Apenas a nora deles, Noriko, mulher mais velha que perdeu o marido na guerra, dedica seu tempo ao casal. Mais tarde, quando a mãe fica gravemente doente, seus filhos vão visitá-la junto com Noriko. Nesse contexto, complexos sentimentos entram em cena para oxigenar a trama. *Era uma vez em Tóquio* não parece um relato de desalento. Sua perspectiva visual, a câmera baixa, a distância respeitosa dos personagens, aponta antes para uma experiência meditativa.

Ozu valoriza os espaços vazios presentes no cotidiano. No filme, os ambientes contemplados são desabitados. Por vezes, o foco se volta para a contemplação de objetos triviais: embarcações, ruas, telhados, nenhum deles de modo centralizado. Cria-se mesmo a sensação de que não existe um diretor no filme. Observadores/objetos, vivos/mortos, todos se fundem. O cinema de Ozu está inscrito sob os signos do *ma* (conceito nipônico ligado à ruptura) e do *mu* (vazio, nada) (PARENTE, 1990). Nessa perspectiva singular, as decisões, os *insights*, os desdobramentos, os redirecionamentos são oportunizados nos não lugares.

A ilustração 7 sintetiza este capítulo. Ela relaciona a experiência do vazio e da singularização com os modos estereotipados, repetitivos e esvaziados do movimento.

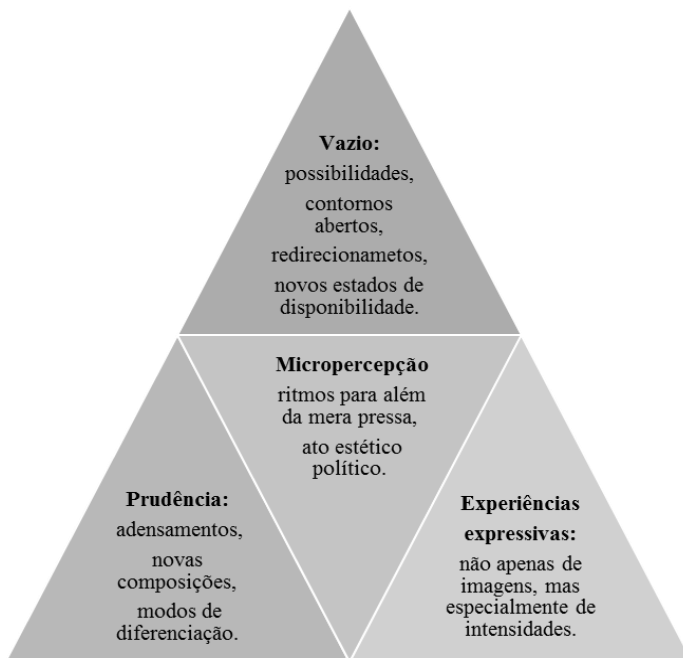


Ilustração 7 - Movimentos, vazio e singularização

Fonte: o autor (2016).

Nem todo vazio precisa ser angustiante, pois se não for preenchido compulsivamente, pode constituir-se num local produtivo. Enquanto ausência de distrações, contato com o corpo, o vazio é uma disposição para a abertura. Ao experimentar microssensibilidades corporais compreende-se que percepção, cognição e imaginação acionam e são acionadas pelo movimento. Aceitar o vazio, por sua vez, implica uma condição que só superficialmente parece óbvia: estar só, sereno.

Em seguida, duas experimentações corporais são apresentadas: a Antiginástica e o Esquizodrama. Ambas constituem modos de qualificar o movimento e ampliam a discussão sobre modos de (re) existência diante da futilidade presente nas práticas pedagógicas.

4 POSSIBILIDADES ESTÉTICO-POLÍTICAS DE DISPONIBILIDADES CORPORAIS

Este capítulo apresenta as duas experimentações corporais propostas por esta pesquisa como contraponto à experiência da futilidade e estabelece comunicação entre elas e as práticas pedagógicas. Na primeira parte, *A Antiginástica e a sensibilidade sobre os músculos menores*, apresenta-se uma introdução sobre essa proposta de intervenção corporal valorizando exemplos que se comunicam com as práticas pedagógicas. De modo semelhante, na segunda parte, intitulada *Esquizodrama: experimentações entre fragilidades e possibilidades*, relaciona-se essa intervenção com conceitos caros à educação, como o da avaliação. O capítulo encerra com o texto *Entre a sensibilidade da Antiginástica e do Esquizodrama: encontros possíveis com a educação*, extrapolando a ideia da simples aplicação de técnicas, visto que adensa a perspectiva de experiências psicomotoras pautadas na sensibilização sobre o corpo e o movimento enquanto uma possibilidade para o fazer docente.

4.1 Antiginástica e a sensibilidade sobre os músculos menores

A Antiginástica pode ser descrita como uma prática de sensibilização corporal que foca nos músculos pouco requisitados em nosso cotidiano. Ela propõe soltar tais músculos mais que fortalecê-los, permitindo nesse processo a liberação corporal de energia. A Antiginástica foi desenvolvida por Françoise Mezieres, todavia, a composição atual dessa estética está relacionada à biografia de Thérèse Bertherat (1931-2014). Francesa de classe média, Bertherat vivencia uma forte crise existencial nos anos cinquenta, ao perder seu esposo, médico psiquiatra, assassinado pelo próprio paciente. Aos trinta e seis anos, Bertherat encontra-se viúva, abalada, e responsável por cuidar de duas filhas pequenas. Ela mesma retrata esse momento como marcado por uma intensa adrenalina, um ponto em seu ciclo vital em que a vida lhe exigiu tenacidade como resposta à morte.

A partir dessa condição de dor, Bertherat busca refúgio no movimento introspectivo, no contato suave com o próprio corpo. Ela passa a cursar Fisioterapia. Contudo, segundo ela, sua formação foi decepcionante. O curso pautava-se numa perspectiva mecanicista e fragmentada de corpo. Por isso, a formação não correspondeu ao desejo

de Bertherat de encontrar aconchego a partir da corporeidade. Ela passa, então, a estudar diferentes abordagens terapêuticas, como: a medicina chinesa, a Gestalt-Terapia de Perls e a Psicanálise de Freud e Jung. Sobretudo, interessa-se pela Bioenergia de Reich (especialmente sua teoria das couraças corporais). Da composição entre o desejo de Bertherat e seu aprofundamento nessas ciências toma forma uma terapêutica original. Tal proposta se opõe ao embrutecimento dos músculos, o que justifica o termo Antiginástica.

A sistematização da Antiginástica foi elaborada originalmente no livro *O corpo tem suas razões* (BERTHERAT; BERSTEIN, 2010), publicado na França em 1976. Obra de leitura agradável, chegou a vender mais de um milhão de exemplares; com ela Bertherat lança um olhar sobre a corporeidade associada aos afetos. Ela evidencia uma composição muscular que se suaviza, flexibiliza e que liberta a procura de libido e autonomia. Os exercícios propostos não se baseiam no esforço, mas na sensibilização e no relaxamento.

A partir do amadurecimento da sua clínica e dos retornos de seus leitores, a autora escreve seu segundo livro, *Correio do Corpo* (BERTHERAT; BERSTEIN, 2001), em 1981. Nessa obra, ela continua a elaboração de seus estudos sobre os movimentos terapêuticos numa perspectiva integralista. Também se comunica, por vezes criticamente, com outras terapêuticas preocupadas com a integração corpo/psique.

Sua terceira obra, *As estações do Corpo* (BERTHERAT, 2001), é publicada em 1985. Nela, Bertherat foca o sofrimento dos corpos que se atiram em diferentes modos de exercícios e emagrecimentos sem que exista cumplicidade com eles (corpos). A própria autora sugere que, antes de se agarrar apressadamente às academias, convém sentar-se com tranquilidade e abrir os olhos para os próprios contornos. Antes de tentar manter a forma, é necessário vê-la.

Sua quarta obra, *A toca do tigre* (BERTHERAT, 2002), é publicada em 1989. Neste livro, ela utiliza diversas ilustrações para exemplificar como as pessoas produzem prejuízos ao próprio corpo, a “toca”, segundo ela. Novamente, propõe movimentos simples e passíveis de serem realizados com objetos do cotidiano como alternativa à fragmentação corporal.

Seu quinto livro, *Quando o corpo consente* (BERTHERAT, 2013), é publicado em 1996. Ele é dedicado às possibilidades e limites da aplicação da Antiginástica durante a gravidez. Foi escrito conjuntamente com sua filha, Marie, durante a gravidez desta. A obra acompanha a gestação de Marie explorando movimentos utilizados para produzir bem-

estar às mães. O livro é encerrado com quatorze atividades específicas para tranquilizar as mulheres e preparar seus corpos para o parto.

Sua última obra, *Ma leçon d'Antigym* (BERTHERAT, 2013), foi publicada recentemente, em 2013, e ainda não foi traduzida para o português. Constitui-se em uma obra de caráter mais técnico, dispondo de diversas propostas de movimentos realizados com pequenas bolas. Como nos livros anteriores, o objetivo é produzir integração com o corpo. Apesar do caráter técnico, o livro se destina tanto aos profissionais de Antiginástica quanto ao público em geral.

Tendo em vista a linguagem didática (e agradável) de Bertherat, todas as suas obras contemplam um público maior. Desse modo, é curioso que a Antiginástica não tenha se expandido de modo significativo no Brasil desde os anos 80, quando seus livros passaram a ser traduzidos para o português. Possivelmente, um aspecto limitador esteja no número de centros de formação em Antiginástica. Tal formação ocorre exclusivamente em centros certificados pela escola de Paris e, no Brasil, localizam-se em São Paulo e no Rio de Janeiro.

