

**TECENDO ESCOLAS OUTRAS:  
texturas de uma pesquisa (na  
diferença) em pandemia**

**WEAVING OTHER SCHOOLS:  
textures of a research (in  
difference) in pandemic**

**TEJIENDO ESCUELAS OTRAS:  
texturas de una investigación (en  
diferencia) en pandemia**



**Revista Espaço do Currículo**

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.64379

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Daiana Pilar Silva**

Mestre em Educação

Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [daianapilar@hotmail.com](mailto:daianapilar@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7750-0324>

**Anelice Ribetto**

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [anelatina@gmail.com](mailto:anelatina@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1097-4880>

**Resumo:** Este ensaio desdobra-se de uma tese produzida em uma universidade pública brasileira. Trata-se de uma pesquisa que propõe dar a ver o encontro entre crianças diagnosticadas com deficiências múltiplas, estudantes de uma escola pública, e uma professora, colocando a escrita como um tecido produzido no movimento de uma pesquisa que cartografa os encontros na escola. Um texto que traz em sua composição três texturas: “Entre tecidos”, em que se tece paisagens dentro de um campo problemático implicado na pesquisa, “Entre tramas e urdiduras”, em que se problematiza as linhas de composição da pesquisa afirmando a cartografia como modo de ser, e “Entre texturas múltiplas” em que se evidencia os encontros colocando em questão os modos universalizados que desconsideram o que há de singularidade na relação. Uma das problematizações desta última textura da pesquisa que se apresenta nesse artigo, como um dos desdobramentos da tese, fazendo pensar como o contexto pandêmico possibilitou um olhar outro para a escola. Assim, busca-se problematizar o que se pensa por escola e o que suporta a escola como experiências em pandemia. Na produção da escrita é utilizado um caderno de notas de uma professora, como dispositivo que movimenta a conversa tecida.

**Palavras-chave:** Tecido. Escola. Pandemia.

Recebido em: 29/09/2022

Aceito em: 18/10/2022

Publicação em: 15/12/2022

**Como citar este artigo:**

SILVA, D. P.; RIBETTO, A. TECENDO ESCOLAS OUTRAS: texturas de uma pesquisa (na diferença) em pandemia **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64379>

**Abstract:** This essay unfolds from a thesis produced at a Brazilian public university. It is a research that proposes to show the encounter between children diagnosed with multiple disabilities, students of a public school, their school inclusion processes, and a teacher, placing writing as a fabric produced in the movement of a research that maps school meetings. A text that brings in its composition three textures: “Between fabrics”, in which landscapes are weaved within a problematic field implied in the research, “Between plots and warps”, in which the lines of composition of the research are problematized, affirming the cartography as a way of being, and “Among multiple textures” in which the encounters are evidenced, calling into question the universalized ways that disregard what is unique in the relationship. One of the problematizations of this last texture of the research that is presented in this article, as one of the unfoldings of the thesis, allowing us to think about how the pandemic context allowed us to take a different look at school: what do we think about school? What supports the school as pandemic experiences? What schools are possible? In the weaving of the research, we seek to talk from a teacher's notebook, as a device that moves thought.

**Keywords:** Tissue. School. Pandemic.

**Resumem:** Este ensayo se desarrolla a partir de una tesis producida en una universidad pública brasileña. Es una investigación que se propone mostrar el encuentro entre niños diagnosticados con pluridiscapacidad, alumnos de una escuela pública, sus procesos de inclusión escolar y una docente, colocando la escritura como tejido producido en el movimiento de una investigación que mapea los encuentros escolares. Un texto que trae en su composición tres texturas: “Entre telas”, en el que se tejen paisajes dentro de un campo problemático implicado en la investigación, “Entre tramas y urdimbres”, en el que se problematizan las líneas de composición de la investigación, afirmando la la cartografía como forma de ser, y “Entre múltiples texturas” en las que se evidencian los encuentros, poniendo en tela de juicio los modos universalizados que desestiman lo único de la relación. Una de las problematizaciones de esta última textura de la investigación que se presenta en este artículo, como uno de los desdoblamientos de la tesis, nos permite pensar cómo el contexto de la pandemia nos permitió mirar de otra manera la escuela: ¿qué pensamos acerca de la escuela? ¿Qué apoya a la escuela como experiencias de pandemia? ¿Qué escuelas son posibles? En el tejido de la investigación, buscamos hablar desde un cuaderno de docente, como dispositivo que mueve el pensamiento.

