

Corpos e seus lugares na escola da periferia do capitalismo: suas tecnologias, sonhos e criações de conhecimento

Bodies and their places in the school of the periphery of capitalism: it's technologies, dreams and knowledge creations

Los cuerpos y sus lugares en la escuela de la periferia del capitalismo: sus tecnologías, sueños y creaciones de conocimiento

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira¹

<https://orcid.org/0000-0002-2932-0089>

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: andrelcg@unicamp.br.

Resumo

Esse ensaio apresenta, por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica e de reflexão sobre memórias de experiências vividas, uma crítica aos papéis dos corpos e seus lugares de vida nas escolas da periferia do capitalismo. A crítica se faz a partir da reflexão sobre conceitos de conhecimento e corpo, suas origens e alguns desdobramentos. Apresenta-se uma íntima relação entre esses conceitos e as estruturas opressivas de dominação, próprias da modernidade/colonialidade/capitalismo. A primeira seção mostra vínculos intensos entre a lógica racional de produção mercantil no capitalismo e seu imbricamento, enquanto causa e efeito, com a concepção cartesiana de conhecimento e de corpo. Na sequência, o texto busca uma espécie de contraponto à ideia inicial e traz possibilidades em direção a uma mudança radical na concepção de conhecimento e corpo. A segunda seção apresenta também alternativas na concepção do que possa ser a escola descolonizada, instituição que entenda o conhecimento como prática de liberdade dos corpos e da valorização de seus lugares de vida. Por fim, a terceira parte se concentra em mostrar exemplos de práticas artísticas e didáticas em sala de aula que se apoiam e inspiram na discussão conceitual apresentada anteriormente.

Palavras-chave: Corpo na escola. Conhecimento como criação. Práticas educacionais anticartesianas.

Abstract

This essay presents, through a methodology of bibliographic review and reflection on memories of lived experiences, a critique of the roles of bodies and their places of life in schools on the periphery of capitalism. The critique is based on reflection on the concepts of knowledge and the body, their origins and some developments. An intimate relationship between these concepts and oppressive structures of domination typical of modernity/coloniality/capitalism is presented. The first section shows intense links between the rational logic of mercantile production in capitalism and its imbrication, as cause and effect, with the Cartesian conception of knowledge and the body. In the sequence, the text seeks a kind of counterpoint to the initial idea and brings possibilities towards a radical change in the conception of knowledge and body. The second section also presents alternatives in the conception of what the decolonized school can be, which understands knowledge as a practice of freedom of bodies and the appreciation of their places of life. Finally, the third part focuses on showing examples of artistic and



didactic practices in the classroom that are supported and inspired by the conceptual discussion presented above.

Keywords: *Body at school. Knowledge as creation. Anticartesian school practices.*

Resumen

Este ensayo presenta, a través de una metodología de revisión bibliográfica y reflexión sobre memorias de experiencias vividas, una crítica a los roles de los cuerpos y sus lugares de vida en las escuelas de la periferia del capitalismo. La crítica se basa en la reflexión sobre los conceptos de saber y cuerpo, sus orígenes y algunos desarrollos. Se presenta una íntima relación entre estos conceptos y las estructuras opresivas de dominación propias de la modernidad/colonialidad/capitalismo. El primer apartado muestra intensos vínculos entre la lógica racional de la producción mercantil en el capitalismo y su imbricación como causa y efecto, con la concepción cartesiana del saber y del cuerpo. En la secuencia, el texto busca una suerte de contrapunto a la idea inicial y trae posibilidades hacia un cambio radical en la concepción del saber y del cuerpo. La segunda sección también presenta alternativas en la concepción de lo que puede ser la escuela descolonizada, que entiende el saber como una práctica de libertad de los cuerpos y la valoración de sus lugares de vida. Finalmente, la tercera parte se enfoca en mostrar ejemplos de prácticas artísticas y didácticas en el aula que se apoyan e inspiran en la discusión conceptual presentada anteriormente.

Palabras clave: *Cuerpo en la escuela. El conocimiento como creación. Prácticas escolares anticartesianas.*

1 Introdução

Para aquém da discussão de como se conhece o mundo, ou dos métodos que possibilitam um conhecimento profundo e verdadeiro, a pergunta sobre o que é conhecimento parece ter tamanha importância a ponto de condicionar diversos outros questionamentos que vêm depois, tais como: o que é aprender, ou como isso ocorre, ou ainda que implicações tem esse aprender na vida. Nesse sentido, a pesquisa que dá suporte a esse ensaio tem se dedicado, entre outros objetivos, ao estudo de definições de conhecimento e suas relações com práticas educacionais em contextos específicos (Oliveira, 2021 e 2022). Os estudos referenciados remetem a uma noção de conhecimento que permite e legitima o estabelecimento e a manutenção de situações de dominação, controle e opressão dos corpos que se encontram em lugares próprios da periferia do capitalismo¹. Entretanto, em tais estudos, tem se notado também uma diversidade de práticas

¹ O conceito “periferia do capitalismo” é bastante utilizado nas ciências sociais, filosofia e economia, por exemplo, para designar povos, grupos sociais e países que vivem às margens do capitalismo, no sentido de não participar de suas decisões centrais nem de suas benesses. Utiliza-se essa noção aqui de forma bastante ampla e não apenas centrada em um autor. Muito embora o termo seja bastante utilizado nesse texto, não há espaço específico aqui para um desenvolvimento teórico sobre ele. Para maior aprofundamento no conceito sugere-se a leitura de Assis, 2014 e de Bresser-Pereira, 2008.

educacionais que oferecem condições para se caminhar à emancipação social a partir de experiências estéticas apoiadas e inspiradas em noções de conhecimento anticartesianas.

Esses apontamentos da pesquisa, que ora são organizados, não permitem que se estabeleça uma relação direta e necessária de causa e efeito entre concepções anticartesianas de conhecimento e práticas educacionais libertadoras e emancipadoras. Contudo, por outro lado, para além de permitirem uma qualificação da crítica ao que Freire (1967) chama de educação bancária, esses encaminhamentos da investigação também indicam que, historicamente, noções anticartesianas de conhecimento têm suportado práticas educacionais de resistência, libertação e emancipação social (Oliveira, 2021 e 2022).

Assim, o ensaio que segue inicia-se, após essa introdução, com a caracterização de uma noção anticartesiana de conhecimento, sobretudo conforme descrita por autores de duas diferentes correntes da filosofia. A partir de conceitos de teorias anticartesianas, como aquelas esboçadas por áreas como a Fenomenologia, e a Filosofia da Diferença, problematiza-se a lógica de produção de conhecimento e dos corpos organizados e dóceis como seus atores centrais. Aprofunda-se a crítica à perspectiva cartesiana (moderna/colonializada) de conhecimento que dá suporte à legitimação do controle e submissão dos corpos e de seus lugares de vida na periferia do sistema capitalista.

