

Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola

Fernando Yonezawa'
Márcia Cuevas'

'Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. Neste texto objetivamos compartilhar a experiência de atuarmos como pesquisadores-interventores junto a uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Vitória (ES), onde estivemos realizando oficinas corporais-artísticas inspiradas nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica. Utilizando-nos do método cartográfico de pesquisa em Psicologia Institucional, também baseados nos conceitos filosóficos de Deleuze, Guattari e Nietzsche, problematizamos o niilismo presente na educação e nos corpos dos estudantes, assim como buscamos afirmar a possibilidade de produzir sentido no processo educacional a partir destas intervenções corporais-artísticas.

Palavras-chave: **Educação. Arte. Corpo. Produção de Sentido.**

ABSTRACT – Antinihilist Education: body and art producing sense in school. In this text we aim to share the experience of acting as researchers-interveners at a municipal school of Youth and Adult Education in the city of Vitória (ES), where we were performing body-artistic workshops inspired by Lygia Clark's and Hélio Oiticica's works. Using the cartographic method of research in Institutional Psychology, also based on the philosophical concepts of Deleuze, Guattari and Nietzsche, we problematize the nihilism presented in the education and in the students' bodies, as well we try to affirm the possibility of producing sense in the educational process from these corporal-artistic interventions.

Keywords: **Education. Art. Body. Sense Production.**

O Lugar de onde falamos, o Território que habitamos e a nossa Problematização

Neste texto, desejamos compartilhar a experiência de atuarmos como pesquisadores¹ em Psicologia Institucional, em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Vitória (ES). Nessa atuação, utilizando-nos de experimentações corporais-artísticas inspiradas nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, pudemos tecer momentos de produção de sentido, de modo a enfrentarmos o problema da presença do niilismo nos corpos.

Nesta pesquisa, atuamos segundo a perspectiva da pesquisa-intervenção, para a qual toda investigação tem caráter político, na medida em que deva se inserir em espaços onde haja embates de força e enfrentamento das questões sociais atuais. Segundo Paulon e Romagnoli (2010), na pesquisa-intervenção se assume o compromisso social do pesquisador, que investiga implicado com os efeitos não neutros de sua atuação, prescindindo da dicotomia sujeito x objeto. Romagnoli (2014) ainda diz que a postura crítica, o combate ao reducionismo e a busca pela desnaturalização são características das ações do pesquisador-interventor. Na pesquisa-intervenção, portanto, o pesquisador não vai a seu campo de pesquisa apenas para coletar dados, adotando uma postura laboratorial, eximindo-se de interferir ou ser contaminado pelo que se passa na realidade: o pesquisador-interventor atua implicando-se com as questões que lhe tocam, buscando problematizá-las e procurando construir soluções que as transformem.

Partindo desta perspectiva, é que adotamos a cartografia como metodologia de trabalho específica de pesquisa-intervenção. A cartografia compreende a pesquisa como ação num campo de imanência, onde o cruzamento de distintas linhas de força (culturais, midiáticas, biológicas, afetivas, tecnológicas etc.) compõe uma realidade singular. Deleuze (1997), diz que cartografar é criar uma listagem ou mapa de afetos experimentados em um deslocamento, o qual revela os impasses, aberturas e devires de uma realidade. Para o autor, o trajeto percorrido na cartografia “[...] se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio” (Deleuze, 1997, p. 73). Destarte, a cartografia também ultrapassa a dicotomia objetividade x subjetividade. Por isso, compreendemos como Barros e Kastrup (2010), que cartografar implica acompanhar processos já em curso, de modo que o cartógrafo se lance em um território disposto a sempre (re)começar pelo meio, entre pulsações. Assim, Barros e Barros (2013) lembram que a cartografia porta uma dimensão clínica, pois ela implica ações capazes de transformar o campo de forças em que é realizada. Logo, a cartografia não retrata a realidade, mas a produz, enquanto nela age.

Desta maneira, nossa pesquisa nesta escola tem se realizado a partir da participação ativa em reuniões de gestão, encontros de formação e planejamento docente, aulas e seminários especiais. É preciso dizer que, nesta escola, onde se adota os princípios da educação popular

de Paulo Freire como norteadores, os educadores trabalham em dupla, procurando transversalizar seus conteúdos de áreas de conhecimento distintas. Com o intento de produzir sujeitos críticos, a escola sempre aborda temas políticos em sala de aula, como os problemas ambientais e a violência contra a mulher. Ademais, tendo como um de seus grandes princípios ético-políticos promover a inclusão de todos aqueles que – em suas palavras – *tiveram o direito à educação negado*, essa escola se configurou de modo a ir atender localmente os bairros onde fossem encontradas demandas de educação para jovens e adultos. A instituição atende nos três turnos do dia e se espalhou por 14 diferentes locais da cidade, colocando-se a trabalhar em espaços e contextos distintos uns dos outros. Têm-se, por exemplo, turmas dentro da associação de catadores de material reciclável, ou num centro de convivência da terceira idade, ou ainda dentro do Centro de Referência à População de Rua da cidade. Por isso, seu público é bastante diverso, de modo a haver salas em que jovens de 19 anos estudam com idosos de 80 anos, bem como se acolhem também adolescentes vinculados a medidas socioeducativas, jovens portadores de necessidades especiais, moradores de rua e, como diz a escola, *todos os que foram afastados da educação pelo fato do sistema pedagógico tradicional não ter dado conta de suas especificidades*. As aulas têm 3 horas de duração e acontecem de segunda à quinta-feira, pois as sextas-feiras são inteiramente dedicadas à formação de seus educadores, que estudam temas como sexualidade, cultura afro-brasileira e produção de saúde na sociedade contemporânea. Buscando práticas capazes de trabalhar na transversalidade de tantas especificidades e necessidades, a escola também tem como princípios o dialogismo e a compreensão de que os tempos de aprendizagem são sempre diversos. Neste sentido é que aposta em não punir ou excluir os estudantes, de forma a insistir no diálogo como meio de transformação dos efeitos que a violência e a exclusão social e pedagógica deixam nos corpos.

Neste território singular é que, semanalmente acompanhando a dupla de Geografia e Artes em uma das turmas, víamos os estudantes com idades entre 16 a 19 anos, sempre se mostrando extremamente desinteressados pelos temas trabalhados, ainda que os educadores se fizessem afetuosos, preocupados em dialogar, convidando-os a compor a aula com elementos de suas vivências. Neste trajeto de participação em aulas, viemos notando grande dificuldade de se trabalhar, especialmente com os jovens, temas que pediam um deslocamento dos conteúdos disciplinares comuns. Todas as vezes em que propúnhamos discutir temas artísticos ou políticos, sentíamos como se aparecesse um muro de indiferença ou rechaço entre nós e os estudantes. Sentíamos que, nos corpos dos jovens, havia um fechamento para toda diferença. Diante do que estranhavam, adotavam a postura de ignorar ou simplesmente afastar: começavam a mexer em seus telefones celulares, ou deitavam a cabeça sobre os braços cruzados em cima da mesa, recusando-se a dialogar conosco e com os professores. Não se sentiam impelidos a perguntar, ou a nos questionar e demonstravam negação e desgosto; afetos

que, sem expressar rebeldia, apenas paralisavam as relações. Quando não compreendiam algo, ou eram intensamente afetados, repeliam o que os afetava. No limite, refugiavam-se sob o teto da sagrada opinião pessoal, falaciosa instituição pseudodemocrática do capitalismo. A rejeição amarga se direcionava, pois, a tudo o que era novo, tinha caráter artístico, ou então vinha questionar suas certezas.