**Palabras-clave:** Tejido. Escuela. Pandemia.

## 1 UMA PRIMEIRA TEXTURA AO MODO INTRODUÇÃO

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHESES, 2015, p.75).

Talvez a vida seja um tecido sempre inacabado, que vamos produzindo nos encontros, e a pesquisa se faça na vida, nas entrelinhas desse tecido, que vai sendo composto por muitas texturas. Pensando vida e tecer, que fomos movimentadas pelo desejo de produzir uma tese urdida que tem como experiência a própria escrita, produzida nos entrelaçamentos do seu processo. Processo este que traz como marca, uma pandemia causada pelo COVID19. Em meio a esse processo de pesquisar-escrever como modo de vida, perdidas nesse tecido, em suas texturas, vamos nos dissolvendo qual uma aranha em sua teia, isto é nos transformando, buscando modos outros, não majoritários de ver, de sentir e pensar, esse espaço de encontros que chamamos de escola.

Acreditamos que tecer um texto, assim como o tecer enquanto tarefa manual nos permite descobrimo-nos, produzindo uma infinidade de texturas, que podemos chamar de problematizações, pensamentos, entre outros modos. Texturas possíveis de serem sentidas... desse modo um texto tecido pode se sentido e não apenas escritos e lidos, possibilitando uma multiplicidade de sensações que nem sempre são visíveis no tecido, mas estão ali. Foi assim que o contexto pandêmico se fez como uma textura no processo de produção da tese, afirmando uma pesquisa que não se separa da vida.

Foi no gesto de quem se arrisca a produzir texturas tecendo, que iniciamos, no segundo semestre de 2019, a pesquisa de doutorado, em uma Universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Fomos movimentadas a tecer uma escrita que desse a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender no encontro entre crianças ditas com múltiplas deficiências, estudantes de uma instituição pública, e uma professora. Babélicos, pois não buscamos o mesmo, e sim afirmamos a diferença, a confusão de língua presente no mito babélico.

Em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e das ausências de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento. E se Babel é o nome de alguns de nossos temas, é também, e sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes (LARROSA; SKLIAR, 2011, p.9).

Nesse mesmo contexto de afirmar Babel como possibilidade de vida que problematizamos o termo “ditas”, se referindo aqui à condição das crianças que compõem as turmas, sendo crianças com cegueira ou baixa visão que vivem sob outras condições. Poderíamos utilizar o termo diagnosticadas, mas utilizamos ditas por se tratar de crianças de 4 à 6 anos que não possuem um diagnóstico definido. Em sua maioria, apresentam mais de um diagnóstico, como por exemplo, um de cegueira total e outro de autismo, fato que leva as pessoas a dizer que são crianças com deficiências múltiplas, por isso ditas. Quem diz? Quem as chama? Assim cada problematização torna-se uma textura do tecido, e nesse processo somos movimentadas não só pelos encontros com as crianças, mas por tudo que nos movimenta a ver, sentir e pensar nos tornando outras.

Foi desse modo que no início de 2020, fomos surpreendidas pela pandemia causada pelo COVID19, levando diversos países a se movimentar em busca da melhor forma de prevenção do vírus, por se tratar de um vírus até então desconhecido. A principal forma de prevenção no momento era o isolamento físico. No Brasil, tal medida foi adotada em março de 2020, suspendendo-se as atividades escolares. Nesse contexto a vimos, sentimos e pensamos, o tecido escrito em forma de tese foi marcado pela pandemia. No período a pesquisa se movimentava em torno de uma problematização provocada pelo encontro entre professora e crianças ditas com deficiência múltiplas, que era o desconforto provocado pela ausência de um mesmo idioma, tendo em vista que a professora fazia uso da língua oral e as crianças faziam o uso de uma língua desconhecida pela professora. A problematização de um desconforto enunciado na escrita de um caderno de notas<sup>1</sup>:

*O que me acontece? Não sei como agir? Estava acostumada a falar, perguntar, as crianças me contavam as histórias... acho que o que mais me estranha é que não falamos o mesmo idioma. Aquilo que tínhamos aparentemente de igual não temos mais. Sinto-me em meio a uma confusão.*

(Caderno de notas de uma professora, 20/03/2018).