Na sequência, o texto ocupa-se de descrever um contraponto à lógica da modernidade/colonialidade/capitalismo, muito embora não se discuta especificamente nesse momento os conceitos de colonialidade, de capitalismo ou de modernidade. A intenção é movimentar tais conceitos a partir da leitura dos autores e autoras referidos e relacioná-los com os argumentos desenvolvidos. Apresenta-se a noção de conhecimento enquanto criação e encantamento, como fundamento para práticas que possibilitem inventar novas possibilidades de vida e experimentar o desmonte e a subversão de tecnologias de controle, hierarquização e opressão, próprias à vida nas escolas da periferia do capitalismo. Essa etapa propõe que, ao se buscar essas alternativas à lógica educacional moderna/colonialista/capitalista, encontra-se a oportunidade de sonhar uma outra escola, como aquela vivida por povos originários, como os Yanomami. É nesse sentido que se apresenta uma perspectiva com intenções descolonizadora, suportada por referências como Kopenawa (2018), Kilomba (2018), Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2012 e 2018), mas sem entrar especificamente na discussão sobre o conceito de descolonização.

A última etapa traz memórias de práticas educacionais que se fundamentam e se inspiram em um conceito de conhecimento anticartesiano. Essas práticas artísticas, no contexto de cursos de formação de professoras/es, são oportunidades de recolocar os papéis do corpo e de seus lugares de vida nas escolas da periferia do capitalismo. Há um devir que se desenha nessa conclusão: o de que forças de resistência possam ser sementes para sonhar estratégias de libertação no âmbito das práticas artísticas na escola.

2 Corpos orgânicos e a produção de conhecimento

Em diferentes áreas de pesquisa a noção de conhecimento é tópico central e se relaciona, de forma condicionante, com diversas outras noções que fundamentam e legitimam conjuntos específicos de práticas. Na pesquisa em educação, a discussão sobre o que é conhecimento é subjacente àquela sobre aprendizagem. De maneira geral, nessa área, as teorias sobre aprendizagem indicam que aprender é algo como começar a conhecer. O conceito de ensino também se fundamenta sobre o de conhecimento e vai se constituir a partir do que esse último conceito possibilita ou impede. As formas de descrever o que vem a ser ensinar ou aprender, portanto, estão intimamente ligadas às maneiras de explicar o que é conhecimento.

Essa centralidade da noção de conhecimento para a discussão sobre educação, na pesquisa que dá origem a esse texto, aparece em um contexto de hegemonia da perspectiva cartesiana. As experiências de vida no sistema que se pode denominar por modernidade/colonialidade/capitalismo² são fundamentadas na descrição cartesiana de que conhecimento é resultado da ação de uma razão pura, independente dos corpos e dos lugares onde esses corpos existam. Assim, hegemonicamente, há concepções do que seja ensinar e aprender suportadas na ideia cartesiana de que conhecer é tarefa da mente e não do corpo. O que soa bastante familiar às descrições sobre as experiências que vivencio e vivenciei nas escolas que frequento e frequentei desde que as conheci, há mais de quatro décadas, nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do Brasil. Com raras exceções, as escolas experimentadas, tanto

² A partir da leitura de autores como W. Mignolo (2018), E. Dussel (2018), Maldonado-Torres (2018) e Grosfoguel (2018), entre outros, constata-se que modernidade, capitalismo e colonialidade precisam ser vistas como uma unidade porque são partes de uma mesma constituição e porque se fundamentam nos mesmos valores e princípios. Nesse sentido, tenho usado essa mesma grafia para as publicações dessa pesquisa (cf. Oliveira, 2021 e 2022).

como discente quanto docente³, ou ainda como pai de estudante que já concluiu o ensino superior, estruturam-se por uma lógica de que conhecer é tarefa da mente que opera racionalmente, enquanto o corpo segue estático, quieto, sentado e dócil, sem estímulos para desejos e intenções diferentes daquele de suportar a abstração do pensar.

A noção cartesiana de conhecimento, por sua vez, é fruto da forma dualista com que R. Descartes, no século XVII, descreve a mente como substância distinta do corpo. E esse dualismo entre mente e corpo vai se desdobrar em fundamento de diversas outras dicotomias e binariedades que constituem o mundo vivido no contexto da modernidade/colonialidade/capitalismo. Sobretudo nas periferias do sistema capitalista, esses dualismos instituem e manifestam sistemas violentos, opressores e aquilo que M. Foucault denomina por biopoder.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos nos aparelhos de produção (...). Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; (...) se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizados por instituições bem diversas (a família, o exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operam também como fatores de segregação e de hierarquização social, (...) garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (...) (Foucault, 2020, p. 151-152).

É na continuidade da garantia das opressões vividas nas escolas da periferia do capitalismo que os corpos precisam ser docilizados, hierarquizados e organizados a partir das intenções e signos do dominador. Nesse contexto, o verbo “produzir” é perfeito para anteceder o substantivo “conhecimento”.

Enquanto instituição de poder, a escola da periferia do capitalismo opera com tecnologias de hierarquização, segregação e controle dos corpos a serviço do cumprimento das previsões de produção capitalista. Isso é realizado em diferentes dimensões, como na estrutura legal que instancia sua burocracia específica; no estabelecimento de currículos prescritivos e

³ Cursei a Educação Infantil em uma escola privada de bairro na Zona Leste de (subtraído para não revelar identidade do autor) nos anos 1970. Nessa mesma cidade cursei a partir de 1980 o E. Fundamental 1 e 2 e o E. Médio em escolas estaduais. Fiz a graduação e a pós-graduação toda em escolas públicas também entre os anos 1993 e 2013. Meu filho estudou em escolas particulares (de Educação Básica e de Ensino Superior) no Paraná e São Paulo entre 2000 e 2020.

fechados; na arquitetura predial, na divisão do trabalho, na distribuição do tempo; nas práticas docentes e discentes; entre tantas outras. Para fundamentar e legitimar tais características, a perspectiva cartesiana de conhecimento, des-corporificado e des-situado, é um suporte fundamental.

Ao falar do conceito de biopoder, K. Uno afirma que: “Esse poder, então, interfere tanto na vida que essa se obriga a internalizá-lo, adotando-o como princípio de sua organização, de seus órgãos e de seu organismo” (Uno, 2018, p. 64-65). Pela discussão da noção de corpo sem órgãos, “descoberto por Artaud e desenvolvido por Deleuze e Guatarri” (Uno, 2018, p. 236), pode-se alcançar a ideia de que são esses corpos orgânicos e organizados pelo sistema modernidade/colonialidade/capitalismo que produzem conhecimento, ao menos o conhecimento legitimado por tal sistema. Será então preciso desorganizar essas estruturas de produção, subverter funções pré-determinadas dos corpos e seus órgãos, para criar o que Uno chama de corpos sem órgãos. Será necessário descolonizar as experiências de ser, poder e conhecer dos corpos nos lugares em que vivem, para que se possa não só produzir conhecimento, mas criá-lo. A utilização do verbo “criar” em vez de “produzir” ecoa aqui as intenções anticapitalistas para enfrentar o que Foucault, na citação acima, denominou por “inserção controlada dos corpos nos aparelhos de produção”.