No Brasil, existe pouca pesquisa ou crítica, em nível de pós-graduação, sobre Antiginástica. Destaca-se a dissertação de Costa (1999) intitulada *O corpo feminino no encontro com a Antiginástica*. Nela, Costa acompanha a história de mulheres que praticam Antiginástica por pelo menos cinco anos. O objetivo é compreender melhor os efeitos dessa prática na disposição corporal das pesquisadas. Convém observar que o foco dessa pesquisadora não parece dar-se ao acaso, pois a Antiginástica é um território prioritariamente feminino. Não existe nada nas obras de Bertherat que restrinja experiência da Antiginástica aos homens. Contudo, ao ler seus livros percebe-se que os exemplos, os contextos, tudo orbita em torno do território comum às mulheres europeias de classe média. Ademais, a equipe de professores de Antiginástica atuantes no Brasil é composta, quase na sua totalidade, por mulheres.

Os movimentos propostos em todas as obras dedicadas à Antiginástica pautam-se na leitura e no reconhecimento dos limites do corpo. Eles facilitam a constituição de um mapa corporal, discriminando novas zonas de visibilidade e sensibilidade. Este mapa objetiva, por assim dizer, produzir cores e experiências mais confortáveis, incentivando o indivíduo a perceber a relação entre os hábitos e os modos como seu corpo se fecha ou se abre para o mundo.

A experiência da Antiginástica não visa à fortificação muscular, mas uma atenção sobre a constituição muscular e seus modos de funcionamento. Antes de fortificar o corpo, ela se preocupa em construir um equilíbrio que não é natural ao desenvolvimento tal como se dá na

cultura ocidental. Para tanto, propõe atividades que discriminam a relação entre os músculos posteriores e anteriores, visto que, comumente, os músculos das costas, por serem prioritários, inibem os frontais. Os músculos posteriores assumem grande parte dos nossos esforços, pois, por serem longos e poliarticulados, atuam como se fossem um único grande músculo. Para Bertherat, o enrijecimento do conjunto de músculos posteriores decorre da cronificação de posições viciosas. Também existe interferência da condição afetiva, pois o corpo se forma ou deforma como resposta à ansiedade, ao medo ou às urgências.

Na medida em que os músculos anteriores assumem uma condição coadjuvante em relação aos posteriores, eles ficam flácidos (BERTHERAT; BERSTEIN, 2010). Os efeitos dessa condição sobre a composição global do corpo não são facilmente percebidos, pois quanto mais tenso o corpo, menos espaço resta para a sensibilidade. Sob tensão, o corporar se assemelha a uma máquina executora de tarefas sem reciprocidade com a ação. Nesse sentido, sente-se, por exemplo, o pé ou ombro enrijecido, mas não a relação destes membros com o restante do corpo em situação de igual rigidez.

A influência da medicina chinesa sobre a Antiginástica fica evidente na sua disposição diante da cristalização dos movimentos. Esse aspecto fica claro, por exemplo, na busca do equilíbrio entre as partes posteriores e anteriores do corpo. Tal intencionalidade remete à prancha dos meridianos orientais entre o *yang* (parte posterior) e o *yin* (parte anterior). Desse modo, tanto a Antiginástica quanto a medicina chinesa buscam uma distribuição adequada de energia, sem a prevalência do *yang* sobre o *yin*.

Um possível efeito da composição desequilibrada entre a musculatura posterior e anterior é a barriga proeminente ou excessivamente flácida. Nessa situação, mais que um fortalecimento muscular, a Antiginástica objetiva desfazer os “nós”, as contrações dos músculos posteriores, que enrijecem as vértebras e deixam as costas arredondadas e o corpo deformado.

Outra consequência do desequilíbrio muscular - comum entre as mulheres - são as coxas flácidas demais, o que pode indicar que estejam encurvadas atrás. Quando os músculos ísquios-tibiais - localizados atrás das coxas - relaxam, percebe-se que o quadríceps se reconstrói por si (BERTHERAT; BERSTEIN, 2010). Portanto, ao permitir ao corpo um *biofeedback* de seus encurtamentos e tensões, facilitam-se sua maleabilidade e transformação.

Para a Antiginástica, a cristalização dos movimentos costuma se desenvolver ainda na infância. Ela compõe a resposta do corpo infantil à angústia, à solidão ou mesmo às manifestações da sexualidade.

A reconfiguração corporal proporciona uma sensação de unidade decorrente do equilíbrio entre as cadeias musculares posteriores e anteriores. Caso se atinja essa composição, emerge um estado de presença tenaz, flexível, pautado numa maior amplitude articular. A experiência afetiva resultante é de relaxamento na medida em que o corpo encontra respostas aos enrijecimentos dorsais e cervicais. Nesse processo, comumente constrói-se um singular equilíbrio do tônus muscular e, ainda, da respiração.

Embora cada experiência de Antiginástica seja singular, alguns elementos são básicos a uma sessão inicial. Desse modo, quando alguém procura tal experiência, inicialmente realiza um teste de realidade para evidenciar os bloqueios no funcionamento corporal. O corpo é então conduzido a uma posição incomum que demanda toda amplitude de flexibilidade da musculatura. Ao cumprir tal tarefa, o corpo se torce e deforma, evidenciando seus vícios posturais.

Ao observar a deformação do eixo da coluna durante o teste de realidade, compreendem-se melhor os vícios e fragilidades posturais. As experiências iniciais na Antiginástica não são necessariamente agradáveis, pois confrontam o corpo com seus padrões de tensão cronificados. Na verdade, o incômodo em determinada região é um sinal de que as tensões se encontram nesse campo corporal.

Após o teste de realidade as experimentações de contato com os pontos de rigidez e excesso de força são singulares a cada pessoa. Os movimentos propostos sempre são suaves, visto não nos desenvolvermos quando constrangidos ou sob pressão. Pode-se optar por trabalhar apenas com um lado do corpo. Essa atitude tem uma função pedagógica, de *biofeedback*, pois permite contrastar a experiência leve do lado trabalhado em relação ao outro.

Durante as experimentações de Antiginástica o corpo é ouvido em seus relatos, reflexões e sensações; afinal, sobre cada encurtamento existe uma história materializada nos músculos. Quando os músculos são reprimidos produz-se uma tensão na localidade e na medida em que essa condição se torna cotidiana, a tensão permanece inconsciente. Como resultado, o corpo funciona inseguro e fragmentado.

O corpo não esquece as experiências, é preciso, então, sentir o resultado delas na composição muscular. Ao compreender as falhas na percepção de si abre-se caminho para permitir modificações. Ter uma consciência integrada sobre a composição corporal não livra as pessoas

das dores e contradições decorrentes dos encontros, contudo, traz elementos para a produção de respostas mais autênticas.

A Antiginástica não procura educar para um suposto modelo respiratório mais eficaz, pois reconhece que cada pessoa, em cada momento, demanda uma qualidade respiratória própria. Contudo, a partir das contribuições de Reich, mostra como se perde o ritmo respiratório desde os primeiros anos de vida. Por exemplo, quando se corta ou interrompe a respiração diante da dor ou do medo, ela torna-se superficial e irregular. Para Bertherat e Berstein (2010), essa qualidade respiratória converte-se num modo de “dominação” sobre o corpo por reduzir sua experiência sensorial.

A respiração proporcionada durante a Antiginástica é livre, apenas com o tempo o corpo é convidado a observá-la, sem, contudo, modificá-la ou controlá-la artificialmente. A respiração não precisa ser educada, mas liberada. Nesse sentido, as experiências proporcionadas pela Antiginástica, ao promoverem o relaxamento da cadeia muscular posterior, buscam estimular o equilíbrio entre *yin* e *yan*. Permite-se com isso um ciclo de respiração que respeite a singularidade de cada corpo.

Visando à respiração, Bertherat (2001) chama atenção para um órgão muito caro ao professor, sua língua. Em suas obras, ela pede que se abra a boca como um peixe, mantendo a língua mais larga possível. Para facilitar o *biofeedback*, o corpo é convidado a enrijecer os músculos que compõem este órgão, apontando-o para o teto. Esta atividade não é simples como pode parecer à primeira vista. Ela lembra como a língua, qual “ferramenta” docente, costuma permanecer rígida. Seu relaxamento pode atenuar processos de encurtamento da nuca e crispamento da mandíbula. Por fim, os benefícios atingem a qualidade respiratória.

Esse exemplo lembra que experimentar o corpo constitui uma tecnologia para permitir uma leitura mais fina dos modos de sentir e funcionar. Não é necessário dominar técnicas sofisticadas. Mesmo experiências singelas de relaxamento, massagem, ou mesmo relato de emoções, alteram a consciência sobre os membros do corpo e multiplicam as respostas produzidas diante de afetos, lembranças ou estímulos.

O profissional de Antiginástica não utiliza seu corpo para exemplificar qualquer movimento, ele não incentiva a imitação, mas o reconhecimento da diferença. Na verdade, a imitação costuma ser um recurso do corpo que possui dificuldade em sentir a si próprio. Dessa condição dessensibilizada e imitativa surge, por exemplo, os estereótipos gestuais observados no esporte e mesmo nas academias (COSTA, 1999).

As experimentações em Antiginástica se pautam nas microssensibilidades, desse modo seus movimentos nunca são violentos.

Nelas, cada órgão, cada músculo, é percebido em sua função e nas sensações que promovem. A ideia é mobilizar profundamente as fibras musculares para gerar composições harmônicas duradouras.

Um exemplo de sensibilização utilizado por Bertherat e Berstein (2010) faz uso dos dedos dos pés. Nele, o corpo fica em pé, com os apoios em paralelo, ligeiramente separados um do outro. O objetivo é sensibilizar sobre a diferença entre o apoio sólido encontrado nos pés descalços em contraste com a experiência obtida com os dedos espremidos pelos sapatos.

Não há problema quando se fracassa em produzir qualquer movimento ou posição, pois não se pretende impor ao corpo o que ele ainda não pode dar. Tais dificuldades permitem, justamente, leituras finas sobre os limites de cada corpo (BERTHERAT; BERSTEIN, 2010). No processo lento da Antiginástica, o corpo se reconfigura em termos de tamanho e forma, ele encontra funcionamentos singulares e mais agradáveis. Como resultado, torna-se mais acessível a si e expande essa condição aos seus próximos.