Tal desconforto, que movia a pesquisa, se intensificou pela necessidade do isolamento físico, momento em que fomos movimentadas a experienciar um modo outro de ver, sentir e aprender, agora sem um encontro físico. E agora como fazer? Tendo em vista que todas as crianças compartilhavam uma condição comum que era a da cegueira. Se antes habitávamos o espaço físico da escola compartilhando línguas desconhecidas, tentando muitas vezes traduzir o gesto do corpo. Como faríamos isso com o isolamento físico? Uma sensação de impotência se materializou, como se não houvesse possibilidade alguma de encontro se ele não fosse do jeito que conhecíamos. Mas como arrancar desse desconforto, não previsto e inantecipável, o potente, uma potência desconhecida? Pelbart (2019, p.25) diz que: “isso só é possível no decorrer de uma travessia tumultuada, de impotência, fragilidade, vulnerabilidade, gagueira, ou ainda errância, crise, loucura, colapso, ou, como o diz lindamente o filósofo [Deleuze], de uma falta de jeito”.

Para Deleuze e Parnet (1998) trata-se de:

<sup>1</sup> As citações referentes ao caderno de notas de uma professora foram escritas em fonte *itálico*, destacando-se das demais citações que compõem o texto.

“Extrair na vida o que pode ser salvo, o que se salva sozinho de tanta potência e obstinação, extrair do acontecimento o que não deixa esgotar pela efetuação, extrair no devir, o que não se deixa fixar em um termo. Estranha ecologia: traçar uma linha, de escritura, de música ou pintura. São correrias agitadas pelo vento. Um pouco de ar passa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.89).

Talvez tenha a ver com isso, na falta de jeito, extrair da vida o acontecimento, pensar no ar que passa, em meio às perdas de vidas, mudanças de rotinas, medos e angústias, intensificados pelos gestos e descaso evidenciados nos atos e falas de autoridades do governo brasileiro, em que o cuidado com a vida não se fez presente, num movimento nitidamente contrário ao isolamento físico (medida recomendada pela Organização Mundial de Saúde). Nesse contexto, somos submetidas a viver na incerteza, como forma de preservação da vida. Isso implica de certo modo assumir a nossa condição babélica de viver. Tal momento nos convocou a inventar outras formas de pensar, tecer, produzir, viver. Extrair da vida o acontecimento implica um movimento que reconhece e afirma: isso não me é alheio! Isso me afeta! Assim, fomos interpeladas pelo presente:

O planejamento ficou. O som ficou. A caneta ficou. A borracha ficou.... e um diário. Como acharemos eles de novo? Serão os mesmos? Como terão suportado o abandono? O abandono os tornou outro? O silêncio os marcou? Até onde se singularizaram outros? Até onde a escola se torna outra sem caneta, som, planejamento, borracha e diário se (re)voltam outros?

(Caderno de notas de uma professora: 05/05/2020).

Essas questões se enunciaram após o compartilhamento de uma escrita produzida, no contexto pandêmico. Uma escrita dando a ver o último dia de encontro, anterior à pandemia, entre crianças e professora. Fomos interpeladas por essas questões que receberam espaço na composição do caderno de notas. Não para serem respondidas, mas por provocar o pensamento e talvez problematizar algumas outras questões que não havíamos pensado antes, principalmente relacionadas ao fazer escola e as formas que nos colocamos nesse território. Um território até então marcado pelo espaço físico, trazendo em sua composição não só as singularidades, mas também os objetos que ali estão: diário, caneta, caderno etc. Como pensar uma escola outra junto às singularidades e objetos que a compõem? Talvez pensando no que há de singularidade. Guattari e Rolnik (1999) falam em “processos de singularização” como:

uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com os outros, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir um mundo no qual nos encontramos (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.17).

Cada singularidade tem um potencial de ação, e pensar esses processos, no presente, implica a produção de novos sentidos pondo em questão os modos de relação que habitamos e nos habitam. Assim somos movidas, nessa textura em forma de artigo, a compartilhar o modo como a experiência de uma pandemia nos movimentou a tecer, produzir sentidos outros para o que pensamos como escola.