Por essa estrutura de biopoder descrita por Foucault (2020), justificam-se as violências diversas (incluindo processos genocidas) com a perspectiva de que o mundo é conhecido a partir de uma mente que despreza o corpo e os lugares nos quais os corpos vivem. O desprezo pelos corpos e lugares se configura, na cultura ocidental moderna/colonizadora/capitalista, enquanto seu aprisionamento, sua dominação, sua organização única e pré-determinada, dada antes da possibilidade de suas experiências.

No Ocidente o corpo é objeto individual, é em-si-mesmo quase uma substância inerte e imóvel. (...) No mundo ocidental, o corpo, em princípio, é oposto ao espírito, governado e regulado pelo espírito e isolado do movimento livre, ilimitado, “do outro lado das coisas”. Ele é uma substância alienada pelo que lhe é estrangeiro. Nas estátuas gregas, o corpo já está determinado por um valor espiritual e racionalmente articulado; portanto, é sobretudo uma imagem ou uma forma do espírito (Uno, 2022, p. 190).

O controle da vida ganha maior potência na medida em que se institui um modelo único de corpo, uma organização pré-dada aos corpos, seus funcionamentos, seus lugares de vida e

suas formas de habitar esses lugares. Trata-se de uma organização que permite a previsibilidade das ações, intenções e significações. O capitalismo depende diretamente disso (previsibilidade das ações e relações) para continuar produzindo desigualdade social, opressão e morte, enquanto produz conhecimento.

É também por essa perspectiva de entendimento de corpo que G. Kilomba (2019) apresenta parte de sua explicação sobre os laços de uma noção dominante de conhecimento com a modernidade/colonialidade/capitalismo, apontando, ainda, para outra característica fundante desse sistema: o racismo. E apesar de tecnologias⁴ como a do racismo, do sexismo, do classismo, exigirem espaço adequado para se lidar com sua amplitude de relações, as leituras sobre esse assunto servem de exemplo direto das intenções do sistema em questão. Ao se referir a um exercício de perguntar sobre aspectos específicos das histórias das pessoas pretas e de seus territórios, e se constatar a ignorância das pessoas brancas, a autora afirma que: “Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (Kilomba, 2019, p. 50). Na sequência, a autora traz ainda outro dado que contribui para a compreensão da realidade nas escolas na modernidade/colonialidade/capitalismo, mesmo na escola de ensino superior: “(...) a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51).

Longe de ser uma falha do projeto de educação da modernidade/colonialidade/capitalismo, a violência, conforme aponta a autora, é intenção fundamental desse projeto. Violências como o racismo, o sexismo e a segregação social constituem-se como tecnologias de base da vida ocidental moderna; o próprio capitalismo depende diretamente delas para nascer, crescer e se manter (Federicci, 2017). O conceito moderno/colonialista/capitalista de conhecimento está intimamente, portanto, atrelado ao conceito de corpo, como corpo orgânico, partilhado por uma lógica da racionalidade biomecânica e biomédica.

⁴ O conceito de tecnologia utilizado nesse texto, bem como no contexto dessa pesquisa, envolve o entendimento de que técnica é uma história de um modo de fazer alguma coisa. Para maior aprofundamento no modo como essa pesquisa entende tecnologia, sugere-se a leitura de Ingold (2015).

O corpo orgânico se organiza sobretudo através das determinações sociais, por meio das quais os poderes se articulam diretamente e secretamente sobre os pontos diversos transmitidos desde a formação do corpo (Uno, 2022, p. 194).

O autor aponta que as determinações sociais articulam os poderes de forma direta, mas secreta também, aspecto que traz a perspectiva de naturalidade ao corpo orgânico e legitima a abordagem moderna/colonialista/capitalista. É contra essa organização, esse corpo organizado de fora (sem levar em contas as próprias experiências para criar sentido), com seus órgãos cumprindo funções automatizadas e a partir de intenções do dominador, que se coloca o conceito de corpo sem órgãos.

Nesse sentido, quando se volta a uma das premissas de que esse ensaio parte, a de que conhecimento é ação dos corpos no mundo, há que se refletir sobre o que se entende por esses corpos e por esse mundo. Decorre daí a delimitação do que pode esse corpo nesse lugar. Conceber conhecimento como ação de corpos permite uma ampliação de desdobramentos bem distinta daquela que concebe conhecimento como produto do processamento racional descorporificado. Entretanto, ao se tomar esses corpos enquanto universais, representação de corpos ou corpos orgânicos, a periferia do capitalismo não tem chances de sair da posição de oprimida, subjugada e violentada. Em outras palavras, dizer que conhecimento é ação de corpos em lugares específicos não diz, necessariamente, nada sobre que corpos são esses, quais as cores de suas peles, com quais gêneros se identificam, quais seus processos identitários e afetivos, seus hábitos, suas classes sociais.

Os autores citados acima mostram uma relação íntima entre a ordem do corpo social e as potências e limites dos corpos individuais. O corpo carne organiza-se (torna-se o corpo orgânico, com seus órgãos cumprindo fielmente as funções pré-estabelecidas) a partir da organização institucional do corpo social. Ainda hoje, nas escolas da periferia do capitalismo, há um retrato oriundo de ideias e práticas que remontam o século XVIII e que se perpetuam. A imagem do corpo aprisionado à carteira escolar, inerte, imóvel, usando toda sua energia e concentração para raciocinar sem emoções, encadear signos e produzir significados utilizando linguagem, mostra um desdobramento fundamental do dualismo cartesiano entre mente e corpo. Esse corpo orgânico precisa estar dócil para que a mente produza o conhecimento específico que a escola da periferia do capitalismo busca. E isso se dá por meio de manipulação de representações antes da experiência, com o corpo quieto, estático e violentamente aprisionado.

O abismo criado entre mente e corpo, ou sujeito e objeto, ou tantos outros binarismos derivados, é alvo da crítica de Uno (2018) ao tratar da relação entre linguagem e corpo para o teatro de Hijikata Tatsumi⁵.

Existe uma lacuna intransponível entre linguagem e corpo. As palavras chamam as palavras e fazem surgir entre os corpos e para além dos corpos uma dimensão autônoma. (...) A boca que come, grita, ri beija, é incompatível com aquela que fala. (...) A partir do momento em que o corpo intervém sobre a linguagem esta opera desajeitadamente (Uno, 2018, p. 81).