No tocante a estas questões, circula na escola a ideia de que os estudantes jovens viriam muito marcados pelos ranços da escola tradicional conteudista e por isso reagiriam desse modo. Com efeito, tínhamos a impressão de que, para os estudantes, não compreender algo denunciaria sua suposta incompetência ou ignorância, condições absolutamente condenáveis dentro da lógica da escola clássica: o não saber é o crime maior que marca todos os corpos escolarizados. Por isso, concordamos com a hipótese dos educadores da escola, mas consideramos ainda que também constitui o arranjo de fechamento afetivo dos estudantes toda a produção de modos de vida do capitalismo contemporâneo, caracterizada por uma sofisticada espécie de niilismo. Conforme Guattari (1990, p. 8), é a relação da subjetividade com “[...] sua exterioridade – social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva”.

Nas situações que descrevemos, sentíamos-nos num terrível impasse de diversas ordens: afetiva, pedagógica, política, ética etc. Víamos que as boas intenções da educação popular, baseada em dialogismo, democracia e inclusão do universo existencial dos estudantes não garantiam a sensibilização dos corpos e a produção de pensares engajados. Evidentemente, não se tratava de julgar a posição dos estudantes e impor-lhes outro modo de pensar supostamente melhor; tampouco parecia plausível sermos espontaneístas, crendo que seria suficiente a retirada do autoritarismo do educador para que os estudantes se mostrassem interessados. “O que nos incomodava era que, renunciando ao juízo, tínhamos a impressão de nos privarmos de qualquer meio para estabelecer diferenças entre existentes, entre modos de existência, como se a partir daí tudo se equivalesse” (Deleuze, 1997, p. 153).

Logo, seria ingênuo, ainda, confiar que não termos temas planejados tornaria a aula mais democrática e pior seria ignorar que existem temas urgentes a serem levados para a sala de aula, como a problematização do racismo e da violência de gênero. Ora, Deleuze (2006) diz que aprender algo implica em enfrentar um campo problemático, *forçar* o pensamento a pensar. Algo só é aprendido sob diversas tonalidades afetivas, envolvendo a sensibilidade e a experiência do encontro do corpo com os afetos da ideia em questão. “Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido” (Deleuze, 2006, p. 203), destaca o filósofo sobre aquilo que nos força a pensar. Quer dizer, pensar é sempre pensar de um novo modo, mas a partir de um tensionamento desconfortante da sensibilidade. Ainda nas palavras críticas de Deleuze, a imagem dogmática do pensamento faz crer que haja uma boa vontade inerente ao pensador e, portanto, bastaria que se ativasse essa boa vontade para que o pensamento fosse capaz de pensar. Mas,

dentro desta imagem do pensamento, pensar é apenas reconhecer, isto é, pensar é fazer reconhecimento, refletir a imagem de uma ideia pronta e essencial tomada como verdadeira e primordial.

Ora, de certa maneira, também não seria essa a crença pedagógica da escola? Preocupada em não culpabilizar os estudantes, não estariam, por outro lado, caindo numa espécie de *mito do bom selvagem do pensamento*? Lembremos, pois, que uma verdade é sempre histórica e social, uma verdade só é verdade quando já assentada sobre modos de relação e pensamento dominantes. Então, fazer do pensamento uma atividade de reconhecimento derivada de uma boa vontade pressuposta é torná-lo dócil, moça recatada, capaz apenas de reiterar verdades instituídas, repetir jargões, conteúdos ou fórmulas esvaziadas de sentido, da força de criação e da potência de pensar diferentemente. Faz-se aí um pensamento respondente, que só pensa respostas esperadas sem enfrentar problemas, sem ser tensionado. “É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa tarefa resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa” (Deleuze, 2006, p. 228).

Quer dizer, a imagem clássica do pensamento perfaz uma concepção de sujeito infantilizado e passivo. Não à toa, quando se falava de conteúdos disciplinares tradicionais em sala de aula, víamos os estudantes engajarem-se em realizar as atividades preparadas pelos educadores. O rechaço ou amargor só se expressava quando se deparavam com imagens, tarefas, experiências desconhecidas, deslocantes. Trata-se, pois, de vermos que a imagem dogmática do pensamento impregna a sensibilidade dos estudantes, bem como é mais ou menos reproduzida pela escola, na intenção de reverter a culpabilização produzida pela educação tradicional de onde, na maioria das vezes, vieram transferidos estes estudantes. É preciso considerar, por isso, que o desgosto destes estudantes é efeito da forma clássica de educação, na qual se viola também as potências do corpo, a partir de intensa individualização, infantilização e produção da sensação de incapacidade. Partimos, portanto, da posição de que termos esta compreensão, embora explique, não legitima o estado de anestesia e fechamento dos corpos, pois se trata de uma modulação afetiva extremamente despotencializante, tanto para os próprios estudantes, quanto para nós que, junto dos professores, estávamos no lugar de educadores. Assim, foi tomando o desafio de produzir algum estremecimento nas sensibilidades presentes em sala de aula, que nossa pesquisa-intervenção passou a estar focada na relação entre arte, corpo e produção de sentido na educação, apostando em realizar experimentações corporais-artísticas nos espaços de aula.

Apresentado o território que habitamos e o problema que nos mobiliza, traremos, a seguir, os conceitos filosóficos em que embasamos nossas reflexões nesta pesquisa e, mais adiante, compartilharemos uma destas experimentações realizadas junto à escola, nesta turma, onde acompanhamos os educadores de Geografia e Artes.

Niilismo nos Corpos e na Educação

Tão logo, é preciso esclarecer o que quisemos dizer quando indicávamos a presença do niilismo na postura afetiva dos estudantes. Então, sigamos a Nietzsche para compreendermos a concepção de niilismo.

Nas palavras do filósofo, o niilismo é uma forma de produção de tipos de vida, que está ligada diretamente a valores morais-ascéticos e a uma modulação das forças de uma cultura e dos corpos. O niilismo é o valor dado à vida a partir do que Nietzsche (2009) chama de vontade de nada, vontade de não mais lutar, ou criar, vontade de não mais desejar, não mais apropriar-se de realidade, vontade de que o fim venha logo, ou de que tudo no mundo esteja terminado, sem mais movimento que implique tensionamento de força. Quanto ao conceito de força, é Deleuze (2001) quem melhor o esclarece, a partir de sua leitura da obra nietzschiana: força é tudo o que age de modo a apropriar-se de uma quantidade de realidade. Destarte, no niilismo, encontra-se minguada a vontade de ampliar a realidade ou de potencializar a vida, estado de forças que se justifica sobre princípios que valoram o amansamento e o acanhamento das forças. Trata-se, diz Nietzsche (2009), de valores que só podem advir de homens cansados, cujo estado de forças corporais é doentio e enfraquecido e, por isso, não suportam ver corpos nos quais as forças estejam vigorosas, desejosas por mais força, mais realidade. Numa cultura niilista, os corpos se encontram sob a modulação característica de uma vida que definha e chega ao fim, uma constituição de forças na qual a vontade se volta contra a vida (Nietzsche, 2009), ou seja, contra si própria. Portanto, o niilismo é um estado de negação da vida.