## 2 UMA SEGUNDA TEXTURA AO MODO EXPERIMENTANDO E TECENDO ESCOLAS OUTRAS

*Como chove! Logo hoje nosso primeiro encontro! Ficamos pensando enquanto equipe de professoras numa forma de reorganizar nossas atividades escolares. Foram quatro meses de reuniões online que suscitaram na suspensão do ano letivo, isso significa que todas as atividades e encontros remotos não irão contar como carga horária para o ano letivo. Mesmo com o ano suspenso, ficamos a pensar algo que permitisse o nosso encontro e que nomeamos como atividades de acolhimento. Mas um acolhimento agora em agosto? Sim precisamos acolher e foi assim. Mas agora a chuva atrapalha nosso encontro. A luz caiu e a internet*

*também. Consegui num cantinho do lado de fora da casa uma conexão pelo celular. Foi uma confusão de vozes juntadas ao barulho da chuva que caía, consegui ouvir alguns, visualizei rapidamente outros, pois o celular não permitia ver a todos, me senti limitada! Mas junto com a chuva, a luz e a internet, caiu também a bateria do meu celular, nem deu para saber se a chuva caía para eles também! Fiquei ali a olhar a chuva caindo, olhando a paisagem de(formada) através da água.*

(Caderno de notas: 20 de agosto de 2020).

A anotação acima expressa o primeiro encontro remoto entre professora e crianças, dando a ver também um processo percorrido até que encontrassem uma forma de garantir que todos os estudantes tivessem acesso a essa nova forma de ensino. Havia ali um movimento, um desejo pelo encontro com as crianças, mesmo sem saber como seria esse encontro com os estudantes. As angústias relacionadas ao imprevisível produz uma sensação de impotência ao ficar sem o contato, e a estranheza de ver as crianças por meio de uma tela, com o campo visual restrito em relação ao que estava acostumada, talvez tenha produzido uma sensação de limitação na professora que se pergunta-se que acolhimento seria este? Mas logo depois, sem internet, ao perder a chamada a professora direciona o seu olhar para água. Nos perguntamos :O que a água faz no olhar? Ela torce e destorce o que vemos? Deforma e dá outra forma?

Como quem tem água no olhar, que pensamos a respeito da frase “me senti limitada” e como esta sensação também está entrelaçada ao discurso médico majoritário, como se necessitássemos do sentido visão (nos referimos ao enxergar com os olhos) para ter a certeza de que se está junto. As crianças não faziam uso do sentido visão nos encontros físicos para ver a professora. E as crianças como a viam naquele momento? Se no encontro físico a viam pelo cheiro, pelo tom da voz, pelo toque da mão. Talvez só tenha ficado o tom de sua voz, não sabemos. Assim vamos percebendo que, o que para ela causou estranheza, talvez não tenha afetado as crianças do mesmo modo. Pelo fato de enxergar com os olhos, colocou isso como fator determinante que afirmava estar juntos e quando se percebeu em uma situação diferente, em que não conseguia enxergar, como de costume, se sentiu limitada, problematizando notou que talvez o seu olhar que estivesse limitado, precisou de água no olhar para ver.

A pandemia nos trouxe muitas águas no olhar, nos movimentando a problematizar o presente, a experimentar outros modos, outras formas de estarmos juntos, nos encontrando, fazendo, produzindo escola. Acreditamos que esse movimento de problematizar o olhar expressa uma abertura: talvez um modo de ser que permite a criação de um novo, que não se traduz nas formas legitimadas do fazer, mas sim como algo que emerge dos encontros, da experimentação e da criatividade. A criação está relacionada a um olhar voltado aos detalhes que acontecem no processo em seu momento presente, uma sensibilidade aos acontecimentos. Talvez uma possibilidade de deslocar daquilo que já está dado. Para isso é necessário um movimento, uma chuva, uma água no olhar. Nesse sentido compartilhamos o modo como fomos tecemos, produzindo escola com água no olhar:

*Um encontro virtual:*

*Mãe diz: vem meu filho para aula!*

*O filho: cadê a rua? Não tem aula na rua.*

*A mãe responde: não, meu filho, a aula hoje é no celular.*

*Ao ouvi-los eu disse: estou aqui... sou eu “Tia Dai” ele me ouviu e se ajeitou no sofá com o ouvido no celular.*

*Ao mesmo tempo, olho as outras crianças, que aparentemente nada dizem, mas dizem, talvez eu não saiba como escutar. Ouço apenas seus responsáveis auxiliando: vem, vai começar é assim, escuta só...Para este dia combinamos de apresentar um instrumento de sucata que foi produzido por cada criança junto a sua família. Todos fizeram. Na apresentação era necessário dar a ver o som que cada instrumento fazia... no final colocamos uma música e tocamos nossos*

*instrumentos, ali juntos. Foi uma desafinação total, entre chocalho feito com garrafa, tambores de lata e pote, baqueta de colher de pau, uma desordem de sons. Amei!*

(Caderno de notas de uma professora: 05/11/ 2020).