A Antiginástica favorece aos corpos multiplicar a diversidade de posicionamentos possíveis nos espaços. Para tal propósito, utiliza a experiência do jogo, o movimento espontâneo e a expressividade simbólica. O objetivo é recuperar a liberdade e o dinamismo do movimento. Os jogos utilizados na Antiginástica dividem-se entre os que ocorrem no espaço simbólico do outro e os que se direcionam ao próprio corpo, despertando o indivíduo para suas dinâmicas.

A experiência expressiva utilizada pela Antiginástica é promovida quando a relação inicial com o outro transcorre no terreno entre sentir/movimentar-se. Para afirmar sensibilidades diante dessa cadeia (sentir/movimentar) essa terapêutica proporciona uma experiência de relaxamento. O relaxamento sensibiliza a pessoa para o movimento do corpo em se recolher ou sobre o colocar-se em disponibilidade. Nesse processo, a improvisação é utilizada para trazer à tona o que está inativo no corpo, o que se dá por meio do movimento espontâneo e mediante fundo sonoro. Os modos de disponibilidade de corpos são dinamizados pelas composições permitidas mediante o relaxamento. O recuo do corpo também é explorado como um modo de cuidado e preservação. No caso das experimentações sobre disponibilidade, são explorados: a leitura de ritmos, o reconhecimento do espaço compartilhado e o improviso criativo.

A possível relação entre Antiginástica e os modos de (re) existência nas práticas pedagógicas não devem resumir-se à aplicação de técnicas. Nesse sentido, o que se objetiva nesse trabalho não é

simplesmente oportunizar no cotidiano do professor experimentações de Antiginástica e sim tornar a sensibilidade corporal uma experiência estética e pedagógica. Ao se reconhecer a dimensão do corpo no trabalho docente, nota-se que mesmo experimentações psicomotoras singelas - ao alcance do professor - podem mudar qualitativamente os sentidos das práticas pedagógicas.

Nas obras de Thérèse Bertherat percebem-se nuances de como cada músculo é capturado por processos de assujeitamento. Essa consciência muda significativamente a relação entre os modos de corporar e a experiência de saturação e futilidade. O professor sabe o que isso significa quando termina seu dia, quando se deita e, por alguns momentos ou algumas horas, consegue sentir suas fragilidades materializadas em dores ou insônia.

A Antiginástica pode ser considerada uma tecnologia, mas também uma estética pautada na construção de sensibilidades sobre a própria carne. Ela inspira o fortalecimento dos estados de presença ao tornar o corpo uma moradia acolhedora. Acolhido, ele se sente em condições de encontrar apoio para as batalhas as quais é convidado a participar. Em outras palavras, ler o corpo constitui-se numa alternativa nos momentos em que as distrações saturam e resta uma carcaça que, ou bem se reinventa ou se fragmenta.

4.2 Esquizodrama: experimentações entre fragilidades e possibilidades

Para discorrer sobre o Esquizodrama é preciso contextualizá-lo enquanto intervenção baseada na Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari. Esta perspectiva filosófica propõe uma leitura sobre a natureza, a indústria, a sociedade e a subjetividade objetivando produzir vida enquanto diversificação (BAREMBLITT, 2010). Entre os interlocutores mais próximos dos autores, destacam-se: Freud, Marx, Spinoza, Nietzsche e Bergson (na filosofia), Antonin Artaud (na poesia), além dos romancistas saxônicos D. Lawrence e Henry Miller.

As bases desta filosofia foram escritas pelos autores durante o espírito contestador que marcou os anos 70. Trata-se de uma vasta obra, cuja leitura é desafiadora, pois pressupõe do leitor conhecimentos prévios de filosofia, ciências e artes. Dentre os principais livros sobre o assunto, destacamos para o objetivo desse estudo, *Capitalismo e esquizofrenia*

(DELEUZE; GUATTARI, 1996) e *O anti-édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 1976).

A Esquizoanálise faz uma releitura ampliada da Psicanálise de Freud para fundamentar o funcionamento das instituições. Nela, a importância da neurose se desloca para outro funcionamento psíquico anterior, a esquizofrenia. O delírio “esquizo”, para Deleuze e Guattari, não decorre da triangulação edípica e sim das complexas conexões do campo social.

O papel fundante na composição de subjetividades também se desloca da família para as lógicas de produção do capitalismo contemporâneo. A família atua, então, enquanto território de transmissão dessas lógicas construídas em contextos amplos e heterogêneos (HUR, 2012). O sujeito da Esquizoanálise, conseqüentemente, não se reduz ao universo intrapsíquico, sua subjetivação decorre das dobras e articulações de múltiplas lógicas. Para ele, passado e futuro coexistem no presente por meio dos acontecimentos/sentidos, ao passo que o próprio presente consiste num eixo de produção contínua de passados e futuros. Por essa razão, pode-se entender a Esquizoanálise como uma terapêutica de leitura e gestão do presente (BAREMBLITT, 2010).

Na Esquizoanálise, desejo e inconsciente não são pautados pela falta, ambos podem ser inscritos num território intensivo, expressivo e afirmativo. O desejo, então, transborda territórios e lógicas em direção às multiplicidades. Diante dessa perspectiva, cabe à Esquizoanálise localizar os bloqueios dos fluxos do desejo, os blocos de sentidos cristalizados, as dimensões apoéticas do cotidiano. O objetivo é engendrar o investimento do desejo no campo social (HUR, 2012).

A partir da Filosofia da Diferença, no capítulo dois foi apresentada uma perspectiva sobre a escola enquanto um dispositivo. Ou seja, uma máquina de produção de sentidos e ação-relação promovendo modos de visibilidade e existência. Um dispositivo produz subjetividades no atravessamento da dimensão do poder/saber. Esse aspecto do dispositivo é importante para uma análise sobre a construção de autonomia ou de assujeitamento através das práticas pedagógicas.

Uma das características do saber-fazer do professor diz respeito à fragmentação do saber em zonas de especialização organizadas por especialistas. Esta fragmentação do saber, apesar de permitir ganhos em termos de aprofundamento, também produz modos de assujeitamento. Isso ocorre na medida em que o saber popular é desvalorizado e a o estatuto da verdade se realoca para a competência dos especialistas. Logo, por meio da organização da ciência e da educação, configuram-se novos polos de poder-saber aos quais os grupos humanos se submetem

(PARPINELLI; SOUZA, 2005). Na medida em que esse processo se complexifica, experimenta-se uma desapropriação estética do corpo, pois já não é possível afirmar o que é uma necessidade. Nesse sentido se deseja, necessita ou demanda simplesmente o que é inscrito como importante e necessário. Muitas vezes o ato de demandar transcorre mediante pouco ou nenhum contato com a dimensão sensível (BAREMBLITT, 2010).

Dispositivos como a escola agem sob diversos planos e vértices (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Para fins de análise sobre tais ações pode-se imaginar um eixo horizontal contendo elementos de conteúdo e expressão (produção de signos). E um eixo vertical, contendo numa extremidade os elementos relacionados à territorialização/estabilização e na outra os processos de transbordamento/criação. Em outras palavras: o eixo horizontal representa em um polo disposições e no outro, promoção de enunciados (conteúdo e expressão). O eixo vertical representa em uma polaridade os processos de constância/enquadramento e na outra, processualidade/escape.

A ilustração 8 sistematiza esse esquema com base na proposta de Hur (2012):



Ilustração 8 - Dimensões de agenciamento do dispositivo

Fonte: Hur (2012).

No eixo vertical existe espaço para o desenvolvimento de uma “pedagogia menor”, atenta à qualidade dos encontros e produtora de autoanálise e novas suavidades. Para tanto, as próprias disciplinas podem ser pensadas para além de sobrecodificar/explicar, constituindo-se em oportunidades para o sensível e o coinventar. É importante deixar claro, contudo, que nessa perspectiva afetos e corpos não se distanciam da produção de pensamento e enunciados.

O eixo vertical representa disposições, organizações e constâncias a partir das quais um professor pode dar sua aula dentro de um campo de previsibilidade. Contudo, esses processos não são absolutos, pois são passíveis de rupturas ou realocações. Essas transformações podem se constituir experimentações estéticas ou estranhamentos importantes à dimensão sensível. Para ocorrerem, é preciso direcionar forças grupais, canalizando discursos e afetos.

Numa perspectiva deleuzeana, é possível afirmar uma pedagogia menor como um laboratório de experimentações. Ela funciona como uma caixa de ferramentas de diferentes naturezas, atenta aos modos de inibição dos corpos, que produziria exercícios ou “movimentações”, oxigenando possibilidades sobre o que pode um corpo (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O eixo horizontal, por sua vez, representa a organização do habitat do professor. Essa disposição espacial molda - intencionalmente ou não - os corpos envolvidos. Assim, a configuração da materialidade escolar produz diferentes estados de presença. A esse respeito, diversos exemplos podem ser mencionados, tais como: a disponibilidade ou não dos materiais necessários ao trabalho pedagógico, a adequação ou não do espaço de trabalho ou mesmo possíveis interrupções administrativas transcorridas durante a aula.

O eixo horizontal também representa a inscrição de códigos ou discursos construtores de regimes de consenso. Eles extrapolam o currículo escolar em sua forma e conteúdo. Os assujeitamentos resultantes dessas inscrições podem implicar, por exemplo, nos códigos que hierarquizam a fala do professor em relação ao aluno. Implicam ainda na qualificação ou desqualificação de diferentes apropriações sobre determinado campo de conhecimento.

A partir da Esquizoanálise, portanto, pode-se refletir sobre os processos de assujeitamento ou de produção de singularidades na estética das práticas pedagógicas. Zordan (2015) traz importante contribuição para essa questão ao traduzir conceitos centrais do fazer docente a partir

da Filosofia da Diferença. Esses conceitos podem ser sistematizados da seguinte maneira:

- “Criação”: criar é mais do que fazer, pois envolve o movimento capaz de produzir sentido (devir-ativo). No contexto educacional, a criação culmina com a realização do projeto de ensino, mas não se esgota na experiência atrelada a sua realização. É um trabalho que permeia múltiplas ações e propostas, objetivando tornar a matéria desejável de ser aprendida.

