



EDITORA
SCHREIBEN

FABULACÕES DE ESCOLA

Steferson Zanoni Roseiro | José Raimundo Rodrigues | Alessandro Rodrigues (Organizadores)

FABULACÕES DE ESCOLA

Steferson Zanoni Roseiro | José Raimundo Rodrigues | Alexsandro Rodrigues
(Organizadores)

© Dos organizadores - 2022

Editoração e capa: Steferson Zanoni Roseiro

Imagem da capa: Steferson Zanoni Roseiro

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (UFPeI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiber@gmail.com

www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F134	Fabulações de escola. / Organizadores : Steferson Zanoni Roseiro, José Raimundo Rodrigues, Alexsandro Rodrigues. – Itapiranga : Schreiber, 2022. 210 p. : il. ; e-book E-book no formato PDF. EISBN: 978-65-5440-052-7 DOI: 10.29327/589376 1. Educação. 2. Escola. 3. Professores. 4. Alunos. I. Título. II. Roseiro, Steferson Zanoni. III. Rodrigues, José Raimundo. IV.
------	--

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

sumário

De nossas nec(es)sidades primordiais... 7

FORA ÀS PEDAGOGIAS!.....10

Aforismos das aberrações pedagógicas contemporâneas 12

Alexandre Filordi de Carvalho

Só prestando atenção na aula..... 22

Stefany Zanoni Roseiro

Cante essa canção 25

Camilo Riani

Supremo escândalo!..... 31

Joca Simonetti / Martha Caliani / Mari Eilert

Educação, história e teatro: magistério capixaba em cenas 39

Ariadny Bezerra

Pode uma criança dissidente contribuir para o adiamento do fim do mundo? 48

Alexsandro Rodrigues

Faces de um exame..... 57

Steferson Zanoni Roseiro

Guerras culturais escolares: 7 pontos para desarmar o campo minado 64

Davis Moreira Alvim / Izabel Rizzi Mação / Luciana Silvestre Girelli

Entre a rua e a escola: uma visão para crianças..... 78

Lyvia Fialho / Desiree Abreu de Oliveira

Gênesis Prólogo..... 87

José Raimundo Rodrigues

DAR À ESCOLA UM CORPO...98

Cidades Invisíveis..... 100

Lutero Proscholdt

Ex-Perimentar e Ensaiar em movimentos com... escolas, pesquisas e crianças..... 108

César Donizetti Pereira Leite / Ana Lucia Penteado Brandão Prado

Bicha.....	119
<i>Pablo Cardozo Rocon</i>	
Cartas de quem compartilha	121
<i>Ana Paula Figueiredo Louzada</i>	
Abdução.....	131
<i>Rafa</i>	
Por que alguns não querem crescer? Meninos perdidos, crianças fracassadas e outras dissidências.....	137
<i>Alexsandro Rodrigues / Dante Almeida Ladeira / Murilo Lopes Teixeira</i>	
Subjetividades: corpo tatuado.....	154
<i>Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves</i>	
Atlas para os pequenos	160
<i>Isabela Nunes / Samella Valerio / Flavia Botechia</i>	
Fugir	168
<i>Stefany Zanoni Roseiro</i>	
Laços e (Nó)s Doc(entes) e dic(entes) nos <i>movimentosforças</i> da escola pública em tempos pandêmicos	171
<i>Nayara Santos Perovano / Juliana Paoliello Sánchez Lobos</i>	
Ar-Riscar	180
<i>Camilo Riani</i>	
Travessuras Crianceiras.....	187
<i>Camilla Borini Vazzoler Gonçalves</i>	
Fruta Podre	196
<i>Pablo Cardozo Rocon</i>	
Uma escola	198
<i>Stefany Zanoni Roseiro</i>	

SOBRE OS AUTORES.....202

DE NOSSAS NEC(ES)SIDADES PRIMORDIAIS...

Quantos livros cabem na biblioteca do mundo? Quantos outros podem brotar de nossos corpos vorazes por letras, páginas, tintas, gravuras? Quantos mais permanecerão apenas no desejo e jamais se materializarão? Quantas bibliotecas existem em nós? Quantos livros carregamos/somos ao longo da vida? E quantos livros conhecemos nesse trânsito frenético do sobreviver?



Desejamos, sonhamos, deixamos brotar um livro outro. Uma feitiçaria que tinha por comum acordo dizer sobre a escola a partir de outros olhares, criticando-a desde faburlações. Sim. Fa(-)bu(r)lando a

escola. Daí que os convites - verdadeiras intimações à uma cumplicidade desdenhosa, irônica, afiada, zombeteira e gozadora - foram feitos a pessoas que consideramos irrupdoras de sentidos. E fizemos apostas numa nuvem de gente:

Alexandre Filordi de
Carvalho; Stefany Zanoni
Roseiro; Camilo Riani; Joca
Simonetti; Martha Caliarí;
Mari Eilert; Ariadny Bezerra;
Alexsandro Rodrigues;
Steferson Zanoni Roseiro;
Davis Moreira Alvim; Izabel
Rizzi Mação; Luciana
Silvestre Girelli; Lyvia
Fialho; Desiree Abreu de Oliveira; José
Raimundo Rodrigues; Lutero
Proscholdt; César Donizetti Pereira
Leite; Ana Lúcia Penteado Brandão
Prado; Pablo Cardozo Rocon; Ana Paula
Figueiredo Louzada; Rafa; Dante
Almeida Ladeira; Murilo Lopes



Teixeira; Nahun Thiaghor Lippaus
Pires Gonçalves; Isabela Nunes; Samella
Valerio; Flavia Botechia; Nayara
Santos Perovano; Juliana Paoliello;
Sánchez Lobos; Camilla Borini
Vazzoler Gonçalves.



Tudo cria de escola... Hum... Tem tias
de escola também!

Esse livro é, ele mesmo, um fabular. Nessa oferenda
que entregamos ao leitor descontente com livros
sobre escolas, arriscamos cruzar nossos interesses,
misturar nossos apelos viscerais, também nossos
fluidos, assombros, gargalhadas. Mais um livro
para que? Para cuspir, comer, traçar, esbabacar-se e deixar-se
engravidar de/por outras escolas.

Esta aí essa coisa a mover com nossas faces.
Ah, tem ainda muito mais a ser sentido, pensado,
desejado, desenhado pelas tênues linhas que
nossas mãos conseguem traçar sobre esse corpo
vivo e ingovernável chamado escola.



E das vestes que tomamos outras mais
diversas ainda podem ser usadas para desvelar
possibilidades que favoreçam o trânsito dos desejos. Por favor, não
tome o livro como proposta de salvação sobre um dizer acerca da
escola. O que menos queríamos era salvar qualquer coisa que fosse.

Consideramos que o perder-se no labirinto da escola é mais
prazeroso. E que o possível encontro com o Minotauro é sempre fonte
de novos escapes, outras fabulações.



FORA ÀS PEDAGOGIAS!

[ensaios de outra escola]

◆

**AFORISMOS DAS
ABERRAÇÕES PEDAGÓGICAS
CONTEMPORÂNEAS**

◆

ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO

*

A professora aprendeu a ser professora com a professora que usava a lousa, o giz e saliva. A professora da professora aprendeu da mesma forma. A professora da professora da professora ia de charrete para a escola. Talvez tenha sido em 1910. Na aula de 13 de julho de 2022, a professora não entendia por que a criança que tem celular, interage, é assombrada por sons e imagens 24 horas, não prestava atenção à lousa, ao giz e à sua saliva. Exigiu-se compostura, já! Mas esta professora não vai de charrete para a escola, afinal, os tempos mudaram.

*

Que aluno mais sem respeito! Onde já se viu, entrar em colapso de tanto rir só porque currículo começa com *cu*!

*

E se os banheiros das escolas fossem *tratados* como sendo o inconsciente da escola? São praticáveis?

*

Dois alunos de sete anos ficaram sem recreio. Eles haviam se desentendido em uma atividade em dupla. Deveriam fazer um cardápio com o nome dos pratos a serem ficcionalmente servidos, com seus respectivos valores: letramento e numeramento divertidos e ativos, afinal. Mas não chegaram a bom senso nas escolhas. A sábia professora, então, suspendeu-os do recreio. Assim se ensina o fascismo: que todos pensem igual e ajam igual e se comportem igualmente! Questão de coerência com os tempos.

*

No curso de pedagogia as/os alunas/os aprendem a citar perfeitamente. Depois, podem ir para a escola empalhar crianças.

*

Era uma vez um pedagogo especialista, tarimbado, carimbado, citado, falado, bibliograficizado, eternizado em busto de bronze, em nome de escolas, paraninfo, sacrossanto tributado, nome de rua e de avenida. Não tinha pedagogia nenhuma e, gênio como era, inventou o trabalho pedagógico.

*

E se a exigência do silêncio nas salas de aula for sintoma daquilo que não se sabe falar?

*

De onde vem a moda *prêt-à-porter* da educação? Por favor, me diga, neuroeducação!

*

São todos filhos dos Pês. Padres, pastores, políticos, policiais psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos e pedagogos: têm resposta para todas/os, mas nada muda.

*

Abaixo os fundamentos da educação! Viva os desfundamentos da educação!

*

O professor dotô estava muito indignado: "Há alunas/os usando os banheiros do Departamento, destinados - exclusivamente - às/aos docentes!". Verdade, onde já se viu: merda e xixi precisam mesmo ser condizentes com seus Departamentos.

*

"Mas fêssora, ainda não entendi!". "Ah, não! Chega! Assim já está atrapalhando a aula! Vai acompanhando que uma hora você entende". ESCOLA: LUGAR DE APRENDER.

*

O problema jamais foi de ordem curricular, mas *curriculocular*.

*

A didática é o nome que se dá a um conjunto de receitas de pratos que nunca estarão prontos para serem servidos e degustados, mas que conta com apetite insaciável dos que acreditam nas suas receitas, e até pagam por elas.

*

Promulgaram um documento prometendo revolucionar a educação brasileira: BNCC - Basta de Negar às Crianças a Criancice.

*

O boletim escolar não é boletim: é bula. E haja efeito colateral.

*

Era uma escola nada engraçada. Não tinha acesso à internet; não tinha biblioteca; não tinha brinquedoteca; não tinha merenda escolar, não; não tinha ventilação adequada nas salas; iluminação funcionava bem de dia; sabonete e papel

higiênico, tinham não; não tinha água potável também; papel era rima com céu; nem educadores/as havia direito; não tinha o que tinha que ter; mas tinha de manter tudo em *ordem*, em nome das *ordens*.

*

"Doutora, o que tenho?" "Não se apavore! É comum: intestino pedagógico preso! Recomendo lavagem intestinal".

*

Dante não pensou no décimo círculo do inferno. Se ele escutasse, porém, num intervalo que fosse, o disse-que-disse na sala das/os professoras/es, talvez chegasse lá.

*

As palavras não são só palavras. As palavras são mundos habitáveis. Quando se reformam as regras ortográficas da língua, ainda que sejam suas menores convenções, estão se cogitando outros mundos habitáveis. Para a próxima reforma ortográfica ficam as sugestões: *curriculocular*, para enxergar e desenxergar com outros olhos; *proféssor/a*, com fé no meio, pois é ofício de utopia; *pedagorgia*, supondo-se querer misturar e miscigenar mais saberes, sabores, experiências e corpos; *abremper* para embaralhar as convicções do aprender; *conclu-ir*, com hífen, para grafar que nada se acaba, e que sempre estamos no meio de um processo.

*

Em *L'âge cassant*, o poeta René Char assim escreveu: "A história dos homens é a longa sucessão dos sinônimos de um mesmo vocábulo. Contradizê-la é um dever". Substituamos história por *educação*.

*

Quando um/a professor/a precisa pedir atenção já se tornou mendigo/a.

*

Cabular aula sempre foi uma experiência de faburlação.

*

Conter e disciplinar a criança na escola é fundamental para não se revolucionar a escola.

*

Para a criança inquieta, ritalina; para a criança que não aprende, psipsipsipsi; para a criança menino que se vê menina ou menina que se vê menino, quebra-cabeça de uma peça para cada qual: M para ele; F para ela; para a criança que desenha na aula ou fabula ao longe, cortar as asas; para todas os justos *fins* da criança haverá todos os justos meios. E há quem chame isto de educar.

*

Decifra-me ou te devoro: por que os que ensinam-pesquisam-escrevem-falam-propagam-defendem o pensamento crítico não suportam críticas?

*

Revolucionar o mundo para os outros é dizer: o poder é mau quando não me pertence.

*

Enquanto os cães ladram, a caravana passa. O ditado se refere à muita falação para pouca mudança; muito blábláblá para que tudo continue como está. A figura onde o ladrar se culmina é no *homo lattes*.

*

Lição de Guattari: por que quando um/a aluno/a intervém na aula para descontinuar os arranjos ordeiros - pode ser uma piada, bola de papel que voa, um peido, um chiste etc. - se está atrapalhando a aula? Por que o/a professor/a não indaga a si mesmo: será que o que estou fazendo tem sentido para este/a aluno/a? E o que poderíamos fazer junto/as? Questões para o co-ir pedagógico.

*

As condições precárias de trabalho nas escolas sempre foram violentas, aviltantes, insuportáveis e esgotantes. Mas gourmetizaram o esgotamento para culpabilizar o indivíduo. Agora é síndrome de *burnout*. Tratá-lo já, é o imperativo. Para quê? Para voltar à recarga do mesmo.

*

"E você, Maria: o que mais gosta na escola?" "Das minhas amigas". "E você, Joana?" "Ah! O melhor de tudo é o recreio". "Pra você, Joaquim: o que mais gosta na escola?" "Hum... o que mais gosto... é... acho que é quando a aula acaba". "Nossa, gente! Mas não tem nada, assim, digamos, da escola que vocês gostam também". "Sim, sim, sim! Tem sim! As férias! Gostamos das férias!".

*

Esqueça essa história de mal-estar docente. É de congestão que se trata: foram anos e anos de má digestão teórica e falta de exercícios de experimentação.

*

As coisas evoluíram. Não se usam mais palmatórias nas escolas. Nem vara de marmelo ou ficar ajoelhado no milho ou

com a cara voltada para a parede. Agora se prescrevem remédios: são mais fáceis de *engolir*.

*

Não é curioso como na palavra ensinar medeia *sina*? Fabricar destinos é algo muito delicado.

*

Que não haja mundo perfeito é sabido. Mas quando sabemos do peso dos municípios na educação brasileira, é preciso considerar o quão de errado há no mundo *perfeito*.

*

O cúmulo do fetiche carcerário na escola: grade curricular e grade de horário.

*

Sumário de próximo livro:

Capítulo 1: Areias movediças para a educação - Ou: como costurar com linhas de nuvens teorias que experimentam não-ditos e não-pensados.

Capítulo 2: Desdidáticas da educação: perder-se na aventura dos *em-sí-nós* para se encontrar nas tentativas do que nunca foi feito sem manual, mural e muros.

Capítulo 3: Introdução ao corpo como brinquedoteca.

Capítulo 4: Menos ritalina e mais ritalee: ensaios sobre passos ligeiros de mudanças educativas.

Capítulo 5: Menos *lives* e mais vida: da arte de abraçar e sentir alteridades sem pixeltotalitarismo na educação.

Capítulo 6: Introdução à EaD: Educação Afetiva para as Diferenças (pensou que fosse o quê?).

Capítulo 7: A cabeça dos burocratas da educação: mitologias ou análise do discurso de conversas para boi dormir ou como sair de lugar nenhum para se chegar a nenhum lugar.

Capítulo 8: Tesões educacionais: engravidar o presente, ninar o futuro e crescer com o passado - a arte de artistar educando.

Capítulo 9: Corocas, carolas, enrustidos, recalcados, reativos, amargurados, fanáticas, mal-amados, peçonhetas, caninas, titiriteiros, dogmáticas, zorumbáticas, cangalheiros e quejandos insuportáveis: colegas pedagógicos que não cuidam da própria vida e não suportam sonhos alheiros, nem felicidade.

Capítulo 10: Capitalismo ou o capeta do pedagogismo em mim? De quem é a responsabilidade? Circuitos de encruzilhadas para se sair das linhas retas na educação.

*

Ensino e aprendizagem; *ensino* - o mesmo badalar chato - e aprendizagem - o mesmo dizer nauseabundo; repita comigo: ensino e aprendizagem e multiplique por 380.908.307.002.730.720.347.633.499. Ensino e aprendizagem são a cloroquina da educação. Curam tudo. Alto lá! Mas cadê a cultura de estudo?

*

Aprender é *apreter* para *aprener*. Não há prova para isto.

*

"Você dá aula de quê?" "Professor/a, você vai *dar* aula semana que vem?" "Tenho de *dar* aula, não posso". Eis as entradas basilares da precarização da educação. Questão de *dado*.

*

Normal é o sujeito que vestiu a roupa que, apesar de não lhe servir e nem ser de seu gosto, virou a segunda pele imposta

por zilhões de pessoas para identificá-lo como *meu*. Foram educados com tal propósito e acham isso normal.

*

“Nossa, professor! Que mundo você vive? É uma *influencer* famosa!” Silêncio e vertigem.

*

Do jeito que as coisas vão, chegaremos a um ponto em que as/os professoras/es terão de se desculpar por atrapalhar, com a aula, o uso dos *smartphones* das/os alunas/os.

*

Incluir é desejar ir-ser como ainda não se foi. A inclusão não é uma questão para o *outro* é o outro como questão, *inclusive* em mim.

*

Era uma vez três irmãs: Habilidade, Competência e Atitude. Delas, o irmão mais velho se chamava Conhecimento. Um dia, os deuses decidiram que todos mortais deveriam possuir as irmãs e gerar com elas filhos e filhas. As mulheres deveriam apenas servi-las. Estavam proibidas de dar à luz, punidas com morte fulminante. Mas quando Conhecimento, zeloso e pleno de discernimento, contestou os deuses, alegando que gerariam filhos e filhas com descendências consanguíneas, portanto, impossíveis de casar entre si, os deuses trataram de aniquilar Conhecimento. É que este havia descoberto o plano macabro dos deuses: acabar com a humanidade, impedindo a *procriação* com as diferenças e fora da consanguinidade endógena.

*

◆

**SÓ PRESTANDO ATENÇÃO NA
AULA...**

◆

STEFANY ZANONI ROSEIRO

Nos momentos de segurança entre ser chamada atenção, sua mente vaga sem controle. Nada como mãos vazias por muito tempo para lhe distrair; sentada por muito tempo, apenas vozes no que focar, e seu cérebro para de processar.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil? E a resposta deveria ser fácil, você sabe que o professor mencionou isso algumas vezes já, mas suas mãos buscam algo o que fazer e você tenta se conter, e a energia gasta se mantendo quieta e em silêncio drena toda a atenção que você deveria estar dando à explicação.

O professor começa a falar sobre geografia ou talvez ciências, e você pensa, “não, eu preciso prestar atenção nisso”, e você tenta. Você se ajeita na cadeira, vira a cabeça para ver melhor o quadro, e *ouve*. Quando você se vira de volta pro seu caderno depois, você vê desenhos— não, rabiscos— ao longo das margens da folha.

Você nem percebeu que estava fazendo algo, mas essa foi a primeira vez do dia que realmente entende o que o professor falou.

Lentamente, você testa novamente. Suas mãos, uma vez que você não se concentra em mantê-las quietas, têm muito o que expressar enquanto você presta atenção em outro lugar. Pequenos desenhos, pequenas frases, às vezes você está olhando pra frente e pensa em alguma coisa que precisa anotar rapidinho, às vezes tudo isso apenas é mais fácil se você puder expressar parte de sua energia de outro jeito. Um lápis, rolado pra lá e pra cá entre seus dedos; uma borracha que você lentamente puxa pedaço por pedaço, sem nem perceber até que parte fique presa embaixo de suas unhas; um pedaço de papel que você pegou para jogar fora, dobrado e desdobrado até perder sua forma, marcas indicando tudo que ele podia ter sido.

Mãos silenciosas não lhe ajudaram em nada a entender qualquer coisa. Mãos ocupadas, por outro lado, lhe dão uma vazão pra energia que parece acumular sempre que você tenta ouvir algo.

— **Algo de errado?** — te perguntam.

Pela primeira vez, você pode responder com um sorriso, círculos e linhas disformes ganhando vida sob seus dedos:

— Não, nada de errado, *só prestando atenção na aula.*

❖

CANTE ESSA CANÇÃO



CAMILO RIANI

**VAMOS
RECIBIR
JUDO
DIFERENTE**



*SAMUEL
RIVERA*



CAMILO
R. ANI

ESCOLA?
ESMOLA
DESCOLA
ESCOLA
EXCOLA...
ESCOLA!

ESCOLA?
ESCOLA
ESCOLA
ESCOLA
DESCOLA

sou mais
algo **ritmo**
que
algoritmo

em tempos
duros,
cante essa
canção

CAMILO
RIANI

◆

SUPREMO ESCÂNDALO!

◆

JOCA SIMONETTI | MARTHA CALIARI | MARI EILERT

CENA UM: A DEMISSÃO

MARI

Joanna trabalhava como professora em Regência, quando foi demitida, 1909, quatro anos após sua aprovação para o exercício do magistério público – o equivalente hoje a um concurso. Sua demissão foi assunto amplamente tratado nos jornais da época..

MARTHA (Joanna)

Senhor Inspetor Geral, gostaria de saber o motivo de minha demissão.

JOÃO (inspetor geral), consultando o relatório

De acordo com o relatório do Inspetor Alberico, a senhora “não dava aula durante semanas inteiras, ausentando-se com frequência da localidade, sem razão justificável; não observava horário, programação de ensino. Em suma, era censurável a sua conduta privada.”

MARTHA (Joanna)

Essa alegação é simplesmente mentirosa, e não resiste ao primeiro exame que se fizer nos requerimentos mensais, onde as assinaturas do sr. Fiscal estão lá para provar que eu dava sempre as aulas com pontualidade.

JOÃO (inspetor-geral)

Diz aqui que “as acusações foram confirmadas por principais pessoas do lugar.” Conclui o inspetor Alberico que “Assim sendo, é prejudicial a permanência da referida professora no cargo, cargo que só pode ser exercido por preceptoras sobre cuja correção não paire a mais leve suspeita”, como bem sabe a senhorita.

MARTHA (Joanna)

Quem há que não conheça a competência desse moço? Quem é que não sabe que esse rapaz não pode desempenhar as funções do cargo que ocupa, pela simples razão de nada haver aprendido, como ficou demonstrado em concurso que prestou em uma repartição. Posso provar, se ele aceitar um torneio comigo sobre as matérias exigidas para professorado! Sorte a dele não haver sido encarregado de fazer um trabalho na frente dos colegas, porque seria uma coisa interessante ver se um Inspetor Escolar que não sabe fazer um simples ditado!”

MARI

O relatório que continha as alegadas causas da demissão de Joanna Passos, mantido em sigilo, foi produzido três dias antes pelo inspetor escolar Alberico Lyrio dos Santos. Joanna fez a própria defesa pela imprensa.

CENA DOIS: O EXAME

MARI

Sabendo que, para efetivar sua demissão, foram levantadas dúvidas sobre sua moralidade associadas à sua “virtude”, Joanna entra no jogo das alegações levantadas contra ela prontificando-se a se submeter a um teste de virgindade.

MARTHA põe-se em posição para o exame ginecológico,
enquanto JOÃO calça as luvas

JOÃO (MÉDICO), realizando o exame

O exame é realizado pela inspeção do hímen, para avaliar seu rompimento ou tamanho de abertura. Outra técnica é a inserção dos dedos na vagina da mulher — o também chamado teste de “dois dedos”. (pausa) Donzela!

MARI

A repercussão do resultado do exame levou o Inspetor Geral Gomes Cardim a suplicar ao Presidente do Estado Jerônimo Monteiro que o exame médico fosse desconsiderado, sugerindo que fossem apagados os vestígios desse documento nos registros da professora.

MARTHA

O que foi feito.

JOÃO

Mulher tem que comprovar virgindade para participar de concurso

Gazeta On Line, julho de 2016.

MARTHA

Concurso da Secretaria de Educação de SP pede comprovante de virgindade

Último Segundo, agosto de 2014

MARI

Indonésia obriga recrutas do sexo feminino e noivas de oficiais militares a se submeterem ao ‘teste dos dois dedos’

O Globo, maio de 2015

MARTHA

ONU pede proibição de ‘testes de virgindade’

Prática considerada dolorosa, humilhante e traumática é tradição em pelo menos 20 países, em todas as regiões do mundo.

Nações Unidas, outubro de 2018.

CENA TRÊS: A NOVA INSPEÇÃO

MARI (enquanto JOÃO (inspetor Alberico) ‘esconde’ objetos que representem ‘provas’ – ver anexo)

Com a repercussão nos jornais das denúncias feitas por Joanna Passos, entre elas a da incompetência de Alberico Gomes, o Inspetor Geral foi forçado a se explicar e resolveu enviar outro inspetor escolar, Archimino de Mattos..

JOÃO (Inspetor Archimino) apresentando exemplares de publicidades em que mulheres são objetificadas e sexualizadas: as “provas” contra Joanna Passos.

Apurados os fatos e feito um novo e rigoroso inquérito, ficou comprovada a procedência das acusações e, ainda, apuradas outras, mais sérias, sobre a sua conduta particular.

MARI

A nova visita confirmou a exoneração da professora, tendo como sustentação os depoimentos de oito testemunhas, até então não identificadas, que pesavam estritamente sobre a conduta moral da professora. Nada se falou sobre a sua competência profissional.

CENA QUATRO: O RELATÓRIO FINAL

MARI

A resistência de Joanna Passos, mesmo não tendo podido reverter a decisão tomada naquele momento, com certeza deixou marcas. Tanto que, Jerônimo Monteiro dedicou, em seu relatório final de governo, quase metade do capítulo sobre “Ensino Público”, à demissão da professora.

JOÃO (Jerônimo Monteiro) -

começa dirigindo-se ao público e vai saindo lentamente de cena

Não devo silenciar sobre o caso no meu relatório final. [...]no sentido de desenvolver progressivamente a instrução pública, sinto-me feliz em poder declarar com a sinceridade de brasileiro e patriota, (...) Para que não parem dúvidas sobre a justiça que presidiu todos os meus atos, [...]. Tendo chegado ao meu conhecimento várias queixas contra a professora d. Joanna Passos (...) era muito suspeito o seu procedimento, visto como andava às vezes só, outras vezes acompanhada de pessoas desclassificadas, por lugares poucos frequentados, a horas avançadas (...) em suma, era censurável a sua conduta privada. (...)

MARTHA

Em declaração anexada ao seu processo contratual de casamento, datada de 26 de agosto de 1910, Joanna atestou ser de “profissão doméstica”.

MARI

O ano de nascimento de Joanna Passos é incerto assim como muitos detalhes de sua história. Sabemos, no entanto que a professora Joanna

Passos se moveu nas margens possíveis no tempo e lugar em que viveu.
E nos deixou uma lição.

MARTHA

Essa dramaturgia só foi possível graças à dissertação “Supremo Escândalo: O Caso Joanna Passos e o Exercício do Magistério no Espírito Santo no Início do Século XX”, de Ariadny Bezerra. Desse trabalho retiramos as informações e muitas das palavras que usamos.

Supremo Escândalo Supremo Escândalo é uma criação coletiva elaborada como parte das atividades do terceiro semestre do Curso Técnico em Teatro da Escola Municipal de Teatro, Dança e Música Fafi., de Vitória-ES. Um registro em vídeo da apresentação feita na Escola está disponível em:

<https://youtu.be/jr1echUJeHY>

❖

**EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E
TEATRO: MAGISTÉRIO
CAPIXABA EM CENAS**

❖

ARIADNY BEZERRA

Vitória-ES, 7 de agosto de 2022.

Ao público,

Tendo publicado, em 2019, a dissertação “Supremo escândalo: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX”, que, para minha surpresa, nesse mesmo ano, foi transformada em peça teatral, via adaptação e interpretação realizada por um grupo de, até aquele momento, alunos da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música Fafi (hoje já formados), tomei, então, a resolução de por meio dessa carta aberta, tornar público o meu reconhecimento, a minha admiração e a minha gratidão a esses estimados atores. Assim como propor reflexões que podem ser tecidas entre Educação, História e a arte do Teatro.

À peça, que tive a maravilhosa oportunidade de ser espectadora, foi apresentada no prédio da Fafi, localizado no Centro de Vitória. Tal experiência, de assistir a pesquisa citada se materializar em uma dramaturgia, foi extremamente emocionante, não apenas por permitir, de certo modo, reviver a dramática situação conturbada e emblemática vivida pela professora Joanna Passos mas também para problematizar as relações de força que atravessaram o exercício do magistério local e as formas de controle e regulação promovidas pelo governo e pela Inspeção Geral do Ensino do Espírito Santo.

Mais do que isso, a arte teatral, por suas outras formas de linguagem que lhe são próprias, possibilitaram o alcance de um público maior, talvez, inesperado, ultrapassando os limites do meio acadêmico do campo da Educação. Afinal, a produção científica não é ou deveria ser realizada para trazer contribuições relevantes para a sociedade na qual está inserida, para todos aqueles que dela fazem parte? A escola, por acaso, é uma instituição isolada da sociedade? Ao aproximarmos ou afastarmos as lentes de

observação, podemos analisar as convergências e os antagonismos que as atravessam.