Ao se observar também, ainda que de maneira ampla⁶, o caminho das mudanças feitas nos currículos da escola no Brasil nos últimos trinta anos (desde a nova LDB, passando pelos PCN e chegando à BNCC e Novo Ensino Médio), nota-se uma ampliação do foco em áreas chamadas de “linguagem” e um apagamento de atividades de áreas que lidam diretamente com o corpo. Muitas vezes utiliza-se a nomenclatura “linguagens corporais”, o que parece denotar ainda mais a submissão do corpo à linguagem, à sua representação. E, embora se possa pensar que linguagem é ação do corpo, as frases da citação acima apontam fatos que mostram que não se alcança o corpo com essa ênfase na linguagem. O máximo que se consegue com ela é o corpo orgânico que produz representações fetichizadas na lógica da modernidade/colonialidade/capitalismo. Representações dadas de antemão, “autônomas”, fetichizadas, colocadas no lugar da carne do corpo que perde a chance de fazer as experiências no mundo e criar aí suas significações e sentidos.

A lacuna entre corpo e linguagem fica ainda mais profunda com o aparecimento e a imposição da linguagem escrita e sobretudo da escrita fonética e alfabética usada para contar as histórias do dominador. Por um lado, há que se considerar essa tecnologia (a da linguagem escrita) como relevante para o desenvolvimento humano, por outro, não se pode esquecer de que ela também é fundamental ao modo moderno de produzir e legitimar conhecimento. Aquilo que Mignolo (2012) chama de diferença colonial é, portanto, um fundamento do sistema modernidade/colonialidade/capitalismo. O conhecimento produzido com tecnologia de escrita alfabética se impõe sobre, e por tantas vezes sufoca, segrega e hierarquiza, outras formas de

⁵ Hijikata Tatsumi foi um bailarino e coreógrafo japonês, criador do Butô.

⁶ Não é do escopo do presente estudo a análise profunda de dados sobre legislação e normatização escolar brasileira. Mas a vida profissional do docente de escolas públicas e de formador de professoras(es) nos faz estar em contato frequente com tais dados e refletir sobre eles.

conhecimento criados e produzidos na carne, como aquilo que se chama de tradição oral, por exemplo.

Debord (2017) aponta para o poder de imposição temporal que se consegue com a escrita:

O tempo irreversível é o tempo daquele que reina; (...). A escrita é sua arma. Na escrita a realidade atinge sua plena realidade independente da mediação das consciências. (...) Com a escrita aparece uma consciência que já não é sustentada e transmitida na relação imediata dos vivos: uma *memória impessoal*, que é a da administração da sociedade. “Os escritos são os pensamentos do Estado; os arquivos, sua memória” (Novalis). (Debord, 2017, p. 115).

Revela-se uma conexão, por vezes escondida, da distribuição de poder na modernidade/colonialidade/capitalismo: a de que o tempo é organizado e controlado pelo dominador. O próprio Estado Moderno é fundado pela escrita, pela representação, que passa a governar e determinar o que deveria representar. É o mundo invertido (Debord, 2017) que, segundo a crítica fenomenológica, troca a experiência da vida pela narrativa da experiência, pela representação dela. E, ao fazer isso, instaura um tipo amplo de fetiche da representação.

Embora uma investigação com mais fôlego sobre o problema envolvendo conhecimento escrito e outras formas de conhecer o mundo requeira um estudo específico, por conta da amplitude de áreas a acessar, aqui apenas se procura apontar para esse fenômeno da imposição da representação (a linguagem, e mais ainda a linguagem escrita) sobre a experiência, enquanto estrutura que sustenta práticas educacionais que subordinam, oprimem, desprezam e/ou aprisionam os corpos e lugares. Essa configuração da vida, que se reflete na escola e nas instituições modernas, protege e incentiva a intenção de docilizar corpos, mantê-los organizados e orgânicos para o funcionamento do organismo social subalterno e dominado em que se vive na periferia do capitalismo.

Dessa maneira, os estudos que essa pesquisa têm realizado mostram que o corpo precisa de um espaço para suas práticas, para criar sentido e conhecimento depois ou junto das experiências e não antes delas. O corpo precisa experimentar outras organizações, ensaiar práticas de corpos sem órgãos (Uno, 2018, 2022), no ambiente escolar, que não estejam subordinadas à linguagem, ou tudo que será acessado e produzido nessa escola é um corpo orgânico, obediente, submisso e controlado. Nesse sentido corpos orgânicos produzem conhecimento como o engenheiro produz seus prédios no contexto do

capitalismo/modernidade/colonialidade. Esse conhecimento produzido segue à risca as instruções objetivas dadas antes de se iniciar a produção – e a responsabilidade institucional de legitimar e dar sequência a esse tipo de produção é das escolas. Essas instruções, na escola da periferia do capitalismo, foram trazidas de outro lugar, foram criadas por outros corpos (aqueles que podem hegemonicamente criar algo no contexto da modernidade/capitalismo/colonialidade).

Ao reconhecer a realidade instaurada na periferia do capitalismo e ao qualificar essa crítica, como feito até aqui, fica evidente a relevância de se buscar uma forma de desconstruir tais mecanismos de opressão e violência. Nas mesmas escolas da periferia do capitalismo que se vê a ampla rede de opressão, subordinação, segregação e dominação violenta, é possível ver também experiências de resistência e de libertação. Práticas que proporcionam experiências como as que aqui se denominaram por experiências de corpos sem órgãos são um movimento de resistência às dominações da modernidade e, de acordo com apontamentos dessa pesquisa, parecem ser importantes linhas de fuga para uma educação libertadora e socialmente emancipadora.

3 Corpos sem órgãos, escolas sem órgãos e o conhecimento como criação e sonho

Até esse ponto, o texto vem mostrando que a noção de conhecimento é central na pesquisa em educação, porque nela se fundam premissas para investigar outros conceitos, como aprendizagem e ensino. Essa noção, portanto, pode ser considerada como uma espécie de fruto de um conjunto das intencionalidades éticas e políticas do sistema moderno/capitalista/colonialista que regula e organiza a sociedade na qual se vive no Brasil, bem como no restante da periferia do capitalismo. Assim, essa pesquisa tem encaminhado uma noção de conhecimento anticartesiana que oferece alternativas ao fundamento dualista sobre mente e corpo. Nesse trajeto, conhecimento é ação de corpos em seus lugares de vida, conforme se tem enunciado aqui e de acordo com autores apresentados, entre tantos outros⁷, mas, para que se concebam tais ações enquanto libertadoras e socialmente emancipatórias nas periferias do capitalismo, é preciso que se deixe de conceber um corpo universal, um corpo hegemônico

⁷ Refiro-me especialmente àquelas/es autoras/es citadas/os nos ensaios anteriores, frutos dessa pesquisa, como Oliveira (2021a e 2021b).

genérico e monocultural, capaz de representar todos os outros corpos, de ser a legítima medida deles.