“A vida mesma é, para mim, instinto de crescimento, de duração, de acumulação de forças, de *poder*: onde falta a vontade de poder, há declínio” (Nietzsche, 2007, p. 13). Para o filósofo, o niilismo quer conservar o que já está em tempo de perecer, quer defender o enfraquecimento, em detrimento das forças expansão e potencialização da vida. Desse modo, se faz do nada um valor, se deseja que a vida seja medida pelo nada, isto é, por uma abstração, uma noção imaginária; ou então se quer que a vida se iguale a valores supremos, inscritos nas leis de um mundo do além, um mundo metafísico. “Mas não se diz ‘nada’: se diz ‘além’; ou ‘Deus’, ou ‘a verdadeira vida’...” (Nietzsche, 2007, p. 14). Dito de outra forma, o niilismo deforma a vida, prefigura o absurdo de identificá-la a valores que a tornariam mais verdadeira, mais digna, mais vida do que ela mesma em seu movimento próprio de criação de si, como se esse movimento mesmo fosse sujo, vil e, por isso, precisasse ser purificado, corrigido e tornado inofensivo. “O niilismo começa com um deslocamento do centro de gravidade da vida em direção a uma outra esfera que não ela mesma” (Pelbart, 2013, p. 94). O problema, contudo é que, denuncia Nietzsche (2007, p. 16), “[...] a vontade de fim, a vontade *niilista* quer alcançar o poder” e, para tanto, inventa verdades e virtudes últimas, eternas, ou mesmo primordiais, imemoriais, às quais os homens deveriam se submeter. Notemos, aqui, que esta busca à verdade

presente no niilismo é encontrada como fundamento da imagem dogmática do pensamento, de que falamos anteriormente.

A partir do momento em que cria valores a serem impostos, o niilismo, de modo sub-reptício crê na ausência de valor da vida (Nietzsche, 2008), na impossibilidade de haver valores que possam afirmá-la. Então, o niilismo se mostra sempre ambíguo e adúltero: por um lado, ele descredita qualquer valor; principalmente descrê que haja sentido na própria existência da vida; por outro, ele impõe valores e sentidos forjados a partir desta primeira noção. Contudo, para Nietzsche (2008), existem dois tipos de niilismo: primeiramente, há um *niilismo passivo*, esse propriamente resultante do sentido de enfraquecimento e decadência das forças e da vontade; mas, a partir de outra modulação vital, haveria ainda um *niilismo ativo*, o qual duvida de todos os valores até agora criados, pois vê muito bem que foram criados *para e por* um tipo de homem, tendo-o como centro e como medida. Neste caso, o niilismo viria justamente denunciar que a existência dos sentidos vistos como presentes na essência das coisas mundanas não seria mais do que projeção de nossa própria vontade, a qual colocaria nas coisas o valor que bem lhe convém para a conservação do tipo de vida por nós cultivada. Então, a diferença entre os dois niilismos está tanto no sentido, quanto no sentimento envolvido. No niilismo passivo, o sentido de que *nada vale* vem antes de tudo e, com isso, não se encontra sentido na vida a não ser nos valores morais, diga-se, no dogmatismo. Advindo dos sentimentos de fraqueza de corpo, da falta de gosto, do amargor e rechaço perante a vida, o niilismo passivo resolveria a condição moribunda criando mundos sem força, tensões e problemas, “[...] de modo que tudo se refresca, cura, apazigua, entorpece [...]” (Nietzsche, 2008, p. 37). Já no niilismo ativo, o sentido de ausência de valor vem como efeito da descoberta de que todos os valores são criados para afirmar um tipo de vida desejado; sendo assim, todos os valores se tornam passíveis de serem derrubados, para que sempre um novo valor possa emergir e vigorar, para afirmar a vida que germina, quer nascer e fortalecer-se: os sentimentos que o constituem são de alegria, potência e vigor.

Ora, a descrença e desconfiança nos valores é tão niilismo quanto a crença fanática num valor final e universal (Nietzsche, 2012). Em outras palavras, o niilismo se revela tanto na *impetuosa exigência de certeza* da ciência, quanto na *exigência de apoio, de suporte*, típica do “*instinto de fraqueza*” (Nietzsche, 2012, p. 214), o qual se agarra aflito a misticismos dogmáticos, porque se sente incapaz de criar valores. Tanto em um, como em outro, “[...] se encontra o nada por trás de todos os ideais do ser humano” (Nietzsche, 2006, p. 81); e, no entanto, simultaneamente, encontrar este nada é justamente o primeiro passo de um niilismo ativo, o qual se sente capaz de, por consequência desse (des) encontro, levar a cabo a força do artifício e, desta maneira, criar novos valores. No niilismo ativo, um inicial pessimismo ante os valores dados se transforma em confiança na força inventiva da vida. “Por um lado, o niilismo é um sintoma de crescente fraqueza, por outro, de força ascendente” (Pelbart, 2013, p. 101).

Por isso, a saída ao niilismo não estaria nem na forma da credence típica de religiosos e maus cientistas, nem no pessimismo dos depressivos e adoentados. Vemos, pois, que o niilismo passivo falseia a vida, inverte a condição de forças que permite criar mais vida, colocando a impotência acima do sentido de força. A *depreciação niilista da vida* e sua “[...] necessidade de negação da ‘vontade’” (Nietzsche, 2006, p. 75) constituem uma vida dócil e peçonhenta, que se contradiz a si própria, valorando e elevando o sentido de desprezo, enquanto rebaixa e rechaça as forças de criação.

Ora, são estas linhas componentes de um niilismo passivo que sentimos passar pelos corpos dos estudantes. Ressaltemos, porém, que entendemos que estávamos diante de uma composição de forças específica, histórica, cultural, que constituía os corpos daquele modo, incluindo-se, aí, os nossos próprios; ou seja, não se trata de essencializar o niilismo nos corpos dos estudantes. Estes, ao se negarem a conectar-se com as aulas focadas em temas artísticos ou políticos, além de expressarem desprezo e amargor em seus rostos e corpos deitados sobre as mesas, em nenhum momento mostravam revolta ou crítica. Os educadores, por sua vez, ao compreenderem apenas reflexivamente de onde advinham essas posturas, não ultrapassavam muito o sentido de *benevolência para com os desvalidos* que Nietzsche denuncia ser sintoma típico presente no niilismo. Os educadores de Artes e Geografia que acompanhávamos, mesmo assim, diziam se sentir muito impotentes e sem saber o que fazer diante desta composição de forças na sala de aula. Em ambos, assim como por nosso corpo, parecia passar apenas a sensação passiva de que *é preciso continuar apesar de tudo, afinal, esse é nosso fardo de educadores brasileiros*.

Embate: corpos passando, corpos (trans)passados

Então, em diálogo com o educador de Artes, dissemos estar muito incomodados com o amargor dos estudantes, o qual fazia com que as aulas, às segundas-feiras pela manhã, parecessem eternas e entediantes, como se o tempo se arrastasse com muito peso, estranhamente de modo idêntico ao que todos nós já sentimos em nossos corpos ao frequentarmos as aulas disciplinares das escolas tradicionais; porém, sobretudo nos incomodava que estivéssemos passivos. Diante disso tudo, decidimos criar uma experimentação corporal-artística inspirada nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, que tinha o intento de fazer estremecer a opacidade afetiva dos estudantes e instigar as suas sensibilidades. Assim, neste trecho a seguir, apresentamos partes de nosso diário de campo, para compartilhar a experiência da proposição desta oficina.