Contudo, mostraram, também, a complexidade da vida cotidiana, apresentadas na dissertação ou na peça, ressaltando temáticas, que nos são caras até hoje: como o patriarcalismo, clientelismo, nepotismo, moralismo etc.

Como já sabem, Joanna Passos era professora efetiva do magistério público primário capixaba, atuando na localidade de Regência em Cachoeiro de Santa Leopoldina, quando foi exonerada em 1909. Foram levantadas contra ela – por dois inspetores, pelo Inspetor Geral do Ensino, Gomes Cardim, e pelo Governador Jerônimo Monteiro – acusações de incompetência e falta de compromisso com os seus deveres, mas, principalmente, acusações arbitrárias que pesavam sob a sua conduta privada, considerada censurável por seus detratores, que colocavam em dúvida, inclusive a sua virgindade.

Inconformada, Joanna Passos promoveu, no jornal *Estado do Espírito Santo*, um movimento de resistência contra a sua demissão, em carta aberta intitulada “Ao Público”. Defendendo a sua moralidade, porém ressaltando aquilo que deveria realmente se configurar os critérios para o exercício da profissão docente. Argumentou a sua competência enfrentando o inspetor que produziu o inquérito contra ela, se disponibilizando a disputar com ele um torneio sobre as matérias e os conhecimentos exigidos ao professorado. Denunciou que sua exoneração se tratava de uma articulação política para destinarem o posto de Regência a uma outra pessoa, ou seja o favorecimento de cargos públicos a interesses pessoais, inclusive no âmbito da Educação.

De maneira emblemática, em contraste com o anonimato de outras professoras exoneradas, durante a reforma do ensino capixaba liderada pelo paulista Carlos Alberto Gomes Cardim (1908-1909), a demissão de Joanna mereceu sucessivas manchetes nos principais órgãos da imprensa local. Ao contrário do que se esperava, considerando o contexto extremamente patriarcal, elitista, autoritário e violento da época, quando os políticos eram os donos dos jornais, encontramos, nas notas jornalísticas, muito mais manifestações da população a seu favor, do que contrárias a ela.

Em leituras recentes, a situação real vivida por essa professora, me remeteu a um personagem um tanto fictício, encontrado na tragédia grega *Prometeu acorrentado* (470 a.C.), de Ésquilo.

Pode-se dizer que Ésquilo viveu em uma época na qual (assim como na nossa, mas com maior intensidade) religião, política e moral se confundiam. Dizem que procurou reinterpretar os mitos gregos para movimentar uma nova ordem social – tratando dos destinos coletivos, mas valorizando os indivíduos. Na referida peça, o autor faz um enredo teatral do mito de Prometeu, encarnado na figura do herói da humanidade, recorrendo a outros personagens que remetem à mitologia grega (Prometeu, Poder, Hefesto, Oceano, Io, Hermes e Coro das oceânidas).

Inicialmente, Poder – que assim como Prometeu, é considerado um titã – frisava que, como designado por Zeus (o rei dos deuses), caberia a Hefesto, um deus do Olimpo, executar a ordem que lhe foi dada por seu pai: acorrentar Prometeu em rochedos de terras distantes, com indestrutíveis correntes de aço, afim de puni-lo por ter roubado a chama do fogo, pai de todas as artes, para entregá-la aos mortais.

Zeus é apenas mencionado nos diálogos, mas se estabelece como o antagonista da trama, um monarca cruel e tirano. Mas, nesse caso, não se trata de um deus onisciente, onipotente e onipresente. Pela imagem que Ésquilo projeta sobre Zeus, entendemos que a intencionalidade desse personagem era fazer de Prometeu um exemplo, procurando garantir o seu poder e mantendo a ordem pelo medo, mostrando que, de forma violenta, não toleraria a rebeldia e a desobediência contra os seus desejos, mesmo entre os seus.

Hefesto, porém, se mostra resistente em punir com tamanha violência um ser que carregava o mesmo sangue que o dele, apesar de compreender que pagaria um preço alto caso não obedecesse às ordens de seu pai.

Poder, entretanto, sem piedade, insistia que Hefesto não demorasse em cumprir a sua tarefa, já que não via razão para que ele não odiasse, assim como os outros deuses, Prometeu, aquele que teria entregado aos mortais um privilégio que deveria ser divino. Reforçando que apenas o trabalho de Zeus não seria desagradável (pois seria o único que faz apenas o que deseja), sendo ele

o único detentor da liberdade, cabendo ao restante responder às suas vontades de soberano.

Poder defende a ordem estabelecida por Zeus, com objetivo de garantir os privilégios dos deuses e a sua superioridade sobre a humanidade. Poder zomba de Prometeu por ter ficado do lado dos mortais, seres passageiros e mais fracos, que agora não poderiam salvá-lo de seu castigo. E que, portanto, não merecia ser chamado pelos deuses de Prometeu (aquele que vê/pensa antes, o providente). Convencido, Hefesto cumpre a sua função.

Prometeu entra em cena já acorrentado, lamentando e denunciando ao Éter, à Terra, ao Sol e a diferentes elementos da natureza, sobre a forma que ele, um deus, estava sendo tratado pelos outros deuses, ainda que parecesse seguro de suas decisões.

Mesmo diante das provocações de Poder, Prometeu afirmava, conhecer todo o futuro com antecipação e por isso, sabia que não cairia sobre ele nenhuma desgraça que não tivesse previsto. Acreditava ser preciso suportá-la, tão bem quanto possível.

A visão de Prometeu é então oposta à de Poder. Acreditava que a chama, o conhecimento de todas as artes, não deveria ser privilégio dos deuses.

Escutando tais lamúrias o Coro das oceânidas se compadece de Prometeu, percebendo e, ao mesmo tempo, temendo as novas leis de Zeus, que parecia reinar arbitrariamente, destruindo os gigantes de outrora. Por outro lado, Prometeu se mostra certo de que Zeus ainda precisaria de seus talentos, para descobrir, em tempo hábil, uma conspiração contra ele. E por mais que o Coro lhe aconselhasse a ceder, a abandonar a rebeldia e se adequar às novas leis, revelando a Zeus o seu destino, estava decidido a manter o seu segredo e arcar o seu castigo.

Prometeu relembra então a Titanomaquia, evento mitológico em que os deuses decidem derrubar Crono para entregar a Zeus o trono real. Ao contrário dos outros titãs, Prometeu, em sua previdência decide tomar o partido de Zeus e, graças às suas previsões, Crono e seus defensores são lançados à negra e profunda prisão do Tártaro e argumenta sobre a ingratidão de Zeus: – “Tais foram os serviços que prestei ao rei dos deuses: vede os tormentos cruéis com

que ele me retribuiu. A desconfiança nos amigos é uma prática que nasce com a tirania [...]. Tão logo ele sentou no trono paterno, dividiu os privilégios entre os diferentes deuses e fixou as castas em seu império. Mas não demonstrou qualquer consideração pelos infelizes mortais [...]. E ninguém, a não ser eu, se opunha a ele. Apenas eu tive essa audácia e impedi que os mortais, despedaçados, descessem para o Hades. Eis a razão pela qual estou curvado sob o peso dessas dores difíceis de suportar, horrendas de ver. Por compaixão para com os mortais, fui julgado indigno de compaixão. Eis o implacável tratamento que me infligem, um espetáculo desonrado para Zeus” (ÉSQUILO, 1982, p. 19).

Oceano ainda questiona se Prometeu não conseguiria compreender que existem discursos capazes de curar a mais doentia cólera. Prometeu confirma, mas diz que para tanto seria necessário aguardar o momento propício.

Posteriormente, Hermes entra em cena, acusando Prometeu de trair os deuses, concedendo seus privilégios a seres efêmeros ao roubar o fogo. Como mensageiro e filho de Zeus, dizia que seu pai o enviara para o intimidar a declarar acerca do casamento sobre o qual Prometeu estava fazendo “tanto barulho” e revelar quem seria aquele que o derrubaria do poder.

Em contrapartida Prometeu desafia Hermes, afirmando que sua linguagem orgulhosa e arrogante era conveniente a um serviçal dos deuses. Retrucou argumentando que Hermes era jovem e por isso acreditava viver em uma fortaleza, protegido da dor, ao contrário dele mesmo, que já havia presenciado e expulsão de dois reis (como acontecera na Titanomaquia).

Hermes insiste que é, exatamente por conta dessa rebeldia, que Prometeu estava passando por esse abismo de dores. Por sua vez, Prometeu diz preferir a sua infelicidade do que a escravidão de Hermes. Pois, estava melhor servido no rochedo do que sendo um fiel mensageiro de Zeus: – “Assim é que é preciso responder ultraje com ultraje [...]. Não há nada que o tempo não ensine em seu decurso” (ÉSQUILO, 1982, 45).

O diálogo final entre Prometeu e Hermes ou quando Prometeu recorda a Titanomaquia, nos revela que a rebeldia de Prometeu em defesa da humanidade, não é sustentada apenas por suas previsões, acerca de um futuro que ainda não

se concretizou, mas também pelo conhecimento do passado já concretizado, que dá a ele a certeza de que as coisas tendem a se transformar e que temos que aprender com o nosso passado, a fim de não cometermos os mesmos erros. O tempo perdido, como argumentara Walter Benjamin, não é o passado, mas o futuro?

Para Prometeu, contestar o poder parecia, então, ser honrável e necessário, satisfeito por ter acabado com os terrores provocados aos homens, lhes dando esperança no futuro e o fogo, que lhes permitiria aprender muitas artes. Diante de suas negativas, Hermes o informa que, portanto, o seu castigo seria ainda pior. Zeus enviaria o “cão alado”, um abutre sanguinário que devoraria grandes partes do seu corpo e mastigar a iguaria do seu fígado, que se regeneraria durante a noite para ser novamente comido no dia seguinte, pela eternidade.

Assim como Prometeu, Joanna¹ pagou um preço alto por sua resistência. Além de não ter sido readmitida, foi caluniada por seus governantes, ameaçada, teve sua vida privada exposta e ainda não foram encontrados registros que indiquem o seu retorno ao exercício do magistério. Apesar de não ter conseguido reverter a sua exoneração, Joanna Passos, colocou na berlinda efeitos perversos do mandonismo local que comprometiam a prestação de serviços públicos, como a Educação, e balançando as estruturas que configuraram a sociedade capixaba do início do século XX.

Ainda assim, entendemos que Prometeu e Joanna, se moveram na margem de possibilidades definidas pelos limites de seus contextos (culturais, políticos etc.). Orientam-nos a compreender que apesar de parecer que as transformações históricas acontecem de forma abrupta e imediata e que as leis e as normas se tenham imposto sobre resistências historicamente irrelevantes, as coisas não se deram exatamente dessa forma.

Lentamente as pessoas e os grupos atuam de formas que, embora não sejam suficientes para impedir as formas de dominação de imediato,

¹ Curiosamente, Joanna Passos era envolvida na cena teatral capixaba e chegou a ser destacada como atriz amadora e beneficiada da peça teatral francesa “A Martyr”, promovida pelo “imponente festival dramático” do Gremio Dramatico Familiar Magnolia, a ser realizado no Melpomene, um dos mais importantes e suntuosos teatros do Espírito Santo, localizado no centro de Vitória. Será que Joanna chegou a ler/interpretar alguma obra de Ésquilo?

conseguem condicioná-las e modificá-las a longo prazo, deixando marcas duradouras na realidade. Trata-se de uma considerável “margem de liberdade” que se configura pelas incoerências sociais e que suscitam a mudança.

Em termos semelhantes, na apresentação teatral “Supremo Escândalo”, Joca, um dos atores, fez questão de ressaltar, em cena, que o prédio da Fafi, onde a peça foi realizada, já recebera, no passado recente, o nome do reformador Gomes Cardim, provocando o público a refletir, rever/repensar o nosso passado ou questionar aqueles que foram eleitos heróis nas histórias mais tradicionais, que foram habitualmente contadas por aqueles que detinham o poder/controlam, em detrimento de prometeus e joannas.

A atuação de Joca e os personagens aqui destacados, me instigaram a reafirmar a crença na necessidade de que os historiadores não se preocupem em querer conhecer somente as ‘gestas dos reis’ e se interessem, cada vez mais, “[...] pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. ‘Quem construiu Tebas das sete portas?’ – perguntava o ‘leitor operário’ de Brecht” (GINZBURG, 2005, p. 15).

Por fim, procurando ecoar vozes (in)controladas, seja no teatro ou na História da Educação do Espírito Santo; e se cumprimos um papel importante nos destinos históricos, venho questionar: Afinal, qual é a história que queremos fabuRlar/contar?

Ariadny Bezerra

REFERÊNCIAS

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. In: TRAGÉDIAS. São Paulo: Abril Cultural, [470?] 1982. Cap. 1.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

❖

**PODE UMA CRIANÇA
DISSIDENTE CONTRIBUIR
PARA O ADIAMENTO DO FIM
DO MUNDO?**

❖

ALEXSANDRO RODRIGUES

PODE UMA CRIANÇA DISSIDENTE CONTRIBUIR PARA O ADIAMENTO DO FIM DO MUNDO²?

E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo (KRENAK, 2020).

A criança que puxa fios para contar esta história está convencida, assim como Ailton Krenak (2020, p.27) que é contando histórias sobre as ruínas de seu mundo e da escola que contribuirá para o adiamento do fim do mundo, da escola e dos sujeitos que em dissidências habitam esses territórios. Deste quando agarrou atenção nesse compromisso ético e político com Krenak (2020), não parou de contar histórias sobre permanências, insurgências, resistências de corpos, gêneros e sexualidades dissidentes nos territórios da educação e da escola. Nessas dissidências e histórias, lá estão às crianças que não cabem em si desejosas em viver com mais vida a e na escola.

A criança que aqui conta essa história e nos convida a prestar atenção nas vidas que não nos pertencem estava feliz porque faltavam poucos dias para completar seis anos de idade. Com seis anos de idade, algumas crianças, vivendo com outras a cultura escolar, fabricando-se corpo estudante - sabiam que poderiam começar a frequentar o Jardim da Infância na condição de estudantes. Em torno do desejo de poder começar uma carreira escolar que se acredita brincante, as crianças, vivendo com outras, criam expectativas e alimentam esperanças de uma vida feliz nas instituições de ensino.

O ano era 1976.

No tempo da história contada pela criança que completaria seis anos de idade em de 1976, falamos de algumas crianças, não de todas, uma vez que sabemos de outras, aos modos de Peter Pan e das crianças encantadas da Terra da Nunca, que morriam/morrem

² Este ensaio é parte do artigo “Crianças, histórias e banheiros: provocações dissidentes para adiar o fim do mundo” sobre minha autoria, que ainda será publicado em função de uma palestra a ser proferida no VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade – com o tema: Memórias, lutas e insurgências nas educações, a ser realizado em Setembro de 2022.

de medo de completar seis anos de idade e ter que frequentar uma escola e se tornar através das tecnologias disciplinares um corpo estudante, um corpo genereficado, um corpo sexualizado.

Essas crianças, temendo o dispositivo da infância, herdeiras sem trono do que se fez tradição, a norma, não querem ter que cumprir as promessas que a instituição escola e família fizeram sobre suas vidas. Não querem ter que ser meninos e meninas de verdade, quem dirá homens e mulheres. Mas, esse não é o caso da criança que trama essa narrativa, ainda que em alguns momentos de sua vida escolar teve vontade de ser sequestrado para Terra do Nunca. A criança que pega em nossa mão e escreve esta história sonhava até o ano de 1976 em ser um menino de verdade. E, para ser um menino de verdade, aprendeu ouvindo uma versão da história de Pinóquio, esta que se fez pedagogizada que precisava frequentar a escola.

A criança que sussurra em meus ouvidos, frequentava o Jardim de Infância desde 1975, não como estudante e sim, como irmão, primo, vizinho e amigo de algumas crianças que freqüentavam o Jardim da Infância. Jardim da Infância... era assim conhecida as pré-escolas para as crianças com até seis anos de idade. Isso pré-escola. As pré-escolas eram espaços destinados a preparar as crianças para as escolas de verdade. Pela cidade onde viveu parte de sua vida, existiam alguns jardins da infância. Nem todas as crianças daquela época e daquela cidade puderam frequentar um Jardim da Infância. Não era um direito universal. Ao completar sete anos de idade, as crianças acessavam a escola. Naquela época era comum as crianças serem reprovadas logo no primeiro ano de escola. Diziam que por não terem vivido a pré-escola, estava por isso, mais que justificado o insucesso das crianças. As mães que conseguiam vagas para seus filhos e filhas no Jardim da Infância não cabiam em si de tanta alegria. Era um luxo frequentar um Jardim da Infância. Diziam naquela época e a criança de ouvidos de ouvir logo catou para si, que o Jardim da Infância era um lugar para brincar, ser feliz e se preparar para a escola de verdade. Ela não tinha tempo de pensar na escola de verdade, seu mundo só alcançava o Jardim da Infância e o presente de uma vida. Apegada a boniteza que pode uma vida com a educação, sonhava viver uma vida bonita naquele lugar.

Todos os dias letivos do ano de 1975 fez companhia a sua mãe e irmã até a entrada do Jardim da Infância. Fazia chuva ou sol, lá estava ele com sua mãe e sua irmã a caminho do Jardim da Infância. Sua mãe dizia que ir para o Jardim da Infância era igual a ir para o trabalho dela. Através daquela rotina, acordar cedo, percorrer certa distância a pé, para sua mãe corpo grudava compromisso e ganhava forma para enfrentar o mundo do trabalho. Quando um de nós, ainda criança, reclamávamos da distância da escola e

daquela rotina, ela logo ia dizendo: Prestem atenção, se a escola é boa para os filhos e filhas da patroa há de ser boa para vocês também.

Valendo de exercícios políticos que aprendeu na lida e nos espaços organizativos das mulheres trabalhadoras e da educação popular, com Paulo Freire, acreditava que a educação podia transformar as pessoas e, as pessoas transformadas, podiam mudar o seu mundo. E, era por isso, na certeza de dias melhores, fazendo sol ou chuva, lá estavam ela com seus filhos e filhas a caminho da escola.

De vez enquanto, em dias de reunião de cuidadores/as de crianças no Jardim da Infância, não necessariamente – pais e mães, a diretora deixava as crianças que acompanhavam outras crianças e adultos ocupar aquele território de tantas cores e sonhos, brincar no parquinho do Jardim da Infância. E, foi ocupando o parquinho e acompanhando sua mãe e irmã até aquela instituição que aquela criança ensaiava corpo-estudante.

Certo dia sua mãe chega em casa com um corte de pano xadrezinho em vermelho e branco, merendeira no formato de casinha e um par de congas³ vermelhas. Ali, ele soube que o ano letivo estava prestes a começar.

O ano era 1976, o ano escolar começou e criança que narra uma história sobre seu mundo, tornou se estudante do Jardim da Infância.

Seu nome estava na lista da professora e da escola.

O nome da professora, não sabe dizer!

Em um momento escolar do ano de 1976, precisou esquecer.

A escola também nos ensina esquecer.

Foi preciso esquecer para continuar existir.

Desculpa...

Esqueceu.

Daquele tempo lembra muitas coisas, principalmente de seu primeiro herói. De seu herói nunca esqueceu o nome e todos os nomes que este herói ao longo de sua vida quis ser chamado! Seu primeiro herói não foi nenhum corpo-adulto, corpo-pai, corpo-mãe, corpo-professora. Seu primeiro herói tinha corpo-criança. Memória atrevida! Seu primeiro herói insistiu em aparecer desrespeitando a linearidade que supõe existir na história narrada. Dessa forma compreende-se que na contação de uma história o que verdadeiramente importa – vem na frente. Lidar com isso, com a memória e traições é sempre uma bela aprendizagem.

³ Tênis que compunham os uniformes escolares entre os anos de 1970 e 1980.

Do seu ano – 1976 - como estudante no Jardim da Infância lembra-se de muitas coisas. E o que lembra o subjetiva e marca seu corpo. Lembra dos exercícios infundáveis que prometiam através da repetição e também da dor o desenvolvimento de habilidades motoras finas. Ficava horas naqueles treinamentos/exercícios/deveres que prometiam desenvolver bela caligrafia, dedos de pianistas e mãos de professores/as.

Engraçado lembrar disso! Quando reclamava daquelas práticas e seus excessos logo se ouvia sermões sobre o que acontece com um corpo lento e preguiçoso.

Tinha medo naquela época que desenvolvessem em mim, como nas crianças da história de Pinóquio, as orelhas de burro. Corpo lento e reclamão, não era um bom corpo para o Jardim da Infância. Continue, continue, continue. Mas tarde vocês agradecerão! Para a criança que narra esta história, era muito chato aquelas horas dedicadas aos exercícios que prometiam uma bela caligrafia, dedos de pianistas e mãos de professores. Passar por cima, ligar, colorir, amassar, cortar, colar, escrever... e, tudo de novo..., e, tudo de novo. Parecia que as atividades eram para desenferujar dedos e mãos e não para fabricar pianistas e professores.

Mas como sonhava em ter um corpo-estudante continuava.

Certo dia, depois da reza, em mesinhas de escola que cabiam quatro crianças, a professora que não se sabe mais o nome, entregou folhas mimeografadas com bonecos e bonecas que se aproximavam da imagem hegemônica que temos do que pode ser um menino e uma menina. Além da imagem da/do boneco/boneca a professora também entregou folhas de papel com roupinhas generificadas que deveriam vestir corpos de meninos e de meninas na correspondência sexo-gênero. Se a criança que conta esta história não esteja enganada, aquele exercício tinha intenção de ensinar a princípio as roupas adequadas para se vestir em cada estação do ano. Ledo engano, aquele exercício também buscava fixar corpo-gênero-sexualidade.

Aqui não se pode esquecer que naquela época, nos ensinavam sem nenhum constrangimento que só podíamos colorir crianças brancas e rosadas. Quando ousávamos usar um lápis marrom ou preto para colorir pessoas que se parecesse com nossa cor, nosso colorido era desqualificado. Sem papas na língua, crianças e professoras, logo diziam que estava feio e que bonito, era as pessoas coloridas com lápis cor de pêssego e rosados. Para não errar nos ensinavam a colorir somente os cabelos, os olhos, os lábios e fazer um rosadinho nas bochechas das pessoas que estávamos colorindo. No mundo daquela criança era bem esquisito imaginar a possibilidade da existência de pessoas da cor do lápis pêssego e rosado. Já teve uma época que as pessoas cor de pêssego eram consideradas nas aulas de educação artística a beleza a ser aprendida e desejada.

Fomos aprendendo que gente marrom e preta para o Jardim da Infância eram feias. Não nos ensinavam fazer usos dessas cores como se ensina com os tons de pêssego e os rosados! E as crianças marrons e pretas, de tanto aparecer na paletas de cores, como feias, desapareciam da escola.

Com o capricho de sempre a criança que nos faz saber sobre folhas mimeografadas, bonecas, roupinhas das estações do ano e cores, resolveu porque atrevida, dar outros usos para aquelas roupas. Olhou muitas vezes para aqueles bonecos de papel e a única diferença presente no/na boneco/boneca era o tamanho dos cabelos. Tirando esse detalhe, tudo se mostrava para ele igual. Para ela, o detalhe dos cabelos grandes e curtos não impediria de vestir vestido no/a boneco/a de cabelos curtos e, short e camiseta no boneco/a de cabelos compridos. No seu mundo existiam meninas de cabelos curtos e meninos de cabelos compridos.

As crianças por perto, ali naquela mesinha que cabiam quatro crianças, na maioria das vezes separadas por gênero e sexo, observam a atividade do colega e nada ocorria de juízo de valor. Foi só a professora corrigir a criança, dizendo que ela havia vestido de forma incorreta a menina e o menino que algumas crianças se deram conta das questões de gênero. Naquele momento, fomos todos/as generificados!

Andando por outros jardins e vales, porque as crianças não sossegam com o já sabido, prestando atenção no que pode um corpo, fica sabendo com Judith Butler que,

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é meio discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2013, p. 25).

Distante daquele tempo, acredita-se que aquela professora nada sabia sobre isso! Será? Talvez seja por isso que por castigo, a professora entrega a criança, outras folhas mimeografadas, para que mais uma vez ela colorisse, recortasse e colasse. O corpo precisava aprender! Como se não bastasse à correção da professora, de um canto qualquer da sala, uma criança, dessas já capturada pelas normas de gênero, solta o verbo gritando “Olha o jeito dele! Ele quer ser menina e vestir vestido. Ele parece uma menina”.

E a professora, essa que não se sabe mais seu nome, porque não precisa, em silêncio permaneceu. Dizem as más línguas que ela, em função do que acredita e por se considerar guardiã das normas de gênero e da sexualidade, ainda se mantém em silêncio.

Em silêncio ela, como muito bem nos ensinou Luis Antônio do Santos Baptista (2020, p. 114), segue em companhia dos *amoladores de faca em atos genocidas*.

Durante toda semana, aquele menino com sangue nos olhos, guardião da masculinidade e de seus privilégios, não deixava ninguém esquecer-se, principalmente a si, do menino que queria vestir vestido. E se ele bem quisesse? O quê que tem?

O ano era 1976.

E o menino guardião da masculinidade com a professora que não se sabe o nome e que no seu silêncio *amolava a faca* ainda rondam por aqui.

Na outra semana o estrago se fez acontecer quando as crianças ocupavam lugares (por gênero e tamanho) nas tradicionais filas escolares. Vivendo a escola e se tornando corpo-estudante, as crianças vão aprendendo e também naturalizando seus lugares nas filas. Existe fila para tudo na escola. Fila para entrar na sala, para sair da sala, para pegar merenda, para ir ao banheiro, para ir para o pátio etc. Enfim...

As filas escolares, buscando tudo organizar e colocar nos seus devidos lugares compõe uma grande tecnologia disciplinar de corpos e gêneros. A fila diz muitas coisas sobre nós. Antes mesmo de nos dizer que isso é de menino e isso é de menina, na escola nos colocam nas filas organizadas por gênero.

Fila bonita!

Ordem de tamanho.

Meninos de um lado, meninas do outro.

Lá estava a criança que narra esta história na fila e o menino guardião da masculinidade bem atrás dele. O guardião da masculinidade não era mais uma criança! Ele já era um menino. Naquele dia, seu rosto se mostrava ameaçador e dizia para quem tem olhos de ver que ele iria aprontar alguma maldade. Isso, maldade. De repente, bem em frente ao banheiro feminino ele empurra a criança que narra esta história para dentro do banheiro! Com aquela bocarra do tamanho do mundo que busca controlar e regular os corpos, gêneros e sexualidades começa a gritar: “mulherzinha, mulherzinha, mulherzinha”.

O barulho só crescia entre as crianças e as professoras. Todos e todas do Jardim da Infância pararam para acompanhar o discurso de ódio contra as mulheres e ao fe-menino⁴.

⁴ Aprendo usar fe-menino acompanhando Láira Assunção Braga na feitura de sua dissertação de mestrado intitulada “O que podem as crianças quando a maquinaria corpo-gênero-sexualidade falha?”, defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória no ano de 2019.

A criança vítima do discurso de ódio, “mulherzinha”- construída ali, em ato, ainda no banheiro, porque de lá não deseja sair, assusta com tanto barulho. Não seria aquela ação do menino guardião das normas de gênero responsável por tanto barulho. O pacto do silêncio dos adultos reinava na escola em torno das questões de gênero e sexualidade.

Ao sair do banheiro, curioso com tanto barulho, achando que seria o centro das atenções, reconhece num outro fe-menino a aliança que precisava para continuar sendo a criança que podia ser.

Esse menino incomodado com o que viu, acertou em cheio o rosto do menino guardião da masculinidade e da heterossexualidade compulsória.

E o menino que num átimo de segundo virou herói das meninas e dos fe-meninos, batia, batia e batia. Batendo onde ele conseguia acertar gritava: ninguém faz maldade com ninguém perto de mim. Desde ali, entre gritos e socos, viraram amigos inseparáveis.

E foi esse menino que ensinou as primeiras lições sobre a importância das amizades, sobre as estruturas que sustentam uma vida e a portar pedras na merendeira.

Todas as vezes que a mãe perguntava sobre as pedras na merendeira, a criança respondia que era para brincar de mariquinhas com seu novo amigo. Vez ou outras as pedras tiveram e tem serventia.

Dali em diante, outros fe-meninos e dissidentes do sistema sexo-gênero a eles se juntaram, cresceram, alguns viraram pianistas-pedreiros/as, professores-pedreiros, professoras-pedreiras e tantas outras coisas. Chamamos hifenizando com pedreiro e pedreira, aqueles e aquelas que ainda estão com pedras nas merendeiras.

Os amigos ainda se encontram.

Existindo na educação como professores, estudantes e pedreiros, rememorando o vivido, fragilizam com suas presenças dissidentes, o dispositivo disciplinar de gênero e sexualidade.

O ano eram 1976.

E o banheiro?

Referências

BAPTISTA, Luiz. **Escritos urbanos**: ensaios sobre subjetividade e política. Curitiba: Editora CRV, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

❖

FACES DE UM EXAME

❖

STEFERSON ZANONI ROSEIRO



Título: *Alguém na vida*
Artista: Steferson Zanon Roseiro



Título: *Tá certo, dotô...*

Artista: Steferson Zanoni Roseiro

Título: *Persona non grata*
Artista: Steferson Zanoni Roseiro



Título: *Evidências de um crime*
Artista: Steferson Zanoni Roseiro



Gostaria de ter feito uma série de capturas de rostos em um dia de prova. Entrar em uma sala em um dia de avaliação é quase uma epopeia. Uma série de desenhos dessas poderia muito bem se chamar “Estudo de Dores”, “Estudo de Desespero”, ou, ainda pior, “Estudo de Adestramento”.