- “Experimentação”: experimentar o que se está disposto em um território é ser sensível. É o ato criativo do docente ao sistematizar um modo de dar sua aula. Experimentar transcorre nos encontros, nas práticas em sala de aula e nas produções manual-textuais. Dá-se pela manipulação, pelo estado de atenção e pela testagem. A experimentação de procedimentos torna, assim, um recorte da realidade numa convenção disciplinar.

- “Decifração”: decifrar é a ação de ler os signos emitidos pelas variações da matéria. Exige o enfrentamento do caos semiótico, motivo pelo qual requer domínio dos instrumentos de linguagem. Em outros termos, aprender perpassa captar e significar a multiplicidade de signos presentes em um recorte sobre a realidade.

- “Observação”: observar define as características do campo de atuação. Implica a procura de perspectivas em determinado território, permitindo modos de inserção programada do observador. Na medida em que o observador se apresenta ao campo de observação, também passa a fazer parte de sua paisagem (observação ativa).

- “Improvisação”: improvisar requer inventividade e flexibilidade frente ao inesperado. A improvisação permite ao planejamento ser reinventado e revitalizado. Pode se constituir numa qualidade importante para superação de resistências e em uma resposta à evasão física ou afetiva dos alunos.

- “Avaliação”: avaliar envolve compreender como as ações transcorrem, não para julgá-las, mas para entender suas dinâmicas, intensidades, graduações afetivas e nuances sensoriais. Avaliar pertence ao território dos afetos, do encontro de corpos e das matérias que se disciplinam. Avaliam-se para sentir a movimentação sutil os desejos que guiam ações, as zonas de calmaria, os pontos de choque, de ruptura ou de fusão. A avaliação sempre ocorre a partir do lado de fora, pelo outro que, com seu olhar, situa e realoca o contexto; não precisa se pautar em critérios de normalidade/desvio. Ela expõe o funcionamento de um território permitindo recortes sobre ele para melhor estudá-lo. Assim, a avaliação é o movimento constante de atualização das virtualidades do

pensamento, pois coloca o problema no território das fronteiras maleáveis (ZORDAN, 2015).

Ao aproximar a perspectiva da Filosofia da Diferença de conceitos caros à educação, a introdução do Esquizodrama é facilitada. Também chamado de proliferação dramática inventiva, o Esquizodrama materializa a filosofia de Deleuze e Guattari em uma intervenção que pode ser traduzida como experimentação corporal graças à sua dimensão estética.

A proposta esquizodramática foi sistematizada pelo psiquiatra argentino Gregório Baremlitt. Ele criou e gerenciou, ainda nos anos 60, um grupo dentro da *Associação Psicanalítica Argentina* destinado a articular a Psicanálise com outras áreas do conhecimento. Durante a ditadura militar argentina, Baremlitt se radicou em Belo Horizonte – MG, onde passou a organizar diferentes grupos interessados na Filosofia da Diferença.

O Esquizodrama surge da bricolagem entre a Filosofia da Diferença e uma diversidade de estéticas e terapêuticas, como a Psicanálise, a Bioenergética, algumas modalidades de teatro moderno e a dança (especialmente as indígenas). Ele também faz uso do instrumental tecnológico permitido pela modelagem, pintura, música e pelo vídeo. O Esquizodrama não almeja um estatuto acadêmico nem uma profissionalidade definida. Trata-se, antes, de uma perspectiva acessível a qualquer pessoa que assim desejar (BAREMBLITT, 2010).

Enquanto experimentação corporal, essa terapêutica atua transversalmente sobre diversos aspectos, como os biológicos, etológicos, sociais, econômicos, políticos, semióticos, subjetivos e tecnológicos. Seu objetivo é produzir estranhamentos e desterritorializações, condições propícias à emergência do novo e do inédito. Não se tratam de composições à deriva da sorte, mas movimentações pautadas na oxigenação de papéis. Busca-se, assim, engendrar nos atores envolvidos um protagonismo em relação aos agenciamentos em questão.

Espera-se, portanto, posição ativa tanto de quem o pratica quanto dos usuários do Esquizodrama, sejam eles pacientes, professores ou alunos. A prática distancia-se, desse modo, das posturas ortodoxas que polarizam, de um lado, o corpo quieto e receptivo e, do outro, o esperto ativo. Logo, ela se pauta na produção de criatividade e no fortalecimento dos meios para sua efetivação. A intervenção esquizodramática é, acima de tudo, estética, pois se utiliza das artes, das danças e de outras propostas psicoterapêuticas para inscrever performances.

O Esquizodrama pode ser utilizado em diversos contextos, com implicações pedagógicas, terapêuticas e artísticas. Enquanto produção de

sensibilidade e cuidado, ele utiliza o termo *clínica*. Etimologicamente, esse termo deriva do grego *klinâmen*, que nomeia processos de transformação ou passagem. A estética esquizodramática visa, desse modo, interferir nas formas de subjetivação de corpos para potencializá-los, localizando as zonas de rigidez e conectando os fluxos do desejo à produção. Suas experimentações podem ser divididas entre negativas - pautadas na crítica/desconstrução do que está saturado - e positivas, que intensificam singularidades ou novos modos de subjetivação e sociabilidade (BAREMBLITT, 2010). Assim, numa condição cinzenta, repetitiva, coisificada ou medrosa, o Esquizodrama promove a interlocução do corpo com a alteridade. Ele inscreve o desejo no terreno da abundância e do excesso, um desejo conectado com coletivos, e não apenas com objetos. Emerge um desejar que extrapola, assim, a falta e a incompletude.

Para dimensionar a intervenção esquizodramática sobre os corpos segue a síntese de uma experimentação desenvolvida por Bichuetti (2010). Cabe destacar que esta experimentação não deve ser aplicada mecanicamente, como uma receita, a qualquer grupo. Ela foi elaborada após um contato paciente com as demandas e singularidades do grupo em questão. Desse modo, sua transcrição tem objetivos didáticos, visto que cada intervenção esquizodramática é única.

A experimentação descrita (Quadro 1) exemplifica a utilização de diferentes linguagens, como a dança e a música. Ela visa estimular coletivamente aspectos de potência nos corpos a partir das suas vulnerabilidades. Pode-se perceber que cada momento do experimento é flexível, pois não determina de antemão um regime de consenso. Ela se constitui num exemplo de intervenção atual levando-se em conta que as práticas pedagógicas podem se beneficiar da conscientização sobre como respondem às fragilidades.

ESQUIZODRAMA DO DEVIR - ENTRE FRAGILIDADES E POTÊNCIAS

- Aquecimento: exercícios de alongamento e de bioenergética. Introdução com danças tribais (intensificadas pelo uso de sons derivados do corpo) até o cansaço.
- Movimento 1: identificação do ponto/parte do corpo mais frágil; formação de pequenos grupos para breve diálogo sobre a fragilidade apontada por cada integrante.
- Movimento 2: montagem de uma performance pela criação de uma máquina intensiva (simbólica); é importante que a máquina conecte as partes frágeis de cada participante do grupo.
- Movimento 3: invenção (nos grupos menores) de atos criativos atribuindo-se performances às máquinas. Enquanto exemplo, tais performances podem contemplar:
 - Máquinas de amar;
 - Máquinas de cuidar;
 - Máquinas de lutar;
 - Máquinas de viver alegremente.
- Movimento 4: conexões entre as performances (máquinas) no grupo maior, criação de uma dança coletiva, uma canção ou som melódico. Exploração do espaço com suavidade.
- Finalização: todos retornam ao círculo e procuram identificar uma potência que desconheciam em si. Voluntariamente, cada participante relata o que deseja levar para si sobre as qualidades que ouviu ou que desconhecia.

Quadro 1 - Esquizodrama do devir: entre fragilidades e potências

Fonte: Bichuett (2010).

As experimentações esquizodramáticas estimulam um retorno ao sensível e valorizam o desejo como produtor de relações, extrapolando, portanto, o mero sentido de troca. Experimentações de sensibilização implicam na estética das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a aula que se deseja dar envolve o gosto pela proposta do professor. Entre conceitos

e equações, os afetos emergem desejosos de materializar intensidades. A dessensibilidade sobre o movimento, a resposta automatizada, ou mesmo a apatia levam, por sua vez, à saturação.

Assim como existem conexões entre fragilidades e potências, o ensino e o ato criativo não se separam. Ambos se pautam em regras abertas e flexíveis, subvertendo o planejamento idealizado. O que interessa ao aluno e gera potência no professor são os atravessamentos por lições, textos, paixões, humores e propostas. Utilizando termos esquizodramáticos, trata-se de máquinas simbólicas, de performances experimentadas através de tecnologias e linguagens múltiplas.

São as experimentações sensíveis que acrescentam novas cores ao cotidiano e às práticas pedagógicas. Coloca-se, desse modo, uma dimensão estética sobre o ato educativo: multiplicar as linguagens entre o professor que alimenta o interesse pela matéria e os estudantes que desejam, por escolha, aprendê-la (ZORDAN, 2015).

Uma ilustração que sintetiza a ideia sobre os movimentos do conhecimento pode ser a de árvores que lembram os movimentos docentes. A partir dos seus contornos arborescentes é possível visualizar a expansão dos saberes. Entretanto, essa é uma perspectiva autorreprodutiva, pois sempre parte de uma raiz. Dessa imagem, porém, pode-se visualizar o rizoma. Nele, afirma-se o movimento que transcorre na heterogeneidade perpassada pela arte, pelo brincar e por outras aventuras nômades (BICHUETTI, 2011). Dito de outro modo, na educação busca-se conectar modos de pensar (produção de conceitos) e sensibilidades com a produção inventiva. Nessa tarefa, o auxílio das máquinas simbólicas tem grande implicação.

4.3 Entre a sensibilidade da Antiginástica e do Esquizodrama: encontros possíveis com as práticas pedagógicas

Uma possível contribuição do Esquizodrama enquanto intervenção baseada na Filosofia da Diferença, diz respeito à mobilização do sensível, algo que se crê possível também no cotidiano das práticas docentes. Enquanto duas apostas na micropolítica, tanto o Esquizodrama quanto a Antiginástica lembram que mais importante que anunciar um futuro utópico é encontrar modos para produzir cotidianamente o presente a partir do movimento não embrutecido.