Tivemos a ideia de construir um túnel de sensações e, para tanto, convidamos o educador de Artes a compô-lo junto conosco. Ele topou sorridente e, ante a necessidade de prepararmos todo o aparato estético do túnel para uma aula de segunda-feira, passamos uma tarde de sábado toda juntos, em uma das salas do espaço em que escola mantinha aquela turma, empilhando carteiras, colando tecidos sobre elas para

formar o túnel, pendurando garrafas, espalhando materiais no chão, colando cartazes.

O túnel que montamos com tecidos marrons e vermelhos possuía cinco fases, separadas também por tecidos. Cada fase tinha pendurada, em suas paredes, questionamentos provocativos para serem lidos. Havia também um áudio repetitivo com uma doce voz feminina recitando tais frases. Na primeira parte do túnel, o chão foi coberto com muitos balões coloridos; na segunda, bolinhas de gel roxas e alaranjadas, do tamanho de bolinhas de gude, forravam o piso; na terceira cabine, penduramos no teto diversas garrafas plásticas transparentes com água colorida de diferentes cores (roxo, amarelo, rosa, verde); na quarta saleta do túnel, dispusemos três grandes mapas, um do Estado do Espírito Santo, outro do Brasil e outro do mundo. No mapa do Espírito Santo colamos fotos de locais turísticos (praias, cachoeiras e prédios históricos) que se localizam bem próximos a Vitória, passíveis de serem visitados com uma passagem de ônibus urbano. Já na quinta e última parte, cobrimos o chão com gel azul e grãos de feijão. As frases que dispusemos foram as seguintes:

- Qual o seu sonho na vida?
- O que você mais deseja?
- Quais lugares você tem vontade de conhecer?
- O que você quer dar para as pessoas e para o mundo?
- Você tem paixão pelo que?
- Para que serve tanto desânimo e desgosto?
- O que você quer da escola?
- O que você quer dos professores?
- Esta escola é igual a todas?
- Aqui você é tratado do mesmo jeito que em outras escolas que você esteve?

Essas frases têm relação com sensações que tínhamos juntamente aos estudantes. Sentíamos, por exemplo, que esses jovens, ao se manterem em posturas arredias, não percebiam muitas vezes o quanto, nesta escola, eram tratados de modo muito mais atencioso e afetivo, sem a típica massificação e indiferença da maioria das escolas. Também percebíamos que, devido ao não acesso a certas informações e à restrição de circulação que invisivelmente são impostas às pessoas de classes sociais baixas – das quais fazem parte estes estudantes –, muitos deles sequer tinham saído dos bairros onde residiam e estudavam, não podendo, então, passear e conhecer lugares capazes de potencializar o corpo ou trazer novos conhecimentos. Por isso é que dispusemos, sobre o mapa do Espírito Santo, paisagens de belos locais próximos a Vitória. Notando estas condições concretas de (im)possibilidade é que compreendemos que o niilismo não é produzido psicologicamente apenas, mas também como composição e agenciamento de corpos, de espaços, de circulação e de fluxos. O niilismo como cultura do enfraquecimento dos corpos é, sobretudo, constituído como agenciamento de realida-

de. Alguns dos meninos desta escola mal podiam sair de seus bairros porque, ao circularem por outras regiões, estavam ameaçados de morte pelos atores do tráfico de drogas. Mas, mais que isso, uma pesada atmosfera de ausência de possibilidades para a vida parecia cair sobre seus corpos e modos de viver. Percebíamos que tais clausuras submetiam os estudantes a passarem seus dias apenas sendo impregnados pelos discursos e imagens idiotizantes da TV, ou pelos novos movimentos cristãos-evangélicos, os quais, embora se tornem comumente a opção possível de encontros sociais e lazer, inundam as comunidades periféricas de um discurso conservador, escravizante e moral.

Pois bem, na manhã em que iríamos experimentar nosso túnel, estávamos apreensivos, ansiosos: sabíamos que aquilo tudo era uma grande provocação, uma tentativa de escoriar impiedosamente uma constituição afetiva e corporal. Tudo podia ser hostilizado, ser tomado como *coisa de playboy*, inclusive pela própria escola, caso quisesse dar lugar a um discurso rigidamente pautado na valorização da identidade de classe social. Nossa intenção, contudo, não era reafirmar uma dita identidade de classe ou origem popular, mas trazer ampliações de realidade, potencializações produzidas por encontros com o insólito, com outra espécie de não sentido, com o desconfortar da sensibilidade instituída, com afetos novos e estrangeiros.

Naquela manhã, após o intervalo do lanche, saímos com os estudantes da sala de aula e, quando chegamos ao corredor que levaria à sala de nossa instalação, Dulce², uma das jovens estudantes, foi parando pelo caminho, enquanto Madalena, uma estudante de 54 anos com deficiência intelectual e fonoaudiológica, avançou. Dulce disse que estava curiosa, mas muito nervosa, com medo. Mostrou suas mãos, sorrindo. *Olha minhas mãos como é que estão!* Estavam geladas! Madalena sorria, estava vibrando, agitada e também curiosa, com ímpeto de continuar. Antes dos estudantes entrarem no túnel, explicamos que aquela experiência fora inspirada em dois artistas brasileiros, Lygia Clark e Hélio Oiticica. Dissemos que ambos os artistas acreditavam que não deveríamos apenas observar as obras de arte, mas também deveríamos poder interagir com as obras, tocá-las, manuseá-las, entrar nelas. Falamos rapidamente dos penetráveis de Oiticica e das esculturas manipuláveis de Lygia Clark. Dissemos aos estudantes que era uma experimentação: pedimos que entrassem descalços e apenas tentassem sentir a vivência e responder às perguntas com o coração.

João, como sempre, não mostrava muito interesse. Homero não chegava; escrevemos uma mensagem pelo telefone celular dizendo que tínhamos preparado algo legal com arte e que *seria massa* se ele viesse; mas, respondeu que não iria, pois estava ocupado naquele dia. Insistimos que desse uma passada rápida; ele explicou que não iria porque *precisava fazer um corre*, ir atrás de R\$ 200,00 que estava devendo. Ficamos preocupadíssimos: sabíamos que tinha a ver com o tráfico, com seu passado. Essa notícia deixou nosso coração opaco por um bom tempo. Homero era um estudante vindo de medida socioeducativa, que dizia gostar muito de arte; por isso nos importava muito que pudesse estar presente naquele dia.

Ao chegarmos perto da porta, Madalena sorria muito, vibrante e querendo entrar logo. Dulce ficou pelo meio do corredor: *Você não vem, não?!* Perguntamos em tom provocativo. *Eu não!* ela respondeu sorrindo e encolhendo o corpo. Já sentíamos nela uma mistura de medo com uma crescente vontade de saber do que se tratava. Perguntamos para Madalena se estava com medo. Agora estava mais agitada, tinha um pouco de medo também, mas sorria muito. Contraíu o corpo e os braços em direção ao peito e disse *Ai!*. Seguramos sua mão, abrimos a porta até a metade. Dissemos *Entra!*. Entrou e logo começou a vibrar num estado emocional muito diferente. Seu rosto sorria: estava compenetrada, olhava para baixo, para os balões, um sorriso muito discreto. Era possível sentir como estava emocionada. Ficou um bom tempo com os balões, chutando-os e brincando com seus pés. Também começávamos a nos emocionar. Parecia que a coisa estava funcionando, que estava afetando. Deixamos que ela curtisse os balões por alguns minutos. Seguramos sua mão e a levamos para a cabine das bolinhas. Ela novamente fixou o olhar, parada. Dissemos que podia pisar. Pisou com as dificuldades de equilíbrio que seus limites impunham, mas pisou. Pegamos algumas para ela ter nas mãos. Tudo se passava em muito silêncio, mas era possível sentir a vibração, os afetos passando por ela, por nós.