Queria... e não o fiz.

No momento que as faces começaram a ocupar a tela – nunca em branco –, elas já não eram mais alunos *em* prova (avaliação), mas eram provas (evidências) dessas malditas. Os desenhos que esgarçavam para fora eram rostos já mais velhos, rostos de quem, talvez, há muito deixara para trás as avaliações, os testes, as provas, os simulados, os exames...

Rostos, entretanto, ainda marcados pelo exame metuculoso de uma pedagogia taxativa.

Evidências de um crime sádico contra o corpo?

Se me fosse permitido, pediria que **FACES DE UM EXAME** fosse só isso... um lembrete do corpo que resta do encontro corpo-escola



Título: *Memórias Póstumas*
Artista: Steferson Zanon Roseiro

◆

**GUERRAS CULTURAIS
ESCOLARES: 7 PONTOS PARA
DESARMAR O CAMPO
MINADO**

◆

DAVIS MOREIRA ALVIM | IZABEL RIZZI MAÇÃO | LUCIANA SILVESTRE GIRELLI

Guerras culturais escolares:

7 pontos para desarmar o campo minado

O campo minado é uma tática de guerra que consiste na instalação de artefatos bélicos enterrados no solo de uma determinada área com o objetivo de provocar danos aos inimigos que, eventualmente, podem tocar uma mina e acionar seu mecanismo de detonação. É uma estratégia bélica controversa pois, frequentemente, fere e mata não apenas o inimigo militar, mas a população civil e outros seres vivos.

Hoje em dia, paira a sensação de que as escolas brasileiras se transformaram, justamente, em campos minados. Tocar em temas como diversidade sexual, cotas raciais, relações de gênero, maioridade penal, direito ao armamento, pena de morte, socialismo ou capitalismo pode detonar, inadvertidamente, a mina das escaramuças entre a esquerda e a direita. As explosões marcam os sujeitos da escola tal como uma queimadura ou um membro danificado marcam alguns sobreviventes de guerra.

São muitas as batalhas ligadas à polarização política que estouram nas escolas. É o vereador bolsonarista que persegue a professora da educação infantil em Vitória (ES). É o professor de história xingado nas redes sociais e acusado de doutrinação comunista em Fortaleza (CE). É a professora de sociologia filmada e exposta em páginas de um movimento contra a doutrinação em São Paulo (SP). É, enfim, um núcleo de estudos sobre gênero e sexualidades acusado de promover lavagem cerebral em uma bucólica cidade do interior do Espírito Santo.

E não para por aí. É a aluna do interior de São Paulo que escuta de seus colegas que, caso não compareça na próxima manifestação organizada pelos estudantes de esquerda, todos saberão que ela é uma bolsonarista. Em Teresina (PI), é o professor que precisa ser escoltado por forças policiais após promover uma palestra em defesa do conservadorismo. Por fim, é a estudante conservadora que tem prints de suas redes sociais publicados no grupo de WhatsApp da turma com o objetivo de ridicularizá-la.

O trabalho de remoção dessas minas do campo escolar é, sem dúvida, perigoso. Deve ser realizado de forma delicada, detalhista e atenta. Para a desminagem escolar chamamos a atenção para os pontos abaixo.

1. *Estamos em guerra?*

As guerras que hoje atravessam e disputam a escola têm nome: são as guerras culturais. No livro *A war for the soul of America: a history of the culture wars*, Andrew Hartman (2019) indica que um dos marcos mais importantes do uso da expressão “guerras culturais” se encontra em um discurso de Patrick Buchanan realizado em 1992. Buchanan é um político conservador americano que foi Diretor de Comunicações da Casa Branca durante grande parte do segundo mandato de Ronald Reagan, além de Conselheiro Sênior de Richard Nixon e Gerald Ford. Em seu discurso, ele sugere que a disputa presidencial entre Bill Clinton e George H. W. Bush representaria mais do que uma contenda eleitoral. Seria uma guerra cultural, ou seja, um momento decisivo para escolher a identidade e o futuro dos Estados Unidos da América. Trata-se, enfim, de uma guerra pelo espírito da América.

Com a expressão “guerra cultural” Buchanan parecia se referir às inacabáveis disputas ocorridas durante os anos 1980 e 1990 em torno de temas como a legalização do aborto, as ações afirmativas, a evolução das espécies, os valores familiares, o feminismo, a homossexualidade e o racismo. Porém, a história das guerras culturais não se inicia na década de 1980. Segundo Hartman (2019), elas estouraram durante os anos 1960, com as lutas pelos direitos civis, os movimentos gay e feminista, os protestos contra a Guerra do Vietnã e a pressão generalizada pela secularização da sociedade. Tal anseio por novas normas, novas ideias, novas pessoas e, enfim, novos conflitos, separou aqueles que queriam, calorosamente, uma nova América, daqueles que a viram como uma ameaça.

De um lado da trincheira estavam aqueles que Hartman nomeia de Nova Esquerda e, do outro, os chamados neoconservadores. Ao mesmo tempo em que as forças da liberação e da contracultura avançaram durante os anos 1960, cresceu entre os norte-americanos a preocupação com o suposto declínio da família tradicional. O aumento dos divórcios, o medo da legalização do aborto, a prática do sexo e a gravidez fora do casamento são, segundo alguns, problemas gerados pelo empoderamento feminino. Nasceram, deste modo, os neoconservadores. Suas ideias básicas são as de que a cultura

americana está em declínio e precisa ser protegida dos ataques subversivos da contracultura da Nova Esquerda.

Um memorando escrito ao então presidente Richard Nixon por Daniel Patrick Moynihan pode servir como síntese do pensamento neoconservador. O documento afirma que os EUA estariam passando por aquilo que os alemães um dia chamaram de *Kulturkampf* (guerra cultural). Nessa guerra, os neoconservadores estariam perdendo a batalha, uma vez que a cultura adversária e subversiva teria dominado os principais canais de informação (como a mídia e a universidade), a ponto de praticamente silenciar a voz dos representantes da tradição americana.

Eis a questão: afinal, o que são os Estados Unidos da América? Um dos lados das guerras culturais responderá: trata-se de um país profundamente racista, homofóbico e sexista que precisa passar por uma transformação cultural revolucionária. Já o outro lado dirá que a nação é portadora de uma tradição próspera e decente que carece de proteção. A disputa entre a Nova Esquerda e os neoconservadores durante os anos 1960 e 1970 cria uma bifurcação política que fica conhecida como guerra cultural.

Qualquer semelhança com o Brasil atual é mera coincidência, certo?

As guerras culturais norte-americanas ecoam não apenas na história recente do Brasil, mas também nas escolas brasileiras.

Primeiro ponto de desminagem: atente para os atravessamentos das guerras culturais nas escolas.

2. Escolas mortificadas

Talvez devêssemos evitar duas perspectivas que mortificam o mundo escolar. De um lado, rejeitamos aquelas abordagens ligadas à direita conservadora que, gravitando em torno do movimento Escola sem Partido, pretende impor um silêncio e, no limite, uma censura às temáticas vivas e intensas que marcam o tempo presente brasileiro. Estariam proibidas, principalmente, questões ligadas à diversidade sexual, às relações de gênero, à educação étnico-racial e, enfim, as ideias de autores clássicos do pensamento de esquerda, como Karl Marx, Antonio Gramsci ou Paulo Freire. Na prática, seria melhor evitar todos os estudos que pretendem tematizar questões envolvidas nos conflitos entre a esquerda lulista e a direita bolsonarista nos espaços escolares.

De outro lado, rejeitamos também as propostas amarguradas da esquerda progressista. É Paulo Freire que, empacotado sob medida nas redes sociais progressistas, aparece preconizando que o bom professor deve ser engajado e militante. Ou seja, a

figura do docente que luta contra a alienação e pela emancipação dos estudantes é apresentada como modelo adequado de conduta, se contrapondo ao chamado “isentão”, entendido como aquele herege que, ao não se manifestar cotidianamente em defesa dos oprimidos, estaria, irrevogavelmente, defendendo os opressores. Contra o professor amordaçado pelos conservadores, progressistas defendem o “professor palanque” ou o “professor militante”, que vocifera contra as opressões, o capitalismo, a desigualdade e a alienação, visando emancipar as massas.

No primeiro caso, a escola morre de inanição ou tédio, silenciosamente fingindo que as polêmicas e os problemas mais agudos da nossa atualidade não existem. No segundo, morre de overdose ou sobredosagem de militância, dificultando o desenvolvimento do pensamento.

Segundo ponto de desminagem: não exorcize a política da escola, tampouco reduza o espaço escolar à política partidária ou à militância.

3. Atenção relacional

A direita conservadora e a esquerda progressista não gostam de pensar nas relações que estabelecem entre si. Muito menos no campo educacional. Antes, preferem adotar um sistema mútuo de acusações. Na esquerda, são muitas as pesquisas a respeito dos impactos das forças conservadoras na educação, especialmente sobre o movimento Escola Sem Partido. Seria tal movimento uma tentativa obsessiva de impor uma mordida aos educadores? De outro lado, em campanhas midiáticas, redes sociais e documentários, as forças da direita frequentemente responsabilizam o pensamento de Paulo Freire pelos graves problemas da educação brasileira. A metodologia freiriana seria uma tentativa de impor, doutrinariamente, o socialismo e os valores progressistas aos alunos?

Enquanto os conflitos se multiplicam rapidamente pelas escolas, parece que os pesquisadores não dão a mínima. Os principais indexadores de artigos científicos no Brasil mostram pouca ou nenhuma atenção às guerras culturais escolares. Se, cotidianamente, o corpo escolar esbarra nessas batalhas culturais, as pesquisas relacionadas ao campo da educação, por sua vez, parecem não ter muita coisa a oferecer ao problema e não se dedicam a ele. Ao menos não na forma relacional das guerras culturais.

A pergunta que nos importa é a seguinte: como lidar com os conflitos políticos entre esquerda e direita nos espaços escolares? Ao que tudo indica, os dois lados da atual polarização política sonham com o desaparecimento de seus opositores das escolas. As

metodologias que vão sendo desenvolvidas por conservadores e progressistas visam a extinção do outro por meio da proibição de temáticas políticas nas escolas (conservadorismo) ou do convencimento educacional emancipador (progressismo).

Terceiro ponto de desminagem: substitua a pergunta “como fazer o outro desaparecer da escola?” por “como lidar com as guerras culturais escolares?” ou “como criar práticas educativas em meio à polarização política?”.

4. Reinventar o escolar

Eis um problema urgente: as tecnologias conceituais utilizadas tradicionalmente pela esquerda para compreender a educação entraram em colapso. Categorias como Aparelhos Ideológicos de Estado (Louis Althusser), sociedade disciplinar (Michel Foucault), violência simbólica (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), desinstalação da escola (Ivan Illich) e socialização dos meios de produção acompanhada de socialização do saber escolar (Dermeval Saviani) não parecem dar conta das novas guerras culturais escolares. Foi preciso que Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) reinventassem uma tecnologia adequada aos nossos tempos. Para eles, a escola é uma criação grega capaz de inventar um tempo e um espaço diferenciados tanto das normas sociais e políticas (*pólis*) quanto dos códigos familiares (*oikos*), distribuindo com maior equidade o tempo igualitário e promovendo uma democratização do tempo livre.

Na Grécia Antiga, tal como hoje, duas forças entram em duelo pela escola. De um lado, busca-se submeter o escolar pela lógica produtiva do *oikos* familiar, segundo a qual a escola deveria ser uma extensão da família e do mercado. De outro lado, procura-se fazer a escola produzir bons cidadãos por meio da obediência à normatização governamental, seguindo a lógica da *pólis*. É o que vemos hoje, quando a direita, em nome do *oikos* contemporâneo, tenta reduzir a escola às dinâmicas externas e supostamente mais relevantes da família e do mercado; enquanto, de outro lado e em nome da *pólis*, a esquerda deseja fazer da escola uma instância diretamente ligada à política e à militância. Se a primeira diz estar em defesa da preparação das crianças e dos adolescentes para o futuro profissional, a segunda argumenta estar educando cidadãos para a democracia.

Ora, para Masschelein e Simons, a escola não deve se submeter à *pólis* e nem ao *oikos*, mas, antes, inventar uma instância específica e fundamental, que forneça uma composição particular de tempo, espaço e matéria, voltada para o tempo-feito-livre,

proporcionando possibilidades de transcender a ordem social e as posições desiguais ocupadas pelos estudantes.

Nem família, nem mercado, nem política. A escola é outra coisa!

Quarto ponto de desminagem: não reduza a escola ao oikos (mercado/família), como quer a direita conservadora, nem à pólis (política/militância), como intenta a esquerda progressista. Busque a especificidade da escola e pergunte: o que acontece com as guerras culturais quando seus conflitos entram no tempo próprio da escola?

5. Juventude: consenso neoprogressista?

Os jovens olham para as guerras culturais com bastante desconfiança. É possível, inclusive, afirmar que não há polarização política na juventude brasileira ou, ainda, que o jovem brasileiro convive, entediado e incomodado, com a polarização entre os lulistas e os bolsonaristas adultos. É o que descobriram Pablo Ortellado, Marcio Moretto Ribeiro e Leonardo Zeine (2022) utilizando séries de dados do Latin American Public Opinion Project (Lapop) e do World Values Survey (WVS). Os autores indicam que os Millennials (nascidos entre 1980 e 1996) e a Geração Z (nascidos depois de 1997) apresentam um intenso deslocamento que vai do polo conservador em direção ao progressista. Em outras palavras: entre os jovens a polarização desmorona, materializando uma espécie de consenso progressista.

No artigo “Entendendo o Brasil atual: polarização, guerras culturais e antipetismo” (2018), Esther Solano Gallego levanta a hipótese de que os jovens brasileiros mobilizados não se encaixam na polarização entre “vermelhos” e “verde-amarelos”. Ou melhor, a juventude não se define na identidade política polarizada entre “impeachment” e “golpe”. Diferentemente, os jovens têm desconfiança dos partidos e da imprensa e não aderem à disputa que vê, de um lado, um PT essencialmente corrupto e, de outro, um PT como grande vítima de um complô. Além disso, Gallego indica que mais de 60% deles concordaram totalmente com a afirmação de que os movimentos sociais deveriam ser autônomos de partidos políticos, prezando pela autonomia dos movimentos frente à lógica partidária.

Mas e os jovens conservadores? Ora, eles também não parecem ser o que pensamos deles. Pesquisando estudantes bolsonaristas de uma periferia de Porto Alegre, Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco (2018, p. 12) explicam que esses jovens são “muito mais flexíveis e abertos ao diálogo em profundidade do que se pode imaginar no senso comum midiático”. Nas conversas com as autoras, meninos conservadores

foram expostos a argumentos e debates, apresentando mudanças de posicionamento. No entanto, elas sugerem que essa flexibilidade para o diálogo não é encontrada facilmente entre os que já deixaram a adolescência: adultos que já entraram no mercado de trabalho precário e se tornam pais de família apresentam um discurso bolsonarista mais rígido, violento e embrutecido.

Os estudantes jovens não apresentam, em geral, grandes problemas para construir laços de amizade entre as diferentes orientações sexuais, são capazes de chorar juntos de emoção quando um colega transexual consegue a mudança de seu nome na pauta e, enfim, naturalmente incorporam colegas com deficiências em grupos de trabalho, para mencionar apenas alguns casos vivenciados por nós durante esse ano. Parece que estamos diante de uma espécie de neoprogressismo que não apenas rejeita o conservadorismo, mas transpassa, com leveza e brincadeira, as categorias da esquerda progressista, lidando com elas à sua própria maneira.

Os jovens talvez não sejam, exatamente, progressistas. Eles expressam uma fuga das guerras culturais e um cansaço com a disputa política mesquinha teatralizada pelos adultos engajados e polarizados.

Quinto ponto de desminagem: que tal pesquisar a especificidade das políticas antiguerras culturais das juventudes?



Fonte: João Pedro Boreli Volponi, aluno do 4º ano do ensino médio, 2022.

6. Neutralidade & maniqueísmo

A esquerda progressista parece estar sempre disposta a condenar a neutralidade. É o próprio Paulo Freire (2017, p. 70) quem sugere, por exemplo, que jamais se deve

“lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” e pergunta: “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?”. Sua conclusão é justamente que “lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”. O movimento Escola sem Partido, por sua vez, toma uma direção radicalmente contrária e reivindica a importância da neutralidade. O movimento adverte que “as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2022).

Não deixa de ser curioso, contudo, que as posições descritas acima acabem levando a um resultado semelhante, a saber: é melhor não falar sobre as guerras culturais nos ambientes escolares. Mas por quê? Parece que, para os progressistas, tais temáticas soam excessivamente relacionais, moderadas e incômodas, pois solicitam uma ação demasiadamente compreensiva diante do inimigo a ser derrotado. Não raro, progressistas consideram que abrir possibilidades de escuta, debate, e aprendizagem aos conservadores é “passar pano para fascistas”. Já para conservadores, o tema das guerras culturais está, em si mesmo, interdito, pois se trata de uma temática excessivamente apaixonada que, obviamente, não pode ser abordada de forma neutra. Abrir possibilidades de escuta, debate e aprendizagem para progressistas é, aqui, doutrinação ou desrespeito com as famílias. Dessa maneira, as guerras culturais permanecem silenciadas, em nome da defesa da isenção ou da impossibilidade dela.

De um lado ao outro, uma só conclusão: melhor não tocar no assunto!

Os debates entre conservadores e progressistas sobre a neutralidade nos parecem um embuste. Ou melhor, uma maneira de fugir de uma questão mais grave e urgente: o maniqueísmo. Segundo Nicola Abbagnano (2007), o maniqueísmo é uma mistura de elementos que admite apenas dois princípios: um Bem, ou princípio da luz, e um Mal, ou princípio das trevas. Os dois princípios são representados por duas almas: a corpórea, que é a do Mal, e a luminosa, que é a do Bem. Progressivamente, o termo maniqueísmo passou a ser usado para indicar aquelas visões do mundo que o dividem entre absolutos Bem e Mal, ou seja, poderes em geral tomados como opostos e incompatíveis. Eis uma das estruturas básicas de funcionamento do progressismo e do conservadorismo, seus maniqueísmos extremados e sua simulação de uma eterna batalha entre o Bem (eu) e o Mal (o outro).

Lulistas e bolsonaristas não querem compreender o quanto seus próprios maniqueísmos sufocam os estudantes e poluem a escola. Como construir um ambiente escolar minimamente saudável enquanto progressistas rotulam professores e estudantes conservadores de fascistas ou golpistas? Ou, ainda, como aprender e ensinar em escolas onde conservadores colocam os professores sob eterna suspeita de doutrinação, a todo tempo esperando a oportunidade perfeita para uma filmagem destinada a “lacrar” nas redes sociais?

Transformada em campo de batalha por aqueles que, supostamente, estão em sua defesa, a escola respira por aparelhos.

A nossa hipótese é a de que o barulho ensurdecador feito pelo debate entre os admiradores de Paulo Freire e os adeptos da Escola sem Partido sobre a tal neutralidade tem como efeito, justamente, ocultar o problema gravíssimo do intenso maniqueísmo político que invade a escola por imposição dos lulistas e bolsonaristas polarizados. Quer dizer, fala-se em neutralidade apenas com o objetivo de consentir, cada vez mais, com os maniqueísmos progressistas e conservadores.

Sexto ponto de desminagem: deserte a guerra da neutralidade e faça escola para além do Bem e do Mal. Construa saberes, pratique e planeje aulas que busquem evitar o maniqueísmo e que mergulhem na diversidade política das escolas brasileiras.

7. Desminagem: algumas saídas

Nem tudo está perdido. Existem muitas possibilidades de fazer das escolas espaços de leveza, pluralidade e pensamento. Gostaríamos de citar alguns exemplos de práticas educativas e pesquisas em andamento que abrem caminhos para abordar as guerras culturais escolares, desarmando suas minas.

7.1 Práticas

No começo do ano letivo de 2019, alguns estudantes do ensino médio se aproximaram de um dos autores desse texto durante o recreio para fazer uma proposta. Iniciaram a abordagem perguntando se o autor conhecia os documentários de uma produtora, defensora de ideais conservadores, chamada Brasil Paralelo. Informaram ainda que a produtora lançaria um novo documentário abordando a temática da Ditadura Militar no Brasil. Queriam saber se o professor de história deles aceitaria realizar uma sessão cineclubista com o filme. Imediatamente o docente concordou com a proposta.

A escola em questão é um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), localizado no interior do estado. Trata-se de uma escola marcada por uma ampla e intrigante história de engajamento político dos estudantes progressistas, tal como a criação de coletivos com temáticas feministas (Feminifes), LGBT (Colorifes) e antirracistas (Coletivo Melanina) (ALVIM; RODRIGUES, 2021). Diante da efervescência dos secundaristas de esquerda na escola, os estudantes mais próximos das ideias e práticas da direita, frequentemente, permaneciam afastados das mobilizações.

A escola vivenciou um processo análogo ao encontrado por Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco (2018) em suas etnografias escolares no Morro da Cruz, em Porto Alegre. As autoras indicam que os estudantes que levavam consigo as experiências das ocupações secundaristas, especialmente as mulheres feministas, se colocavam publicamente de forma muito bem articulada, enquanto os meninos mais próximos da perspectiva bolsonarista permaneciam retraídos (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018, p. 56). Alguns dos alunos que fizeram a proposta cineclubista estavam próximos do conservadorismo de Jair Messias Bolsonaro, outros assistiam aos vídeos de Raphaël Lima no canal do Youtube chamado “Ideias Radicais” e, frequentemente, traziam para as aulas livros de Ludwig von Mises embaixo de seus braços. Assim, a proposta cineclubista desses alunos soou como a reivindicação de um espaço próprio para o debate escolar de materiais produzidos no campo da direita brasileira.

Em abril chegou o momento de realizar o cineclube com o documentário chamado *1964 - o Brasil entre armas e livros*. Os alunos proponentes ficaram responsáveis pela reserva do equipamento, pela preparação do auditório e pela divulgação do evento. A atividade ficou relativamente cheia, contando com cerca de 40 participantes, um bom número para um evento ocorrido na sexta à tarde, momento em que os estudantes costumam estar cansados e pouco dispostos a participar de atividades extracurriculares. Ao contrário do que esperávamos, o debate foi bastante ponderado. Em um grupo no qual a maioria dos estudantes se identificava à direita, alguns à esquerda e outros não se identificavam com nenhum dos dois, uns ficaram curiosos com as críticas desferidas contra o regime socialista soviético e seus Gulags, outros estranharam que, para falar da Guerra Fria, se apontassem problemas exclusivamente no socialismo, reservando pouco espaço aos problemas do mundo capitalista. Alguns se perguntam sobre a luta armada contra a Ditadura Militar e sobre a noção de ditadura do proletariado.

Perguntamo-nos: o documentário é neutro? Como ninguém achou que fosse, nos questionamos também: seria doutrinário exhibir e debater esse filme? Aparentemente,

todos concordaram que a atividade não era doutrinária e era importante discutir o filme. Um dos presentes notou que era engraçado que a direita brasileira pense que, do outro lado do jogo político, só existam comunistas e que a esquerda, por sua vez, creia que os outros eram fascistas, porém, ali, naquela sala, ninguém se reconhecia como comunista ou como fascista.

7.2 Pesquisas

Para avançar nas escavações sobre as guerras culturais escolares, organizamos um grupo de pesquisa chamado Práticas Educativas e Polarização Política (PEPP), ligado ao Instituto Federal de Educação do Espírito Santo em Vitória. O grupo iniciou suas atividades em março de 2022 e conta, hoje, com pessoas que lecionam no ensino fundamental, no médio, na graduação e na pós-graduação de diversos estados brasileiros. Algumas pesquisas ligadas ao grupo abordam mais diretamente o problema das guerras culturais escolares.

Por exemplo, Camila Carlesso Pin se encontrou com as guerras culturais escolares ao desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de gênero com jovens estudantes do ensino médio. A pesquisadora se surpreendeu quando notou que os estudantes contrários às narrativas de gênero não recorreram, em momento algum, ao discurso de ódio. Para surpresa da pesquisadora, tais estudantes não se opuseram ao diálogo e demonstraram educadamente suas questões, inquietações e dilemas. Então, Pin (2022) desenvolveu um produto educacional voltado para ajudar pessoas que pretendem discutir a temática com estudantes dos ensinos fundamental e médio. O material que ela produziu comporta, justamente, dicas para repensar as divergências sobre o conceito de gênero entre progressistas e conservadores, indicando que este debate não leva, necessariamente, a discursos de ódio e preconceitos da parte daqueles que se opõem ao tema.

Por sua vez, André Luiz Angelo Martins está pesquisando as “guerras culturais” e como elas são vividas e praticadas na escola. Sua pesquisa está sendo realizada junto com estudantes do ensino médio de uma escola estadual capixaba. Ele adota o RAP enquanto linguagem musical (“Rhythm”) e linguagem textual poética (“And Poetry”), como ferramenta metodológica que recorre a rodas de conversa, batalhas de mc’s, sessões de freestyle, saraus e slam’s. O rap é, portanto, proposto como elemento catalisador da temática “guerras culturais” entre os jovens.

Enfim, em outra pesquisa em andamento, Luciana Silvestre Girelli se deparou com uma percepção bastante negativa dos estudantes de cursos técnicos da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) em relação ao conflito político no espaço escolar. Segundo Girelli, tal percepção se apresenta tanto entre estudantes eleitores de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 quanto entre aqueles que não votaram nele. Com um perfil de faixa etária mais elevada do que os estudos anteriores, aqui os estudantes indicam que elementos como agressividade dos debates, medo de gerar desafetos entre colegas e professores, receio de ser hostilizado ou desprezado em virtude da sua posição política, não reconhecimento da legitimidade da sua posição política e medo de discordar do professor com posição divergente da sua são frequentes em seu ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa de Girelli indica que, frequentemente, estudantes de direita e esquerda defendem a escola como um espaço onde a discussão sobre a política deve acontecer, ao contrário da perspectiva de neutralidade apontada pelo movimento Escola Sem Partido, mas de uma maneira mais democrática, em que as múltiplas posições políticas possam ser consideradas e respeitadas, por meio de um franco e salutar debate de ideias. Todo o contrário do que se poderia imaginar das pessoas de direita no campo da esquerda.

Os exemplos acima mostram que é possível e urgente fazer pesquisas sobre os conflitos políticos na escola de maneira relacional, ética, escolar e pluralista. Estudantes liberais, feministas, LGBTQI+, conservadores e, sem dúvida, aqueles que não suportam mais política estão todos juntos nas escolas e nas salas de aula: por que separá-los nas pesquisas?

Sétimo e último ponto de desminagem: já passou da hora de começar a pesquisar os atravessamentos das guerras culturais na escola com estudantes de todas as tendências políticas!

Conclusão: *enfim, faça como o Bromo (Br — Br)*

Durante nosso texto, levantamos alguns pontos para desminar o campo escolar: atentar para as guerras culturais, evitar abordagens que mortificam a escola, praticar atenção relacional aos lados em disputa, inventar um escolar para além da pólis e do *oikos* e investigar as especificidades políticas da juventude. Com isso, o que desejamos é construir saberes, escolas e aulas que consigam evitar o maniqueísmo e mergulhem na bela diversidade política das escolas brasileiras.