Com o esgotamento dos paradigmas da Modernidade, têm-se observado oxigenações no modo do professor protagonizar uma postura crítica. Nesse sentido, a disposição do docente em dizer o que deve ser

feito se desloca, paulatinamente, para uma condição mais modesta de, mediante encontros e afetamentos de corpos, focar menos nos fins globais para operar transformações menores e mais claras durante o próprio processo da caminhada (GALLO, 2013).

O professor é convidado a abordar o conhecimento a partir da sua complexidade, superando uma perspectiva meramente representativa. O conhecimento, então, deixa de ser algo gravado na psique e passa a ser, antes, corpóreo. Apesar de ainda se reproduzir facilmente a dualidade cartesiana “mente-corpo” nos currículos, as estéticas propostas pela Filosofia da Diferença e pela Antiginástica sempre lembrarão que as transformações perpassam as sensações e os sentimentos vivenciados nos corpos.

Valorizar a dimensão sensível enquanto educação permite reconhecer que a legitimação da técnica e dos números, se trouxeram benefícios inegáveis, também têm conduzido a um mundo alienado. Um mundo onde os corpos pautam-se tanto pela competitividade quanto pela descartabilidade. Como resultado, o instrumental tecnológico engendra um novo cérebro e um novo corpo, menos crítico e mais pautado pela legitimação técnica. Trata-se dos modos de sentir próprios da pós-Modernidade, nos quais a saturação dos afetos decorrente da superexposição do corpo e também do seu esvaziamento.

As próprias emoções dos corpos se encontram formatadas e administradas pelos instrumentos sociais midiáticos. Nesse contexto, o *status* da verdade, de uma verdade total, radical ou universal perde sentido, cedendo espaço para uma linguagem que funciona como simulacro da informação. Mesmo as narrativas que objetivavam preparar para o futuro parecem desbotadas, visto que o próprio futuro deixa de existir ao se pautar no horizonte da incerteza.

Ao conviver com o outro sem garantias sobre onde tal caminhar os levará, ao experienciar o presente enquanto uma constante aceleração, e ao sentir o desequilíbrio do mercado como modo de regulação dos espaços-tempo, o corpo coloca-se em desassossego, sem rocha, cabo, ou cais (CUNHA; REZER, 2015). Mesmo assim, o corpo compreende coisas que a razão desconhece, ele esquece e recorda. É o corpo que conduz pelos caminhos da pintura, da poesia, da música, da história, e mesmo das ciências. O corpo não se esquece dos prazeres e das intensidades. Assim, educar, tem tudo a ver com o corpo (GAYA, 2006).

Pensar uma pedagogia respeitosa com o corpo implica em práticas escolares que não pressupõem a imobilidade para a aprendizagem. Envolve também romper com o estereótipo que associa o movimento ao medo, à bagunça e à dispersão. Mais que isso, na Contemporaneidade,

respeitar o corpo implica discriminar as qualidades do movimento, necessárias para extrapolar sua condição meramente mecânica e sistemática.

Em termos de posicionamento político, fomentar a leitura crítica do mundo constitui-se em uma tarefa desafiadora para o professor na medida em que é difícil localizar num governo ou mesmo em uma organização social uma figura delimitada de opressão diante da qual deva opor-se. É como se os acontecimentos históricos, culturais e políticos colocassem os corpos frente ao próprio esgotamento, pois os mecanismos de produção de assujeitamento afloram nos mais diversos campos. Além disso, após as mazelas decorrentes do paradigma da Modernidade, já não se consegue creditar apenas à razão a condição de operadora dos saberes. Nesse sentido, o Esquizodrama, mais que anunciar qualquer novidade sobre a educação, convida a instituir experimentações para, a partir de dentro destas, no contato com sua complexidade, produzir possibilidades do novo. Não se trata, portanto, de produzir novas utopias supostamente mais sofisticadas, mas viver com os alunos as suas vulnerabilidades, acolhendo a multiplicidade de seus discursos e, a partir desses encontros, tocar cada um.

Ao invés de procurar uma estabilização das forças numa única e ordenada direção, o Esquizodrama auxilia a sustentar toda a multiplicidade de experiências decorrentes de campos de tensões inscritas nas sensações, nos movimentos e nos ritmos dos corpos (BORGES, 2011). Ao ensinar também pelos gestos, pelo corpo, pelas artes e músicas - expressões utilizadas no Esquizodrama - o professor dá um passo significativo para ultrapassar a futilidade como modo de experimentação do presente. Conhecer os gestos e as expressões corporais dos alunos para além das formas estereotipadas é uma forma de reconhecê-lo integralmente, estreitando os vínculos e ampliando as possibilidades de comunicação e troca.

Deleuze e Guattari (1992, p. 25) propõem o termo “literatura menor” para considerar a obra de Franz Kafka, especialmente os aspectos de subversão da língua alemã. Segundo eles, “uma literatura menor, então, não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria fez em uma língua maior”. Ao deslocar esse conceito para as práticas docentes pode-se visualizar uma pedagogia menor enquanto uma alternativa à educação “maior”, ou seja, à educação instituída a que se deseja instituir. A educação “menor”, por seu lado, é a educação que produz (re) existências, produção de singularidades diante dos fluxos automatizados sobre os corpos. Se a educação maior se dá nos escritórios, gabinetes e

nos documentos, a educação menor transcorre tanto na sala de aula como na experiência íntima do professor sobre seu modo de corporar.

Uma educação menor, ao partir da multiplicidade, pode inspirar-se na imagem do rizoma no sentido de não procurar produzir totalidades, modelos, ou soluções generalistas. Mais que buscar uma integração de saberes, ela agencia conexões novas tal como um rizoma que valoriza o “meio” (onde estão os encontros) por não ter início nem fim claros. Segundo os autores,

[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeitos); a seus espaços-tempos, que são espaço tempo livres; ao seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidades contínuas); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 8, grifos dos autores).

Numa perspectiva arbórea do conhecimento, as raízes ou premissas verdadeiras devem ser fincadas com firmeza no solo para, a partir de seu caule, emergir ramificações, ou seja, trata-se da criação sucessiva de galhos objetivando contemplar a complexidade do real. Uma apreensão do conhecimento pautada nesse ponto de vista é mecanicista na medida em que implica em fragmentações e hierarquizações do saber como modelo de mediação dos fluxos de apreensão do mundo. Tais separações e hierarquias estabelecidas nos processos educativos são produtos de uma concepção autoritária da própria vida, pois nelas está implícito que alguma esfera da realidade seja mais respeitável, temível ou poderosa em relação a outras (BAREMBLITT, 2010). Deleuze e Guattari (1996, p. 24) explicam:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo que chamamos, injustamente, ‘dentrítos’ não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consciência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system*.

É possível ter uma perspectiva mais didática sobre as qualidades da apropriação dos conhecimentos pautados pela complexidade (em oposição a uma proposta arborescente) a partir da constatação dos princípios básicos de um rizoma apresentados por Gallo (2013). São eles:

- “Princípio da conexão” em detrimento da linearidade, ou seja, qualquer ponto do rizoma pode conectar a qualquer outro;

- “Princípio da heterogeneidade” em oposição à hierarquia, pelo fato de qualquer conexão ser possível;

- “Princípio da multiplicidade” que não pode ser reduzida artificialmente a nenhuma unidade, restando, portanto, policompreensões infinitas;

- “Princípio da ruptura assignificante”, visto que o rizoma não implica em processos de significação nem de hierarquização, estando sempre aberto a novas direções;

- “Princípio da cartografia”, no sentido que, de modo semelhante às múltiplas estradas de uma cartografia, o rizoma pode ser acessado por infinitos pontos e a partir deles, transversalizar em direção a quaisquer outros (GALLO, 2013).

Os caminhos pedagógicos que emergem num contexto de complexidade são marcados pelas múltiplas conexões de conhecimentos com práticas, quer se trate de conhecimentos e práticas científicas, filosóficas, artísticas, ou do senso comum. Pressupõe-se uma perspectiva alargada, capaz de extrapolar as fronteiras do exclusivamente racional. São conhecimentos que partem de uma visão polissêmica e polimorfa do corpo humano no mundo. Conhecimentos assumidamente impregnados de sentimentos e emoções e mapeados a partir das marcas sobre o corpo (GAYA, 2006).

Um possível exemplo para pensar as experiências de complexidade e criação na educação é a problematização entre o corpo e seus espaços físicos e relacionais. Sobre esse aspecto, Guedes (2008) propõe pontos de

reflexão estimulantes. Inicialmente, pode-se explorar como o próprio professor imagina uma sala de aula:

- Tal espaço o convidaria ao movimento? Como?
- Em tal espaço, que expressões do corpo são permitidas e quais seriam, então, proibidas? Quais os sentidos de se produzir tais limites sobre os corpos?
- Com relação à disposição do corpo do professor e o contato deste com o corpo dos alunos, o que se pode dizer?
- Como tal corpo professoral se dispõe? Ele, por exemplo, se senta ao chão? Realiza experiências de contato e aconchego com seus alunos?
- Em relação ao arranjo dos recursos materiais presentes na sala de aula, eles são rígidos ou passíveis de reorganização com participação dos alunos?
 - Modifica-se a arrumação dos móveis de acordo com desejos, necessidades e curiosidades?
 - Finalmente, em relação à disposição dos corpos no espaço-tempo vivenciado na sala de aula, existe espaço para o movimento espontâneo?
 - Seriam as lógicas dos corpos inteiramente capturadas pela subordinação ao relógio, ou existe espaço para a sensibilidade do corpo guiar os ritmos?
 - Seriam os movimentos predominantemente repetitivos e pré-programados mediante posturas quietas, sentadas e enfileiradas? (GUEDES, 2008).

Não é a intenção insinuar que a apropriação de saberes a partir da lógica do rizoma seja algo simples ou acabado. Sabe-se muito bem que em oposição a essa intencionalidade existe uma rotina escolar organizada a partir de regras rígidas, materializadas em acúmulos de normas, obrigações, cobranças e urgências. Por outro lado, a renúncia à eterna busca de unidades em prol do reconhecimento da natureza aberta dos saberes constitui uma oportunidade para as práticas docentes proporem modos diferenciados e singulares de apropriação do real.