Ao se tomar um caminho anticartesiano, alcança-se a possibilidade de entender que conhecimento é criação, que depende do sonho e do encantamento, como quando uma criança aprende e inventa mundos em sua brincadeira. Ao apresentar uma alternativa pedagógica profundamente questionadora da modernidade, Rufino (2018, p. 88) fala da noção de “ebó epistemológico” como um alargamento do conceito de conhecimento para descrevê-lo além de suas lógicas estruturais internas a partir de sua dimensão de invenção, de criação, de possibilidade que não está dada de antemão. Para caminhar nessa direção, é preciso que se legitime uma lógica de criação e invenção de conhecimentos, no sentido de que todo conhecimento é invenção e criação. Nesse caso, entende-se que a ação de conhecer algo envolve sempre uma dimensão criativa, inventiva e encantada. Quando se esvazia a experiência de conhecer dessa dimensão de criação, de sonho e de encantamento, ela passa a ser aquilo que Freire (1967) chama de repetição mecânica.

Uma concepção fenomenológica como a de J. Dewey (2010) fala de uma dimensão estética (portanto, ligada ao encantamento) como componente de toda experiência quando realizada de forma plena. Para esse autora experiência estética é parte final (no sentido de que acontece apenas quando há um fechamento da experiência quando ela se completa) e indica a realização plena da experiência. A partir dessa perspectiva deweyana a hipótese aqui colocada, de uma noção anticartesiana de conhecimento enquanto criação, invenção e encantamento, parece ser corroborada.

Assim, pode-se afirmar dois aspectos: primeiro, o projeto político e ético de escola para as periferias do capitalismo se fundamenta em uma noção de conhecimento descorporificado e desligado dos territórios onde os corpos vivem; e segundo, ampliar a noção de conhecimento para entendê-la como ação de corpos em seus lugares de vida precisa envolver uma dimensão onírica, encantada e criativa da ação dos corpos em seus territórios, sob pena de se seguir o plano de opressão, controle e morte feito para a periferia do capitalismo.

O primeiro aspecto indicado aponta para o projeto de educação nas periferias do sistema moderno/colonialista/capitalista que, fundado em premissas do dualismo cartesiano, trata o conhecimento como desencantado, desencarnado e des-situado. Em tal projeto, entende-se conhecer como produzir, como construir; instaura-se e legitima-se a lógica produtivista nas escolas, com foco nas estruturas racionais e desprezando-se qualquer aspecto como o

encantamento, o maravilhamento e mesmo as emoções. Nesse processo, o produto "conhecimento" pode ser feito em qualquer território e por qualquer corpo, basta que se adeque corpos e territórios com a lógica estruturalista do sistema em questão. Corpos de pessoas subordinadas por raça, gênero e classe, e mesmo traços e lembranças desses corpos têm de ser apagados, destituídos de sua história para ocuparem um lugar na produção do conhecimento moderno/colonialista/capitalista. É certa expressão de Kilomba (2019) para mostrar como a colonialidade/modernidade/capitalismo estabelece lugares próprios para cada tipo de corpo:

No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia (Kilomba, 2019, p. 56).

Além do corpo hegemônico, branco, heteronormativo, cisgênero e burguês, pertencer a todos os lugares, ele também toma esses lugares como seus pertences, como suas propriedades privadas, seus bens de consumo.

Construir e produzir, ou fabricar, apenas podem ser atos de corpos hegemônicos, orgânicos da modernidade/colonialidade/capitalismo, no mesmo sentido em que inventar e criar são ações muito mais ligadas às práticas de corpos que desorganizam sua estrutura pré-determinada. Refiro-me aqui, especificamente, ao que Paulo Freire (1967) diz sobre alternativas libertadoras de educação ao tratar das estruturas de opressão e controle da sociedade massificada:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (Freire, 1967, p. 93).

Esse maravilhamento, distinto do desencanto lógico-racional da fabricação mecânica, parece referir-se ao encantamento e à possibilidade de sonhar que, segundo o autor, precisam estar presentes na educação. Aquilo que Uno (2018) chama de práticas de corpo sem órgãos parece ser o espaço no qual o sonho, o maravilhamento e o encantamento têm protagonismo.

Em absoluto, diz-se aqui que conhecimento é algo alienante da realidade vivida, ao contrário, é justamente sobre esse vivido, é o que se faz enquanto se vive. Não se trata de um vivido enquanto rotina pré-programada, que acontece independente da percepção e da vontade de quem as vive, como quer a mentalidade moderna/colonialista para a periferia do capitalismo, mas de uma vida vivida e não acabada, de uma narrativa aberta, de um mundo que é feito, sonhado, frustrado, reinventado, celebrado enquanto se vive nele. A esse maravilhamento ligado a uma consciência crítica (Freire, 1967), o autor contrapõe uma consciência mágica, alienada e importada pronta de outros corpos e lugares, inventadas por marqueteiros e veiculadas nos canais de comunicação de massas analógicos e digitais.

A hipótese que esse texto desenvolve refere-se à possibilidade de que práticas artísticas, como práticas de corpos sem órgãos nas escolas, podem contribuir para uma escola enquanto corpo sem órgãos, uma escola sem órgãos. Ou, nas palavras de Rufino (2021), uma “escola palmeira”, a escola que ele sonha como a do futuro. Esse autor parte da radicalização da ideia de H. Maturana (1998) de que aprender é um processo constituinte do ser vivo, de todo o ser vivo. Portanto, a escola enquanto lugar para aprender pode ser o mundo todo.

Ao responder a uma criança sobre que escola ele pensava para o futuro, Rufino diz que ela será habitada por:

(...) professores plantas, sementes, pedras de rio, formigas, pássaros e demais habitantes desse planeta. (...) Recorri ao xamã que nos sopra palavras de força, questiona a seguridade desse seletor grupo chamado humanidade, e busca nos avós rios e montanhas lições de vida.

Firmei o ponto invocando a mata como escola e o encantamento, política mais que humana, como pedagogia. Afinal a escola palmeira tem me possibilitado aprendizagens através dos caminhos apontados por suas sementes (Rufino, 2021, p. 64).

Esse ponto firmado por Rufino indica que caminhos de resistência à hegemonia moderna/colonialista/capitalista podem ser opções de caminhos de emancipação e de libertação das opressões próprias da periferia do capitalismo e, para tanto, precisam necessariamente envolver encanto, sonho e criação. A citação ainda se remete à concepção de uma escola muito diferente da que se vive no desenho moderno/colonialista nas periferias do capitalismo. O autor aponta para a concepção dos xamãs, na qual pode-se encontrar uma noção de conhecimento enquanto sonho (Kopenawa; Albert, 2015). Essa concepção, diametralmente oposta àquela do

cartesianismo, pode ser notada na crítica que Kopenawa faz à forma branca (ocidental, moderna/colonialista/capitalista) de viver e de conhecer o mundo.