Por uma escola sem minas!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. (2017) Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. *ETD - Educação Temática Digital*, 19, 75-95. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647747> Acesso em: 30 jul. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALLEGO, Esther Solano. (2018) *Entendendo o Brasil atual: polarização, guerras culturais e antipetismo*. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/entendendo-o-brasil-atual/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

HARTMAN, Andrew. *A war for the soul of America: a history of the culture wars*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIN, Camila Carlesso (2022). Como lidar com a diversidade em sala de aula. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1926>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; MURY SCALCO, Lucia. (2018) Da esperança ao ódio: Juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Caderno IHUIdeias*. ano 16, nº 278, vol. 16. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/278cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

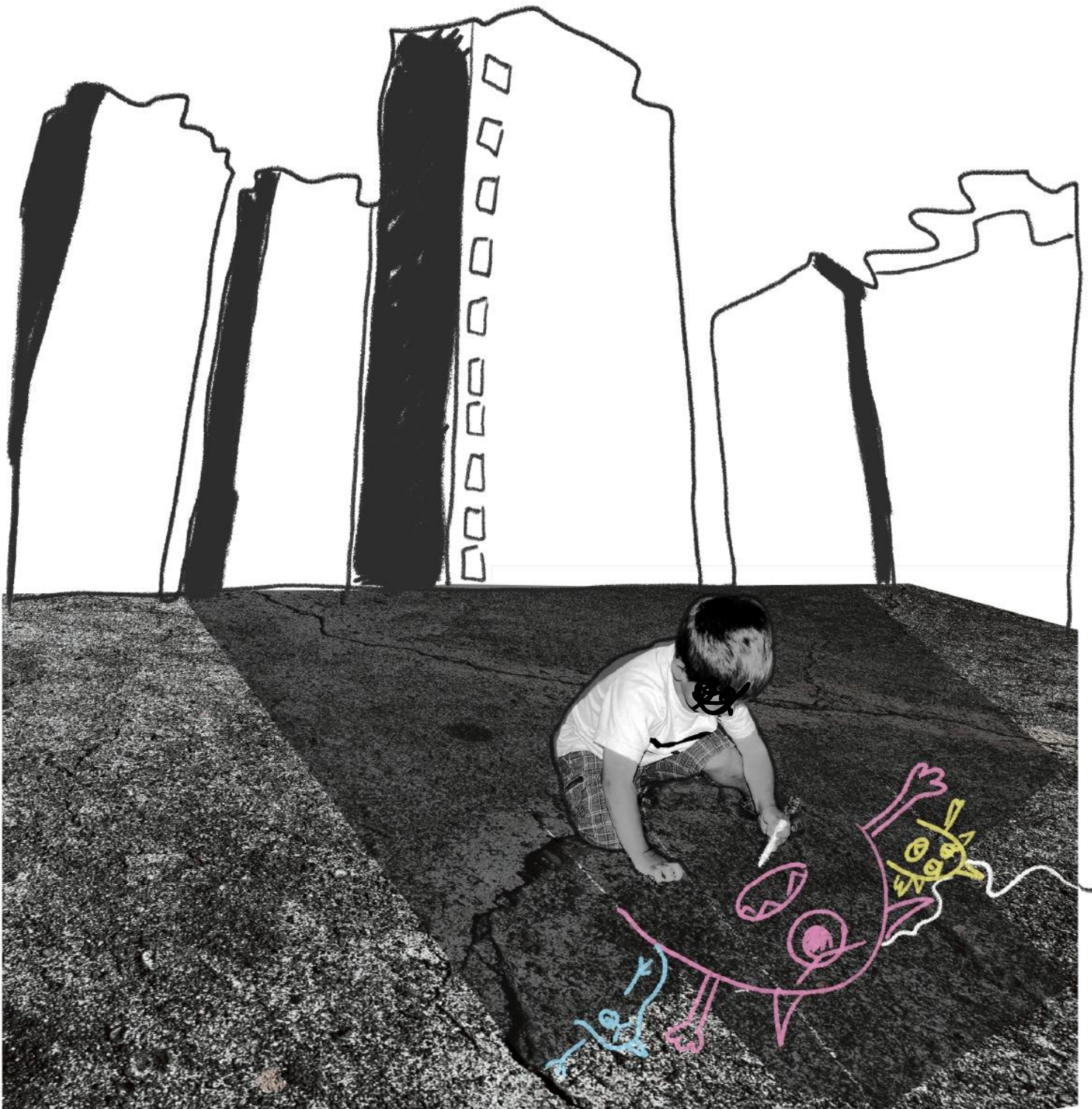
ZEINE, Leonardo; RIBEIRO, Márcio Moretto; ORTELLADO, Pablo. (2022) Existe polarização política no Brasil? Análise das evidências em duas séries de pesquisas de opinião. *Opinião Pública*. vol. 28, nº. 1. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8669212>. Acesso em: 30 jul. 2022.

◆

**ENTRE A RUA E A ESCOLA:
UMA VISÃO PARA CRIANÇAS**

◆

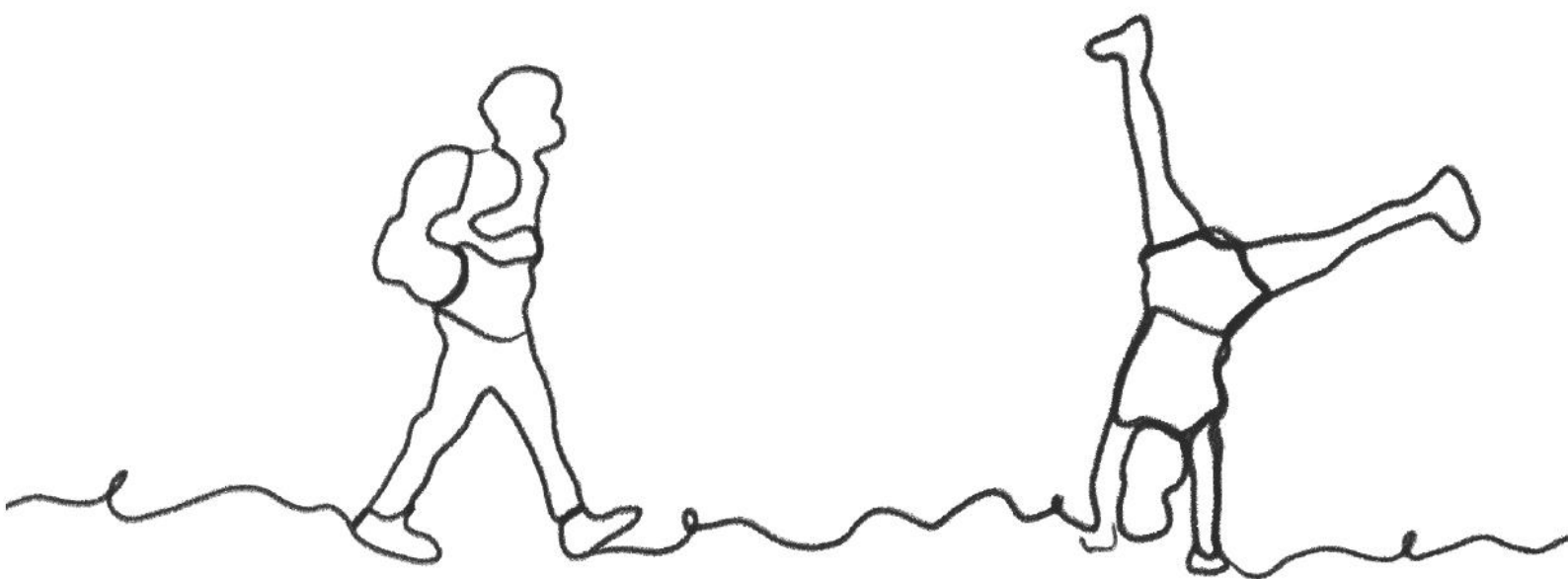
LYVIA FIALHO | DESIREE ABREU DE OLIVEIRA





ENTRE A RUA E A ESCOLA

UMA VISÃO PARA AS CRIANÇAS



PENSANDO EM UTILIZAR A VISÃO DA CRIANÇA (DE FORMA ESPECULATIVA),
PARA ABORDAR UM RECORTE DA CIDADE.
DE FORMA ESPECÍFICA, DO MODO DE SE DESLOCAR QUE FAZ PARTE DO
COTIDIANO DAS CRIANÇAS: O TRAJETO ATÉ A ESCOLA.

AS CRIANÇAS NA RUA, VIVENDO O SEU TRAJETO E EXPERIMENTANDO O QUE É
OFERTADO (QUASE NADA).



DEFINA O TAMANHO DA CRIANÇA¹

ESPAÇO PARA NOTAS DE DESENHO

¹ANOT. A DEFINIR

FICHA DE OPÇÕES PARA PAVIMENTAÇÃO

ASFALTO

CONCRETO ASFÁLTICO USINADO A QUENTE COM ASFALTO BORRACHA

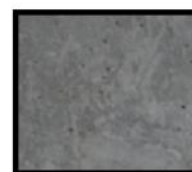
ÁREA: TODA A ÁREA

CONCRETO

PISO EM CONCRETO CINZA MOLDADO "IN LOCO"

ÁREA: TODA A ÁREA

PALETA DE CORES



COMODIDADE,
SEGURANÇA E
ALTA RESISTÊNCIA

PREVISÃO DE SOMBREAMENTO



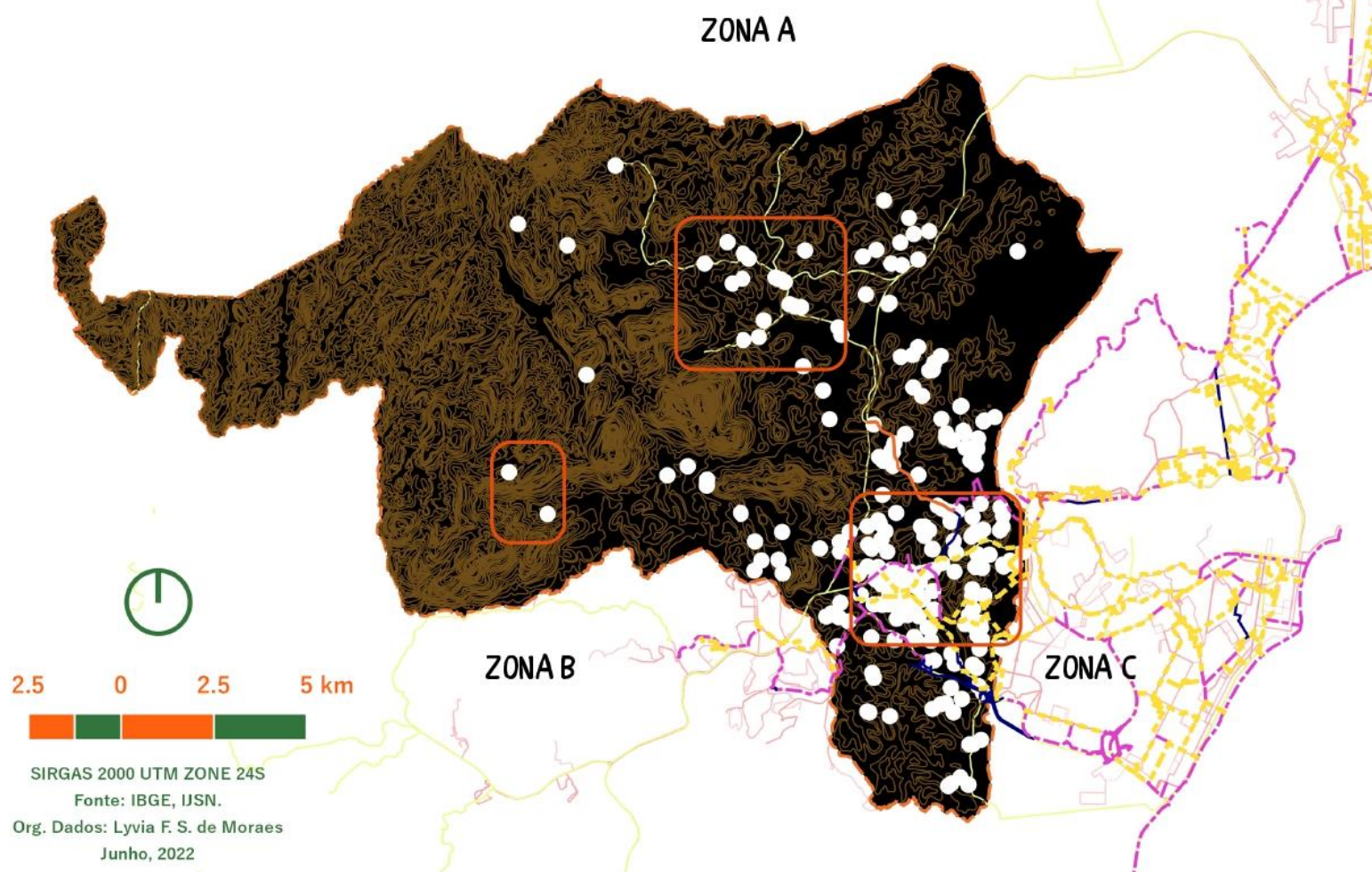
NÃO
ESPECIFICADO.

FICHA DE EQUIPAMENTOS E MOBILIÁRIOS

BRINQUEDOS NÃO ESPECIFICADOS.

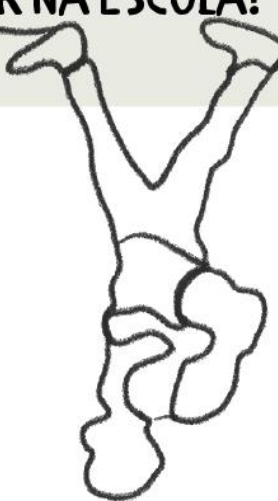
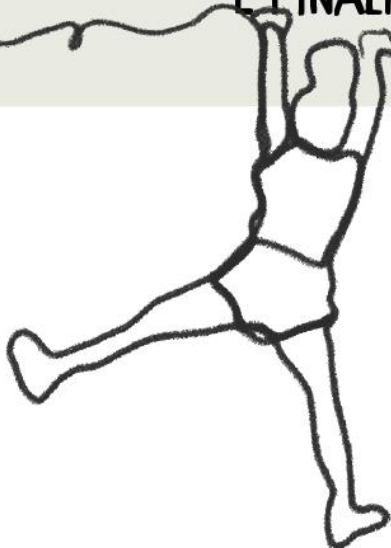
TODAS AS ESCOLAS DA CIDADE E SUA
INFRAESTRUTURA DE MOBILIDADE

ÁREAS DE ESPECIFICIDADES E DE INTERESSE.

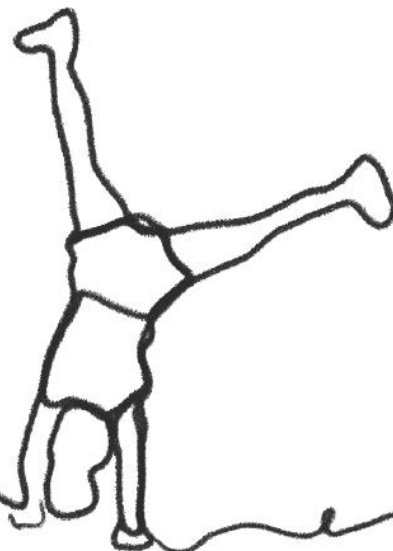


E O MODO DE ORGANIZAR A ESCOLA NO TERRITÓRIO? OS LOCAIS, OS TEMPOS, OS DESLOCAMENTOS, OS TURNOS, AS OFERTAS...

E FINALMENTE “COMO CHEGAR NA ESCOLA?”



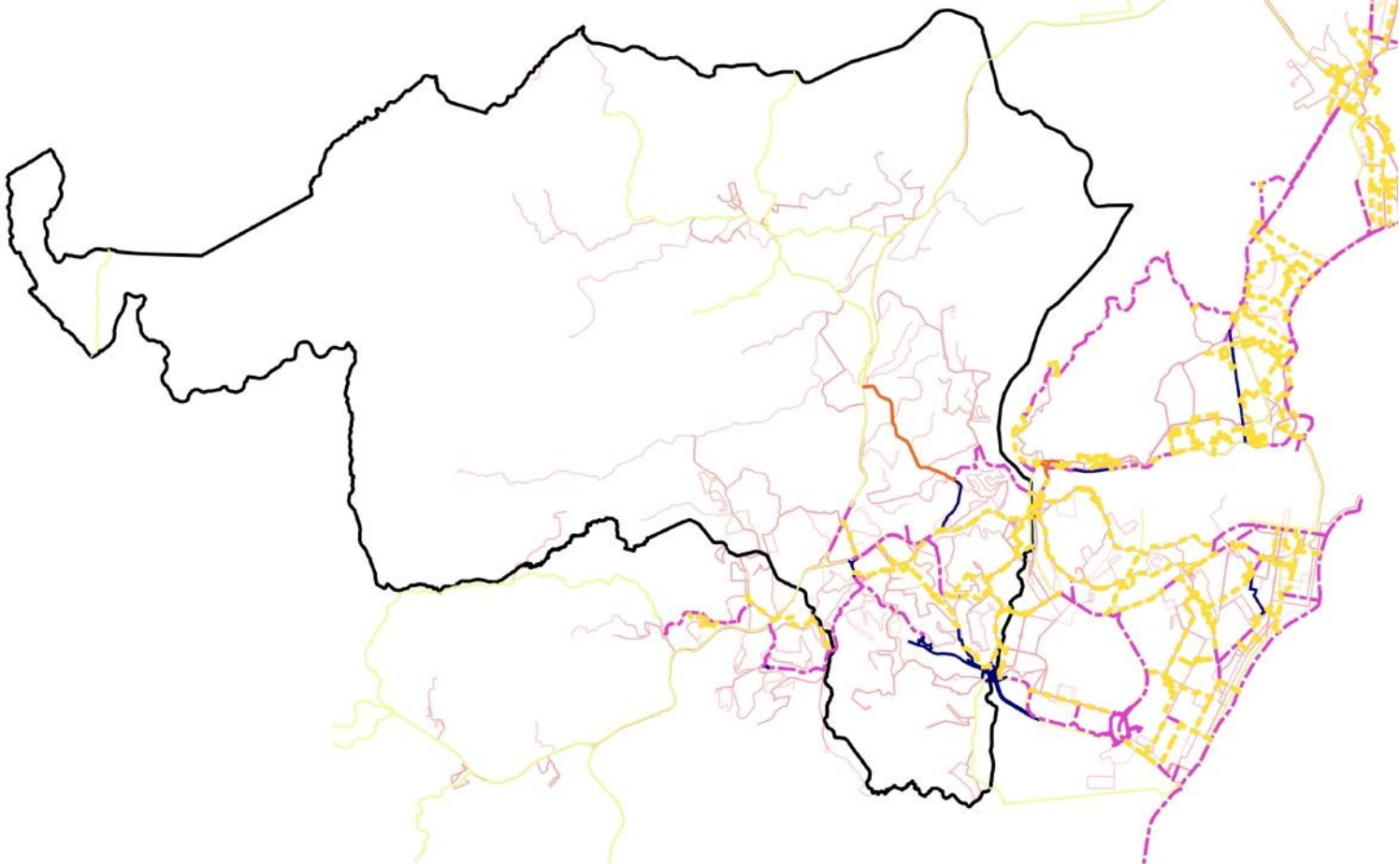
POR QUE NÃO PERGUNTAR?



FALTOU CONVERSAR COM AS CRIANÇAS.

POIS ELAS SABEM EXPRESSAR O QUE QUEREM E SABEM DO QUE SENTE FALTA.

É POSSÍVEL PRODUIR CONHECIMENTO A RESPEITO DO ENVOLVIMENTO DE OUTRO OLHAR, PARA PENSAR E CONSTRUIR O CAMINHO DA ESCOLA?



◆

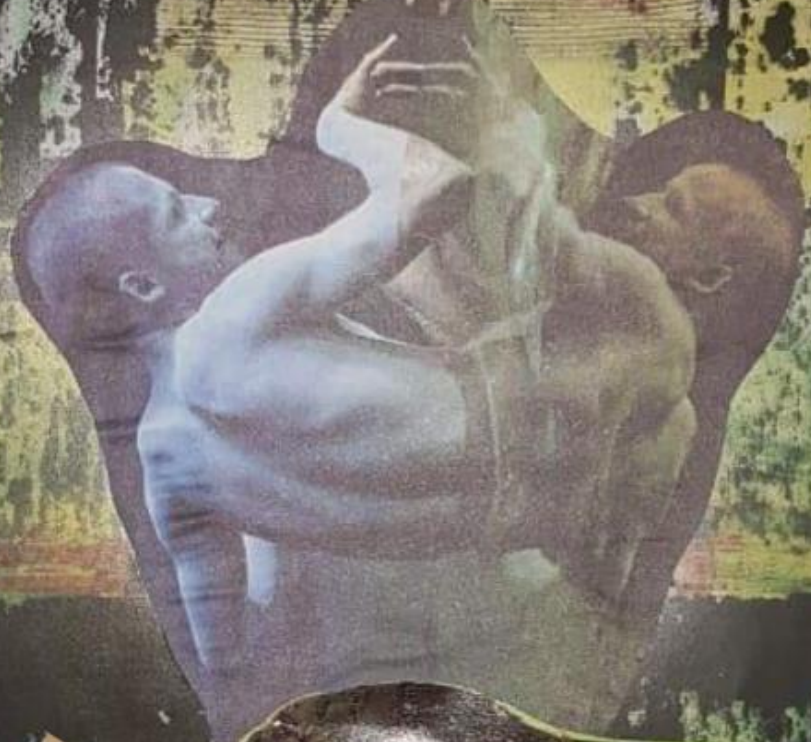
GÊNESIS PRÓLOGO

◆

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

GÊNESIS PRÓLOGO

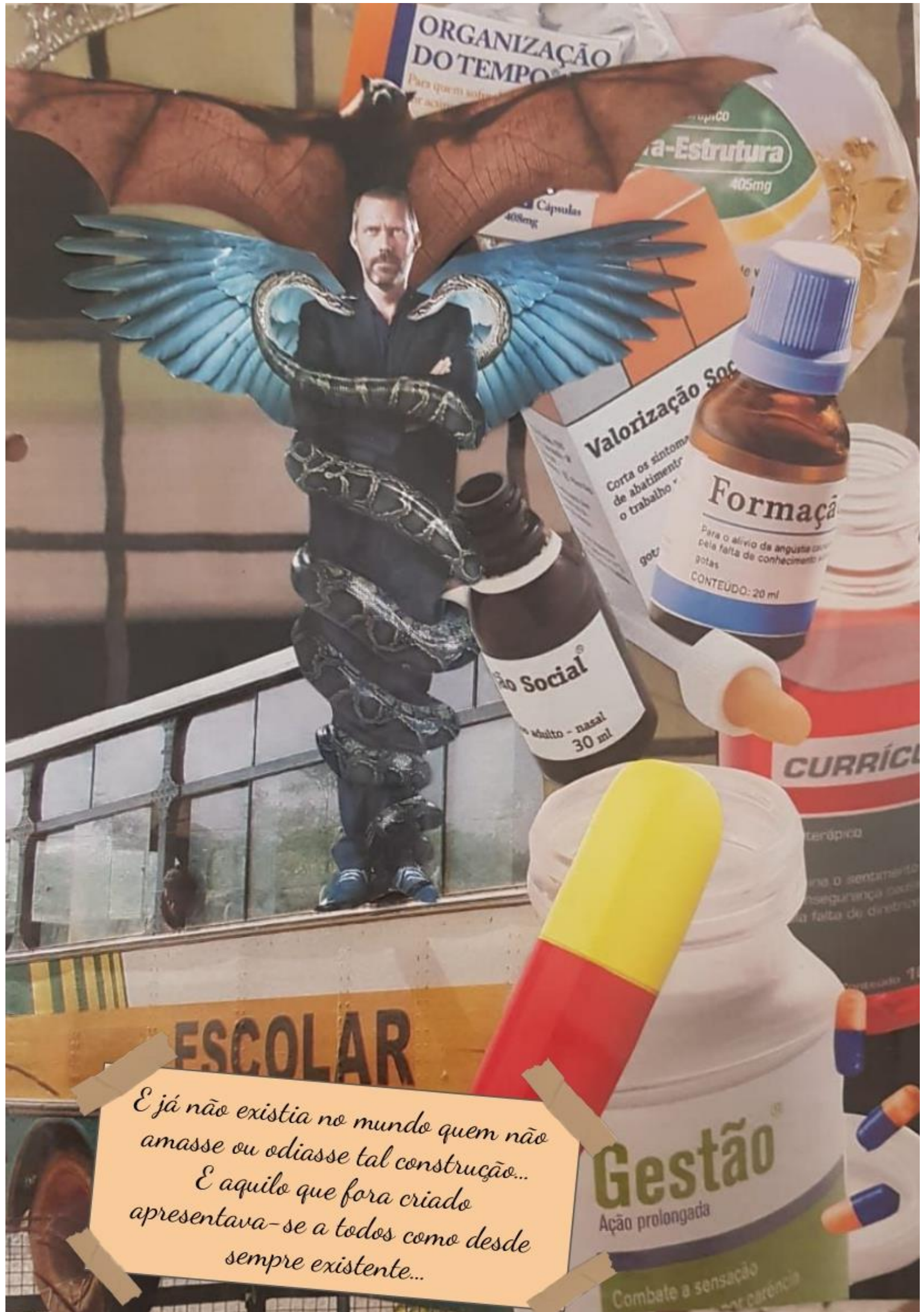
José Raimundo Rodrigues



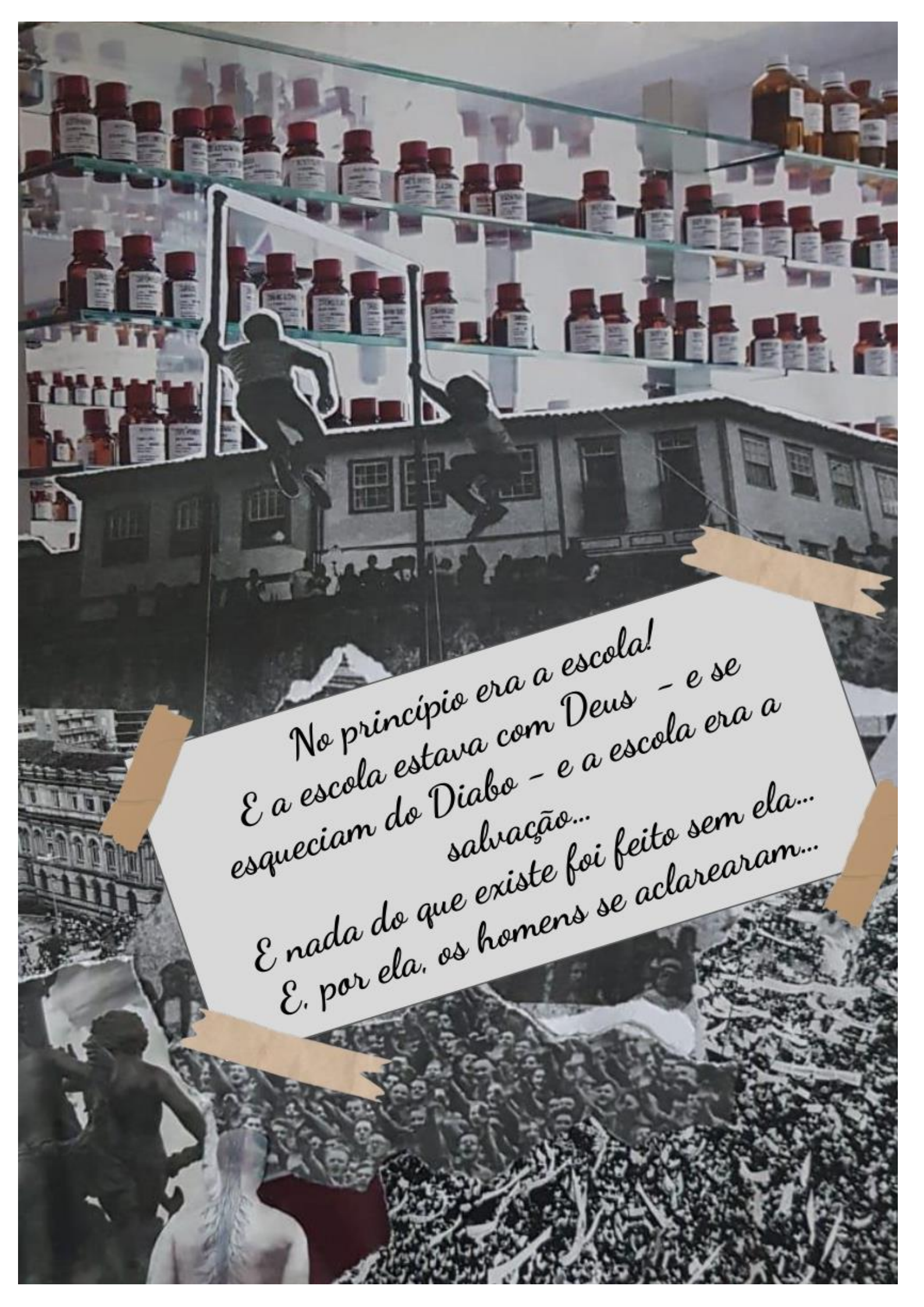
No princípio havia
apenas o pátio...
E vazio...
E Deus e o Diabo se
deleitavam no ócio...
E a vida começou a
pulular...