Pensar em epistemes que recusem processos simplistas de causalidade torna-se condição necessária para qualquer processo educativo contemporâneo. A promessa da Modernidade se baseava na ideia do uso da razão para permitir uma caminhada, um percurso em direção a um fim ou mesmo um presente melhor. Atualmente, contudo, esse movimento parece expressar menos um caminhar para um fim (um bom fim), mas um movimento do Gênesis em direção à incerteza, uma condição onde o próprio caminhar assume maior importância em relação ao ponto de chegada (CUNHA; REZER, 2015). Daí, então, a perda de

sentido nas propostas educativas anestesiadoras do corpo e do presente e voltadas especialmente para prover dividendos no futuro.

Para Bertherat (2002), toda rigidez corporal contém uma história e todos os corpos têm uma consciência parcial sobre si. É comum, então, o corpo não saber como se organizam seus membros, quais suas funções, bem como suas verdadeiras possibilidades. Como resultado, a rigidez dos corpos delimita sua capacidade de expressão e pode causar sofrimentos.

Assim como os conteúdos escolares os movimentos são aprendidos, embora eles possam se desenvolver a partir de repertórios bastante limitados. É comum os corpos se limitarem a uma centena de variações dentre os quase dois mil movimentos (no mínimo) dos quais são capazes de executar. Tais “pacotes de movimentos” costumam se repetir de modo acrítico, constituindo-se numa mera amostra, numa virtualidade, do que os corpos são realmente capazes. Portanto, não é apenas o vocabulário do aluno e a sua capacidade de pensar e raciocinar que merecem ser expandidos mediante projetos educativos (BERTHERAT, 2002).

Não são necessárias técnicas sofisticadas para proporcionar experiências de sensibilidade sobre o corpo na escola. É necessário, sim, estar atento ao corpo, aos sentimentos e aos desejos dos alunos. Isso implica numa disposição para reconhecer e legitimar no cotidiano a voz do corpo do próprio professor para posteriormente expandir essa disposição aos alunos.

Mesmo experiências psicomotoras simples, como dar espaço privilegiado durante o período de aula para a expressão de sensações corporais (como a própria dor) podem auxiliar alunos a nomear as sensações e os sentimentos. Diferentes técnicas de relaxamento ao alcance do professor incentivam uma percepção bastante fina sobre as sensações provindas de cada membro do corpo. Tais relaxamentos auxiliam os alunos, por exemplo, a comparar as partes relaxadas das outras em situação de rigidez, bem como a discriminar o efeito de cada relaxamento na constituição de estados globais de presença.

Quando o professor proporciona experiências de acompanhamento e instigação sobre um tema para além da superficialidade, quando favorece o brincar e o corporar como modo de exploração, ele permite a expansão dos corpos de seus alunos e simultaneamente cria referências de segurança sobre tal experiência. Segurança esta necessária em tempos marcados por tão profundas incertezas. Estas experiências permitem expandir o sentir como meio efetivo de percepção sobre o corpo diante de condições reduzidas de consciência sobre o mesmo.

O Esquizodrama se constitui numa intervenção que reconhece a realidade como constitutivamente desordenada e, em grande medida, imprevisível; tais constatações têm sido referenciadas por recentes descobertas da micro e da macrofísica (BAREMBLITT, 2010). Nessa perspectiva, grande parte da experiência da angústia contemporânea é efeito da antiprodução derivadas das formas rigidamente pré-estabelecidas. Assim, a potência produtiva sobre a realidade precisa reconhecer, por exemplo, os encontros que transcorrem ao acaso e não apenas o planejamento racional das zonas de regularidade. Do encontro com essas não-regularidades, o Esquizodrama propõe compor formações complexas, parcialmente ordenadas, elásticas e porosas, visando tornar as não-regularidades ou mesmo o caos em experiências de criação (BAREMBLITT, 2010)

A perspectiva esquizodramática pode ser útil às práticas pedagógicas na medida em que, ao se renunciar aos consensos arbitrários, livram-se os estudantes do mal-estar e da culpa experimentados quando estes se compreendem “desalinhados” em relação aos modelos de ser-no-mundo. Fonseca & Kirst (2004) propõem a metáfora de uma constelação que, pelas suas intensidades, atrai, mas não prende, permitindo a passagem através de si das histórias de existência. Esta constelação valoriza, desse modo, muito mais a performance da ideia e a fruição das narrativas do que o registro das pretensas regularidades.

Para o professor, estabelecer contato com seus alunos implica lidar com visões e perspectivas que nem sempre são semelhantes às suas, abre-se com isso oportunidades para o diálogo e a escuta. Se permanecer nesse contato, ele pode compreender os medos e os limitadores da expressão do aluno. Adicionalmente, é possível convidar os familiares da criança para refletirem sobre seu desenvolvimento pleno, bem como sobre as possibilidades da escola em favorecer a tal criança modos de redescobrir seu corpo. Descobrir, explorar, ampliar, são ações que só podem acontecer num contexto que favoreça o movimento (GUEDES, 2008).

Como já discutido anteriormente, na Contemporaneidade, o dismantelamento das redes de segurança, a complexificação dos padrões de conduta e a consolidação das relações humanas pautadas pela competitividade têm fomentado modos específicos de corporar ancorados na produção de corpos ágeis e adaptáveis. Nesse sentido, valorizar o corpo e a saúde tem se pautado por uma gestão de si onde se maximizam os cuidados com a aparência e a exposição nas redes virtuais.

A performance saudável e magra assume, então, uma condição de qualidade ou habilidade desejável para cada corpo, num contexto onde tudo é tratado como mercadoria. Corpos devem ser vistos, admirados,

desejados, comparados e, em caso de êxito no desempenho, adquiridos. Corpos belos, jovens, ágeis e magros experimentam uma disposição para abertura de portas nas mais diversas territorialidades, do campo afetivo ao profissional.

Corpos ágeis transitam por um espaço sem coletivo, onde os vínculos se configuram predominantemente enquanto apoios para um deslizar constante entre relações estereotipadas. São os próprios corpos, nessa condição, que se materializam enquanto objetos de intervenções submetidos às lógicas midiáticas. Nessas circunstâncias, a futilidade se apresenta facilmente na forma de fadiga ou compulsões (BORGES, 2011).

Sem desconsiderar os benefícios evidentemente obtidos com a construção de corpos ágeis, parece que existe muito mais a ser dito sobre os modos de corporar e sua relação com a subjetividade e a constituição de estados de presença. O ponto que parece crucial diz respeito a uma posição estética e ética sobre o corpo que extrapola a sua mera instrumentalidade, que enxerga para além de um modelo hegemônico sempre pronto a buscar uma imagem do saudável através da negação das diferenças.

Renunciar aos ideais universais em prol das formas singulares permite afirmar a vida pelos próprios desvios e quem sabe, convidar a uma educação sensível ao corpo para além de modos atualizados de higienização. Essa educação para a sensibilidade produz (re) existência por ultrapassar os modos sutis de subordinação. Ela conscientiza seus atores sobre os movimentos apressados, afirmando outros movimentos mais lentos, adensados e criativos.

Bertherat (2001) tem importantes contribuições sobre os modos de corporar e a experiência da futilidade. Para ela, ao censurar suas sensações, o corpo é tomado pela experiência de não existir o suficiente. Com isso, ao invés de conhecer a si, as pessoas acrescentam ao corpo elementos de superfície para produzir expressão. Num estado de insensibilidade, contudo, pode-se dizer que são suas roupas que as usam, pois são tais adereços os encarregados de construir uma aparência de unidade e sustentação.

Quanto mais a imagem se fragiliza na dependência do olhar do outro, mais o corpo se torna observável pelo uso de penduricalhos e etiquetas. Assim, por exemplo, até um cachorro, com o qual se passeia em locais públicos, pode se constituir num meio sutil para vender uma imagem que se deseja (BERTHERAT, 2002).

Mas a imagem que nada exprime não pode ser bela. É curioso, mas justamente ao realizar esforços para se esconder em meio a artifícios, o

corpo revela sua vulnerabilidade. Isso porque, para Bertherat (2002), a imagem que pensa projetar não é necessariamente a que será recebida pelo outro. Por traz dos penduricalhos e etiquetas resta então um vazio difícil de ser tolerado. Ao negligenciar o corpo, as pessoas constituem-se superficiais para consigo e com o outro. Se o outro então parece fútil e distante, isso perpassa o fato dele ser percebido tão mal quanto à própria pessoa se percebe (BERTHERAT, 2002).

Pensar a estética das práticas pedagógicas a partir do sensível envolve, então, assumir uma posição sobre os mecanismos de assujeitamento. Envolve pensar em tecnologias para enxergar o singular em cada manifestação corporal, seja através da aceleração, ou da desaceleração, seja através do ritmo assumido, ou mesmo da falta dele. Essa pedagogia confronta as forças que capturam os corpos enquanto prisioneiros das idealizações e dos modelos de beleza e saúde pré-determinados.

Trata-se de uma aposta nos saberes capazes de recuperar corpos estagnados e codificados, saberes sensíveis sobre os mecanismos de silenciamento das singularidades pelo biopoder. As estéticas propostas pelo Esquizodrama e pela Antiginástica levam o estatuto do conhecimento para a experiência dos afetamentos das pessoas. Elas maximizam a capacidade do corpo responder às forças intensivas que o atravessam, transmutando as qualidades das energias que o perpassam através da excitabilidade e da sensibilidade.

Uma possibilidade de sintetizar as sensibilidades proporcionadas pelo Esquizodrama e pela Antiginástica para a educação se dá na constatação de que é apenas pelo movimento, pelas atividades, que as percepções sensoriais se desenvolvem. A mera repetição e automatização apenas os embrutecem. O fazer pedagógico, ao tomar seus alunos em sua completude, ao permitir a consciência de como os movimentos se realizam ou paralisam, cria experiências reveladoras sobre eles mesmos.