Para o presente contexto investigativo, uma relevante forma de entender conhecimento, aprendizagem e escola se apresenta na monumental narrativa de Kopenawa e Albert (2015). A amplitude e os desdobramentos do que tais autores trazem são muito grandes, por isso, no âmbito dessa pesquisa, toca-se apenas em poucos aspectos que são mais diretamente relacionados com o que tem sido exposto até aqui. Entre eles, ressalta-se algumas passagens comparando noções de conhecimento, práticas de aprendizagem e a própria ideia de escola, advindas das concepções dos brancos e dos Yanomami.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir de nossa mente. Não temos de desenhá-las como eles fazem com as suas. (...) Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Ví-as de verdade, bebendo o sopro da vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75-76).

Os autores contrapõem a forma de conhecimento representacionista, desencarnado, desencantado e des-situado dos brancos, que envolve as práticas de aprender e conhecer descritas aqui como próprias da periferia do capitalismo na modernidade/colonialidade, às práticas de conhecimento encarnado e situado enquanto encantamento e sonho, vividas pelos Yanomami na floresta.

Chama a atenção, para a sequência dos estudos dessa pesquisa, a relação que os autores fazem entre linguagem escrita e alienação, bem como o contraponto indicando uma linguagem oral, gravada nos corpos e no mundo todo. O pó de *yãkoana*, resina da casca de uma árvore da floresta, é a substância sagrada que conecta o xamã aos espíritos *xapiri* e lhe faz sonhar e conhecer o mundo. O uso e o ensino do uso dessa substância indicam a íntima relação do corpo do xamã ao corpo da árvore, que é parte do corpo da floresta, lugar específico da vida desses corpos. A partir das reflexões feitas até aqui, não há como deixar de notar a prática de corpo sem órgãos envolvida na forma Yanomami de conhecer o mundo. O corpo do xamã, desorganizado, misturado com o corpo da floresta, em forma de resina de casca de árvore

(também desorganizado), encontra os espíritos *xapiri* no encantamento dos sonhos para conhecer o mundo.

Com uma atitude didática para a leitura dos brancos, Kopenawa e Albert (2015) seguem comparando as formas cartesiana e Yanomami de conhecer. Falando sobre o modo de pensar dos brancos, os autores afirmam:

Talvez compreendam que é seu próprio pensamento que é confuso e obscuro, pois na cidade ouvem apenas o ruído de seus aviões, carros, rádios, televisores e máquinas. Por isso suas ideias costumam ser obstruídas e enfumaçadas. Eles dormem sem sonhos, como machados largados no chão de uma casa. Enquanto isso, no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores *yâkoana hi*, que é o alimento dos *xapiri*. Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormimos. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade (Kopenawa; Albert, 2015, p. 76-77).

A partir de descrições como essa, nota-se uma profunda diferença sobre o papel que os corpos e os lugares em que vivem desempenham nos modelos de escola dos brancos e dos indígenas Yanomami. As condutas dos corpos e suas relações com outros corpos, vivos e não vivos, do mundo dos brancos, colonializado/moderno/capitalista, são produtoras de um pensamento confuso e obscuro.

Como advertem Kopenawa e Albert (2015), as escolas dos brancos, sobretudo na periferia do capitalismo/modernidade/colonialidade, não ensinam a sonhar, o que é muito sintomático de uma intencionalidade opressora e dominadora que não admite outras formas de viver que não a hegemônica, que faz todas as relações gerarem mais lucro e mais acúmulo de propriedade privada. Para os autores, ao dormirem sem sonhar, os brancos têm de aprender com suas palavras em peles de papel. Porque, para o paradigma do branco moderno/colonializado/capitalista, o conhecimento é representação da experiência, e não ela própria. Ao fazer isso, essa escola ensina a seguir o modelo do opressor, a fazer a experiência que o dominador especificou para esses corpos nesses lugares, desprezando suas especificidades. Assim, a escola dos brancos tende a afastar as pessoas do mundo, da vida e das experiências para criar o desejo pelo mundo e pelo corpo hegemônico, próprio dos colonizadores.

A crítica Yanomami vem no sentido de apontar uma maneira radicalmente distinta do conceito de conhecimento e da concepção do que seja escola. As tecnologias envolvidas nessa

escola floresta, ou na escola palmeira de Rufino, ou ainda no que estamos aqui chamando de escola sem órgãos, oferecem opções de hábitos e práticas apoiadas em concepções anti-cartesianas de conhecimento, que podem libertar e emancipar os corpos e seus lugares colocados à margem no capitalismo/modernidade/colonialidade.

A partir das propostas iniciais dessa pesquisa, vários caminhos para tais práticas podem ser realizados na escola. O contexto da disciplina de artes pode se constituir como uma fresta para ações de resistência e de libertação; pode oferecer alternativas de recolocação dos papéis dos corpos e lugares nas escolas da periferia do capitalismo. Nesse sentido, a próxima seção apresenta um conjunto de práticas e técnicas que busca oferecer experiências de práticas de corpos sem órgãos, de práticas inventivas e criativas de alternativas anticartesianas de significados e mundos. Com essas práticas espera-se oferecer experiências de uma escola sem órgãos que rompa as fronteiras impostas pelo sistema modernidade/colonialidade/capitalismo e que se misture ao mundo da vida.

4 Tecnologias de corpos sem órgãos e práticas artísticas educacionais libertadoras

A seção que se inicia aqui pretende refletir sobre a memória de alguns exemplos de práticas educacionais e artísticas que, inspiradas nas alternativas conceituais anticartesianas, e consequentemente anti-modernas/colonialistas/capitalistas, intencionam constituir-se em práticas de resistência e de libertação do conjunto das opressões impostas pelo dominador. Não se trata, entretanto, de qualquer espécie de lista de exercícios com objetivos de emancipação. A enorme complexidade dos processos emancipatórios não cabe, em absoluto, em qualquer lista de tarefas, como um algoritmo. A proposta aqui é revisitar a memória de algumas práticas em sala de aula e refletir sobre as intenções que constituíram e atravessaram tal situação à luz do referencial teórico enunciado nas duas seções anteriores. Isso envolve pensar sobre os papéis vividos pelos corpos e seus lugares de vida na produção ou na criação de conhecimento.