*E Deus e o Diabo, num coro
uníssono, disseram:
"Façamos uma escola à
nossa imagem e
semelhança!"
E homens e mulheres que se
diziam ouvintes do além...
Começaram a construir
aquela coisa...*

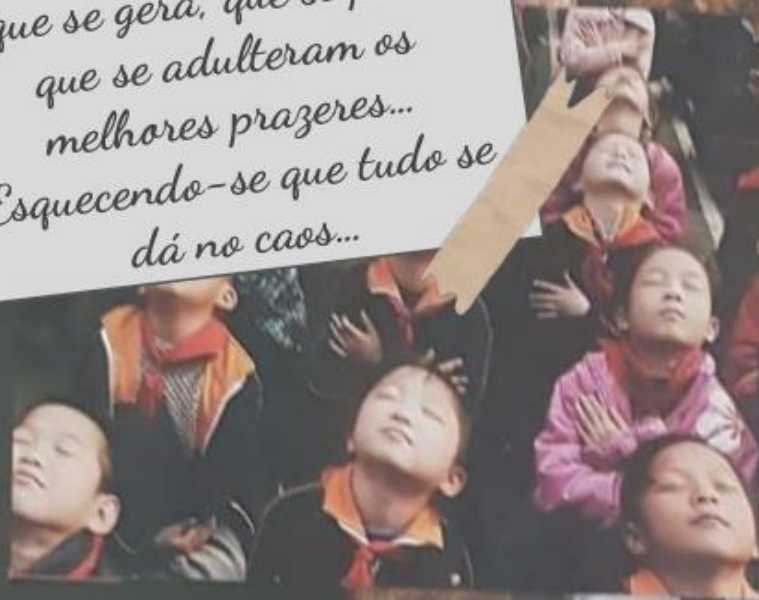


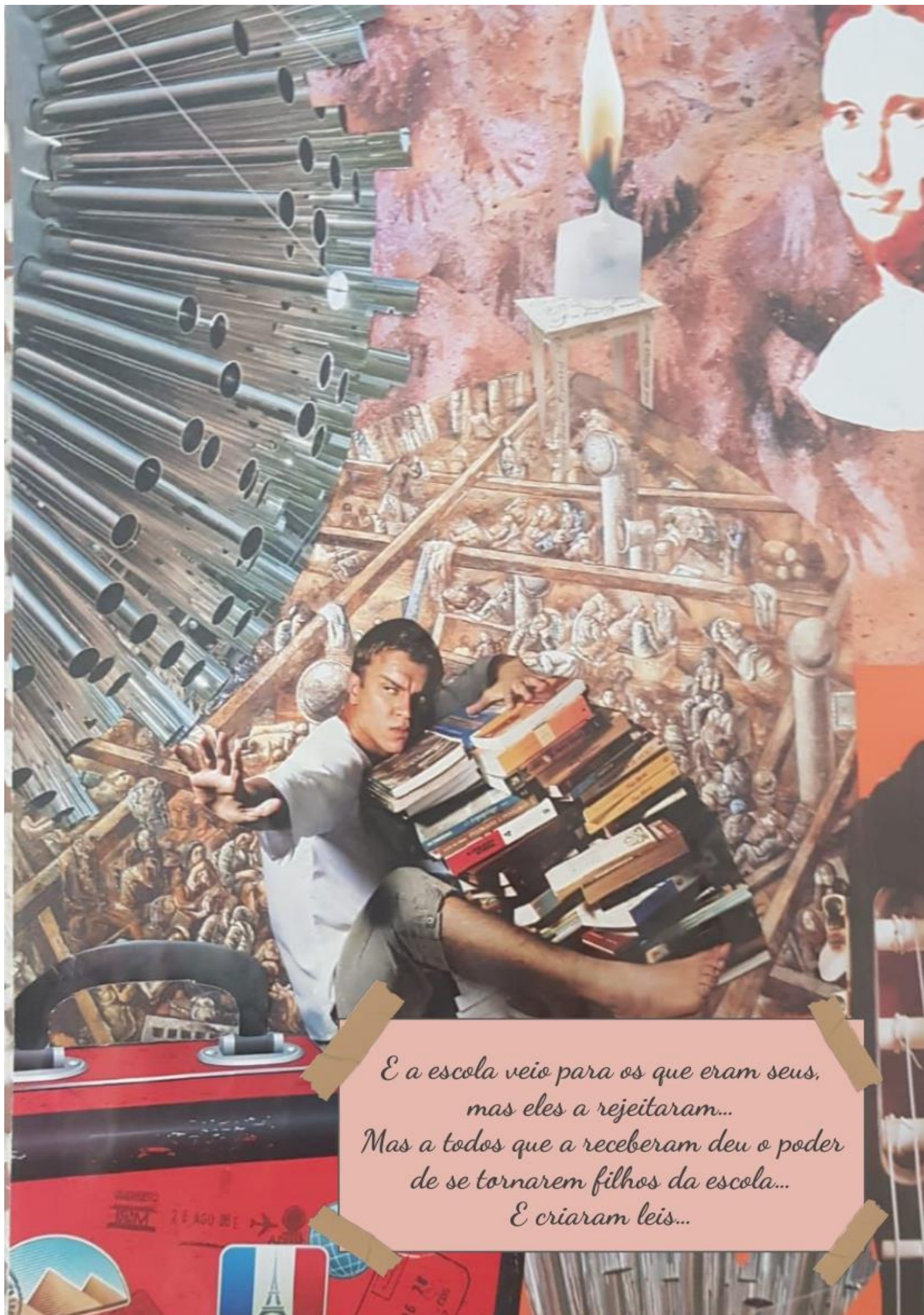
*E já não existia no mundo quem não
amasse ou odiasse tal construção...
E aquilo que fora criado
apresentava-se a todos como desde
sempre existente...*



No princípio era a escola!
E a escola estava com Deus - e se
esqueciam do Diabo - e a escola era a
salvação...
E nada do que existe foi feito sem ela...
E, por ela, os homens se aclarearam...

*E a luz, ingênua, quis
acabar com as trevas...
Esquecendo-se que é na
escuridão que se fecunda,
que se gera, que se pare,
que se adulteram os
melhores prazeres...
Esquecendo-se que tudo se
dá no caos...*





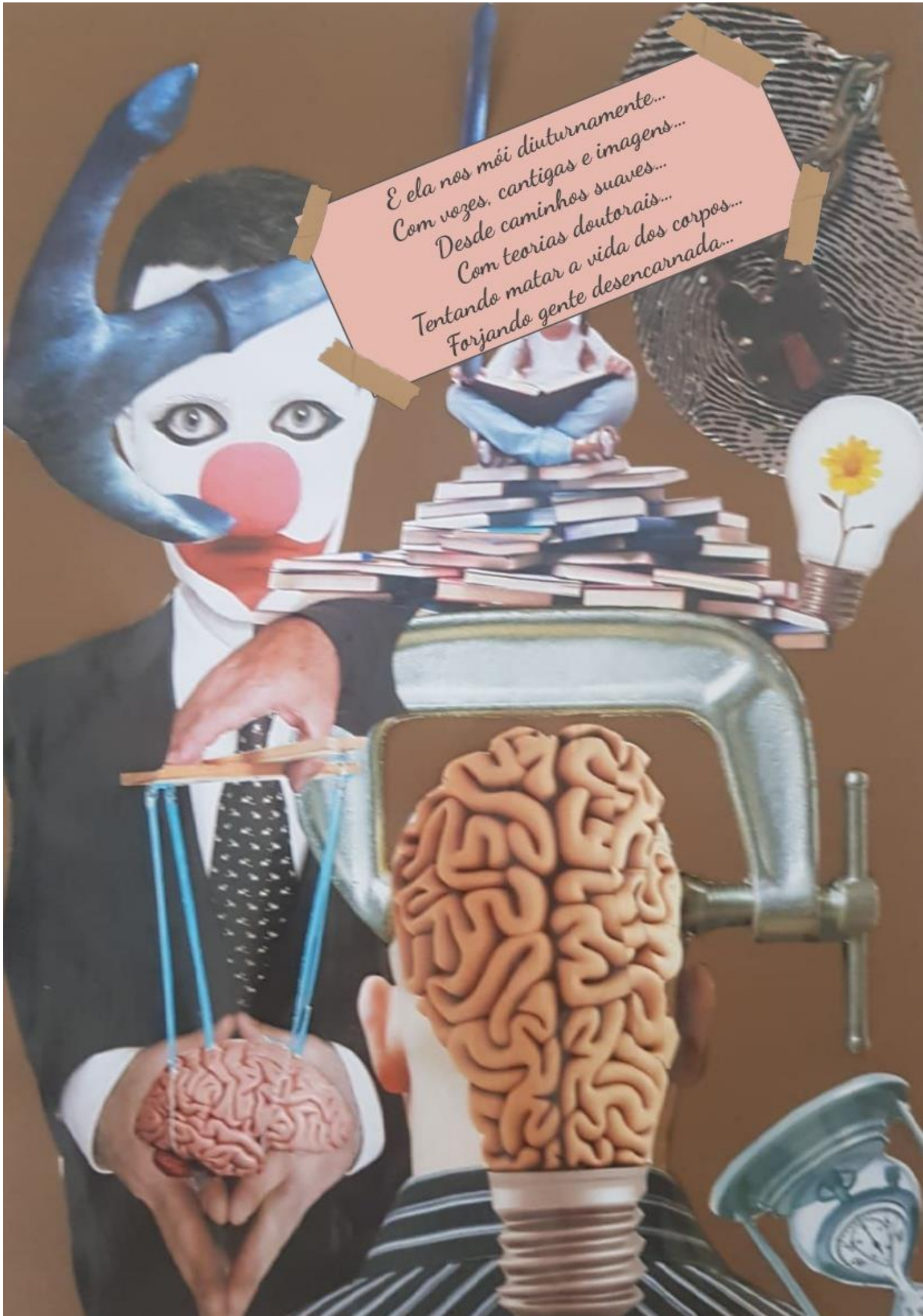
*E a escola veio para os que eram seus,
mas eles a rejeitaram...
Mas a todos que a receberam deu o poder
de se tornarem filhos da escola...
E criaram leis...*


E a escola se fez carne e habita qual
zumbi no meio de nós...
E há de devorar-nos ou nós a
comeremos...
Para dela fazermos o que quisermos...
E vigiar sobre o que ela quer e faz com
cada um e uma de nós...



simando
gente
vocês

*E ela nos mói diuturnamente...
Com vozes, cantigas e imagens...
Desde caminhos e imagens...
Com teorias doutorais...
Tentando matar a vida dos corpos...
Forjando gente desencarnada...*





*E Deus e o Diabo ainda se riem da nossa
capacidade de inutilizar o pátio...
E gargalham mesmo quando o veem apinhado
de criaturas inquietas...
E ao final do recreio há e sempre haverá algo
que escapou à salvação escolar...*





No princípio era a escola...
No precipício está a escola...
No participio vive a escola...
E espera-se que sucumba!
Apesar da vida que ainda
suspira lá!



**DAR À
ESCOLA UM
CORPO...**

[experiências de um respirar]

◆

CIDADES INVISÍVEIS

◆

LUTERO PROSCHOLDT

"É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas e que todas as coisas escondam uma outra coisa".

Ítalo Calvino, *As cidades invisíveis*



Título: *Zobeide*
Artista: Lutero Proscholdt



Título: *Tamara*

Artista: Lutero Proscholdt

Este trabalho remete ao livro de Ítalo Calvino, *As Cidades Invisíveis*, obra que apresenta as descrições das cidades pelo viajante Marco Polo ao imperador Kublai Khan. Com as histórias do viajante, Khan tinha o objetivo de montar um império baseado nos relatos sobre como eram os locais. Marco Polo descreve as cidades com nome de mulheres, Isaura, Cenilia, Leônia, sempre em um contexto imaginário, em que o leitor pode de certa forma se apropriar e concluir a obra imaginando-as ele mesmo. Em sua maioria, são relatos curtos e divididos entre os temas: as cidades e a memória, as cidades delgadas, as cidades e as trocas, as cidades e o céu e as cidades e os mortos.

As telas produzidas fazem parte da coleção **Cidades (In)Visíveis** pintadas pelo autor, e de certa forma elas remetem a várias questões e experiências vividas e interpretadas. Entre elas está a questão da infância, que sugere temáticas fantásticas, como castelos, circo e ilhas; e objetos e brinquedos descartáveis de plástico, estruturas para montar, como móveis e objetos de casa, como chaleiras e sapatos.



Título: *Argia*

Artista: Lutero Proscholdt



Título: *Zenobia*

Artista: Lutero Proscholdt



Título: *Adelma*
Artista: Lutero Proscholdt

❖

**EX-PERIMENTAR E ENSAIAR
EM MOVIMENTOS COM...
ESCOLAS, PESQUISAS E
CRIANÇAS**

❖

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE | ANA LUCIA PENTEADO BRANDÃO PRADO



Ex-perimentar e ensaiar em movimentos combinar Escolas, pesquisas e crianças.

Em modo de apresentação...

Este texto está composto em quatro movimentos. Estes movimentos são ‘trans-versados’ por imagens produzidas por crianças em espaços de Educação Infantil. Estes quatro movimentos são como blocos que *habitam espaços de exposição de produções a(rte)- cadêmicas com as escolas*. Optamos por compor estes quatro movimentos permeando-os por textos já escritos e publicados, reutilizando-os de forma abusada que, compostos com as imagens, criam outras possibilidades de habitar o entre das pesquisas e das experiências na escola. No primeiro, segundo e terceiro movimentos fazemos um breve exercício compositivo com imagens produzidas pelas crianças e recortes de textos do livro *Infância, Experiência e Tempo* (Leite, 2011), no quarto movimento o jogo compositivo se dará com um momento provocante e experimentado em um encontro com uma criança em uma escola de Educação Infantil.





Primeiro movimento...

O propósito deste texto é apresentar um ensaio-compositivo entre imagens, palavras, ideias, situações. Um ensaio-compositivo que ocorre como esforço de experimentar entre e com textos já escritos, já pensados, imagens que insistem e recriam o corpo/ os corpos. Corpos que são atravessados por órgãos do ‘sentir’, do tocar e ser tocado, do ver e ser visto, daquilo que exala cheiro no movimento, que áudio-cartografa andanças nos sabores dos saberes. Corpos que perambulam com o olhar.

Os ensaios, assim como ensaios presentes na arte, sobretudo na arte do espetáculo, se aproximam das experimentações dos órgãos do ‘sentir’, de uma esfera sensível em que o corpo, os corpos se encontram. Ensaiar e experimentar colocam a prova o que está por vir, o que ainda não estando pronto pode também ser permeado por algum tipo de julgamento, não uma modalidade de julgamento moral, mas um julgamento onde são aplicados sensações e que podem ser povoado por sabores e até mesmo saberes. Experimentar é colocar a prova algum tipo de sabor, de saber.

Experimentar é sentir os sabores de possíveis saberes, é degustar, sentir cheiro, textura, paladar, temperatura, daquilo que ainda *não é*. Ensaiar-experimentar é colocar-se na infância, em algum tipo de infância, de abertura com o mundo.

- Esse chinelo tem gosto de banana.
- Banana? Mas você provou?
- Claro que não, tia. Mas ele é amarelo que nem a banana.

(DAVI, 2019, 5 anos)

Segundo movimento...

Como, se vê, não me é possível escrever um texto convencional ou habitual. Também não me parece que serei capaz de certas prolixidades. Por alguma razão forte, desde que comecei a pensar sobre experiência e infância, as palavras me escapavam, ficavam isoladas, soltas, avulsas, não havia seqüência, lógica, não há fronteira entre as idéias, não é possível separar minhas idéias de outras, de outras, ou simplesmente separar as idéias.

Talvez escrever sobre infância não seja outra coisa que estar submerso nela e com ela, em nossa própria infância e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença do tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da infância nos mostra.

Não pude desenhar ou compor um texto que tivesse começo, meio e fim, ou dito de modo acadêmico, que tivesse introdução, problema, desenvolvimento e conclusão. Mas, quem disse que somente isso pode ser considerado como um texto, que problematiza, que põe a pensar, que dá a ler? Então, não pude pensar na infância como algo a ser descrito e dito. Porém, quem disse que a infância pode ser descrita? Não consegui tirar nenhuma conclusão. Mas, quem disse que se pode ter conclusões acerca da infância? Ainda mais, não consegui antecipar o que seria. Porém, é a infância, algo que se pode antecipar?

O que posso dizer é que estes fragmentos de texto, de escritas, são o modo que me parece possível de apresentar a infância de constituir uma possibilidade de apresentar a infância e seus contornos. É como se a infância produzisse uma forma de escrever sobre ela, produzisse uma escritura que a contorna. É como se o texto ditasse a infância, ou ainda como se a infância precisasse de uma outra escrita, de um outro texto. É como se a infância precisasse de um outro, de outro, do outro, da alteridade. Mas é também como se a infância precisasse ser outra, ser outra infância, ser outra escrita. É como se a infância fosse alteridade.

Talvez assim, a escrita alterada pela infância, pela alteridade da infância, seja mesmo pura curvatura, pura interrogação, seja provisória, insegura e afaste-se de uma pretensão de saber, de uma pretensão de saber, escapando de toda altivez, apresentando na sílaba, na respiração, nos gaguejos um 'não sei' (um não sei de origem, mas um não sei também de destino). Quanto a fazer do outro um objeto de conhecimento, de reconhecimento um objeto para um experimento, como algo sem sabor, pois algo diz

que o sabor pode estar naquilo que se experimenta, só na experiência. Então, falamos de um sabor-experiência e de um saber-experiência

Este texto contém fragmentos de textos meus e de textos de outros: colocados, colados, postos, apresentados, derivados e bricolados, em um movimento de criação e experimentação também com a escrita, por isso não linear. Por isso, os textos-fragmentos, sessões, reticências - podem ser lidos em qualquer ordem. Pode-se começar pelo começo, ou ainda pelo fim, saltar, voltar, ler e reler, reescrever. É este o convite, para que, assim como o texto acima, que foi reescrito, des-configurado, esvaziado, usado, abusado, este também possa escrever outras escritas, inscrever outras leituras, outras infâncias, infâncias de outros, infância outras....



Entre as várias opções que se apresentam, uma surge como possibilidade de criar modos de dizer sobre infância. Aquela onde a escrita possa ser infantil, infantilizar-se, possa perder-se para poder dizer. Opto por escrever em um território que pretende lembrar o infantil, um território infância, onde medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros, façam circular medos, dúvidas, sensações, ideias, diálogos, encontros. Um território infantil não pretende criar identidades físicas, sociais, políticas, não pretende ter um mapa, muito menos ser um mapa. Um território infantil não fala de lugares, um território infantil, se porventura falar, talvez possa falar de percursos, caminhadas, trilhas. Um texto infantil, de percurso infância, não representa. Não pode representar a infância, mas apresentá-la, mostrá-la. Não fecha, abre. Não é interno, mas ex-posto. Um texto infantil corre risco e entre riscos digo que acima de tudo o risco é que um texto 'corre'. Correr riscos, ou correr qualquer outra coisa é detalhe, o que fica é que o texto corre, circula e precisa fazer circular. A opção é correr.

Terceiro movimento...

A opção é compor...

Giorgio Agamben em Ninfas (2010) conta a instigante história de Henry Darger, que vivia em Chicago, um homem “ciertamente extravagante” (p. 21), mas também aparentemente tranquilo. A suposta e quase certa condição precária, vulnerável de um lavador de pratos em um hospital povoado de hábitos e comportamentos pouco comuns como o de imitar uma voz feminina e também de uma criança, falar sozinho e revirar latas de lixo. Darger viveu por mais de 40 anos em um apartamento de propriedade de Nathan Lerner, fotógrafo e *designer* de Nova York, foi este que abriu as portas do apartamento onde o que se viu foi um espaço inusitado:



Pero cuando Lerner, acompañado por un joven estudiante, entró en la estancia, se encontró con un descubrimiento inesperado. No le había sido fácil abrirse camino entre el montón de objetos de todo tipo (ovillos de bramante, botellitas de bismuto vacías, recortes de periódicos); pero, apilados en un rincón encima de un baúl viejo, había una quincena de volúmenes mecanografiados y encuadernados manualmente que contenían una de romance de casi treinta mil páginas, con un título elocuente: *In the Realms of the Unreal* (AGAMBEN, 2010, pp. 21 e 22).

Entre as mais diferentes situações observadas por Lerner ao percorrer o apartamento, ele relata que além da surpreendente história, seu inquilino era pintor, e que no período que ali viveu ilustrou sua história em “decenas y decenas de acuarelas y paneles de papel que en ocasiones, superaban a los tres metros de largos” (AGAMBEN, 2010, p. 22). Alternando os mais diferentes tipos de imagens e situações, o ‘pintor’ consegue, pela imagem, compor a sua história. Porém, apesar da obra extremamente rica em detalhes, é fato que Darger não sabia desenhar e mesmo pintar. Assim, o que realmente chama a atenção é a sua ação compositiva.



Lo que nos interesa de modo particular es el genial procedimiento compositivo de Darger. Como no sabía pintar mucho menos dibujar, recorta imágenes de chiquillas de álbumes de dibujos animados o de periódicos y la calca con una especie de papel cebolla. Si la imágenes es demasiado pequeña, la fotografía y la amplía según sus necesidades. El artista consigue así disponer finalmente de un repertorio de modelos y gestos que puede combinar a su antojo (por medio de calco o *collage*) en sus grandes paneles. Así pues, Darger representa el caso extremo de una composición artística exclusivamente para *Phathosformeln*, que produce un efecto de modernidad extraordinaria (AGAMBEN, 2010, p.22 e 23).

Nas montagens as crianças estão criando, inventando, desmontando e montando, as crianças estão reconstruindo aquilo que lá era destroço, aquilo que já era caco, fragmento de cenas, imagens perdidas, imagens cortadas recortadas, pelo toque que liga e desliga, pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos. Assim,



(...) ao montar um objeto, um texto, um conjunto de imagens, manipulamos suas heterogeneidades, nos apropriamos de sua excessiva alteridade, para que desse processo surja um conhecimento, um pensamento. Como ressalta Didi-Huberman, a montagem implica sempre um processo de desmontagem – “a inflexão turbilhonária da destruição” – e de remontagem – “a inflexão estrutural de um autêntico desejo de conhecimento”. O conhecimento que a montagem possibilita, contudo, não é nunca uma certeza. Ela é um procedimento que funde em um mesmo processo experiência sensível e experiência cognitiva, aproxima o sensível ao inteligível, tornando o *logos* indissociável do *pathos*. [...] Pela montagem, se conhece na mesma medida em que se sofre, se sente e se experiencia. O conhecimento que se produz aí apenas se descola, levemente, da experiência sensível, sem delase abstrair totalmente. Algo que se aproxima daquilo que Rancière chamou uma *poética do saber*, uma poética em que o saber se constitui sempre de um não-saber. Ou do que De Certeau chamou uma *estetização do saber*, que se produziria, no cotidiano, por um “conhecimento que não se conhece” (BRASIL, 2008, p. 160).

Assim, vejo as crianças diante das imagens como esta possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado, uma possibilidade que estaria também em profanar a ordem das coisas. Profanar, como entendido na linha de Agamben,

(...) é o movimento oposto ao de consagrar (*sacrare*): se a sacralização é uma retirada do mundo, que se torna alheio, distante da intervenção dos homens, a profanação é, em via inversa, sua restituição, por meio do uso. Em uma leitura equivalente e complementar, De Certeau defende a astúcia do uso, uma reutilização “desabusada” e desautorizada dos objetos, dos saberes, dos espaços, das tecnologias e linguagens. Uma espécie de bricolagem (Brasil, 2008, p.155).



A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta ao processo de criação presente na infância, aquela que monta, inventa, por suas imagens, verdadeiros *trapos de linguagens, cacos de experiência*, histórias, possíveis e inventadas, criadas e imaginadas e em meio ao uso dos recursos infantis dabricolagem, pelo qual se criem imagens próprias da educação, dessacralizadas, des- ritualizadas, usadas, inventando uma *estética do ordinário*, na qual um “pensamento que não se pensa”, próprio da vida cotidiana, é atravessado por um “pensamento que ainda não pensa”, *pensamento estético* (BRASIL, 2008, p.165). É assim que o trabalho com a imagem com as crianças tem nos ajudado a pensar questões que se ocultam em outras esferas, ou, dito de outro modo, tem permitido uma *experiência* com imagens e infância.

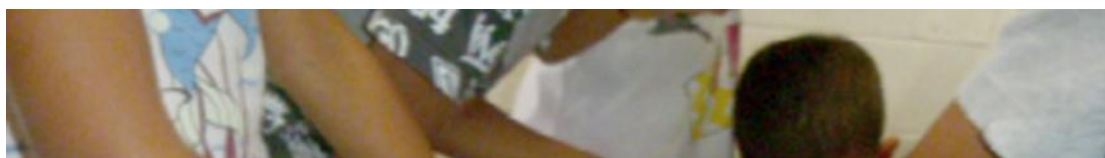
Quarto movimento...

Eu estava sentado no chão de uma sala ‘de aula’, perto da porta. Observava as crianças explorando câmeras filmadoras, tablets, máquinas fotográficas. As crianças tinham cerca de 4 anos de idade. Em certo momento dois garotos se aproximam e me oferecem um carrinho de brinquedo para que eu possa junto com eles brincar. Depois de algum tempo uma das crianças começa a passar um carrinho na sola de minha sandália, enquanto a outra usa meu braço de ponte, para com outro carrinho passar de um lado para o outro de meu corpo. Os corpos das crianças se misturam, buscam espaço, criam espaços, exploram o espaço. Os corpos das crianças rompem, nos movimentos, os espaços dos próprios corpos identitários, misturando braços, pernas, atravessando os sons, criando ruídos marcados por palavras, risos, verdadeiros corpos sem órgãos.

Os espaços vão aos poucos sendo fissurados por espacialidades que criam fluxos e escapam aquilo que é previsto nos modos de pensar as crianças, a escola, as imagens que ali se apresentam e as imagens que as crianças apresentam em suas capturas através dos equipamentos, das tecnologias. Passamos, eu e as crianças, um bom tempo sentados, brincando. Esse momento foi interrompido pela chegada do Diretor da creche que para ao lado de fora da sala. Eu me levanto para cumprimenta-lo e saio, ficamos conversando por alguns minutos, até que vemos se aproximando a nós a professora do berçário II de mãos dadas com uma criança. Ao chegar a professora apontando para mim diz: “ele te viu e me trouxe até aqui”. Olho para a criança e prontamente me abaixo até ela, fixamos um no outro o olhar, ficamos na condição de uma verdadeira conversação silenciosa, sem palavras, sem sons, sem ruídos.

A troca de olhares durou vários minutos, o silêncio ali instalado era povoado de sensações, de aprendizagens, de deslocamentos. Ali, pelo olho, pela imagem fixa da criança que se apresentava a mim, pude, ao menos no campo do sensível - no campo sensível, saber algo sobre pesquisar com crianças, pesquisar com crianças e produção de imagens, pude ver e enveredar por uma rede de saberes que se conectam a afetos, ideias, pensamentos, imagens e montagens. Pude ver, pelo e com o olhar do Joaquim (nome da referida criança) que, estar e pesquisar com crianças, professores, produção de imagens na Educação Infantil, tem alguma coisa a ver com procurar formas de dar visibilidade ao que a nós se apresenta. Que, o que o olho captura e que captura o olhar talvez seja algum tipo de gesto, algum tipo de movimento, algo que suspende nosso fôlego, que nos deixa distante e sem palavras, algo que ensina que a experiência é uma dobra que nos coloca de alguma forma em contato com o fora. Que pesquisar e experimentar com imagens, com produção de imagens realizada por crianças pequenas e professores de Educação Infantil é se lançar em uma aventura com o fora, com a infância das coisas, com os não sei de partida e de chegada, com as incertezas, com os medos, com mundos possíveis.

Composições com (ou Bibliografia):



AGAMBEN, Giorgio. *El Reino y la Gloria*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo, 2008.



BRASIL, André. MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.



LEITE, César Donizetti Pereira *Infância. Experiência e Tempo*. São Paulo : Cultura Acadêmica Editora, 2011.



LEITE, César Donizetti Pereira *Infância* e OLIVEIRA, Luana Priscila *Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos*. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. UFSM/RS. , v.12, p.134 - 152, 2019.



BICHA



PABLO CARDOZO ROCON

Por onde passo deixo minha bichice
Mordo de tudo um pouco
Como de tudo um pouco
Dou, e como dou...
De tudo um pouco
Minha sina é embichar
Como arte para sobreviver ao mundo que me pariu assim
Embichada
Defeituosa?
Of course not!
Meu corpo embichado é ...
Desejo para aqueles que se dizem não embichados
Mas que se colam em mim
Me mordem, me comem, me dão....
Querem um pouco da bicha que sou
Mesmo que seja por uma noite
Mesmo que seja para matar-me na mesma noite
Em que a fome foi tapeada
As mordidas realizadas
A comilança tenha sido farta
Me matam, talvez
Porque ao me comerem
Se veem embichados
Lhes faltam a coragem para ser bicha
Mordendo de tudo um pouco
Comendo de tudo um pouco
Dando tudo e mais um pouco
Na esperança de um dia
Quem sabe
Viver

❖

**CARTAS DE QUEM
COMPARTILHA**

❖

ANA PAULA FIGUEIREDO LOUZADA

Vitória, 16 de agosto de 2022

Ana Paula,

Resolvi escrever essa carta depois do que você disse do compartilhar, acho que esse é o meu jeito de compartilhar. Queria começar responder a sua pergunta sobre como foi a disciplina e como foi a leitura dos textos. Começando pela sua disciplina acho que até agora não sei se pelo período online ou não, você foi a única professora que levou para a prática que a psicologia não é somente transmissão de conhecimento.

Desde o primeiro dia sua aula foi uma grande metalinguagem, sempre incluindo novas questões quando nossas questões apareciam nos conteúdos.

Assim como você disse que nesse período você deu o que você tinha, acredito que nós também. Deve ser muito frustrante como professora quando uma turma não está tendo muito pra dar e inclusive admiro sua paciência para entender que não é simplesmente preguiça ou desinteresse. Acho que esse período todos tiveram que lidar com questões muito parecidas em diferentes contextos. Eu pelo menos tive. Como depois de dois anos presos, viver coletivamente? Ter que lidar com as multidões. Não ter como mudar a aula quando estiver com dor de cabeça? Como existir fisicamente na universidade e conviver todos os dias com as mesmas pessoas? Pessoas essas que eu (nós) não tive(mos) contato antes? Ao mesmo tempo questões muito contraditórias. Como lidar com a solidão? Como lidar com essa nova rotina e dinâmica?

(...)