Lemos essa nota quase que simultaneamente a outras leituras que nos movimentam a pensar a escola, uma escola como tempo livre, do modo como nos propõem Masschelein e Simons (2014). Tempo livre não quer dizer tempo de lazer ou ócio, mas sim um tempo não definido ou destinado, isto implica uma desterritorialização da ideia de escola como uma instituição predestinada a uma funcionalidade. Parece-nos que esse modo remoto de fazer escola movimentou em nós um desejo de pensar o que faz com que uma escola seja uma escola. Talvez a escola tenha menos a ver com um lugar físico, com disciplinas, conteúdos, ensinamentos, e mais a ver com os modos de existência dos sujeitos que habitam esse território.

A fala de uma criança que diz “não tem aula na rua”, uma rua que expressa um trajeto singular feito por essa criança para chegar até o espaço físico de uma escola, uma rua foi o que ficou como marca de uma escola para essa criança, talvez a escola já se faça ali, onde deixa sua marca... e agora a marca para mãe é o celular: “não meu filho a aula hoje é no celular”. Pensamos como cada criança faz escola em sua singularidade, quantas marcas, quantas escolas... Lembramos de uma pergunta que lemos em uma conversa explicitada num livro de Larrosa (2018): Será que existem tantas escolas quanto vidas? Essa pergunta traz em si um fazer escola singular, acreditamos que ser necessário aqui contextualizá-la, pois conversa com a escola produzida em sua singularidade, também nesse tecido, em tempos de pandemia, com nossas desterritorializações.

Larrosa (2018), na terceira parte do livro “Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor”, explicita algumas questões que suscitaram de algumas conversas. Dentre elas, duas nos deslocaram, “Da escola e da vida” e “Da escola e da morte”, em que conversa com Malvina, uma médica que escolhe ser professora em uma escola hospitalar. Nessa conversa, Malvina conta-lhe, a pedido, sobre o movimento em seu tornar-se: de médica à professora de numa classe hospitalar.

A escola hospitalar chegaria pouco depois de ter passado por outras escolas, como cedendo de algum modo às insistentes e desconcertantes aparições que já havia tido em meu caminho desde aquela primeira vez em que descobri uma escola primária dentro do hospital, enquanto fazia minhas escalas finais de serviço de pediatria. Pouquíssimo tempo depois a descobriria, a partir da faculdade de educação, a partir da invisibilização que essa modalidade tinha inclusive na própria faculdade. Também se faria presente em outras latitudes, em terras mexicanas, com companheiras professoras que estavam elaborando um projeto educativo em hospitais e com quem compartilhei longas discussões e imaginações a respeito do que seria aquilo de uma escola em um hospital. É difícil encontrar as palavras para explicar aquele movimento, Jorge. Dar conta com palavras do que que foi passando no caminho. Porque eu profundamente desejei ser mestra e não médica. Porque diariamente construí e desconstruí os caminhos que me levariam a ser a ser professora. Porque eu soube que havia algo do espaço da escola que me fazia mais respirável que o espaço de um hospital, mesmo quando essa escola que elegia se localizava dentro de um hospital. Ou talvez por que encontrava – e ainda encontro – um ar dentro de outro ar (o ar da escola dentro do ar do hospital), que entendo mais respirável, que parece um chão onde pisar (LARROSA, 2018, p.472).