Passamos para as garrafas, ela apenas as olhou. Parecia gostar das cores, parecia tocada. Quando chegamos aos mapas, fomos explicando quais lugares eram aqueles das imagens. Perguntamos se ela conhecia algum lugar e ela respondeu que não. Logo passamos para a cabine do gel. Dissemos que ela podia pisar também. Ela pisou, encolheu-se um pouco, mas ficou saboreando a sensação. Ajudamos a limpar os pés na toalha que havíamos deixado no fim do túnel e, na saída, perguntamos o que ela sentiu. Mostrou com as mãos, fazendo gestos circulares, de baixo para cima e para frente sobre seu peito. Dos seus fonemas quase ininteligíveis, só compreendemos *mo* no meio da primeira frase. Ela estava com os olhos cheios de lágrimas. Na segunda frase, disse claramente, *amor*. Pedimos que repetisse o que disse primeiro, novamente não compreendemos e perguntamos *Emocionada?* Disse sim com a cabeça. Procuramos não forçar interpretações e nem colocar palavras em sua boca para substituir aquilo que não entendíamos do que ela dizia. Saiu sorridente, muito tocada. Também estávamos emocionados.

Em seguida, chamamos Dulce. Ela seguia nervosa. Dissemos que iríamos juntos e pegamos em sua mão gelada. Quando entramos, também ficou silenciosa, mas sorria com um pouco de ironia. Perguntou o que queríamos dizer com aquilo. A ironia nos machucava. Respondemos que ela é que precisava dizer, deixando-se sentir, saboreando devagar, ouvindo as perguntas. Logo passamos para as bolinhas e, quando estávamos mudando de cabine, ela ouviu *Para que serve tanto desânimo e desgosto?* e de cara disse, apontando o dedo em direção à fonte do som: *Essa pergunta é para mim!*. Nas bolinhas de gel, não quis pisar, *Eu não vou pisar nisso!* Dissemos para experimentar, insistimos um pouco. Ela pisou sem muita convicção. Também demos algumas bolinhas para que ela tocasse com as mãos. Dissemos que ovos de peixe pareciam com

aquilo. Na cabine das garrafas coloridas, ela apenas as olhou e pareceu achar bonito. Vimos que ia lendo às perguntas. Quando chegamos nos mapas, novamente um momento importante. Perguntamos se ela conhecia algum daqueles lugares; respondeu que nunca foi para nenhum, que nunca saiu de casa. Explicamos onde era cada lugar, mostramos no mapa, contamos que era fácil ir com uma passagem de ônibus comum, que dava para ir e voltar no mesmo dia. No gel, ela disse que não pisaria de jeito nenhum. Fincou os pés fora da área gelatinosa e paralisou. Brincamos e demos uma empurradinha. Ela riu e saltou por cima da poça de gel.

João entrou e quis logo ir passando. Dissemos para ter calma, para saborear. Desacelerou um pouco, mas passou um tanto rapidamente pelos balões. Na fase seguinte, porém, deteve-se por muito tempo mexendo nas bolinhas de gel com os pés. Perguntamos o que sentia ou pensava e ele disse que via ali nas bolinhas muitas pessoas aglomeradas, juntas, enquanto outras saíam e, sozinhas, seguiam um caminho diferente. Quando olhou as garrafas, parecia também achar bonito. Era surpreendente que eles todos se detinham e pareciam ficar impressionados com a cabine dos mapas. João foi reconhecendo os mapas, *Esse aqui é do Brasil, esse é do mundo, esse é do Espírito Santo. Eu já fui aqui. É Santa Tereza?* Foi das poucas coisas que disse. Respondemos que sim e perguntamos sobre os outros lugares. Ele não sabia. Apontamos para Guarapari e ele disse que já tinha ido. *E aqui?* Perguntou, apontando. Respondemos: *É Barra do Jucu.* Disse que nunca foi. Falamos que era perto, que dava para ir de ônibus. O momento mais interessante foi quando passamos para a poça de gel. Ele hesitou por um tempo. Sorria e contraía o corpo, com certa mistura de nojo e medo. Colocava só a ponta do pé, como quando se testa a água fria de uma piscina. Várias vezes fez isso, rindo. Nós o apertávamos. *Vai! Coragem!* Muito devagar foi pisando. No fim colocou os pés todos, ficou muito pouco tempo e saiu. Olhou para nós, fazendo um sim com a cabeça e disse: *Os negros né, a lama.* Respondemos que sim. Quando saímos nos disse que o gel podia ser preto, para parecer mais com a lama que os negros pisavam.

Depois da experimentação, voltamos à sala de aula, que tinha as carteiras organizadas em roda: o professor Wiliam pergunta *E aí? O que acharam?* Por alguns instantes tudo parecia ter voltado ao que era de costume: Dulce deitada sobre a carteira, João mexendo no telefone; mas, diante da pergunta, Dulce se mostrou extremamente tocada. Levantou o tronco e disse que ficou pensando no que mais deseja da vida. Disse que a pergunta estava rodando sem parar em sua cabeça, que não sabia responder. Respondemos, então, que algumas perguntas a gente passa a vida respondendo, que precisamos continuar procurando e nos perguntando. Ela se impressiona: *É?!.* O professor Wiliam provoca João, *E você, João, o que achou?* Ele, por um instante, sai do foco do telefone, arregala os olhos, levanta o tronco e diz: *Achei interessante! Lembrei dos negros e da lama!* O educador se impressiona. Daí, João volta a se fechar sobre o telefone. Mas a conversa segue com Dulce: ela diz que sua vida é muito ir de casa para a escola, da escola para casa e de casa para a igreja.

Conta que já experimentou ir a festas, mas não gosta de bagunça. Falamos, então, que ela não experimentou, por exemplo, conhecer aqueles lugares bonitos que mostramos nos mapas. Ela confirma, diz se ver muito fechada mesmo, que sua mãe reclama disso também; fala ainda que é simpática e afetuosa com todo mundo, mas guarda coisas que não abre para ninguém. Interceptamos: *Você está se abrindo nesse momento.* Wiliam sorri e reafirma. Ela concorda discretamente; diz saber que é muito desanimada, mas não entende por que se sente assim.

A conversa anda, a professora Elen fala de meditação. Dulce se anima de fazermos, de experimentarmos. João diz que não tem paciência. Afirmamos que podemos fazer e Elen fala de trazermos colchonetes. Todos se animam. Lembramos que na segunda-feira seguinte não estaríamos e Dulce diz: *Então, não nesta segunda, mas na outra!* Sentimo-nos vibrantes com a possibilidade de experimentarmos, de sairmos da carteira, de seguirmos nos afetando por outras práticas corporais. Terminamos a manhã de aula sentindo que conseguíramos produzir alguma diferença para aqueles meninos, para o trabalho da escola.