Foi um período em que passei a me perguntar e buscar entender quem eu gostaria de ser dali em diante. Foi um fim e um começo de um novo ciclo como eu nunca vivi antes. Afinal eu sempre vivi para outros. Minha prioridade sempre foi ser filha, ser irmã, ser namorada. E de repente era só eu. Meu eu estudante da UFES nasceu esse período. E falando sobre a leitura, então, eu não me sentia capaz de ler. Ler e entender. E esse era um dos maiores motivos de desespero para mim. Porque eu sei a importância e senti tristeza porque era algo que eu desejava.

(...)

De qualquer forma, sua matéria foi muito importante para aprender coisas que são talvez mais necessárias que entender os termos e teorias dos autores, como por exemplo que eu sou capaz de ler, que tudo que a gente aprende está acontecendo a todo tempo ao nosso redor, que eu sou corpo, e preciso sentir minha existência no mundo, se não nada faz sentido. E sem aprender isso, é impossível ler e entender os textos. São aprendizagens prévias que já fazem ser possível o desejo e a crença de que

sou capaz. Dito isso, queria acrescentar que já peguei alguns livros para ler nas férias, e já comecei a ler, mesmo que devagar.

Outra coisa que eu gostaria de acrescentar é que saí sozinha para passear comigo. Acho que a primeira vez na minha vida. Fui ver o pôr do sol na praia sem meu celular então acho que também evolui muito quanto a aproveitar a minha companhia.

Em grande parte disso foi também pela sua disciplina então muito obrigada, professora.

Também fico muito feliz por você ter se sentido a vontade de sair de seu papel de professora e compartilhar sobre você conosco e ter se permitido aprender conosco e realmente estar disposta a nos ouvir,

Até o próximo período,
Estudante.

Vitória, 21 de agosto de 2022

Prezada estudante,

Te escrevo em agradecimento pela sua presença nas aulas. Te escrevo ainda para te contar de um retorno, de um retorno ao presencial, que para você, apesar de estar próxima ao quarto período do curso de psicologia, da Universidade Federal do Espírito Santo, ainda não sabia para o que retornaria, para onde estaria se dirigindo.

É, prezada, este retorno ao presencial, nos conta de um lugar e de uma temporalidade de corpos juntos em torno de cadeiras, quadro, pinceis, paredes e janelas.

Assusto-me ao me perceber que o ato de retornar era meu inicialmente, e de tantos outros docentes, e de metade dos mais de 300 alunos do curso de psicologia. Em torno de 150 desses estudantes, muitos vindos de longe, ainda que o longe seja Viana, Guarapari, Linhares, São Paulo, Bahia, ou mesmo Peru, não haviam pisado nesse chão em comum. Tinham professoras também novas por aqui, também vindas de muito perto ou nem tanto.

Queria te contar que houve mutirão de limpeza para essa volta, panos, álcool, vassouras, reorganizações, que o corpo estava ansioso por encontrar em carne e osso, em som e cheiros, e em sol na escada do Cemuni antes das aulas, e nada apaga o burburinho de vocês falando, falando, falando nos intervalos em que nesse tempo de retorno muitas vezes me peguei admirando. Fica a pergunta quase todos os dias: como vocês chegaram aqui, como fizeram para chegar aqui hoje? Que tanto de vida os empurram para cá? Você me disse um dia no meio de uma aula que não sabia com que roupa ir, em como se apresentar nesse ato de retomar o presente num campus universitário de características horizontalizadas e paisagens verdes, umidade de vento de mar, margeado por mangues.

Você, prezada, estava ali com as questões de uma formação escolar rígida, de um ensino médio pasteurizador, e se perguntava com que roupa? Eu ouvi tanta coisa

nessa fala aparentemente tão simples. Como a gente vai aprendendo a se apresentar numa formação em psicologia, que muda o jeito com que nos vestimos, nos referenciamos, nos apresentamos aos outros, tentando escapar das escolarizações rígidas, arcaicas e homogeneizantes? Como encontrar a roupa que nos caiba para circular nas cirandas dos conhecimentos e fugir das arrogâncias?

Sabe, já te contei, fiquei ansiosa quando do primeiro dia de aula, sala em auditório, enorme, mais de 50 estudantes, e eu olhava e me perguntava meio silêncio em que esse tanto de gente iria se diferenciar das telas, das letras, das distâncias e dos rareamentos de presenças corporificadas que experimentamos por 4 semestres de ensino a distância? O que não te contei é que já senti a distância nas salas de aula em que estávamos todos ali menos em desejo de estar. Sabe? Nada me assusta mais que a apatia, em sala de aula online ou não. Eu gosto do quente, do olho, da troca, até da irritação quem sabe, mas sala de aula com cara de paisagem em que entro e saio igual é difícil de sustentar, e não desejo aprender a sustentar a falta de desejo.

E os 50 estudantes, vocês, tinham escolhido estar ali, naquela disciplina de processos grupais, no presencial. Dispus-me a duas turmas, para que a gente se arranjasse de outro modo, mais próximo talvez. E lá fomos, duas turmas, uma com 40 matriculados e outra com 10 matriculados.

E você, como sabe, foi para a sala de dez estudantes, com os tapetes, almofadas, quadro e pinceis, paredes e janelas, e sem mesas e cadeiras. Uma sala que ao abrir os armários, mágicas podem acontecer. Já te disse que a docência é encantamento? Para mim, docência é encantar com o conhecer de maneira que contagie. Não sei se há transmissão de conhecimento possível, a não ser o contágio pelo gosto de conhecer, me perdoa, mas esqueci a referência de quem disse isso, talvez seja as sequelas de memória pós-covids ou talvez seja que quanto alguém fala o que a gente sente isso se torne mais visceral do que plágio.

Encantamento e contágio, palavras que ficaram por demais assustadoras nos tempos de pandemia. A universidade é dura muitas vezes, burocrática em outras, meritocrática

quase sempre, e a homogeneização e a pasteurização não ficaram lá com você no ensino médio. E a universidade também é esse portal que se abre ao conhecer ao futucarmos gavetas, armários, livros e vidas.

E nessa saleta de grupos, no Labios – Laboratório de Afetos e Biopolíticas-, vinculado a pós-graduação em Psicologia Institucional, estivemos por 15 semanas, 15 sextas feiras, de abril a agosto de 2022. Falamos, falamos. De grupos, de indivíduos, de massas, de Freud, de Bion, de Pichon-Riviere, de reich, e de nós. Trabalhamos, nos trabalhamos. Falamos, nos ouvimos. Produzimos escuta. Escuta da formação que estamos fazendo, da surdez aos processos educacionais que ao se conceberem como universais, elegem o estudante e o professor, no masculino, como a referência. Trabalhamos, arranhamos olhar de onde vínhamos, das emoções que nos tomavam a cada tempo, trouxemos desde a realidade virtual ao modo como fechávamos ou não as portas dos apartamentos e odiávamos ou não nossos vizinhos.

Fizemos leituras dos cotidianos, lemos, nos lemos, nos tomamos como material discursivo e como um campo de práticas desse presente que nos constitui. Somos marcados pelos modos como nos constituímos pela raça, classe. Essas marcas estavam todas ali conosco no tapete, no modo de olhar, e principalmente no modo de não nos ouvir ou nos descentralizar para além de nós muitas vezes.

Você me disse isso como os olhos interrogantes e vivos: a gente se leu, professora. Sim, você me chamou em algum momento de professora. Quero te secretar que esse lugar anda em desuso, e que a mestria que me importa é essa do saber compartilhado. Você ainda deixou escapar numa cena hilária, que eu nem explicava tão bem assim, depois fizemos dramatização disso. Lembra? Rimos, rimos muito também, eu te disse que não acho que explico nada bem? Que morro de medo da didática que explica? Que prefiro as perguntas sem respostas? É estranho para você?

Eu e você limpamos a sala, eu e você sentamos em roda, eu e você ouvimos os sons e as histórias que puderem ser narradas ali, histórias de saudades, de distâncias, de aprendizagens, de silêncios, de sonhos, de ansiedades, de ausências, de joelhos

machucados, de amígdalas operadas, de calças rasgadas, de bicicletas roubadas dentro da UFES, de quanto os capixabas são estranhos, de que a psicologia seria ou não ciência, histórias de profissionais em formação, de sujeitos em formação. Lembra quando se emocionou? Ao não conseguir falar do texto, ao contar a história do trabalho de sua mãe, ao falar do luto, ao falar dos desafios de fazer rede? Eu e você discutimos sobre o caminho da formação, você me perguntou como ser professora, qual o caminho, você disse baixinho num fim de aula. Aliás eu e você conversamos muito nos fins de aula, e nos intervalos também, feitos sem rigor, que começam e acabavam num meio de uma conversa, ouvi esses dias que conversar é não matar o outro. Tentamos ali não nos matar, você concorda com isso? Você leva isso com você? Você sente que a gente quer conversar sem matar o outro?

Ali, nós usamos o quadro, usamos o corpo, tivemos sono, tivemos raiva, tivemos alegria, tivemos cansaço, tivemos ansiedade de estar ali, tivemos medo também. Com tudo isso, nós dançamos, nós desenhamos, nós tramamos juntas. Tem uma autora, Lílana Valência Parra, que diz que no contratempo do desaparecimento que nos toma como sujeitas no contemporâneo, resta-nos ativamente estar no grupo acionando uma grupalidade curadora. Eu quero te agradecer pela presença como comecei esta carta, você, vocês me curaram um pouco, ativaram a docência dançante, alegre, festiva e responsável. O semestre terminou. Na última aula, para não perder o costume, fui fazer com você uma avaliação da disciplina, das leituras, dos conceitos, e você me devolveu sem cerimônia: professora, aqui, nós vivemos.

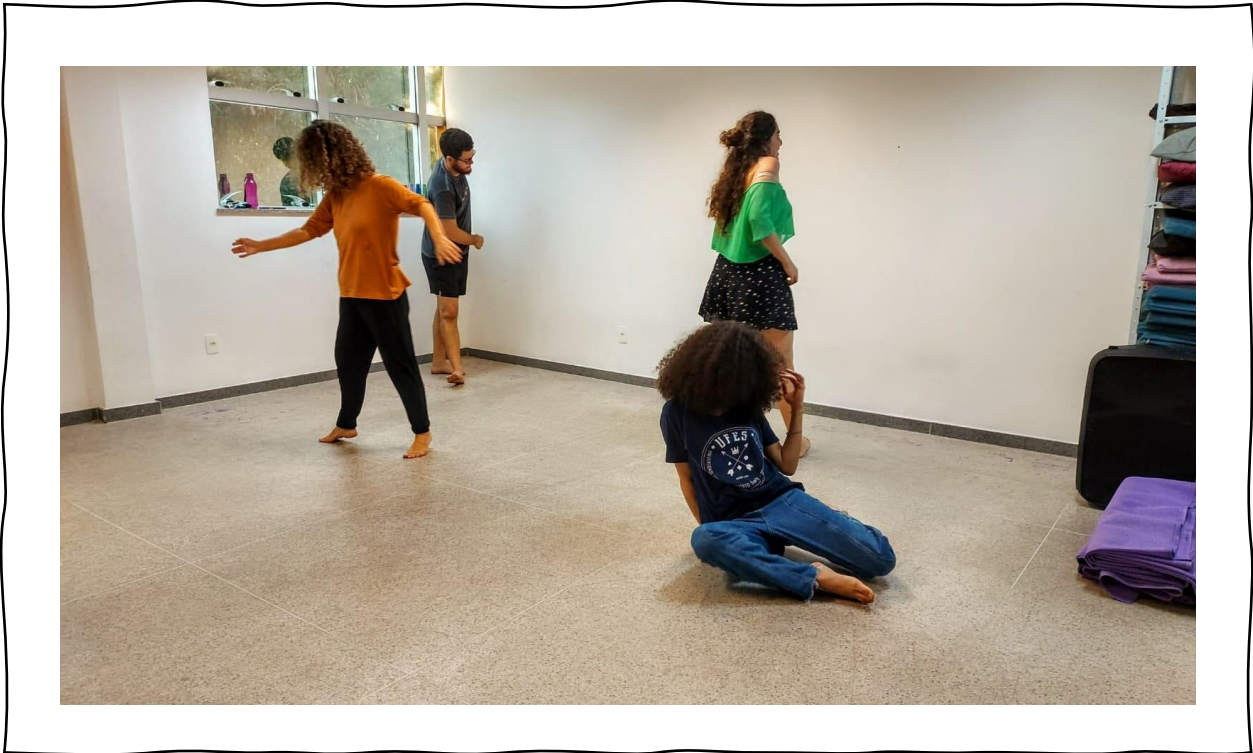
Te encaminho algumas fotos, alguns registros do que fizemos juntas, a docência as vezes dói pela sua imaterialidade. Quem fica aqui com os anos nunca sabe exatamente o que foi de contribuição, de formação, de aprendizagem, de invenção, de errância.

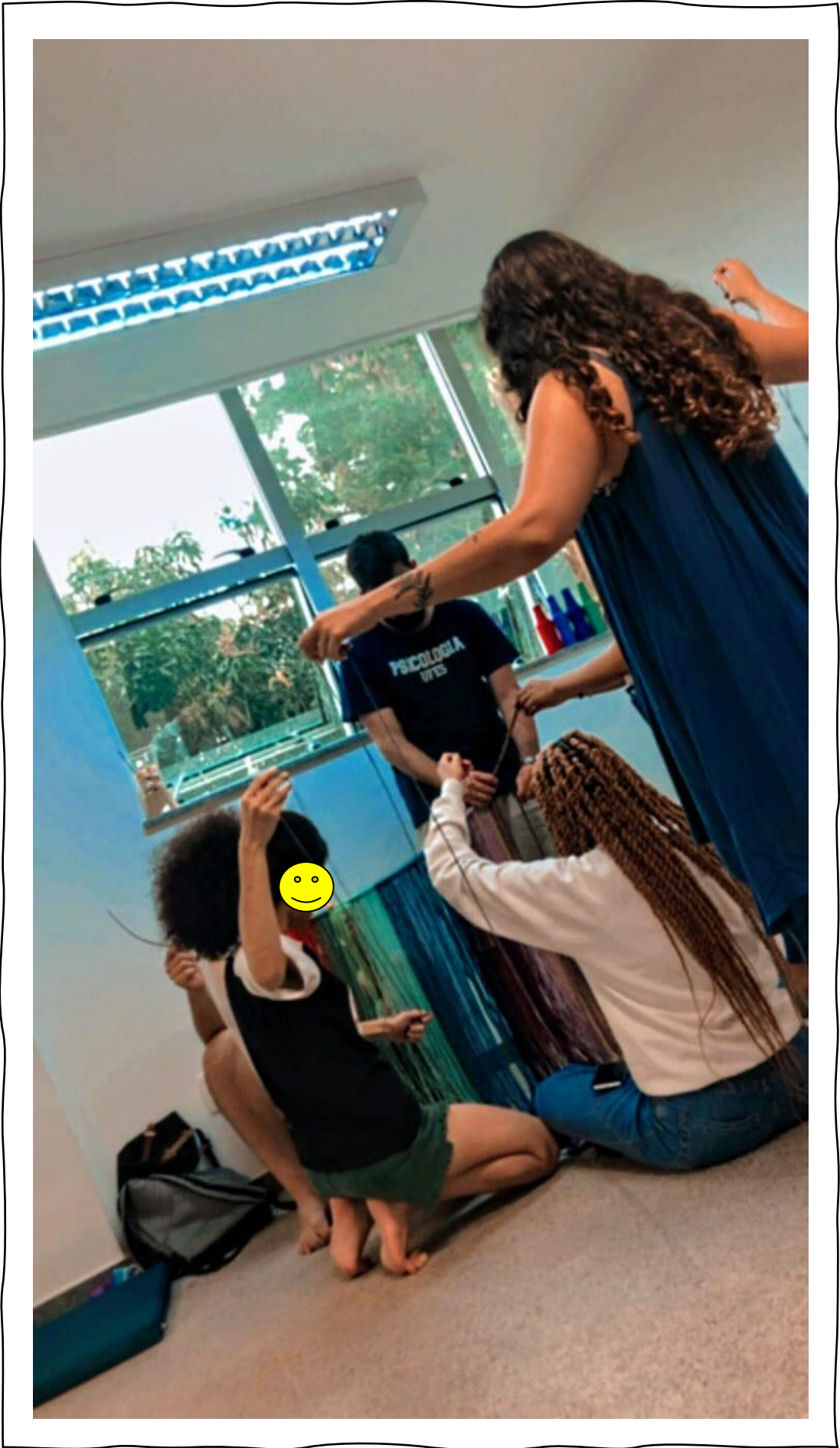
Tenho tanto a rir contigo ainda, que você se transmute em muitas outras, boas escolhas de roupa te acompanhem! Boas leituras corporificadas!

Abraço fraterno!

Ana Paula Figueiredo Louzada



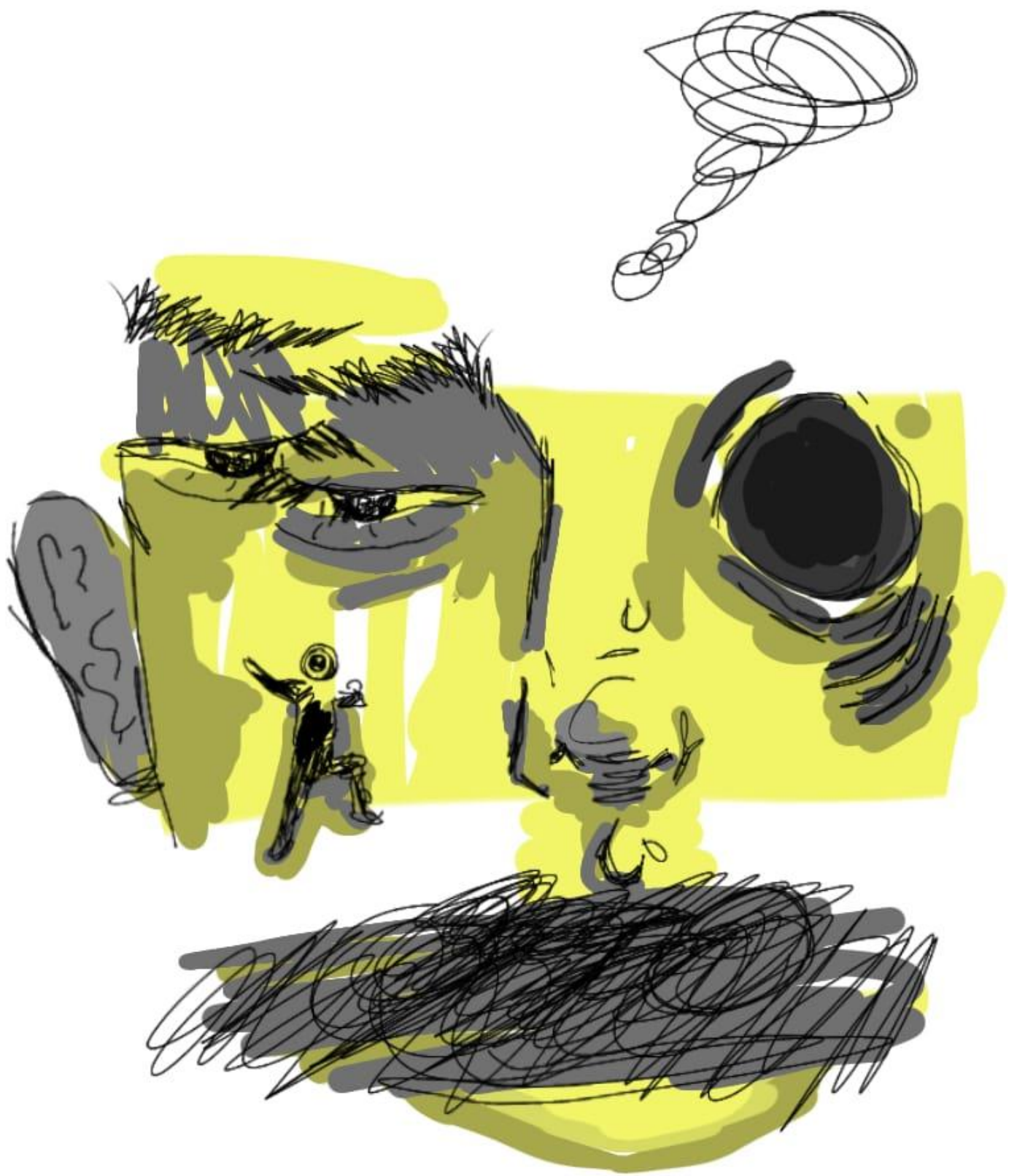




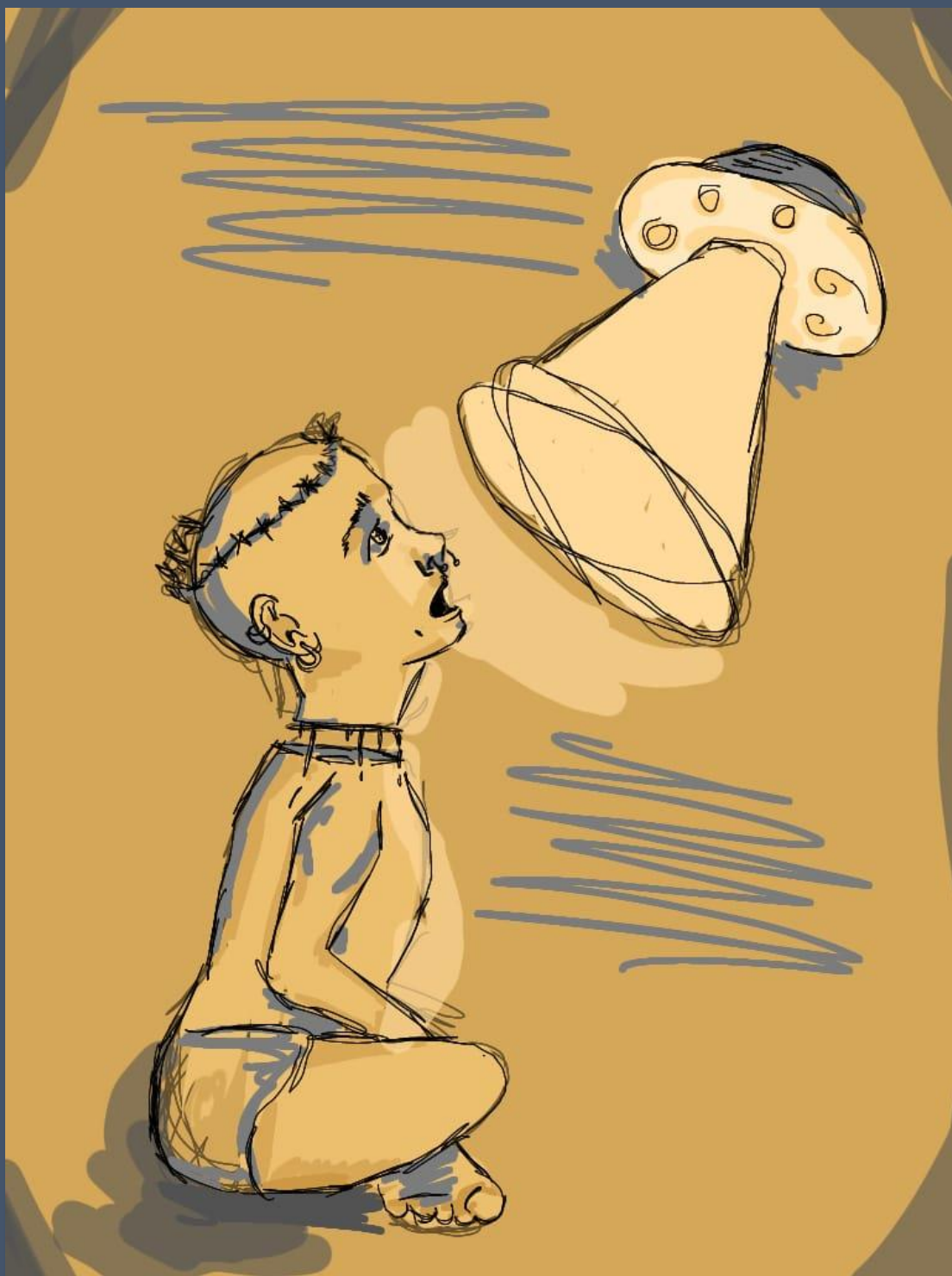
◆
ABDUÇÃO



RAFA

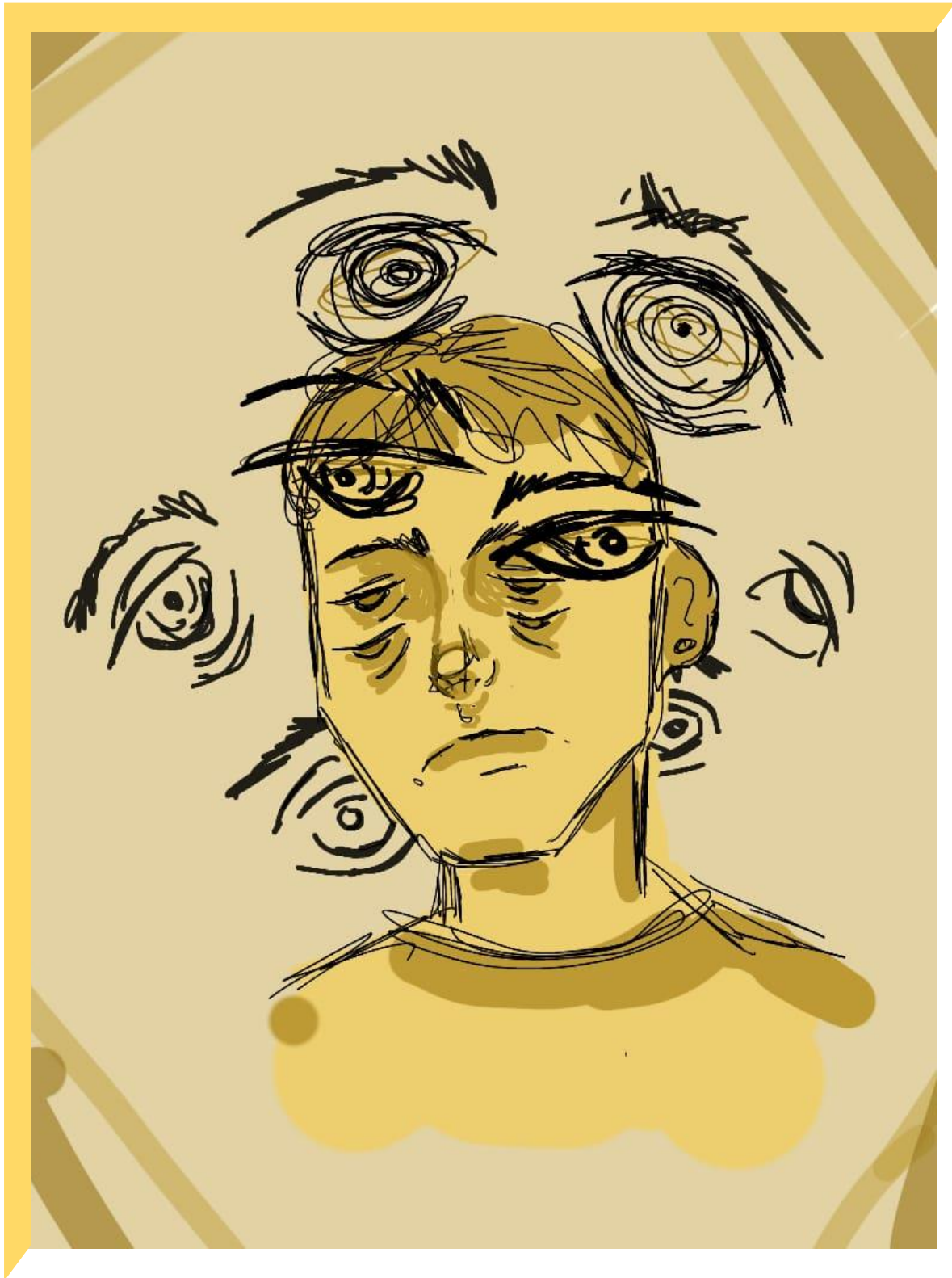


Título: 45
Artista: Rafa



Título: 25
Artista: Rafa







Título: 304
Artista: Rafa

◆

**POR QUE ALGUNS NÃO
QUEREM CRESCER? MENINOS
PERDIDOS, CRIANÇAS
FRACASSADAS E OUTRAS
DISSIDÊNCIAS**

◆

ALEXSANDRO RODRIGUES | DANTE ALMEIDA LADEIRA | MURILO LOPES TEIXEIRA

Quanto mais o tempo passa, mais a memória se confunde com a imaginação.

Milton Hatoum

Em 2017, ouvi falar pela primeira vez da tal síndrome de Peter Pan, eu via uma criatura excêntrica circular pela escola, com seus cabelos vermelhos, suas tatuagens e sua postura travessa. Aí você se pergunta, como pode uma postura ser travessa? Num mundo onde só se fala em postura ruim e boa postura? Eu não sabia ainda, mas naquele momento tinha alguma coisa naquela postura, nos gestos e no jeito de colocar o corpo que por falta de palavra melhor (ou pior) foi usada. Tinha palavra pior? Tinha. Um dia acreditei em fadas, e verbalizei: não era possível? Só eu via aquilo? Um grupo de estudantes compartilhava a mesa do refeitório com um professor de filosofia. Comíamos frutas, aquele era seu almoço. Achei estranho, não sei se as frutas ou os alunos ali desejando verdadeiramente dividir a mesa. Com o tempo, no final das aulas eu me sentava num banco próximo, me certificando de que estava visível e torcia para que ele estivesse ali almoçando e me fizesse o convite novamente. Naquele dia, quando se levantou, eu vi ela de longe, a postura, e comentei: “Ele parece o Peter Pan, ele, ela, não sei.” O professor riu. Ele sabia de alguma coisa que eu não sabia. E eu não sabia, mas era muita coisa que ele sabia. Acho que inventei, porque nunca perguntei o que de fato ele sabia sobre o que eu achava que ele sabia. Não era importante. Eu queria alguém para projetar uma arquetipia de sábio. Queria ver Peter Pan. Eu não era o único a ver. Havia mais meninos perdidos. Então começamos a brincar.