Embora Malvina se refira ao seu tornar-se professora, sua escrita expressa a possibilidade de uma escola outra: uma escola hospitalar. Essa possibilidade nos ajuda a pensar essa escola outra, que se faz no agora, que se faz em tempo de pandemia, ou mesmo escolas outras, no plural, pois são habitadas por muitas singularidades, cada qual com suas marcas. A escola hospitalar para Malvina é o ar dentro do ar, “como um refúgio que torna mais habitável um espaço-mundo (o hospital), que parecia não o ser, e um espaço-tempo (a infância), que parecia interrompido pela leitura médica do sofrimento e da

finitude” (LARROSA, 2018, p.474). Talvez a escola, seja isso o ar dentro ar, como um refúgio que torna mais habitável um espaço mundo, e um espaço-tempo (infância) que parece interrompido pelas certezas de um suposto saber maior que idealiza um corpo normal. E nesse momento pandêmico, o ar da escola dentro do ar casa, não sabemos se mais, ou menos respirável, mas ar... como possibilidade de escola. Uma escola possível da qual um dia duvidamos:

*Não consigo visualizar um encontro virtual. Como se encontrar remotamente com crianças que fazem uso principalmente do toque, dos cheiros... Como faremos isso na tela de um computador. Mesmo sabendo que o ensino remoto não se restringe às aulas virtuais. O envio de atividades tudo bem, mas aulas online, não creio ser possível.*

(Caderno de notas de uma professora: 20/04/2020).

Essa foi uma das falas da professora em uma reunião pedagógica na qual decidimos também pelos encontros com chamadas de vídeo, embora sua posição fosse contrária. Encontros em que só pode perceber a possibilidade ao acontecerem. No início, não fazíamos ideia de como seria e a dúvida se fez presente, “como se encontrar remotamente com crianças que fazem uso principalmente do toque, dos cheiros... e que falam com o corpo”. Perguntávamos: Como? E perguntando como, que pudemos nos desterritorializar de uma escola para outra. Talvez, nesta reunião estivéssemos pensando numa escola predeterminada, colocando a frente os conteúdos, a disciplina, entre outras coisas..., mas no encontro houve uma desterritorialização, não só no encontro com as crianças, mas também ao nos intrometer na conversa entre Larrosa e Malvina (2018). Só no encontro, desterritorializando, que pudemos ver o que não via antes e pensar a escola como refúgio do modo como colocado na conversa entre Larrosa e Malvina, em que Larrosa (2018) continua:

Suas reflexões sobre a escola hospitalar, como uma espécie de refúgio, em que não se furta o olhar à enfermidade e a morte, mas em que, ao mesmo tempo, se fazem outras coisas e se cuidam delas, me fez lembrar de umas páginas que escrevi dois anos atrás ( e que nunca foram publicadas) a partir de um romance que me havia impressionado vivamente e que me fez pensar, a mim também, sobre o que pode ser a escola e o que os professores podem fazer em um lugar radicalmente sem passado e sem futuro, um lugar que nem sequer é um lugar. Embora a comparação entre Auschwitz e um hospital seja exagerada, parece-me que esse texto pode ter algumas ressonâncias com a maneira como você conta seu compromisso com as crianças... (LARROSA, 2028, p. 476).

O autor avança na conversa apresentando uma escrita, inspirada por um romance em que fala da escola de Auschwitz, um dos campos de concentração estabelecidos pelo regime nazista, sendo o maior centro de extermínio da história. Embora pareça impossível, em Auschwitz havia uma escola que funcionava clandestinamente. Os judeus criaram grupos de brincadeiras a fim de camuflar a estrutura escolar convencional instrutiva ao mesmo tempo que preservavam essa estrutura, chamando os cursos de jogos e desse modo ensinavam, as disciplinas de história, matemática, geografia etc. Nesse contexto as crianças se reservavam para vigiar e alertar o professor e os colegas sobre a chegada dos SS<sup>2</sup>, esse movimento era treinado, pois qualquer erro representava a morte para todos. Uma escola sem perspectiva de futuro, “uma loucura, uma miragem, algo constantemente ameaçado sempre a ponto de desaparecer” (LARROSA, 2018, p.479). Talvez uma loucura sim, mas uma loucura possível:

Poderíamos dizer talvez que a escola de Auschwitz era loucura e miragem do ponto de vista de sua utilidade e de sua funcionalidade (para que uma escola