Pois bem, notamos que os corpos dos estudantes eram (trans)passados por novos sentidos, à medida que iam passando pelo túnel estético. Entendemos que, ali, as forças dos corpos entravam em embate silencioso com as forças atuantes em cada cabine do túnel. Vemos, por isso, que o não sentido operado pela arte se difere muito do não sentido da psimacia niilista. Na arte, o não sentido é propriamente destruição dos sentidos dados, desacomodação da sensibilidade e transbordamento de força; ao passo que, no niilismo, o não sentido é tão somente ausência de força, nadificação da vida. A arte cuida, portanto, de dar expressão a um niilismo ativo, proliferador de sentidos a partir do não sentido. Como dizem Deleuze e Guattari (1992), a função da arte é justamente destituir os clichês da opinião, isto é, desmontar a máxima de que, dentro dos sentidos dados, todos podem ter bom senso a partir de uma opinião pessoal. Para os autores, ainda, a arte trava um combate com o caos, ao mesmo tempo em que o desposa, de modo a emoldurar porções dele, criando seres de sensação (Deleuze; Guattari, 1992); e o que desejávamos com esta intervenção junto dos estudantes era de fato introduzir um pouco de caos desconfortante no lago lodoso e desvitalizado que haviam se tornado as aulas naquele espaço. Com a arte, instalam-se objetos e estes, sendo copos de caos, fazem emergir o que Lygia Clark (1960) chama de *vazio-pleno*, a percepção de que toda forma implica um preenchimento intrínseco de sentido. Além disso, tal como Hélio Oiticica (1962, p. 19), acreditamos nas formas de arte em que “[...] já não quer o sujeito (espectador) resolver a sua contradição em relação ao objeto pela pura contemplação”. Ao elaborarmos um túnel em que os corpos fossem levados a ser passados por sensações deslocantes, pretendíamos, numa só tacada, combater a ausência de sentido niilista e oferecer campos de sensibilidade a serem experimentados; pretendíamos trazer um momento no qual se pudesse “[...] transformar o que há de imediato na vivência cotidiana em não mediato” (Oiticica, 1962, p. 11), colocando em xeque a dominância do sentido de baixa potência e

amargura, que atrelava todos os corpos presentes na aula a um derrotismo. Do mesmo modo que Lygia Clark (1965b) acreditamos que poder colocar o homem comum na posição de artista é meio de torná-lo um ser mais pleno e, tão logo, pôr *em cheque [sic] o vazio espiritual sem significado aparente que nos cerca*. Não se tratou, portanto, de *democratizar a arte*, mas de fazê-la habitar lugares e funções improváveis para o meio escolar, tirando-a do lugar de ser mais uma disciplina a ser lecionada, para torná-la operadora e conversora de linhas de força.

Diante disso, cabe agora compreender com um pouco mais de minúcia de que maneira esta experiência contribuiu para escoriar o niilismo e germinar novos sentidos nos corpos. Para tanto, traremos mais elementos do pensamento de Deleuze e Guattari, de modo que possam ser postos em movimento juntamente às linhas produzidas nesta experiência.

Passagem Educativa: arte e produção de sentido

Com efeito, dizemos que esta experimentação feita junto a esta escola foi intensiva, não só porque presenciamos a movimentação de emoções fortes, como no caso de Madalena. Vimos, em seu silêncio, a mais alta potência de ser afetada sendo mobilizada. A estudante que, pelo fato de ter problemas cognitivos e fonoaudiológicos, supostamente seria menos apta para compreender uma forma de arte tão *abstrata* ou *enigmática*, fora a que mais afetos empreendeu na passagem pelo túnel, de modo a experimentar um transbordamento em seu corpo e, precisamente por isso, ter se emocionado.

Certamente, experiências intensivas fazem emergir uma emocionalidade; contudo, o intenso não pode ser identificado à presença de sentimentos e, muito menos, se pode cair na interpretação fácil de que emoções melífluas e deleitosas sejam o maior indicativo da força intensiva de uma experiência. Quando Deleuze diz que uma aprendizagem só pode emergir sendo sentida, é claro que ele também quis nos fazer entender que apenas a partir de uma movimentação dos afetos é que se pode gerar conhecimento. Portanto, acreditamos, sim, que Madalena apreendera novos sentidos em seu corpo, os quais ultrapassam as emoções emergidas. Contudo, Deleuze não restringe o sentido aos sentimentos envolvidos. Para o filósofo os sentidos são efeitos incorporais, os quais nascem das misturas de corpos, mas não se identificam a essas misturas ou estados de coisa (Deleuze, 2003). As misturas dos corpos são expressões dos sentidos, mas este, o expresso, não se confunde com sua expressão.

Ora, Deleuze lembra que o sentido é sempre paradoxal, isto é, ele extrapola os significados dados e os dados significados, pois estes, por sua vez, se assentam sobre a forma histórica ou socialmente hegemônica do pensamento. Em outras palavras, o sentido emerge como não sentido, como tensão ruidosa e ruína ao pensamento. O paradoxo do sentido, diz Deleuze (2003), destrói o bom senso como sentido único e, em seguida, destrói também o senso comum como designação de iden-

tidades fixas. Ora, não é esta a violência que vimos emergir quando do encontro dos corpos dos estudantes com os materiais do túnel? Boli-nhas coloridas e gelatinosas, gel, garrafas com líquidos coloridos translúcidos, perguntas provocativas, nada disso tinha só um nexos racional assentado sobre um liame sensato e existente anteriormente à passagem dos corpos. O sentido daquela parafernália não podia emergir senão de sua agitação junto aos corpos, na imanência desse encontro e, ainda assim, este sentido aí produzido não era um nexos, ou reconhecimento de uma ideia a ser captada como significado oculto, como um *isso quer dizer*. Deleuze (2003) bem destaca que é o bom senso quem encobre o sentido de significados, mas ele não é capaz de doar sentido. “Qual é então o papel do artista? Dar ao participante o objeto que não tem importância em si mesmo e que só terá na medida em que o participante atuar. É como um ovo que só revela sua substância quando abrimos” (Clark, 1965a, p. 1).

Porém, a ausência de sentido na produção de sentido se dá, não apenas porque a cada estudante coube atuar na experiência (relativismo), mas principalmente por causa do chamado “[...] paradoxo da proliferação indefinida” (Deleuze, 2003, p. 32), pelo qual o sentido sempre se expressa nos corpos, mas, ao fazê-lo, se impulsiona a um novo sentido, expresso, por sua vez, em outra composição de corpos: um sentido só faz sentido diferenciando-se infinitamente. Então, o paradoxo se caracteriza por esticar o sentido em duas direções de desdobramento ao mesmo tempo (Deleuze, 2003). Se, por exemplo, uma flor desabrocha, esse desabrochar – verbo puro, devir que acontece à flor – é o sentido que faz com que, num mesmo desenrolar, ela esteja mais expandida que antes e menos aberta do que está se tornando.