O quadro 2 sistematiza as condições necessárias para que experimentações corporais implicadas na produção de sensibilidades e singularização se constituam em uma reinvenção do cotidiano, uma posição singular possível de ser assumida pelos professores da Educação Básica no contato com a futilidade presente na estética docente. Tais condições (coluna da direita) são relacionadas à experiência de futilidade existente nas práticas pedagógicas (coluna da esquerda).

Saturação/vulnerabilidade/futilidade	Experimentação/corporar/singularizar
<ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidade entre a cultura dos corpos conectados, o modo de organização da escola e o contato com a informação proveniente do bombardeio imagético (dispositivos móveis, redes sociais, publicidade etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço docente como um território de experimentações qualitativamente diferenciadas em relação à saturação do lugar comum. - Adensamento no contato com conhecimento. - Perspectiva integral sobre o conhecimento (conhecimento corpóreo) expandido percepções em experiências.
<ul style="list-style-type: none"> - Não reconhecimento da fala do professor enquanto meio constituinte de apresentação do conhecimento. - A fala do professor torna-se apenas mais uma fala que disputa a atenção do aluno entre tantos outros discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de que a hierarquia rígida do professor em relação aos alunos idealizada pela escola moderna nunca representou uma solução nem uma condição da qual devemos sentir nostalgia. - Mais que buscar um suposto estatuto da verdade cabe ao professor explorar a própria construção dos regimes de consenso.
<ul style="list-style-type: none"> - Saturação e enrijecimento da expressão do corpo reduzida a vícios posturais e comportamentos estereotipados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências psicomotoras geradoras de microssensibilidades sobre os músculos e movimentos. - Incentivo à construção de respostas múltiplas e não saturadas através de experimentações coletivas.
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência docente reduzida à dimensão cognitiva. - Cultura do imobilismo do corpo para a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do corpo metamórfico, aberto ao virtual (oposição ao atual). - Reconhecimento da

<ul style="list-style-type: none"> - Dissociação do contato do conhecimento com a dimensão sensível. 	<ul style="list-style-type: none"> complexidade intrínseca ao humano e ao conhecimento. - Reconhecimento da ética da alteridade e da produção de vida enquanto produção de diferença.
<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem estereotipada e instrumentalizada dos corpos no currículo e na gestão da escola (pedagogia <i>fitness</i>). - Modos atualizados de higienização em sintonia com a agilidade demandada pelas lógicas produtivas contemporâneas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subversão do conceito tradicional da prudência no sentido de tomá-la como cuidado, uma sensibilidade necessária para e a produção das diferenças. - Expansão da expressão para além do movimento concêntrico (ensimesmado) e como recusa aos modelos identitários vendidos como pacotes.
<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o vazio, com o não saber, com o estar só consigo como algo intolerável. - Respostas compulsivas pautadas no anestesiamiento do corpo e nos modos de distração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do contato com as contradições para além do modelo corpo-ação (movimentos apressados). - Desaceleração para permitir a multiplicação das respostas possíveis. - Estatuto da resposta para além da mera reação ao estímulo, antes como integração entre pensar/sentir/agir.
<ul style="list-style-type: none"> - Vibração do corpo professoral pautado pelas constantes urgências. - Movimento do professor fragilizado ou desorientado por ser inscrito pela mera pressa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentações psicomotoras coletivas e abertas ao improviso. - Construção de respostas diferentes e criativas com o outro. - Reconhecimento do estatuto do inconsciente enquanto intensidade em busca de atualização no real.

<ul style="list-style-type: none"> - Gestão, arquitetura e semióticas escolares como espaço de inscrições modeladoras e binárias (corpo/mente, professor/aluno, homens/mulheres, fazer mental/fazer manual etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo sem órgãos (CsO) deleuziano como oposição às reduções binárias. - Valorização da cotidianidade e do encontro político com as heterotopias em detrimento da busca de unidades artificiais.
<ul style="list-style-type: none"> - Processo avaliativo arcaico e pautado pela aproximação e afastamento em relação a ideais pré-concebidos. - Processos avaliativos inscritos pelo culto ao desempenho e pela performance voltada à competitividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura ao outro, evidenciando suas dinâmicas, desejos, zonas de calma, contrastes, contradições e rupturas. - Contato com o “de fora”, o outro, estabelecendo parâmetros para nos situar (ou realocar) sem assujeitamentos.

Quadro 2 - Experimentações corporais/singularização enquanto resposta à saturação/futilidade presente nas práticas pedagógicas

Fonte: o autor (2016).

A escola não precisa ser mais um dos lugares intimidadores ou alienadores por onde se necessita permanecer por longos períodos. Ela pode ajudar a lidar com a dimensão da futilidade ao permitir a seus atores morar em seus próprios corpos. Ao criar momentos de organização dos movimentos, ela também constrói estados de presença e permite oxigenar as respostas aos demais espaços sociais que intimidam os corpos. Nesse sentido, o quadro 2 constitui uma síntese das respostas produzidas a partir do problema de pesquisa e seus desdobramentos descritos na introdução deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar retrospectivamente sobre esta dissertação confirma sua perspectiva existencial, especialmente pelas reflexões sobre o professor que lança mão de todos os recursos que dispõe para se reinventar a cada aula, após cada intervalo. Sabe-se que a rotina docente é repleta de urgências, desafios e incertezas. Desse modo, a disponibilidade para com o novo, por si só, não contorna a futilidade nem diminui o peso do próprio corpo cansado.

Os jovens que adentram os portões escolares têm assumido cada vez menos o papel que a Modernidade lhes atribuiu sob o rótulo de “alunos”. Eles trazem, com os contornos da Contemporaneidade, uma avalanche de informações, afetos, distrações, novidades e inseguranças (mesmo que disfarçadas). Muitos têm relutado continuamente em aceitar as lógicas estabelecidas pela escola e, ao habitar espaços não desejados, criam os mais diversos (e sutis) modos de resistência.

Fragilizado mediante seu reconhecimento econômico e simbólico insuficiente, o professor não parece estar em condição mais confortável do que a do aluno. Assim, a experiência da futilidade atravessa as tarefas atribuídas aos corpos sem que exista cumplicidade ou sentido compartilhado. Grande parte dos alunos que permanecem nas carteiras escolares parece mais preocupada em ser simplesmente aprovada. Aprender não está em questão. Seus professores, diante da indiferença cronificada, passam não mais a ensinar, e sim a manter esses corpos da maneira menos dolorosa possível (SIBILIA, 2012).

Quando o fazer é tomado pela pressa institucionalizada nas rotinas, é comum ser absorvido pela automatização e dessensibilização dos movimentos. Nesse processo, a capacidade de produzir reflexões e problematizações se afasta do cotidiano e dos modos de corporar. A experiência docente se converte, então, em homogeneização de singularidades. Tal homogeneização ocorre tanto pela herança da cultura da Modernidade, presente nas escolas, quanto pela influência dos modos atualizados de experimentar a futilidade.

Os mecanismos de docilização da Modernidade se mostram cada vez menos úteis diante das necessidades produtivas contemporâneas. Isso não significa, necessariamente, uma superação da alienação sobre o corpo. Significa, antes, uma complexificação dos modos como ela é experienciada. A questão que se coloca é como manter a autenticidade numa condição em que a própria criatividade é reduzida a um bem de consumo. Como singularizar num mundo onde a hiperconexão substitui

as paredes como novo panóptico, ao qual os corpos se submetem voluntariamente.

A ilustração 9 apresenta uma perspectiva sobre a complexificação do cotidiano. Na primeira cena consta uma releitura da clássica cartilha *Barquinho Amarelo*, de Ieda Dias da Silva. Ela lembra um Brasil ainda marcado pela ruralidade, uma lógica moderna onde o inimigo - o lobo - pode ser localizado numa imagem delimitada. A segunda cena brinca com a contradição e com a lembrança dos contos de fadas. Ela realoca a silhueta de Mary Poppins, de Walt Disney, num contexto de barbárie. Resulta uma denúncia à falência dos ideais do Estado jardineiro.



Ilustração 9 - A barbárie e o Estado jardineiro

Fonte: o autor (2013).

De algum modo a resposta da escola aos corpos conectados implica a incorporação das mídias digitais. Enquanto resposta ao sofrimento derivado da saturação, tal incorporação, por si, significa pouca coisa. Portanto, cabe perguntar: o que se deseja para os corpos jovens que habitam este espaço (por vezes indesejado) que é a escola? Como os corpos de professores e alunos podem adensar experiências, extrapolando os contatos pautados pela hiperexposição rasa?

É necessário ir, minimamente, além dos novos disciplinamentos que lembram sobre comprar cremes, aderir a dietas magras, fortalecer os músculos para o verão, ou mesmo assumir, ante as adversidades, uma postura moldada no corpo-ação hollywoodiano. A questão é que mesmo comportamentos valorizados, quando dissociados da sensibilidade, não são suficientes para tornar o vazio, no contato com o próprio, corpo uma experiência revitalizadora. Resta, então, produzir constantemente novas e intensas distrações.

O aceleração que pauta o espaço-tempo das conexões móveis traz uma sensação de produtividade e rendimento. Não raro, contudo, tal aceleração produz um mover apressado, um circular sem sentido sobre o mesmo lugar. A condição de abertura ao novo e aos paradoxos permite ao corpo experimentar atualizações num espaço/tempo mais adensado. Diante das atualizações é possível experimentar uma sensação de estranhamento. É possível ainda sentir medo diante do rompimento dos automatismos.

As experimentações corporais devem então pautar-se na suavidade, pois qualquer singularização, necessariamente, demanda modos de cuidado. Este cuidado implica uma composição, um ritmo sensível à aceleração ou desaceleração, permitindo ao corpo exercer o ato expressivo e não apenas uma resposta a determinado estímulo. Respostas apressadas constituem uma fragilização do experienciar, o que se espera, de fato, é a integração no aqui/agora do pensamento/afeto/corpo (SILVA, 2006).