Essas práticas às quais me refiro foram realizadas no contexto da ação docente que exerço desde 2019, na Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente, na Faculdade de Educação, especialmente nas disciplinas de “Educação corpo e arte” e “Educação e tecnologias”, ministradas para a graduação em Pedagogia, e ainda, “Tecnologias e processos educativos”, ministrada para os cursos de Licenciatura da universidade. Minha atividade

docente ocorre em paralelo à atividade de pesquisa, mas não como duas linhas retas correndo sem a possibilidade de se tocar. Na minha perspectiva, a atividade de docência toca o tempo todo a atividade de pesquisa, como uma teia ou um emaranhado. Mesmo assim, não descrevo essas experiências como um campo de estudos, no sentido clássico da palavra “campo”, para a pesquisa científica. Nem mesmo descreverei as experiências diretamente; vou aqui me ocupar da descrição e reflexão sobre algumas poucas memórias dessas experiências. Assim, não cabe ao escopo desse texto descrições de caráter quantitativo dos elementos apresentados.

Em uma perspectiva macroscópica, a universidade na qual trabalho, como um todo, vive uma realidade em que se experimenta uma transformação institucional em seu corpo. Com relação ao corpo discente, ele tem sido transformado de maneira interessante para objetivos de descolonização e emancipação. Hoje, depois de iniciativas como as diferentes modalidades de entrada, as cotas raciais e o vestibular indígena, há muito mais diversidade de corpos, advindos de diferentes lugares, convivendo no *campus*. Microscopicamente, no âmbito das disciplinas de graduação acima mencionadas, tenho buscado, em algumas frestas desse corpo burocrático-institucional e também do corpo intelectual, possibilidades de subverter as funções próprias de uma memória colonizada e desorganizar fundamentos desse sistema moderno/colonialista/capitalista.

Assim, entre esse conjunto de exemplos de ações inspiradas nas práticas de corpos sem órgãos, conforme enunciadas nas seções anteriores, apresenta-se aqui três frentes de ação: uma metodologia não obrigatória; outra forma de habitar uma sala de aula, buscando-se distanciamento da linguagem e aproximação do corpo; e ainda, a proposição de práticas de criação coletiva com íntimo vínculo com os sonhos, enquanto possibilidade alargada de conhecimento do mundo. Abordar esses aspectos todos que são aqui apresentados de um modo mais adequado é tarefa para além desse texto. O que se imagina é que pesquisas futuras que desenvolvam cada elemento, de cada uma dessas três frentes de ação, poderão ser realizadas a partir das conexões aqui apontadas entre práticas educacionais e concepções específicas de conceitos e de sociedade.

Buscar a descolonização da escola parece envolver necessariamente uma mudança na forma em que se apresentam as atividades todas que lá serão realizadas. A condição de colonializado hierarquiza, subordina e diminui as potências dos corpos e de seus lugares de vida. A lógica hegemônica impõe e obriga, porque presume possuir o conhecimento, em uma estrutura bancária (Freire, 1967). Entre outros argumentos, justifica-se um conjunto de

obrigações de como fazer, de como proceder na escola. Essa obrigatoriedade (de organização específica) parece, portanto, aspecto central de uma escola colonializada. A obrigatoriedade, com cada grupo de pessoas cumprindo funções (obrigações) específicas. Por isso, aquilo que chamo aqui de metodologia “des-obrigatória” visa atacar esse pilar das lógicas da educação bancária preparada pelo dominador para as periferias do capitalismo. Tal metodologia envolve propor reflexões sobre aspectos como o formato da sala de aula (disposição de carteiras, uso de recursos de áudio, imagem e audiovisual); sobre uma bibliografia aberta à participação dos estudantes; e também sobre a proposição de um trabalho final sobre a temática desenvolvida durante o semestre, em formato livre e não obrigatório; bem como ainda um processo radical e direto de autoavaliação no qual os estudantes atribuem a própria nota após um conjunto de debates sobre as participações e aproveitamentos.

Entre tantos aspectos que a quebra da obrigatoriedade apresenta, o espaço para o aparecimento do desejo parece ser um dos mais interessantes para um caminho de educação libertadora e emancipadora. Nas disciplinas que mencionei anteriormente, tenho recebido muitos trabalhos finais mais ricos e diversos do que quando trabalhava com obrigatoriedade. Em uma das turmas da disciplina de “Tecnologias e processos educativos”, no primeiro semestre de 2022, os estudantes prepararam uma apresentação dos diversos trabalhos finais (individuais ou em grupos). Eles propuseram um café coletivo, um sarau. Haveria música, comidas, poesia, leitura de textos e apresentações de imagens e audiovisuais criados por eles. Chamaram o evento-aula de “Café des-colonial”. Entre tantos trabalhos interessantíssimos, como músicas, vídeos e desenhos, um estudante apresentou como uma lista de músicas de um tocador de música de internet. A lista era aberta e todas as pessoas da turma poderiam adicionar músicas inspiradas pelas aulas. Essas foram as músicas que tocaram durante o evento todo, que durou 1:30h. Outro estudante preparou “comidas de santo” e as serviu durante a aula-festa juntamente com uma conversa sobre como se deu o preparo daquele alimento, o que trouxe um lindo e delicioso exemplo de “ebó-epistemológico” (Rufino, 2018). Esses exemplos mostram dois modelos de tecnologias que não seriam abarcadas tão diretamente em outro contexto metodológico.

No caso da disciplina chamada de “Educação, corpo e arte”, a alternativa à forma de habitar a sala de aula tem sido utilizada como fundamento para práticas de corpo sem órgãos na escola. Esse curso é ministrado semestralmente em uma sala sem carteiras, com piso flutuante em madeira, na qual as pessoas precisam tirar os sapatos para entrar. Nessas aulas,

senta-se no chão ou em cadeiras e em algumas bolas de exercícios de fisioterapia (bolas suíças). Descalçar os sapatos, sentar-se ou se deitar no chão para participar da aula, por si só, já apresenta uma ruptura com a organização escolar no contexto da modernidade/colonialidade/capitalismo. Tocar o chão com o corpo oferece a oportunidade de não só entender conhecimento como algo que o corpo faz, mas que o faz conectado ao mundo. Na lógica racional da modernidade, essa conexão tende a ser mediada por solados e superfícies que impedem o corpo de tocar as superfícies do mundo e que tornam a ação de caminhar, mecanizada. Para Ingold (2015), essa:

(...) mecanização da atividades dos pés foi parte integrante de um conjunto mais amplo de mudanças que acompanharam o início da Modernidade - em modalidades de viagens e transportes, na educação de posturas e do gesto, na avaliação dos sentidos, e na arquitetura do ambiente construído - as quais conspiram todas para conferir peso prático e experimental a uma separação imaginada entre as atividades de uma mente em repouso e um corpo em trânsito, entre cognição e locomoção (...) (Ingold, 2015, p. 76).

A partir de uma reconfiguração da relação do corpo com o mundo, sem sapatos ou carteiras escolares, as práticas propostas nessa disciplina buscam experimentar formas de conhecer o mundo menos mediadas pela linguagem e mais próprias da vida vivida nos diversos lugares e maninhos em que se vive. Abres-se o espaço para tecnologias que não separam conhecimento de movimento e que não fetichizam suas descrições e representações.