Mais tarde eu descobri que a psiquiatria também via um Peter Pan ali. Minha observação que provocou o riso daquele professor parecia então justificada. Aquele que eu via pela escola era Túlio, (que na época tinha outro nome, um nome provisório), que tinha os cabelos ruivos e tatuagens de um gancho e um chapéu uma em cada ombro. Tinha também um diagnóstico: Síndrome de Peter Pan.

O professor me perguntou um dia o que eu achava que era a tatuagem, para além do sentido explícito, imaginei. Eu disse que o gancho era uma interrogação, talvez porque eu tivesse muitas na época. Não era. O dono delas então nos explicou que as pessoas sempre achavam que a

intenção era separar o bem do mal. Mas que se você observar bem o fecho da janela, se deixada sempre aberta, como Peter orienta que Wendy faça, se mostra um gancho, símbolo da resistência e reação da eterna criança (Peter) a máxima adulta (Hook).

(Arquivo de memórias do autor)

É a partir dos fragmentos que compõem a epígrafe desse ensaio, tensionando, desde o princípio, os limites entre as narrativas ficcionais e da memória, acreditando que uma pode interferir na outra, que nos comprometemos questionar o sistema sexo-gênero normativo com imagens de crianças em dissidências na tela no cinema naquilo que nos deixa ver, saber e dizer sobre as crianças, gênero e sexualidade.

Nesse artigo buscamos trabalhar com dois filmes que nos permitem problematizar gênero, sexualidade e o crescer. São *Peter Pan* (2003) e *Tomboy* (2011). *Peter Pan* (2003), de P.H.Jogam, é a adaptação da clássica história de de J. M. Barrie para o cinema. Robbie Duschinsky (2015), no texto *Feminilidades Esquizóides e Espaços Intersticiais: Infância e Gênero em Tomboy de Celine Sciamma e Peter Pan de P.J Hogan*, nos mostra que:

Peter Pan conta sobre a transitoriedade e inocência na infância sob uma perspectiva normativa Hollywoodiana: positivamente valoriza a heteronormatividade, embora com alguma melancolia. No entanto, no caminho para tal desfecho, o filme evidencia um conjunto de tensões semelhantes às de *Tomboy*. Tratando-se disso, continua a tradição ‘de que, como um mito cultural’, cada releitura de *Peter Pan* tende a ‘oferecer as ferramentas para sua própria desconstrução, ao longo do tempo’ (Rose 1992: xii). O filme de Hogan se “fantasia” de história clássica para que conte uma nova história sobre o desejo heterossexual. Ao fazer isso, põe em alívio ambas as diferenças e continuidades entre as normas de gênero do período Eduardiano em que vive a família Darling e aquelas contemporâneas da Terra do Nunca. Sumir para a Terra do Nunca com Peter ajuda Wendy em troca, a escapar, ponderar, e então navegar pelas expectativas de gênero depositadas nela; dessa forma ela negocia sua concordância com um futuro heteronormativo. (DUSCHINSKY, 2015, p.2)

Sobre *Tomboy* (2011), Isabella Timburibá Elian e Niúra Ferreira e Barbosa, nos contam que este filme foi

[...] lançado no Brasil em janeiro de 2012, tem produção francesa e conta a história de Laure (Zoé Héran), que muda-se com sua família para uma localidade em que ninguém a conhece. No primeiro momento, quando vai brincar com outras crianças e pré-adolescentes de seu novo condomínio, vê a possibilidade de se apresentar como menino: Mickäel. Ao longo de toda a película, os conflitos de gênero são explicitados através da forma como Laure se veste, nas brincadeiras e no comportamento, para dar lugar à Mickäel. A

história se passa durante o período das férias e finaliza-se com a descoberta da identidade biológica de Mickäel próximo a volta às aulas (ELIAN; BARBOSA, 2015, p. 31)

A aproximação que se fez da temática das crianças em dissidências de gênero e sexualidade girou em torno de investigar a atuação das relações de gênero no processo de crescimento que é imputado à criança. Se ao falarmos em crescimento somos imediatamente remetidos à ordem biológica, por que, por outro lado no discurso hegemônico, este comumente prevê, entre outras coisas, o casamento, a reprodução e a constituição de uma família? A quem interessa fazer do crescimento mensurável somente por meio da ordem biológica? Nesse sentido, a escolha de tal recorte se justifica diante da necessidade de questionar que a compreensão de crescimento em nossa cultura conduza tão somente a uma passagem natural para a vida adulta.

A esse respeito, o filósofo Michael Foucault (2003) ao abordar “[...] os diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos”, nos mostra como o sexo se fez responsável por isso, a medida que ao invés de reprimidos os discursos sobre ele se distribuíram e o inscreveram a estruturas que o utilizam para nos decodificar. Segundo ele, essa proliferação e consolidação da norma sexual (cisgenera e heterossexual) teria se dado por meio de sua distribuição em uma complexa rede de elementos que compõe o que filósofo chamou de "dispositivo da sexualidade" definido como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais [...]. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1979, p. 138)

De tal modo que compreendemos que a norma de gênero possa estar intrínseca inclusive ao crescimento, esse processo da vida aparentemente inescapável. Isso mediante a naturalização de um ciclo vital organizado em torno da reprodução, do planejamento familiar e da sucessão geracional. De modo que a fim de se consolidar a norma, se imprimisse a ideia de que ser adulto é o mesmo que ser cisgenero e heterossexual.

Muitos de nós, fomos educados que num certo momento de nossas vidas deveríamos ser escolarizados, assumir responsabilidades, nos tornar financeiramente independentes e constituir famílias. No entanto, as vidas dissidentes do sexo-gênero normativo, numa vida que não pode ser outra, perturbam as fronteiras claramente definidas dos momentos habituais da juventude e da vida adulta. De modo que as crianças em dissidência da norma

nos ajudam a problematizar o dispositivo da sexualidade e de gênero, ao exporem que o sexo-gênero não é no todo um fato, mas que é definido por tudo aquilo que o compõe enquanto dispositivo, tendo como parte integrante dele o poder de "fazer crescer".

Para algumas dessas pessoas, que fazem fracassar o crescer, o adultizar, foi dado o nome e uma marca que nos faz lembrar permanentemente da personagem Peter Pan e os meninos perdidos, conhecidos no universo infantil por se recusarem a crescer - A Síndrome de Peter Pan. Por essa razão, ao se propor pensar nas dissidências, localizadas fora do sentido de desenvolvimento produzido no interior da maquinaria sexo gênero, é que este artigo está intitulado e se propõe a problematizar acerca de meninos perdidos, crianças fracassadas e outras dissidências, equiparando as dissidências do crescer a dissidência de gênero. Por essa razão, nesta pesquisa buscamos nos aproximar dos textos fílmicos: *Peter Pan (2003)* e *Tomboy (2011)*. São com esses dois filmes e uma pequena revisão de literatura que estabeleceremos conversas sobre outros modos de pensar o crescimento e a cisheteronormatividade.

No artigo *A Síndrome de Peter Pan na contemporaneidade (2015)*, de Viviane Regina Andrade de Nascimento e Jhainieiry Cordeiro Famelli Ferret, que tem por objetivo principal descrever a síndrome de Peter Pan na modernidade, nos apontam para o fato de que tal síndrome, como seu precursor, o psiquiatra Dan Kiley descreveu há mais de três décadas, manifestava-se exclusivamente em pessoas do gênero masculino, dando indícios de uma possível expectativa de gênero, integrada à perspectiva que buscou descrever, classificar e corrigir determinados comportamentos mediante a síndrome.

Essa, por mais que apresente outras configurações na atualidade, como bem pontuam as autoras do artigo, evidencia o modo como o mito da eterna criança se mostra uma referência culturalmente marcante, a partir da qual se tem interagido com a realidade. De modo que é preciso se perguntar por meio dela, considerando as condições sócio-históricas de sua feitura que também repercutem na contemporaneidade, por que algumas crianças não querem crescer?

Em *Teoria Queer: Uma política pós identitária para a educação*, Guacira Lopes Louro, recorda que com Judith Butler que adapta da linguística o conceito de performatividade, tornou-se possível saber que “[...] a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, ‘faz’ aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos” (LOURO, 2020, p. 197-198).

Nesse sentido, como se pode saber se o que se espera de um adulto não é outra coisa senão, ou pelo menos em alguma medida, uma expectativa de gênero? Na adaptação de Anderson Lima (2019) da clássica história do menino que não queria crescer intitulada *Nem Todos Podem Voar*, conseguimos recolher um fragmento de uma conversa entre Capitão Gancho e Peter Pan bastante ilustrativa sobre as expectativas de gênero de um adulto sobre uma criança:

CAPITÃO GANCHO - Me diz uma coisa. Você tem nome?
PETER PAN - Tenho! (*Peter se esconde mais uma vez*)
CAPITÃO GANCHO - É... Animal?
PETER PAN - Não!
CAPITÃO GANCHO - É... Vegetal?
PETER PAN - Claro que não!
CAPITÃO GANCHO - Mineral?
PETER PAN - Também não! (*Gancho se aproxima de onde Peter está escondido. Para, pensa e chama a atenção de Smee, que observa tudo.*)
CAPITÃO GANCHO - É... Homem?
PETER PAN - Não!
CAPITÃO GANCHO E SMEE - Sabia! (*Caem na gargalhada e batem as mãos. Gancho se recompõe*)
CAPITÃO GANCHO - É... Menino...
PETER PAN - Sim!
CAPITÃO GANCHO - Menino especial... (*Saca a espada*)
PETER PAN (*Surge de punhal em mãos*) Claro, seu bacalhau velho!
(LIMA, 2019, p.30)

Em uma das cenas finais da adaptação fílmica de 2003, Peter Pan é convidado por Wendy a deixar a Terra do Nunca e retornar com a menina a vida que ela levava no seio de uma família nuclear inglesa. Ele questiona a filha dos Darling, se ao retornar, o mandariam primeiro para a escola e depois para o escritório. Ao serem confirmadas suas indagações, Peter conclui que essa sequência logo faria dele um homem, se revolta e esbraveja que não podem obrigá-lo a se tornar um homem. O que nessa sequência de eventos seria especialmente capaz de transformar Peter num homem não é elucidado. De modo que nos leva a suspeitar que o que se entende por crescer, parafraseando Butler, não é no todo um fato, mas são os variados atos que, sob a hipótese proposta, associam-se às categorias de gênero e sexualidade, para imprimir também uma ideia do que é crescer. É possível que muitas possam ser as respostas sobre o que apavora Peter com relação a esse processo.

Mas naquilo que se pretende verificar, filmes como *Peter Pan* (2003) e *Tomboy* (2011) podem ser úteis, na medida em que certos atos, entendidos como atos de gênero, se justificam com base na faixa etária das personagens, seja na permissividade ou na proibição de sua execução. E não obstante, se aproximam das propostas teóricas de Jack

Halberstam (2005) no visceral *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*, no qual o pesquisador a partir do enfoque no fator espaço e tempo, investiga como as questões de gênero comparecem nas artes. Sendo com isso capaz de observar a existência e imposição de uma estrutura temporal em que a maioria dos sujeitos cisgêneros e heterossexuais vivem.

Essa abordagem proposta por Halberstam viria então a se inserir em um interesse muito mais amplo dos estudos *queer*, uma vertente que se tem comumente chamado de “temporalidades queer”, em que o foco principal, ou pelo menos o ponto em comum entre as diversas perspectivas teóricas que a envolvem, é a crítica a entendimentos tradicionais de temporalidade.

Na circunstância de Peter, por exemplo, fica evidente a pressão da cronormatividade social, que segundo Elizabeth Freeman (2010) em *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*, instaura um ciclo de vida regido pela cisheteronormatividade reprodutiva: Nascer, desenvolver-se, ser escolarizado, estabelecer-se economicamente, casar, procriar, criar os filhos, adquirir patrimônio e deixar uma herança. Uma vida adulta ideal que quando aplicada a vivência de pessoas trans, por exemplo, em seus altos indicadores de evasão/expulsão escolar se torna inacessível. Temendo a necessidade do que significa corresponder ao adultocentrismo, repetimos: Por que alguns não “querem” crescer?

Em *Um Apartamento em Urano, Crônicas da Travessia* (2020), Paul Preciado narra a história de Alan, um menor de idade que assim como a personagem de *Tomboy*, apresenta um nome irreconhecível para uma instituição de ensino. Sendo esse o motivo pelo qual no longa, a mãe sugere ser inadequado que a criança se apresente de tal forma nessa nova fase de sua vida. Diferentemente do que o filme nos deixa ver, Preciado em sua crônica nos informa que Alan viria a ser um dos menores pioneiros no direito de mudar de nome no Estado Espanhol. No entanto:

A legalidade do nome nada pôde contra a força dos que se negaram a usá-lo. A lei nada pôde contra a norma. Os constantes episódios de assédio e intimidação que ele sofreu durante três anos nos centros escolares em que estava matriculado acabaram por destruir sua confiança na possibilidade de viver, levando-o ao suicídio (PRECIADO, 2020, p. 200).

Compreendendo que aquele que não cresce segundo o sistema sexo/gênero fracassa, e que o fracasso vem “[...] acompanhado de uma horda de emoções negativas, tais como decepção, desilusão e desespero [...]” (HALBERSTAM, 2020), mas que pode, ainda segundo Halberstam, preservar um pouco da extraordinária anarquia criancieira e

perturbar os limites supostamente imaculados entre adultos e crianças, ganhadores e perdedores. Duvidando que “[...] sucesso acontece a pessoas boas e fracasso é apenas uma consequência de um comportamento ruim e não de condições estruturais” (HALBERSTAM, 2020). Considerando que só a legalidade não dá conta. Apostando que as alternativas para esses dissidentes não estejam, necessariamente, na clínica, mas talvez numa escola, num mundo, onde Alan, Pan, Mickaël, e tantas outras possam existir na diferença e que esse lugar não é o "Nunca".

Com *Peter Pan* (2003), estamos aqui suspeitando que crescer não é um conceito óbvio, fechado e pronto. Para alguns, se crescer implica tornar-se homem ou mulher do antigo regime sexo/gênero, tal ideia é se quer desejável.

O SEQUESTRO, O RAPTO E A FUGA (N)A CONSTITUIÇÃO CRIANÇA COMO IDENTIDADE

Em cena: a criança perdida

Esse texto fala, antes de tudo, de *perder*. A criança que aqui buscamos se encontra perdida. Talvez porque ela tenha sido raptada, segundo Scherer e Hocquenghem (1976), “[...] ela foi feita para tal. Sua pequenez, sua fragilidade, sua formosura convidam a isso. Do que ninguém duvida, a começar *por ela mesma*. (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.9) Pois como *Co-ir, Álbum Sistemático da Infância* (1976) antecipa, a ideia do rapto à criança está inscrita. Sobre a criança, os autores nos deixam saber que:

Em primeiro lugar, é preciso buscar e definir a criança a partir da rede de dependências e interditos no interior dos quais diferentes formas de captura - afetivas, educativas - se exercem. Não só os traços psicológicos, inerentes à natureza em si, que caracterizam de antemão a criança, mas a textura dessa rede e o jogo de forças que, desde o interior, asseguram seu equilíbrio. (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p. 156)

Esse texto, fala antes de tudo de perder, pois como vimos, as crianças de que falamos - essas das narrativas, da ficção ou não ficção - tendem ao “perder”. Talvez porque perder ofereça a elas novos rumos, outros sentidos. E com isso, encontramos, também, outros sentidos para o perder - que por mais que ofereça novas possibilidades, o faz sob a fragilidade das passagens não percorridas e que, portanto, não deixaram pegadas suficientemente capazes de apontar os caminhos.

Por isso, *perder* não deixa de ser fracassar, estar errante é característico de quem anda sem destino. Assim, investigamos se não são essas ideias, implícitas ao criancero

descaminho das narrativas que analisamos, o que as leva ora a afirmar ora a negar o crescimento.

Ao falarmos de crianças perdidas, lhes ditar não é nosso dever, por isso, somos na verdade os cúmplices esperados por Schérer e Hocquenghem, na tarefa de descrever, sugerir e evocar a infância moderna à margem do sistema que a criou. Pois, tal como o deles nosso projeto “[...] não é político, muito menos teórico, mas essencialmente descritivo.”(SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.7).

Por isso, evocar a infância moderna a margem significa encontrar nela, como em toda margem ou fronteira, uma criança que, ainda que seja outra, se pareça e muito com a que está dentro. Pois há muito, temos percebido que não há exatamente o fora, porque até o fora é dentro:

Faça o que fizer a criança está *dentro*. Ser criança é, inevitavelmente, “ficar dentro” e se definir a partir daí: a casa da família, a escola, toda ordem de empreendimentos destinados ao seu lazer.[...] em primeiro lugar, é verdade que a criança do fora, isto é, vivendo fora de qualquer rede familiar, escolar, de vigilância em geral é completamente inimaginável, pois não a encontramos em parte alguma.(SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.7).

Desse modo, compreendendo que não há somente a norma ou a dissidência pois “[...] o Sistema que criou, definiu e compartimentou a infância moderna o fez, para além da sujeição e da obediência, num estado de consentimento e torpor.(SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.7). Assim, dizer que certos indivíduos podem ressentir-se da ideia de crescer, não nega que possam afirmá-la em determinado momento ou até mesmo sujeitar-se amplamente a ela. É preciso, no entanto, considerar sob quais circunstâncias se dão tais afirmações, para que não caiamos no engodo liberal de crer numa suposta liberdade sem restrições.

Investigar a ideia de crescer não pode deixar de considerar que as vidas em dissidências apesar de não caberem em sua totalidade nas narrativas oficiais do dispositivo infância se fazem com a norma. Investigar a ideia de crescer é, pelo contrário, deparar-se a todo instante, com as contradições centradas na existência simultânea de ressentimento e desejo por tornar-se adulto. Afirmamos não haver, necessariamente, incoerência nas contradições. Elas não devem aparecer como falhas, ou discontinuidades de uma personalidade, ao invés de indicarem uma resposta a demandas culturais. Incoerência maior residiria justamente em esperar que a criança fosse pura, pois como já sabemos, a criança com quem caminhamos não é pura. Ou melhor, a própria pureza não é um conceito tão inocente assim que não possa ser corrompido, que não possa sofrer

desvios. Pois como veremos, a pureza, ao mesmo tempo que é armadilha colonial, em mãos dissidentes, pode ser armamento.

Recorremos ao cinema, assim como Schérer e Hocquenghem (1976) recorreram aos romancistas, uma vez que esses autores compreendiam que os romancistas era quem melhor falavam da infância, por não pretenderem nem explicá-la, nem guiá-la, na expectativa de que possamos perdê-la.

Desse modo, falaremos a princípio, especialmente de *Peter Pan* (2003), onde há meninos categoricamente perdidos. No entanto, não é preciso muito para que a criança seja dada por perdida - basta apenas que, em primeiro lugar, "[...] isso a desvencilhe do envolvente pensamento parental, do lento caminho pedagógico e do crescimento que a apronta para ter o direito de começar a existir." (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.14). Criança perdida, em fugas e viagens é o que também podemos observar em *Tomboy* (2011).

Tomboy (2011) gira em torno de uma criança de 10 anos, que acaba de se mudar com os pais e a irmã para uma nova cidade. Por portar-se de modo tido como masculino, a personagem é considerada um menino e por assim desejar, assume para si tal posição adotando nome "Mickael". No entanto, a partir do momento que família e comunidade se dão conta desse fato busca redirecioná-lo ao esperado em gênero e sexualidade, antes que se inicie uma nova etapa da vida escolar. Em *Peter Pan* (2003), somos apresentados a Wendy Darling, que ao precisar mudar seu comportamento, considerado inadequado para uma menina de sua idade, foge junto dos irmãos e Peter Pan, para Terra do Nunca. A ilha é o local ideal para que escapem do destino que as expectativas de gênero os impõem, prometendo uma ruptura com as regras da sociedade, ao possibilitar que crianças permaneçam para sempre como crianças. De modo que o rapto, a partida, a fuga, a viagem, o perder-se... apresentam descaminhos. Nesse sentido:

Vejamos mais de perto. Entre o rapto e a partida, a vagabundagem, a fuga, a viagem, há um parentesco mais que evidente. Não há rapto in situ, estático, mas tampouco há fuga que não antecipe e tenha em vista um rapto, nem viagem digna de tal nome que não se coloque sob o signo do descaminho. [...] Mesmo quando o rapto não é inaugural, parte-se sempre em direção a encontros extraordinários, escandalosos aos olhos das famílias e dos que nela permanecem confinados. Pois o rapto é a luz da vagabundagem, e não o contrário. Jean Jacques Rousseau, que entra no jogo da partida solitária - "viajar por viajar é errar, ser vagabundo" -, termina na casa da Madame de Warens, a bela raptora e devoradora de jovens. (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.10)

A CRIANÇA PERDIDA: OUTRAS NARRATIVAS

A ideia do rapto se encontra na base da nossa compreensão sobre o que é a criança, ao menos aquela diretamente localizada no dispositivo da infância. Em *Co-ir, Álbum Sistemático da Infância (1976)*, no capítulo que leva o nome "Fantasia", Renê e Schérer e Guy Hocquenghem vão afirmar haver demasiada formação mental a respeito:

A criança foi feita para ser raptada, não há dúvida. Sua pequenez, sua fragilidade, sua formosura convidam a isso. Do que ninguém duvida, a começar por ela mesma. No pano de fundo dos sonhos infantis, cintila sempre a ideia fascinante do rapto. Princesa lendária, dama cativa na torre, aflita em sua janela na esperança de ser libertada pelo cavaleiro errante, à garupa do escudeiro, presa de saltimbancos ou de um pássaro (A criança raptada por um pássaro, velho conto) [...] [...] Acompanhando tanto ao adulto como à criança – em potência a ponto de emergir qual doença infantil –, a ideia do rapto sempre quebra a segurança cotidiana, serpenteando sobre o aconchego do lar. (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976 p.9/10)

De maneira semelhante, Robbie Duschinsky (2015), em *Feminilidades Esquizóides e Espaços Intersticiais: Infância e Gênero em Tomboy de Celine Sciamma e Peter Pan de P.J Hogan*, ao referenciar Wilson (2003), sugere que ‘A questão da criança desaparecida’, ‘permite que filmes mobilizem questões sobre a proteção e inocência da infância, sobre paternidade e família, sobre o passado e sobre o futuro’ (WILSON, 2003, P.158). O autor argumenta que ao contrário de filmes que seguem o padrão da criança desaparecida, centrados nas narrativas adultas de ausência e pureza, tais obras enfatizam justamente a maneira na qual, os discursos sobre a inocência, abrem e fecham possibilidades para os sujeitos. De modo que a “perda” em particular em torno da qual essas narrativas são construídas é na verdade o tempo-espaço de dissociação da criança das estruturas sociais familiares. Nessa direção:

Rousseau já o observara, não especificamente a propósito do rapto, mas a respeito de algo da mesma natureza: a vagabundagem, o encontro com o estranho desconhecido, as más companhias: perca a criança de vista por um instante e “ela está perdida”.(SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.13)

Por tudo que estamos dizendo, nossa proposta busca pensar as categorias criança, assim como gênero, como categorias analíticas performativamente constituídas. Isto significa que suas especificidades podem de maneira semelhante serem entendidas. Pois, se estamos investigando o gênero implicado a criança e ao crescimento, tal como descrito por Judith Butler, vale lembrar que esse não deve ser entendido como exclusivamente opressivo ou subversivo, também não é inerentemente positivo ou negativo, não é nem um nem outro, mas aquilo que, dentro dos limites, se faz dele. A respeito disso, em *Argonautas* Maggie Nelson (2017), nos recorda do que a filósofa uma vez disse:

A performatividade tem a ver com a repetição, quase sempre com a repetição de normas de gênero opressoras e dolorosas para forçar sua ressignificação.

(Aqui a resignificação é entendida não como modificação, mas como reiteração dos significados). Isso não é liberdade, mas uma questão de como administrar a armadilha na qual o sujeito inevitavelmente se encontra. (NELSON, 2017, p.20)

Isso significa dizer que é a inocência, esse produto do dispositivo infância, que toma a criança como inerentemente descuidada para com o desencaminho, um dos elementos que, ao mesmo tempo em que possibilita, aceita e perdoa o desvio, o que, também, o localiza na esfera do accidental, do ato falho imprudente, ligeiro e pueril. Há possibilidade na menoridade, mas ser criança perdida não é no todo liberdade, mas é uma questão sobre como “[...] como administrar a armadilha na qual o sujeito inevitavelmente se encontra” (NELSON, 2017, p.20). De um outro modo, Guacira Lopes Louro vai dizer que:

Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que se as subvertem. (LOURO, 2004, p. 17).

O texto de Duschinsky (2015), a partir da atenção aos dois filmes, trata justamente de investigar os contextos gerados pelas normativas de gênero e idade. A cooptação dessas duas categorias são responsáveis pela produção do que o autor chamou de espaços intersticiais. A esse respeito:

Os filmes revelam as surpreendentes formas de subjetividade (Tomboy, por exemplo) que podem ser habitadas por um tempo nos interstícios entre idade e normas de gênero, e que talvez tenham valor duradouro. Ambos os filmes, então, dramatizam como um espaço intersticial pode oferecer possibilidades para negociação de termos (DUSCHINSKY, 2015, p.2)

Por meio da concepção de espaços intersticiais, nas narrativas analisadas se faz notar a compreensão de criança como é pensada e produzida no interior do dispositivo da infância, aquela que como nota Foucault (1998) “[...] não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.” (FOUCAULT, 1988, p.10). Visto que se a sexualidade neste contexto não existe, ou pelo menos não da maneira como a norma considera legítima, não há razão para que a dissidência, pelo menos neste momento, não seja consentida: “[...] se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Podendo ser reinscritas, essas se encontram inevitavelmente à mercê dos efeitos discursivos que desautorizam as práticas da criança dissidente e a situam no lugar do “*era uma vez...*”,

do conto de fadas, que em *Peter Pan (2003)*, por exemplo, assume a territorialidade de uma ilha chamada “Terra do Nunca”, lugar em que o desejo, a sexualidade, por mais que existam não encontram possibilidade de afirmação. Pois como sabemos, nem mesmo a norma sexual trata-se somente de um desejo.

Como propõe Monique Wittig (1980), a heterossexualidade não é apenas mais uma categoria de desejo, mas é na verdade um conjunto de relações organizadoras de um regime político. Isso se verifica na personagem de Peter, que apesar do desejo por Wendy, é impossibilitado de se relacionar com ela sem que isso mobilize necessariamente o contrato matrimonial e a família nuclear monogâmica, os quais ele drasticamente rejeita. É nesse sentido que a criança que manifesta pouco ou nenhuma chance de se inscrever em uma vida estruturada a partir de convenções temporais cis heteronormativas, borram as fronteiras claramente definidas dos momentos da juventude e da vida adulta, em que a transição definitiva supostamente só se daria pelo casamento civil. Sendo usualmente compreendidas, assim como Peter Pan, como eternas crianças, imaturas e irresponsáveis pelo discurso hegemônico. Semelhante aquilo que Jack Halberstam (2005) chamou de “adolescências estendidas” (stretched-out adolescences). Com relação a essa questão, Duschinsky disserta:

Thorne observa, que o personagem de ‘tomboy’ é envolvido por narrativas nas quais ‘o faz de conta’ é eventualmente perfurado pela realidade da diferença sexual. Como uma comédia Shakespeariana, a atuação do gênero necessariamente chega a um fim na narrativa da tomboy: ‘as histórias sempre concluem com a entrada da garota na adolescência e feminilidade jovem-adulta... elas mantêm um pouco de seu espírito e independência, mas elas se sensibilizam, se tornam ambas mais afirmativas e propícias a aceitarem/passivas a respeito das definições de seus gêneros as quais elas se opuseram anteriormente’(DUSCHINSKY, 2015, p.3).

[...] O filme de Hogan se “fantasia” de história clássica para que conte uma nova sobre desejo heterossexual. Ao fazer isso, põe em alívio ambas as diferenças e continuidades entre as normas de gênero Eduardiano da família Darling e aquelas contemporâneas da Terra do Nunca. Sumir para a Terra do Nunca com Peter ajuda Wendy em troca, a escapar, ponderar, e então navegar pelas expectativas de gênero depositadas nela; dessa forma ela negocia sua concordância com um futuro heteronormativo.(DUSCHINSKY, 2015, p.2).