Em suas práticas, o professor é desafiado a instituir o movimento para além da mera instrumentalização. Contra tal intencionalidade lhe incide uma sensação crônica de que o tempo é insuficiente, de que tudo é urgente e de que essas urgências se inscrevem simultaneamente. O professor é tomado, então, por uma sensação de débito mesclada com a dificuldade em filtrar o que lhe perpassa. Esta sensação pode ser descrita como se sempre existisse algo pendente convocando-o a produzir, não a partir do desejo, mas a partir das urgências.

Evidentemente, a possibilidade de produzir sensibilidade em relação ao corpo sofre interferência direta das políticas de educação e

gestão das escolas. Entretanto, esse também é um tema que pertence ao campo da micropolítica e, nesse campo, resta o movimento (por vezes desconfortável) de criar sensivelmente, extrapolando as distrações. De fato, é um desafio para o corpo expressivo alterar sua condição de presença para além dos estereótipos.

Os cineastas Kurosawa e Ozu lembram a possibilidade de sentir o vazio com serenidade, suportando o lugar do não saber. (Re) existir implica, então, uma rebeldia diante das imagens que insistem em nos conformar aos modelos identitários pré-fabricados. No espaço-tempo presente nas políticas de existência contemporâneas parece não mais haver espaço para utopias. As transformações, então, seguem em direção à valorização do microcotidiano, em permitir o corporar como transversalização do presente.

Esta pesquisa cartográfica buscou contribuir para a percepção da futilidade como um desdobramento dos assujeitamentos, muitas vezes, presentes nas práticas pedagógicas. O manejo cartográfico promoveu encontros entre problematizações pedagógicas e instrumentos facilitadores de mudanças. Emerge de seu mapa duas possibilidades de inscrever nos corpos mais que percepções, experiências. Desse modo, as composições criadas a respeito da Antiginástica e do Esquizodrama, mesmo que sujeitas a desdobramentos - e não poderia ser diferente -, organizam-se como uma resposta ao problema em questão.

A Antiginástica e o Esquizodrama, enquanto experimentações corporais, não visam responder de modo individualista à experiência da saturação. Ambas as estéticas, mesmo privilegiando microintervenções, contemplam a dimensão política presente no encontro de corpos. Nesse sentido, considerar estas estéticas corporais extrapola o simples aplicar de técnicas. A pesquisa não propõe, portanto, que oficinas de Antiginástica ou de Esquizodrama sejam implantadas nas escolas durante os intervalos, por exemplo, nos moldes dos exercícios de ergonomia. Ambas as experimentações são intensas o suficiente para inspirar experiências psicomotoras de sensibilização sobre o movimento no próprio cotidiano das práticas pedagógicas.

Na medida em que este trabalho se desenvolveu, possíveis desdobramentos ou continuidades sobre o tema foram prospectados. Dentre eles, uma cartografia social, que poderia se dar com a apropriação por parte de um grupo de professores da Educação Básica, da experiência da Antiginástica e do Esquizodrama. Caberia então ao grupo (incluindo o pesquisador), expandir as possibilidades dessas estéticas de se constituírem em intervenções como (re) existência à futilidade.

Na dimensão teórico/epistemológica este estudo revela seu potencial para futuras pesquisas tendo em vista que já se processam outros desdobramentos, como na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde um grupo tem investigado as contribuições da Filosofia de Spinoza para a produção de singularidades através da Psicomotricidade Infantil. Suas propostas têm grande afinidade com os problemas da presente investigação e podem ser apreciadas na obra *Transpsicomotricidade: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar*, organizada por Lovisaro e Costa (2013).

Outra possibilidade de expansão do problema desta pesquisa está nas contribuições das danças contemporâneas. Como exemplo, o Butô constitui uma experimentação intensa enquanto expansão da dimensão expressiva dos corpos. Nessa direção, tem-se como referência a tese de Tibúrcio (2005), intitulada *A poética do corpo no mito e na dança Butô: por uma educação sensível*.

Este trabalho se encerra com as palavras de Marina Colasanti (2009, p. 53):

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude [...].

Tais palavras nos lembram de que não são os corpos que se adensam, e sim os movimentos. E se diante dos movimentos é preciso ter cautela para não incorrer nos abismos, também é preciso atentar para os modos de morrer em ação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Revista Outra Travessia**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 9-16, 2005.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, M. I.; BRACHT, V. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALVES, R. **Mansamente pastam as ovelhas**. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRADE, L. F.; ROMAGNOLI, R. C. O psicólogo no CRAS: uma cartografia dos territórios subjetivos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 30, n. 10, p. 604-619, 2010.

BAREMBLITT, G. **Introdução à Esquizoanálise**. 3. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari Editora, 2010.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **A busca por segurança no mundo atual**. Tratado de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERTHERAT, T.; BERSTEIN, C. **Correio do corpo: novas vias da Antiginástica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O corpo tem suas razões**. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERTHERAT, T. **As estações do corpo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A toca do tigre**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Ma leçon d'Antigym**. Paris: Eyrolles, 2013.

_____. **Quando o corpo consente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BERTICELLI, I. A. Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas. Chapecó: Argos, 2010.

BICHUETTI, J. **Esquizodrama do devir das fragilidades às potências**. 07 fev. 2010. Disponível em:

<<http://jorgebichueti.blogspot.com.br/2010/02/esquizodrama-do-devir-da-fragilidade-as.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Universidade popular a educação em movimento**. 16 fev. 2011. Disponível em:

<<http://jorgebichueti.blogspot.com.br/2011/02/universidade-popular-educacao-em.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BORGES, H. A poética do corpo uma leitura do trabalho de Angel Viana. **Revista Performatus**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-18, 2013.

Disponível em: <<http://performatus.net/wp-content/uploads/2013/10/Angel-Vianna-%C2%AB-Performatus.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Entre a palavra e o movimento. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 34, p. 92-104, 2011.

CARDOSO Jr, R. H. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 37- 51, 2006.

CARROL, L. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

CARVALHO, M. M. M. A turbulência e a ética em Akira Kurosawa em uma perspectiva deleuziana. **Mental**, Barbacena, v. 1, n. 1, p 55-69, 2003.

CAVAGNOLI, M.; MAHEIRIE, K. Heterogênes e regime estético da arte: a composição do sensível e a política da estética na composição musical. In: VOJNIK, F. (Org.). **Histórias e linguagens, memória e política**. São Paulo: Paco Editorial, 2015. p. 307-339.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119-134, 2009.

COLASSANTI, M. **O pequeno livro das grandes emoções**. Brasília: UNESCO, 2009.

CONDORELLI, A. **Dersu Uzala hibridação homem-natureza**. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

COSTA, E. M. B. **O corpo feminino no encontro com a Antiginástica**. 1999. 217f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física da São Paulo, 1999.

CRAVO, C. S. R. **A criança, a dança e a sociabilidade na escola**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2011.

CUNHA, A. C.; REZER, R. Educação Física e investigação: o elogio ao cuidado – uma carta aberta. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18. n. 3, p. 1-18, 2015.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Pourparlers**. Paris: Minuit, 1990.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Dialogues**. Paris: Flamamarion, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vols. 1 a 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DINIS, N. A Esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 355-361, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FONSECA, T. M. G.; KIRT, P. G. O desejo de mundo: um olhar sobre a Clínica. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 29-34, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Las técnicas de sí. In: GABILONDO, Á. **Estética, ética e hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1999.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 250-272, 2006.

- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUEDES, A. O. **O corpo na escola**: experiências alternativas. Salto para o Futuro. TV Escola. Ano XVIII boletim 4. p. 52-64, 2008.
- HUR, D. O dispositivo de grupo na Esquizoanálise: tetravalência e Esquizodrama. **Revista do Nesme**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.18-26, 2012.
- KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, 2002.
- LOVISARO, M.; COSTA, E. C. **Transpsicomotricidade**: psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: Wank Editora, 2013.
- MATTHIESEN, S. Q. **A educação do corpo e as práticas corporais alternativas**: Reich, Bertherat e Antiginástica. 1996. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, São Paulo, 1996.
- MILLER, J.; NEVES, N. Técnica Klaus Vianna: consciência em movimento. **Revista do Lume**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 1-7, 2013.
- MOSTAFA, S. P.; CRUZ, D. V. N. **Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. Campinas: Alínea, 2009.
- OLIVEIRA, T. R. M. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Maza Edições, 2014. P. 281-305.
- PARENTE, A. **Ozu**: o extraordinário cineasta do cotidiano. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- PARPINELLI, R. S.; SOUZA, E. W. F. Pensando os fenômenos psicológicos: um ensaio esquizoanalítico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 479-487, 2005.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempo de dispersão. São Paulo: Contraponto, 2012.

PASTRE, J. L. **Educação e estética da existência**: práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida. 2014. s/n. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

POTON, W. L. **Devir-flor**: A mulher buscando superar a depressão. 2010. 148f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Vitória, 2010.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012.

RAMACCIOTTI, B. L. Deleuze: como criar um corpo sem órgãos? **Revista Psicanálise & Barroco**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p 112-126, 2012.

RATTO, C. G. Enfrentando o vazio na cultura da imagem: entre a clínica e a educação. **Pro-Posições**, Canoas, v. 5, n. 1, p. 161-179, 2014.

RESENDE, C. M. **Saúde e corpo em movimento**: contribuições para uma formalização teórica e prática do Método Angel Vianna de conscientização do movimento como um gesto terapêutico. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2008.

REZER, R. **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos, 2014.

ROCHA, D. D.; REZER, R. Sentidos e significados de uma discussão estética no processo de formação de professores de educação física. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. p. 1-16.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. 2. ed. Porto Alegre: Editora URGs, 2014.

SILVA, A. P. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, J. S. **Camelos também dançam. Movimento corporal e processos de subjetivação: um olhar através da dança.** 2006. 139f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2006.

SILVA, T. S. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIVE, G. M. G.; ROSA, R. M. Notas sobre estética pedagógica e corpo masculino docente marginal. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 71-88, 2012.

TIBÚRCIO, L. K. O. M. **A poética do corpo no mito e na dança butô: por uma educação sensível.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEINMANN, A. O. Dispositivo: um solo para subjetivação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 16-22, 2006.

ZORDAN, P. Movimentos e matérias da iniciação à docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 525-547, 2015.