Desta forma, nosso túnel de sensações estica os corpos em direção a esvaziar sua modulação afetiva dominante, enquanto simultaneamente empurra-os a preencherem-se de sentidos estrangeiros, que lhes incluem novas variedades afetivas. O trabalho da arte é justamente acrescentar sempre novas variedades de sensação ao mundo (Deleuze; Guattari, 1992). Portanto, quando afirmamos a força intensiva desta experimentação, estamos querendo destacar o fato de que ela propiciou desvios, germinações, desacomodações, tensionamentos, problematizações, fissuras e inquietações. A experimentação com o túnel foi intensiva porque, a partir dela, algo aconteceu, a modulação lânguida e anêmica dos corpos foi machucada e descontinuada, ao mesmo tempo em que foi preenchida pelo vigor de sentidos insuspeitos. Ora, vimos João ser afetado de tal modo com finura que, mesmo sendo um dos estudantes que vinham às aulas com mais desinteresse e flacidez, pôde conectar aquilo que aprendera sobre a escravidão negra – certamente estudada nas aulas de História – com as sensações que afetavam seu corpo no contato com os materiais da cabine. Ademais, a lama em que, segundo sua fala, os negros pisavam, seguramente era um pequeno elemento delirante que ele acrescentara à proliferação sensitiva que a cabine trouxera. Igualmente, poderíamos dizer que a colônia de bolinhas coloridas fez germinar em seu corpo um sentido de multidão, bem

como de solidão e afirmação de caminhos distintos. Ora, não cremos que essas imagens ou sensações trazidas pelo estudante esgotem o sentido, elas são apenas as significações que expressam parcamente à multiplicidade esquizofrênica mais ampla e constituinte do sentido que por ali passava. Elas não são o sentido em si, mas são signos da produtividade multiplicatória do sentido que se produzia ali. Como diz Deleuze (2006), o extenso não dá nunca conta do intensivo como tal (talvez por isso, as coisas ditas pelos estudantes sejam também poucas). Por outro lado, também só podemos conhecer o intensivo desenvolvido numa extensão que o explica através de qualidades (Deleuze, 2006).

Desta forma, tampouco cremos que o não senso contido na experimentação artística deva se confundir com as qualidades dos materiais (gelatinosos, coloridos, leves) ou com a fácil combinação aleatória destes. Em primeiro lugar, parte das combinações foi relativamente pensada: as perguntas sobre o que se deseja e as fotos nos mapas, por exemplo, vieram para questionar posicionamentos específicos dos estudantes. Mas, mais além, compreendemos que as qualidades dos materiais impliquem uma profusão de linhas mais finas e aleatórias de afetação, as quais, quando tomadas como corpos de forças misturadas com as forças dos corpos, se tornam maquinismo de produção de sentido. De fato, como mostra Lygia Clark (2008), as mãos, a boca, todas as partes corporais são inseparáveis de experiências intensivas, cujo nascedouro se dá no encontro com objetos e porções concretas de mundo extensivo. Dessa forma, nossa instalação fazia com que cada objeto e cada corpo vigorassem numa composição, “[...] que o afasta de seu uso, instituindo-o na sua poética” (Clark, 2008, p. 117).

A partir disso, no trajeto da experimentação, também vimos Dulce ser mobilizada pelas cores e texturas dos materiais, bem como pelas perguntas ditas em voz doce. Seus próprios depoimentos posteriores à experimentação mostram como sua sensibilidade fora tensionada, a ponto de sair com o coração instigado com algumas das questões feitas. Destaquemos especialmente o fato de ter se afetado pelas perguntas que diziam respeito ao que mais se deseja na vida e ao desgosto. Realizar certos questionamentos para este público desta escola pode ser uma intervenção extremamente transformadora, como foi para Dulce. Com efeito, são indagações políticas, ao mesmo tempo em que são educativas, pois, além de retorquirem a aceitação pré-concebida de que naquele contexto social os sujeitos não têm ou não terão opções significativas para suas vidas, elas também abrem possibilidades de afetação, cognição, pensamento e, sobretudo, de movimento existencial. Perguntar sobre o que se deseja no caminho da existência deve ser tomado como ação eminentemente educativa, a qual mobiliza meios de buscar conhecimento e, ao mesmo tempo, cuida de questões afetivas que atravessam a modulação corporal com a qual se entra na sala de aula. Numa tal proposta, a aprendizagem promovida não é apenas de conteúdos curriculares, mas de elementos essenciais para organizar um modo potente de vida.

É preciso, portanto, que tenhamos uma ampliação radical da educação em direção ao trabalho de promover o aprendizado de mais e novos afetos, saindo da concepção conteudista, *cogitocêntrica* e disciplinar da educação. Educar, assim, seria ampliar a realidade pela qual os corpos são afetados, isto é, educar seria mais do que somente ensinar ideias que retratam uma realidade já dada.

Portanto, se dizemos que nosso túnel ofereceu uma experiência intensiva é mais porque vimos os estudantes ultrapassarem um estado dado de sensibilidade, para realizarem o que Deleuze (2006, p. 333) chama de exercício transcendental do pensamento, ou “[...] pedagogia dos sentidos”, pela qual, a sensibilidade acessa a força originalmente insensível e inefável do sentido e os corpos tornam-se matéria de um devir. Ora, o que é característico do intensivo é que ele esteja sempre a afirmar a diferença, colocando-a como realidade, como caldo de cultura do real, onde se compreende o desigual em si (Deleuze, 2006). Então, algo é tanto mais intenso, quanto mais seja capaz de guardar simultaneidades de sentido. Embora os relatos dos estudantes tenham sido significativos, nos permitimos ver intensividade na experimentação feita pelo fato desses depoimentos terem sido parcos, porém, poéticos: houve um excedente de afetação em detrimento dos significados atribuídos. Havia, pois, um campo invisível de sentidos que coexistia (insistiam) às falas expressas: Dulce, por exemplo, permanecia mobilizada com a experiência.

Educação mais que Escolar: educação afetiva e (micro) política

Apesar da discussão profundamente filosófica realizada aqui, é preciso lembrar que a problematização do niilismo é imediatamente política. Ora, a força de diminuição da vida não é senão expressão de um (micro)fascismo, isto é, expressão do ódio à diferença e da tentativa dos modos adoentados e enfraquecidos de vida fazerem prevalecer a submissão e passividade, ao se passarem por potentes, caricaturando a imagem da força e do poder. Assim, consideramos que, com experimentações como esta apresentada aqui, fomentamos uma inclusão estética e afetiva, a qual, ao invés de ser nova forma de adaptação ao mundo dominante e pacto com uma *pré-concepção* misericordiosa sobre os estudantes supostamente desvalidos e injustiçados, é impiedosa ampliação de sensibilidade, de possibilidade, e pacto com a força de poder mais, de tomar aos estudantes como capazes sempre de mais afeto, mais potência e mais realidade. Estamos cientes de que, de fato, estes estudantes têm muito pouco acesso e contato com inúmeros bens culturais, tanto que, em aula de campo realizada com eles para conhecer os prédios históricos do centro de Vitória, muitos disseram nunca ter entrado num museu ou teatro. Porém, mesmo considerando o fato de que há barreiras sociais invisíveis para o acesso de determinadas classes sociais a bens culturais, não podemos incorrer na postura de alimentar sentimentos caridosos para com este público. O que se coloca em jogo, então,

com intervenções artísticas como as que empreendemos, é a possibilidade de, ao se fazer penetrar os corpos em porções de caos, se fomentar também instantes de liberdade, de ampliação do pensamento e da sensibilidade. “Não se trata aqui da participação pela participação, nem da agressão pela agressão, mas de que o participante dê um significado ao seu gesto e de que seu ato seja alimentado por um pensamento, nesse caso a ênfase de sua liberdade de ação” (Clark, 1965a, p. 2).