---

2 Uma ferramenta importante do terror nazista era o Esquadrão de Proteção (Schutzstaffel), conhecido como SS. A princípio, seus membros formavam uma guarda especial com a função de proteger Adolf Hitler e outros líderes do Partido. Seus membros, que usavam camisas pretas [OBS: para diferencia-los das camisas marrons dos membros das Tropas de Assalto, as Sturmabteilung], formavam uma tropa de elite, e também serviam como policiais auxiliares e, mais tarde, como guardas dos campos de concentração. Após 1934, as SS acabaram superando as Tropas de Choque (SA) em importância ao tornarem-se o exército particular do Partido Nazista. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/ss-police-state>

em Auschwitz?) mas era razoável, sólida, real e segura, se a considerarmos nela mesma, na rara excepcionalidade de sua pura existência. Só aí, como ritual, como rotina, como forma, a escola era um artifício sem artifício, um dispositivo educativo puro, sem finalidade, sem utilidade, sem função, sem para quê, mas capaz sem dúvida de conjurar o caos e o medo (LARROSA, 2018, p. 479).

Larrosa (2018) aponta para algumas questões interessantes de serem pensadas. Não no sentido de comparação, visto que ele mesmo considera um exagero, mas sim para pensarmos uma escola outra, uma escola como um artifício sem artifício. Uma escola em que seus educadores sabiam que o que estavam fazendo nada tinha a ver com ensinamentos morais, tais como, não se deve mentir, não se deve roubar. Segundo o autor, tais ensinamentos nem poderiam ser sustentados num lugar onde roubar e mentir, às vezes serviam para garantir a subsistência. Os educadores do bloco das crianças ensinavam-nas a ler, a escrever, fazer mapas, estudar geografia, ensinavam... mesmo sabendo da certeza de suas mortes, continuavam a ensinar, sabiam as datas em que isso aconteceria, mas viviam do presente e “viver do presente supõe libertar-se do passado (que é nostalgia) e do futuro (que é uma mistura indiscernível de medo e esperança)” (LARROSA, 2018, p. 481).

As atividades esportivas, os concursos e os jogos podem ser estratégias (psicológicas) de sobrevivência. Trabalhar ou aprender um ofício também são estratégias de sobrevivência. (...) é o próprio campo que ensina as habilidades de sobrevivência nele. Alguns aprenderão a roubar ou mentir e outros aprenderão a ser bons prisioneiros. E tanto uma quanto outra são, sem dúvida, aprendizagens úteis, talvez necessárias. Mas aprender a ler e escrever, fazer mapas, estudar geografia, aprender poemas de cor ou receber lições de filosofia platônica não serve para nada. Apenas para se mergulhar em uma relação com algo que pode ser tão absorvente a ponto de lhe tirar, por um momento, desse tempo que é um inimigo e desse espaço que é todo feito de horror e de necessidade, de ameaça, e de morte e, portanto, de ocupação pela estrita e improvável sobrevivência. Nesse sentido, a escola de Auschwitz expressa não apenas amor (e preocupação) pelas crianças, mas também amor (e preocupação) pelo mundo (LARROSA, 2018, p. 484).

Em continuidade Malvina agradece Larrosa (2018) pela generosidade em lhe dar a conhecer a escola de Auschwitz e pergunta: Será que existem tantas escolas quanto vidas? A pergunta fica em nós quando lemos anotações e pensamos nas deterritorializações possíveis nesse contexto. Nos que agradecemos por este encontro, uma conversa entre Larrosa (2018) e Malvina que nos deram a conhecer escolas outras, e também as crianças com as quais pesquisamos e vivemos uma escola outra, seja no modo presencial ou remoto. Permitimo-nos pensar a escola como refúgio, “talvez o refúgio tenha a ver com dar espaço a gestos de resistência” (LARROSA, 2018, p. 486). São gestos de resistência.

### 3 UMA TERCEIRA TEXTURA AO MODO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer, pensamos, conversamos, problematizamos, dando visibilidade a texturas outras, muitas vezes invisíveis pelos modos únicos de ver, sentir e pensar. Trata-se de um gesto que se faz necessário quando pensamos a escola como encontro entre singularidades. Espaço de relação que se dá na diferença, pois é na diferença que nos tornamos outros. O tecer se faz como um gesto necessário na pesquisa nos permitindo problematizar o presente, considerando sempre as singularidades, nos reconhecendo como um coletivo de singularidades.

Todo homem é singular e, em virtude dessa singularidade, chamado a agir – desde que tome gosto pela sua maneira de ser. Na escola como em casa, ao que me foi dado experimentar, só se laborava no sentido de anular essa singularidade. E assim tornar a educação mais fácil e a vida da criança (KAFKA citado em HARA, 2012, p.9).