No decorrer do semestre desse curso, são oferecidos exercícios que começam com a escrita de texto sobre memórias do corpo na escola e buscam contar essas narrativas com práticas performáticas corporais coletivas criadas para isso, sem usar palavras ou gestos de mímica. Essa perspectiva de contar narrativas com movimentos corporais coletivos se amplia com um segundo momento, no qual se propõe a criação de performances fora da sala de aula, em lugares variados do *campus* universitário. Busca-se ampliar a possibilidade de movimento do corpo e de sua relação direta com o mundo, agora para além do piso de madeira e das paredes da sala de aula. Tal etapa visa a aproximação da concepção de conhecimento de Kopenawa e Albert (2015) de um corpo que conhece o mundo conforme se movimenta pelo seu meio ambiente e faz contato com seus corpos. Esse contexto também se aproxima da “escola da palmeira” de Rufino (2021) e colabora para o maravilhamento no conhecer, do qual fala Freire (1967).

Como último bloco de atividades nessa disciplina de “Educação, corpo e arte”, são oferecidas práticas de criação coletiva a partir do exercício do sonho. Toma-se aqui a palavra sonho em uma concepção ampla, tanto do sonho enquanto atividade de quem dorme, quanto do sonho como expectativa da vida. Parte-se da ação de sonhar outras escolas, outros papéis para os corpos e lugares nas escolas sob os pés periféricos da modernidade/colonialidade/capitalismo. É o momento de experimentar subverter valores colonialistas, de contar as próprias histórias e de considerar os desejos, as potências de criação de um mundo para além da dor dos corpos que vivem à margem da sociedade, da economia e da política na modernidade capitalista. As estudantes são convidadas a sonhar com uma escola descolonizada, o que se faz nela? Como se aprende, como se avalia, como é a arquitetura dessa escola? Posteriormente, em pequenos grupos, as estudantes partilham esses sonhos. Sejam eles sonhados enquanto dormiam, sejam sonhados acordados como fruto dos desejos de suas vidas. E dessa partilha esses pequenos grupos tomam material para a criação de performances, instalações e intervenções artísticas que apresentem corporalmente tais descrições.

Esse conjunto de atividades, mostradas nessas três frentes de ação, são pensadas aqui como tecnologia antibiopólitica, uma vez que buscam desmontar as estruturas violentas de hierarquização e segregação presentes na escola enquanto aparelho de produção de poder. Ao se distribuir mais igualitariamente os poderes (quem pode escolher o quê) oferece-se maior espaço para o protagonismo de estudantes no corpo da escola, como uma des-hierarquização de funções, possibilitando a experiência de uma escola sem órgãos. Tirar a obrigatoriedade das atividades propostas oferece a chance de dispensar a lógica da obediência e estimular a da criação. E ainda, a chance de habitar sem sapatos e sem carteiras escolares, a sala de aula, e mesmo sair dela para aprender no mundo, no corpo, parece ser uma oportunidade de descolonização da escola, uma desorganização do organismo forjado para seguir hierarquizando, segregando e subordinando corpos nas periferias do capitalismo com tecnologias violentas como o racismo, o sexismo, entre outras.

As lembranças trazidas nessa seção têm a intenção de mostrar algumas iniciativas de operar de maneira contra-hegemônica, a partir de noções de conhecimento e corpo anticartesianas e com foco em tecnologias que ofereçam aquilo que Rufino (2021) chamou de política do encantamento como pedagogia, ou o que Freire (1967) nomeou como “educação como prática da liberdade”. Isso foi feito enquanto um pequeno exemplo de proposição de práticas educacionais e artísticas de corpos sem órgãos, mas não instanciam imediata e

permanentemente novas escolas e novos papéis para os corpos no mundo a partir de sua realização. De maneira geral penso que tais práticas, e a exposição de algumas delas nesse ensaio, podem oferecer elementos para reflexão sobre a busca por uma educação que permita novas formas de sentir, de se emocionar e de raciocinar, para além daquelas fundadas nos pressupostos cartesianos. Que valorize os corpos e seus lugares de vida como suporte para as significações e conhecimentos possíveis, muito antes de dar importância a valores como a obediência a obrigações, a competição, a hierarquização e a subordinação.

5 Considerações finais

Ao discutir os papéis atribuídos e performados por corpos em seus lugares de vida na periferia do capitalismo, esse ensaio buscou relacionar conceitos de conhecimento e de corpo com condições e possibilidades vividas nas escolas da periferia do capitalismo. As primeiras duas seções aprofundaram aspectos conceituais para entender como os corpos são submetidos aos aparelhos de produção a partir de tecnologias violentas de hierarquização, segregação e dominação vividos nas escolas da periferia do capitalismo. Também mostraram que uma concepção anticartesiana de conhecimento, e sua consequente mudança na concepção de corpo, inspiram práticas artísticas e educacionais de resistência e mesmo de libertação e emancipação social. Com isso, a terceira seção resgata memórias de práticas em sala de aula que evidenciam intenções de resistência e libertação das opressões de uma educação moderna e colonializada na periferia do capitalismo.

Na medida em que esse texto é parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2020, espera-se que ele ofereça conceitos e reflexões para possíveis encaminhamentos das próximas discussões necessários para fomentar o olhar às práticas descritas na terceira seção enquanto experiência de corpos sem órgãos. As disciplinas de arte, seja na educação básica ou no ensino superior, configuram-se em espaços muito férteis a contestações e subversões das tecnologias de opressão da modernidade/colonialidade/capitalismo. Nesse sentido, parece ser interessante, na sequência do trabalho dessa pesquisa, criar registros das propostas artísticas das turmas das disciplinas abordadas aqui para estudos de caso mais sistemáticos, em busca de pensar limites e alcances das práticas experimentadas.

Referências

- ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, n. 72, p. 613-627, set. 2014.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 62, p. 171-193, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10327>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geo-política do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- MIGNOLO, W. **Local Histories /Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- MIGNOLO, W. **The darker side of Renaissance: literacy, territoriality and colonization**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2018.

OLIVEIRA, A. I. C. G. Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo. **Revista Educação e Filosofia** - Universidade Federal de Uberlândia. v. 35, n. 75, 2022.

OLIVEIRA, A. I. C. G. **Práticas artísticas modernas e contemporâneas:** estéticas, poéticas e éticas. Rio de Janeiro: SESC - Departamento Nacional, 2021.

RUFINO, L. **A pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2018.

RUFINO, L. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro, Mórula editorial, 2021.

UNO, K. **Artaud** - pensamento e corpo. São Paulo: n-1, 2022.

UNO, K. **Hijikata Tatsumi:** pensar um corpo esgotado. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Enviado em: 12/08/2024

Revisado em: 04/11/2024

Aprovado em: 11/11/2024