Como dizíamos, trata-se, nisso tudo, de realizar um trabalho político, de se enfrentar ao um (micro)fascismo. Ora, Guattari (1985) lembra que, na medida em que o agigantamento da produção capitalista des-territorializou o corpo individual, liberou-se também uma revolucionária energia *molecular*, da qual não conhecemos ainda a capacidade de operar uma *revolução maquínico-semiótica*. Para o autor, o crescimento estrondoso das máquinas produtivas também tornou as formas de submetimento muito mais poderosas, na medida em que se sutilizaram e se miniaturizaram. Neste contexto, não é mais o homem, como indivíduo, que trabalha, mas é um agenciamento de órgãos, partes, peças, funções que se articulam com outras tantas funções e peças técnicas. Isso, em contrapartida, possibilita que as verdadeiras revoluções sejam operadas em termos de transformação de sentido, de mutação das melhores relações constituintes dos agenciamentos de submissão.

“A análise molecular não pode ser senão a expressão de um agenciamento de potências moleculares, associando teoria e prática” (Guattari, 1985 p. 182). Para Guattari (1985), tais análises da molecularidade implicam em compreender, sobretudo, como o fascismo se molecularizou também, dando continuidade a um tipo de funcionamento social totalitário, desta vez, sob outras formas, estéticas e dimensões. O autor alerta para o quanto, cada vez mais, são as “[...] técnicas de impregnação audiovisuais” (Guattari, 1985, p. 53), que fazem o trabalho de submeter os corpos com suavidade, introduzindo-os muito cedo numa *política semiótica* dominante; processo transversal, cuja força não privilegia recair somente sobre uma ou outra classe social. Há, para o autor, uma *homogeneização das competências semióticas* operada no capitalismo, com vistas à perpetuação do seu sistema produtivo e modo de vida. Quer dizer, a servidão no capitalismo é constituída através de catalisadores de sentido, não apenas por sistemas mecânicos; “[...] não se trata somente de operações concretas de aprendizagem, mas também da aquisição de esquemas abstratos, de esquemas relacionais, de toda uma iniciação à *axiomática do capital*” (Guattari, 1985, p. 54).

Como afirma Guattari (1985), o capitalismo atual já não depende apenas de meios de coerção centralizados em formações estatais: os meios atuais de sujeição operam através de *condensadores semióticos* flutuantes e informacionais, os quais fazem com que os próprios sujeitos assumam os meios de controle, repressão e *modelização da ordem dominante*. Entendemos que esta reprodução semiótica dos modos de vida hegemônicos do capitalismo seja uma modulação do niilismo, pois se expressam nos corpos através exatamente da tentativa de contenção da produção de novos sentidos. “A subjetividade capitalística, tal como

é engendrada por operadores de qualquer natureza ou tamanho, está manufaturada de modo a premunir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião” (Guattari, 1990, p. 34).

Com efeito, o enfraquecimento da vitalidade que vimos em nossos estudantes, a ausência de valor ou sentido dado a questionar, aprender, perguntar e ser afetado já nos parece ser parte deste insidioso esquema de *espiritualização* da servidão que o autor denuncia. É algo que interessa muito à continuidade da produção de modos de vida do capitalismo a secreção de corpos-zumbis, amedrontados, ou arredios à diferença, anestesiados por imagens midiáticas incessantes, ou empedrados por concepções religiosas dogmáticas. Não se trataria, pois, de ideologia, mas de modelização dos campos de sensibilidade pelos quais os corpos se afetam, o que promove uma forma de assujeitamento ainda mais rígida e sedutora, embora mais inclusiva e aparentemente menos violenta. O capitalismo é o sistema social propriamente niilista, na medida em que leva os corpos a esgotarem suas forças vitais dentro de um duplo maquinismo de produção-consumo incessante, frenético e exasperado.

Por isso é que, em nosso trabalho junto à escola, o enfrentamento do niilismo passa a ser questão educacional seminal. Nossa *militância* é por uma prática pedagógica que se afirme na fabricação de novas estéticas, cuja potência faça frente às formas de captura das sensibilidades e dos corpos, formas essas baseadas em amortecimento da sensibilidade, acompanhada do oferecimento de imagens e signos caricatos, estereotipados e docilizantes. Portanto, afirmamos uma política educacional que envolva uma *educação afetiva*, isto é, uma prática que, ultrapassando a escolarização conteudista e disciplinar, se incumba de violar os clichês semióticos nos quais os corpos são envolvidos, para secretar afetos insuspeitos, *devirulentos*, potentes o suficiente para promover uma aprendizagem de sentidos novos, instigantes, avivadores das forças. Tratar-se-ia, pois, de uma educação de natureza artística; afetiva não porque seja carinhosa e doce, mas por implicar o exercício de expansão da sensibilidade em direção a uma multiplicidade de sentidos e capacidades de ser afetado. Com efeito, trata-se de batalha que não se finda em algumas intervenções e tampouco encontra garantia num estado final de formação subjetiva. O trabalho de ampliar as sensibilidades é cambaleante prática educacional, realizada como aposta na produção de diferença. Através destas ações experimentais, acreditamos operar uma forma de inclusão destes estudantes no universo de riqueza estética e afetiva das linguagens artísticas, as quais costumeiramente são levadas somente até galerias de arte elitizadas; além disso, estamos promovendo também uma delicada raspagem das impregnações semióticas amortecedoras da sensibilidade dos corpos. Sendo assim, ressaltamos que intervenções de caráter estético-político como esta devam estar presentes em todos os níveis e modalidades educacionais, não podendo ser pensadas como específicas à Educação de Jovens e Adultos, ou ao ensino regular, por exemplo.

Afinal, nesta educação antiniilista, trata-se de liberar as sensibilidades e de avivar as forças dos corpos em direção a uma concepção de mundo mais artística, rica em sentidos e menos ortopédica. Com práticas de multiplicação estética e produção de sentidos fazemos frente a um sistema de controle dos corpos baseado numa política de homogeneização dos signos.

Recebido em 07 de agosto de 2017
Aprovado em 17 de novembro de 2017

Notas

- 1 Pesquisa amparada pela CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).
- 2 Todos os nomes aqui são fictícios para que as identidades dos estudantes e educadores sejam preservadas.

Referências

- BARROS, Letícia; BARROS, Maria Elizabeth. O Problema da Análise em Pesquisa Cartográfica. *Fractal Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. P. 52-75.
- CLARK, Lygia. *O Vazio Pleno*. Três Rios: Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, 1960. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=16>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- CLARK, Lygia. *A Propósito da Magia do Objeto*. Três Rios: Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, 1965a. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=20>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- CLARK, Lygia. *Um Mito Moderno: o instante como nostalgia do cosmos*. Três Rios: Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, 1965b. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=22>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- CLARK, Lygia. Breviário sobre o Corpo. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 114-123, jul. 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto: Rés-Editora, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo e Ditirambos de Dionísio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de Poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OITICICA, Hélio. **Penetráveis**. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1962.

PAULON, Simone; ROMAGNOLI, Roberta. Pesquisa-Intervenção e Cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 85-102, jan./abr. 2010.

PELBART, Peter Pal. **O Averso do Nilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

ROMAGNOLI, Roberta. O Conceito de Implicação e a Pesquisa-Intervenção Institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, jan./abr. 2014.

Fernando Yonezawa é psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo e pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: fefoyo@yahoo.com.br

Márcia Cuevas é psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: marcia.roxana@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.