É em virtude da singularidade que somos chamados a agir, pesquisar, tecer esse presente que nos movimenta. Isso implica em um movimento de problematização das políticas de construção, representação e governo da diferença. Pensar a escola requer uma problematização do mesmo, nos

movimentando para uma escola que não anule a singularidade, a maneira de ser de cada um. , podemos afirmar que a pandemia como relatado neste artigo nos ajudou a problematizar essa escola que temos, ao experimentar uma escola outra possível. No contexto pandêmico fomos forçados a pensar e suportar o presente, nos deslocando a ver, sentir e pensar a escola como um espaço de possibilidades, de encontros possíveis. Somente ao experimentar uma escola outra, produzida pela necessidade do isolamento físico que podemos perceber e pensar em escolas outras, escolas possíveis.

Se um dia nos perguntamos: Como manter a diferença como relação que nos reúne com o distanciamento físico? A pergunta foi tecida e continua viva sempre, agora: Como manter a diferença como relação que nos reúne na escola? Acreditamos que ao estar junto às crianças na escola, somos convocadas a tecer um plano comum na diferença que nos compõe. Gallo (2014) nos fala de um comum constituído pelo mínimo, em que o que conta são as insignificâncias. Um comum que no lugar de fabricar consensos, manifesta desacordos, desentendimentos, estranhamentos, afirmando a diferença. Diferença que foge à lógica maior, do desvio, para se tornar condição na produção do comum. Esse comum, produz-se pela partilha do sensível. Rancière (2009) chama de partilha do sensível:

o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes receptivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundam numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha (p.15).

O comum neste caso expressa uma ideia de partilha e pertencimento, aquilo com o qual nos engajamos, tomamos parte. Nós partilhamos um comum do qual fazemos parte, pertencemos, em função do modo como experienciamos juntos um território, habitando-o e compartilhando modos de estar juntos. Assim produzimos escola, ao estar juntos, na diferença, pois o fato de não sermos os mesmos é que nos permite viver juntos, em comunidade, dando a ver a multiplicidade de singularidades no lugar de recolhê-las. Talvez a pandemia tenha deixado isso, mas visível ao nossos olhos.

Nesse contexto a dúvida que se afirmava na impossibilidade prévia, de um encontro virtual entre crianças ditas com deficiências múltiplas, que fazem uso do seu corpo como forma de expressão, para dizer, conversar e falar. E foi nessa impossibilidade que uma escola outra se fez possível, e a condição de cada um se afirmou como singularidade. Quantas escolas outras ganharam vida nesse contexto?

O contexto pandêmico nos movimentou a viver do presente e olhar a escola no plural, como as escolas, em suas singularidades. Pensar as escolas “... ante os poderes dominantes, ante aos discursos fatalistas e deterministas, ante a utilidade pretendida e atribuída a tudo” (LARROSA, 2018, p. 486). Porque escola não é apenas um prédio, não são apenas disciplinas, não é apenas o instituído, é antes de tudo e, apesar de tudo, um território “onde as coisas podem simplesmente achar o seu lugar (comum) e acontecer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 197). Talvez o acontecer que faça com que uma escola seja escola... um acontecer na “desafinação total, entre chocalho feito com garrafa, tambores de lata e pote, baqueta de colher de pau, uma desordem de sons”.

Pensamos que o estar juntos na escola (no momento presente) não pode ser entendido apenas como uma presença literal, física e material. Talvez pensar a escola como uma experiência rizomática, em que os pontos se conectam como o de um gramado brotando em lugares inesperados, produzindo-se, assim, uma rede de saberes. Acreditamos ser esta uma das principais questões atuais da educação: afirmar a escola como rizoma, a escola como uma experiência que embora regulada, pode ser criada a partir de um ponto qualquer, pelo meio, tecida e destecida nos deslocamentos da vida.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- GALLO, Silvio. mínimo múltiplo comum. In. RIBETTO, Anelice (org). **políticas, poética e práticas**

**pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HARA, Tony. **Ensaio sobre a singularidade**. São Paulo, Intermeios, Londrina: Kan Editora, 2012.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semirámis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PELBART, Peter Pal. **Ensaio do assombro**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).