Nossa hipótese do porquê mais fortemente isso ocorre se faz na percepção de que a terra do tudo é a terra do nunca. Isto significa dizer que há na dissidência a possibilidade mas que vem acompanhada da instabilidade e precarização do não normativo. Sobre isso, Katherine E. Frazier, autora de *O paradoxo de Peter Pan: Uma discussão de luz e sombra sobre a criança obscura de J.M Barrie*, diz:

A ideia de crescer apavora Peter. De acordo com Justine Picadie, o título original de Barrie para Peter Pan era "O menino que odiava mães". Claramente,

a partir desse título, podemos supor que Peter odeia pais. No entanto, uma contradição a essa suposição, que Barrie coloca em sua obra, aparece quando Peter finge ser o pai dos garotos perdidos e Wendy finge ser a mãe. Mesmo odiando pais, *ele ainda quer ser um*. (grifo nosso) Embora Peter demonstre que nunca deseja crescer, ele parece ansiar por isso. Assim como Barrie, Peter nunca terá a capacidade de crescer devido à falta de sexualidade, como discutido anteriormente. (FRAZIER, 2014, p.32).

A Terra do Nunca, nunca é inocente, não é céu nem inferno, nem recompensa nem punição. É um lugar imaginário individual para cada criança, exalando um desejo de segurança e aconchego tão forte quanto o desejo que trouxe cada uma delas para longe de sua casa em primeiro lugar. (FRAZIER, 2014, p.37)

O enredo de cada filme traça como cada protagonista tenta manobrar em função, e precisamente usando essa contradição, em razão de seus sentimentos e emoções conflitantes. *Peter Pan (2003)* narra justamente os desacordos localizados no interior dos sujeitos mediante demandas simultâneas entre a consistência do crescimento e a permissividade da dissidência. A obra positivamente valoriza a heteronormatividade, mas o faz com alguma melancolia, de modo que Frazier (2014) argumenta que todos esses contrastes apenas apoiam os argumentos de que essa história traz muitos paradoxos, e não ideias concretas:

Apesar disso, surge a pergunta: se a Terra do Nunca não tem inocência e é repleta de perigos, por que as crianças sonham com ela e com o menino que as leva para lá? Sonham por causa da maleabilidade que ela apresenta para cada criança. (FRAZIER, 2014, p.38)

Para não concluir, perder-se

Mas se para que a criança seja dada por perdida é preciso apenas se desvencilhar do envolvente pensamento parental, do lento caminho pedagógico e do crescimento que a apronta para ter o direito de começar a existir. "[...] não basta que Mickaël seja tomado pela mão por um adulto para deixar a fantasia e, por fim, ser levado então a assumir sua “verdadeira identidade”. Também não é suficiente que Wendy e os Darling retornem ao lar para que *Peter Pan(2003)* imediatamente torne-se uma narrativa sobre “porque no fim todos precisamos(e desejamos) crescer...”.

Não há desfecho coerente e fechado na decisão unidirecional do crescimento. Pois ainda assim, “Toda criança cresce, menos uma”.

Ainda que isso implique observar a vida da família burguesa da janela da rua e com *Peter Pan (2003)* dizer “Viver poderia ser uma grande aventura”. Segundo Frazier (2014):

Peter desperta argumentos contraditórios, mesmo sendo apenas uma criança. Ele leva o leitor a questionar a ideia de tempo e de crescimento, fazendo com que busquem sua própria Terra do Nunca — que era o que Barrie pretendia que sua história fizesse. (FRAZIER,2014,p.55)

Ainda que essas crianças tenham sido cabalmente encontradas, basta que se “[...] perca a criança de vista por um instante e “ela está perdida”. (Ela nunca mais será a mesma, ao menos a criança categórica ou alegórica. Está expulso do colo o pequeno inocente bem incubado.(SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p.11,)

Referências

- DUSCHINSKY R. Schizoid Femininities and Interstitial Spaces: Childhood and Gender in Celine Sciamma's *Tomboy* and P.J. Hogan's *Peter Pan*. *Diogenes*. 2015;62(1):128-140
- HALBERSTAM, J. *A arte queer do fracasso*. Libanio, Bhuvi. Recife, Cepe, 2020.
- HALBERSTAM, J. A. *Repensando o sexo e o gênero* In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Sexualidades no Sul Global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 272-284.
- FRAZIER Katherine E. Tradução: Ricardo Giassetti. Título Original: *The Paradox of Peter Pan*. 2014
- FREEMAN, Elizabeth. *Time binds*. In: *Time Binds*. Duke University Press, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Sexualidades no Sul Global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 186-203.
- NASCIMENTO, Viviane Regina Andrade; FERRET, Jhainieiry Cordeiro Famelli. A síndrome de Peter Pan na contemporaneidade. *Revista Uningá Review*. v. 24. n. 3. 2015. ISSN 2178-2571. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1721>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- NELSON, Maggie. *Argonautas* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NEM todos podem voar. Direção: Anderson Lima. Vitória, 2019.
- PETER pan. Direção: P. J. Hogan. Duração: 113 min. Reino Unido: Columbia Pictures, 2003.
- PRECIADO, Paul B. *Uma escola para Alan*. In: PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano, Crônicas da Travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 200.
- RODRIGUES, Aleksandro *et al.* In: *REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*. v. 2. n. 6. 2019. ISSN: 2595-3206. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/issue/view/575>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SILVA, Eder Amaral e. *A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra*. Seguida da tradução para o português de Co-ire: *album systématique de l'enfance* de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016
- TOMBOY. Direção: Céline Sciamma. Roteiro: Céline Sciamma. Duração: 82 min. França: Hold up Films, art France Cinéma, 2011.

WITTIG, Monique. O pensamento hétero. Ensaio, 1980.

◆

**SUBJETIVIDADES: CORPO
TATUADO**

◆

NAHUN THIAGHOR LIPPAUS PIRES GONÇALVES

Um convite ao apreço de uma arte que tem endereço, seu corpo.

Tatuado! Para uns, pecado, para outros, expressão.

Corpo travesso, cujas formas tendem ao universo de telas e emoção.

*

Rasura a linha histórica e dela faz rabiscos artísticos. Cultura!

A tela corpórea é entre dor e cor, recordação.

Tatuagens que revelam ou escondem sujeitos, vida, memória.

Um convite ao apreço das formas artísticas, dos corpos, das linhas: retas, espessas, finas, coloridas, destonadas. Imagens que na pele evocam um olhar, sentimento, da repulsa ao preciosismo. Expressões com amplo sentido significativo, diversão, impulso descoberta de si e tributo se confundem ao julgamento distante, de quem faz da tatuagem um instante. Erro catártico, pois na evacuação do julgar eliminam e sufocam horas, dias, vidas e sentimentos, decepando os corpos em partes.



Abomináveis tatuagens, indignas de luta ao olhar distante.

Fazem da vida vagabundagem repugnante!

Vítimas de uma crítica contínua de valor moralizante.

*

Adoráveis tatoos, alimentam a intimidade do corpo nu.

Vidas que vagabundam a ordem moral!

Jaz vítima, também revolta, hoje desejo a quem se importa.

Vagabundas sejam as vidas que tecem emoções na pele, mesmo aquelas que antes se expressavam para adorações, entre guerras e cicatrizes nas ditas civilizações, hoje o fazem num cotidiano de religiões, marginalidade e preconceito. Sobretudo, vagabunda seja a tatuagem que é feita no pé, no braço, nas costas ou na bunda, pois ao vagabundar demonstra que a tatuagem transcende por história e cultura, numa diversidade de corpos-telas. Tatuadores da desordem e do desejo, da alegria e do medo, do horror e da beleza que perpassa a complexidade da vida e agora em imagem não precisa se esconder atrás de dogmas, estigmas e feridas, mas o faz por realização.



Ao realizar vontades de vida o corpo esconde ou camufla feridas.

Que sejam cicatrizes, representatividade, raízes!

A tatuagem se faz entre lamentos e encantamentos.

*

Da mãe que chora por desaprovação ao pai que dá a lição.

As marcas são mais profundas que o julgar dos olhos!

O que revelas tatuagem? Transformação? Revolução? Imagem?

Amadurecimento, por vezes marcado além da tatuagem e estigmatizado por morais. O corpo no visível de igualdade que é julgado perde sua singularidade pela marca, ou ganha? Na incompletude humana, a tattoo se realimenta das emoções que gera e sustenta para criar junto ao corpo a transgressão dos limites padronizados pela sociedade. É a filha de moralistas, que os faz rever seus conceitos, um pai ou mãe que não se importa com o perfeito estereótipo da família. São uma, duas, três, inúmeras imagens localizadas em diversas partes do corpo que se diverte e indaga os demais. Corpos iguais? Jamais! Quiçá tatuagens, que mesmo próximas trazem na sua história outras linguagens.



A memória que perpassa as dores é fervor e homenagem.

Ao tatuado, singelo adorno, dor faz arte!

História gravada no corpo que indaga e leva significado a toda parte.

*

E o olhar aflito ao se deparar com o mito, faz alarde e grito.

Aqui não meuirmão, tatuagem não é balbúrdia e sim união!

Moralize sua língua, nosso corpo não.

Dos amores vividos, elos entre amigos e despedidas. As tatuagens em gritos estabelecem entre os corpos outras linhas. As nossas num plural, seja o desenho artístico ou tribal. São esconderijo e revelação que aos tatuados esbanjam sentimentos, estilo e vislumbre de um corpo que antes limpo, agora em sua homenagem articula laços de vidas vorazes.



Do sentido irado de um corpo camuflado ela se expõe.

A tatuagem faz moradia, representatividade, convocação!

Transborda de vivência, impulso e contradição.

*

Não és digna de uma ou outra geração.

Jaz condenada, renegada, hoje encarnada és amada!

Corpo e carne que alimenta as metamorfoses para além das camadas.

Serve ao viés literário, ao ídolo, ao jogo e ao empasse entre as linhas do futuro e passado, no corpo camuflado, revela belezuras de uma vida exposta. A tatuagem que convoca tece irmandades entre braços e pulsos num confabular de impulsos, convida o outro ao diálogo, pois provoca inquietude e interpretação dos modos de ser, gostar e viver, alimentando imaginários, rasga a linearidade por outros imagináveis contextos de união entre corpos que nunca se tocaram.



◆

ATLAS PARA OS PEQUENOS

◆

ISABELA NUNES | SAMELLA VALERIO | FLAVIA BOTECHIA

ATLAS

PARA OS PEQUENOS

SOBRE O PROJETO

Caminhar pela cidade ou fazer desenhos são meios importantes para se ter uma aproximação à história da cidade, mas nada se compara a ir aos arquivos, consultar os livros, as fotografias e os mapas antigos.

Por motivos sanitários diversas instituições (durante a pandemia de Covid-19) foram fechadas e as atividades didáticas passaram para ao modo virtual. Por que não criar dispositivos (analógicos ou digitais) para proporcionar à comunidade meios de conhecer estes documentos?

As atividades que primeiramente ocorreriam presencial na escola e em conjunto com um professor, migraram para o modelo remoto.

Junto à pandemia, veio a proposta de disponibilização online desse conteúdo, tornando-o mais acessível. Com o foco no Centro de Vitória, o projeto desenvolveu-se partir de edificações, janelas e o entorno da Praça Costa Pereira.



ATLAS

PARA OS PEQUENOS

SOBRE O PROJETO

O "Atlas para os pequenos", projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, nasceu da ideia de proporcionar atividades de educação patrimonial para crianças, com a produção de material didático que pudesse ser utilizado pelos professores da Educação Básica em suas salas de aula.

A partir desses materiais, espera-se que nossas crianças possam despertar um olhar mais atento para o centro da cidade, conhecendo um pouco de sua história e edificações, se tornando um complemento a sua formação escolar e pessoal.

Nesta perspectiva alia-se o objetivo de criar suportes materiais analógicos, em modelo de jogos de memória, de desenhar e de montar, para proporcionar ferramentas de visualização e comunicação das transformações dos tecidos históricos locais.



ATLAS

PARA OS PEQUENOS



ATIVIDADES

JOGO DA MEMÓRIA
COM JANELAS DE EDIFICAÇÕES
DO CENTRO DE VITÓRIA

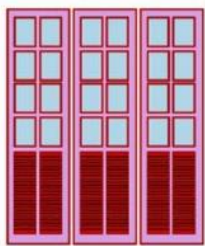
MONTE SEU TEATRO
MONTAR O TEATRO CARLOS
GOMES EM FORMATO DE
UMA CAIXINHA, A PARTIR
DE DOBRAGENS

PINTE A FACHADA
COLORIR AS FACHADAS DE
EDIFÍCIOS SELECIONADOS
NO ENTORNO DA PRAÇA
COSTA PEREIRA

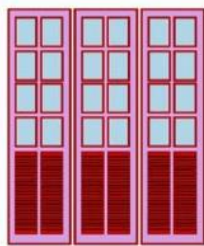
ATLAS

PARA OS PEQUENOS

📖 JOGO DA MEMÓRIA



SESC GLÓRIA



SESC GLÓRIA



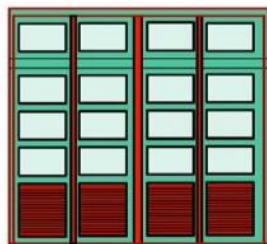
FARMÁCIA



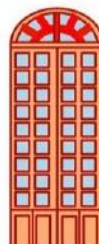
FARMÁCIA



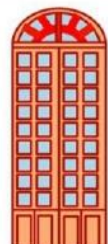
ANTENOR GUIMARÃES



ANTENOR GUIMARÃES



CARLOS GOMES



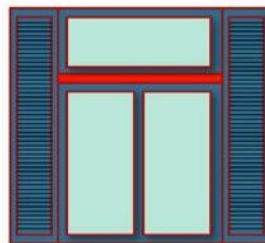
CARLOS GOMES



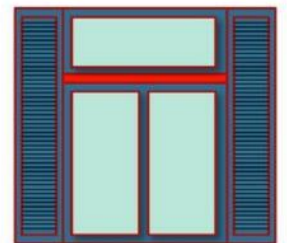
PRESIDENTE VARGAS



PRESIDENTE VARGAS



ALVARES CABRAL



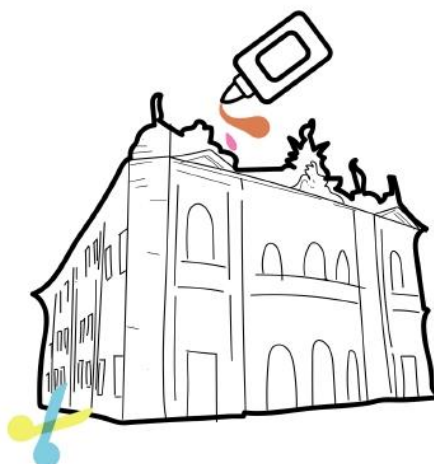
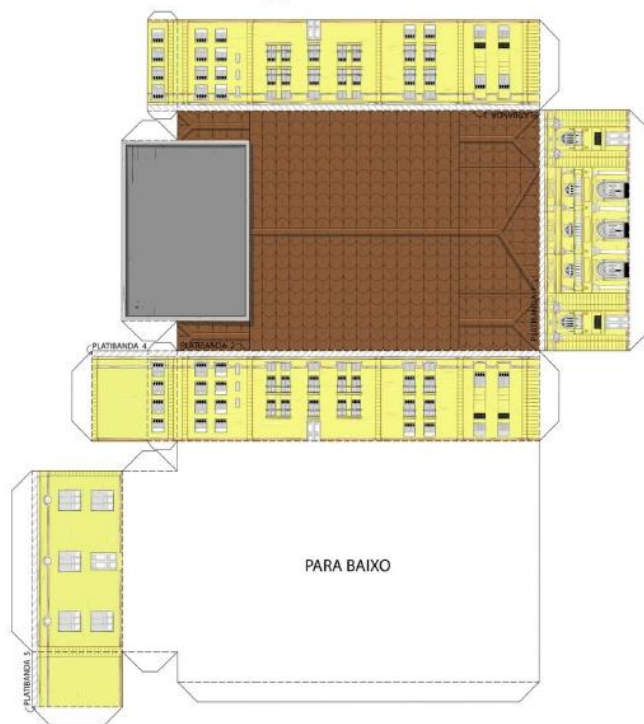
ALVARES CABRAL

ATLAS

PARA OS PEQUENOS



Monte seu Teatro



ATLAS

PARA OS PEQUENOS

↳ Pinte a fachada

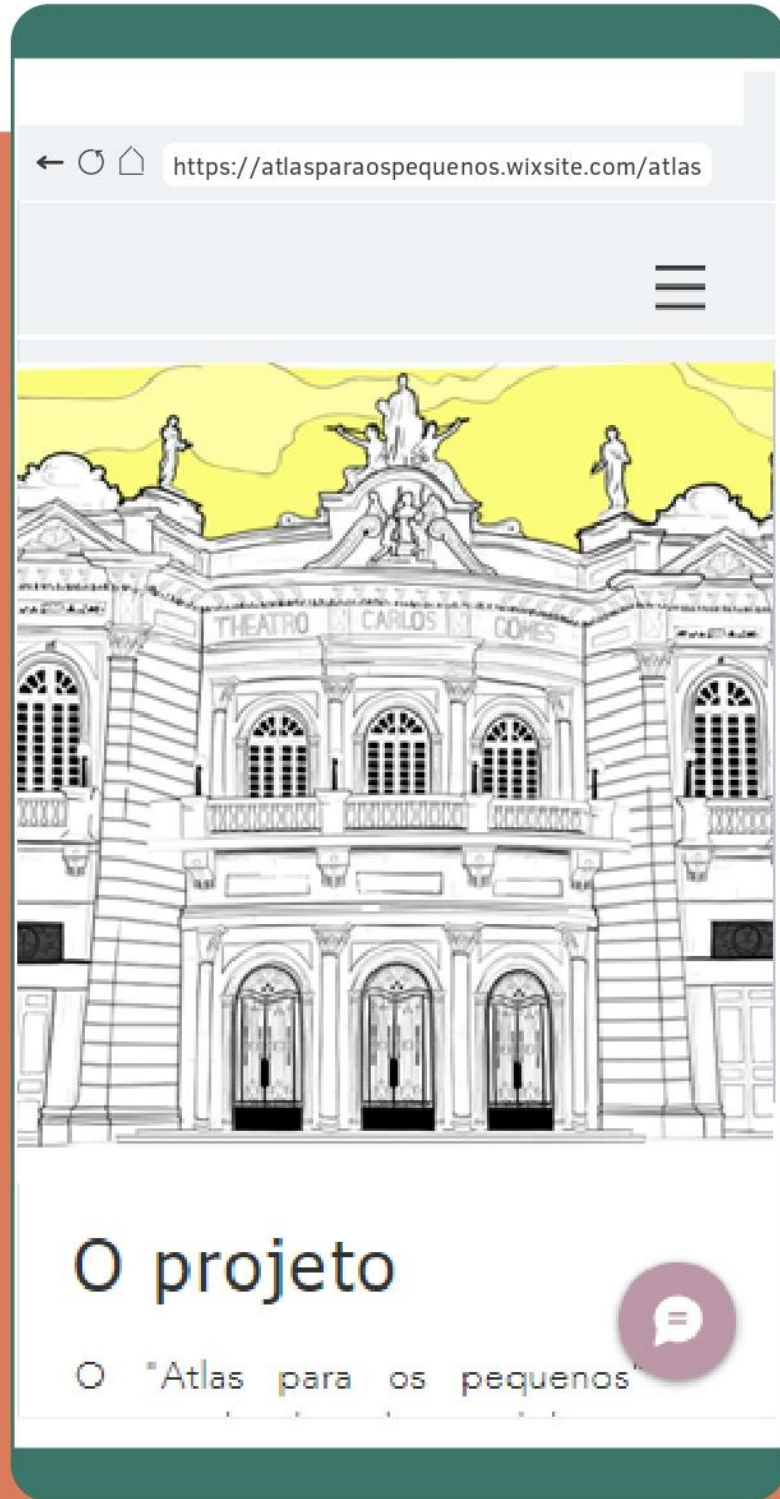


ATLAS

PARA OS PEQUENOS



PARA CONHECER MELHOR O PROJETO, VISITE NOSSO SITE E VENHA APRENDER BRINCANDO!





FUGIR



STEFANY ZANONI ROSEIRO

— Cê tá louco. Tá falando que se um vampiro te dissesse, “ei, eu posso te dar imortalidade agora”, você diria “não, cara, hoje não”?

— *É*. O que, *você* quer passar o resto da vida (da sua vida *imortal*, como você lembrou) na escola? Que horror.

— Mas e se só puder ser transformado na hora? E se o vampiro te disser que nada feito?

— Entre imortalidade, sempre preso numa escola, e vida mortal que você não precisa estudar mais, o que você preferiria?

Os dois se encararam por um tempo, ignorando o som de conversas no fundo. Ian batia uma caneta na mesa, ritmicamente — *um dois três, pausa, um dois três, pausa* —, e Leandro estava fazendo uma careta mais e mais pronunciada a cada sessão.

— Ok, para com isso, cara. — Leandro suspirou. — Tá, então isso é um não pra imortalidade porque você não quer ir pra escola.

— Não, é um não pra imortalidade como um adolescente. Imagina, passar o resto do tempo sendo considerado uma criança? — Ian sacudiu a cabeça. — Seria um saco. Se o vampiro esperasse até eu terminar o ensino médio, tudo bem. Eu não sou *louco*, ok, só que será que vampiros sequer conseguiriam esconder a idade? Tipo, será que maquiagem funcionaria?

Leandro riu:

— O que, você ia aprender a passar maquiagem?

— Se me salvasse da escola, totalmente!

A porta abriu e fechou com um estalo, e os dois garotos olharam pra cima. Só outro aluno voltando pra sala, ainda fora de risco.

— Ok, mas, ‘cê acha que vampiros teriam sua própria escola? Tipo, pra aprender a *ser* vampiro?

Ian engoliu o riso, a porta se abrindo um pouco — mas só outro aluno.

— Qual é, o que eles aprenderiam? Duvido que tenham aula de matemática ou português.

— Quem sabe? Talvez eles tenham que aprender a calcular quanto sangue precisam e como tirar esse sangue sem matar alguém. Seria útil. — Leandro deu de ombros. — Será que eles têm suas próprias aulas de história? Com gente que viveu naqueles tempos todos?

— *Ugh.* — Ian sacudiu a cabeça. — Só você pra ficar animado com *aulas de história.*

— É uma pergunta justa! — Leandro bateu na mão de Ian. — Qual é, você tinha parado— mas, sério, será que você conseguiria fugir da escola só por ser imortal?

— O que, você tá me falando que prefere *estudar pra sempre?* — A porta se abriu novamente; mais e mais alunos estavam voltando, provavelmente logo seria a professora, *ugh.* — *‘Cê tá louco, cara.*

— Eu nunca disse isso, só falei que não se ia conseguir *fugir*, tá?

Um baque alto. Os dois se viraram pra olhar; a professora tinha entrado sem eles perceberem. Merda. Leandro tentou sentar direito sem chamar muita atenção, enquanto Ian tentou se esconder atrás da carteira.

— Silêncio! — A professora mandou, voz elevada acima de todas as conversas na sala. — Semana que vem é a prova de vocês. Alguém tem alguma dúvida?

Ian chutou a cadeira na sua frente. Leandro virou a cabeça pra olhar pra trás.

— *O quê?* — Leandro perguntou em voz baixa.

— *‘Cê tá falando,* — Ian sussurrou de volta, — *que não ia esperar pra fugir da escola pra sempre?*

Leandro mordeu o lábio pra não rir.

— Ei, — ele respondeu quando a professora virou de costas pra eles, — eu nunca *disse* isso. Eu ia só fugir, mesmo.

❖

**LAÇOS E (NÓ)S DOC(ENTES) E
DIC(ENTES) NOS
MOVIMENTOS FORÇAS DA
ESCOLA PÚBLICA EM
TEMPOS PANDÊMICOS**

❖

NAYARA SANTOS PEROVANO | JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS

Não há corpo que, uma vez dentro de um Centro de Educação Infantil, ou dos *territórios crianceiros*, não perceba o quanto a vida ali se deseja pulsar vividamente, um corpo vibrátil, um corpo transgressor, que rompe com as formas de controle. No entanto, a força vital que pulsa nos *territórios crianceiros* foi substituída, por dias de solidão, de incertezas e um confinamento jamais vivido.

Figura 1 - *Território crianceiro* do Município da Serra



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Contudo, esses momentos possibilitaram renovarmos a nossa resistência, (re)existência, entendendo que o palavra reexistir, pode ter outros sentidos. Dessa forma, *nós* doc(entes) apostamos na diferença como *forçainvenção*⁵ e no constituímos enquanto coletivo para poder produzir ~~bons~~ encontros (bons), como potência pulsional que nos fez/faz seguir em frente.

Figura 2: Alguns *movimentosforças* dos Cmeis



Fonte: Imagens cedidas pelos Cmeis

De repente aquilo que era vivido e experienciado com as crianças, a vida que pulsa nos *territórios crianceiros*⁶, as produções que eram feitas com elas, foram dando lugar a um novo cenário, tão difícil e ao mesmo tempo desafiador que nos exigiu um processo de (re)invenção, de (re)descobertas, *aprendências* (de si, do outro e de mundo), em um entrelaçamento dos *nós* como rede de afetos, de movimentar os pensamentos para buscar possíveis outros.

Aprendemos diferente modos de interagir, de se relacionar, de se encontrar para “matar as saudades” das crianças e uns dos outros, investindo na coletividade e em diferentes possibilidades para cultivar essa relação. As crianças em suas potências inventivas seguiram os fluxos e, de modo fugidivo, buscaram escapar para mundos outros, fabulando outras maneiras de experimentar os *territórios crianceiros*.

⁵ Estética de escrita proposta por Nilda Alves como possibilidade de transgredir as dicotomias herdadas pelo modelo de pesquisa produzido dentro do discurso hegemônico do paradigma moderno.

⁶ Termo que usamos para nos referirmos aos espaços institucionalizados de Educação Infantil.

Figura 3: fabulações e invenções



Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis

As emoções criadoras, acionam nosso corpo vibrátil e ativam nossos processos comunicativos. Tal processo comunicativo, potencializa as trocas de experiências e ideias, compondo outros territórios afetivos, outros territórios de aprendizagens e outros territórios para a docência numa intensiva rede inventiva.

Figura 4: Diferentes modos de comunicação entre doc(entes) e famílias



Fonte: Imagens cedidas pelos Cmeis e professora da Rede Municipal da Serra

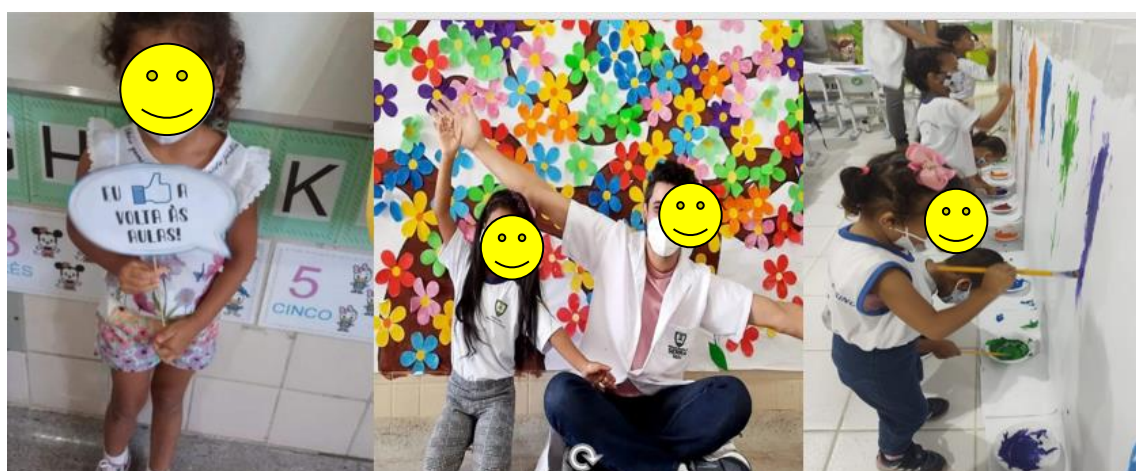
As incertezas, ansiedades, perdas e lutos, coexistem nessas redes intensas, fazendo com que o coletivo acione suas redes de afetos e as novas aprendizagens e recomeços vão surgindo, nos *entremeios* dos *laços* que construímos. Foi assim que nos fortalecemos e enchemos nossos corações de *amor*, força e carinho, pois como enunciam Nando Reis e Ana Vilela, na música *Laços*, "*só o amor é capaz de dar a vida e encontrar uma saída para a esperança vir de novo a cada novo amanhecer*".

Figura 5: O coletivo como redes de afetos



Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis

Figura 6: As novas aprendizagens e recomeços



Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis

Mesmo vivendo outros modos de relação, em que o abraço e o contato deram uma pausa, a vida não deu pausa para o carinho, para o vínculo, para o cuidado e, dessa forma, cada território das infâncias, em sua singularidade e realidade, com o seu corpo coletivo, criou alternativas para se pensar a educação para e com as nossas crianças, de experienciar novos modos de educação, de relação e conhecimento para que as crianças aprendam em todos os *espaçotempos crianceiros*.

Figura 7: Novos modos de experienciar a educação



Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis

A escola e a educação não serão as mais as mesmas! O mundo não será o mesmo! Nós não seremos os mesmos! Mas temos certeza que vamos juntos passar por isso possibilitando movimentos outros ainda mais potentes para o processo *aprendente* para e com as nossas crianças da Educação Infantil.

Figura 8: Movimentos outros para o processo aprendente



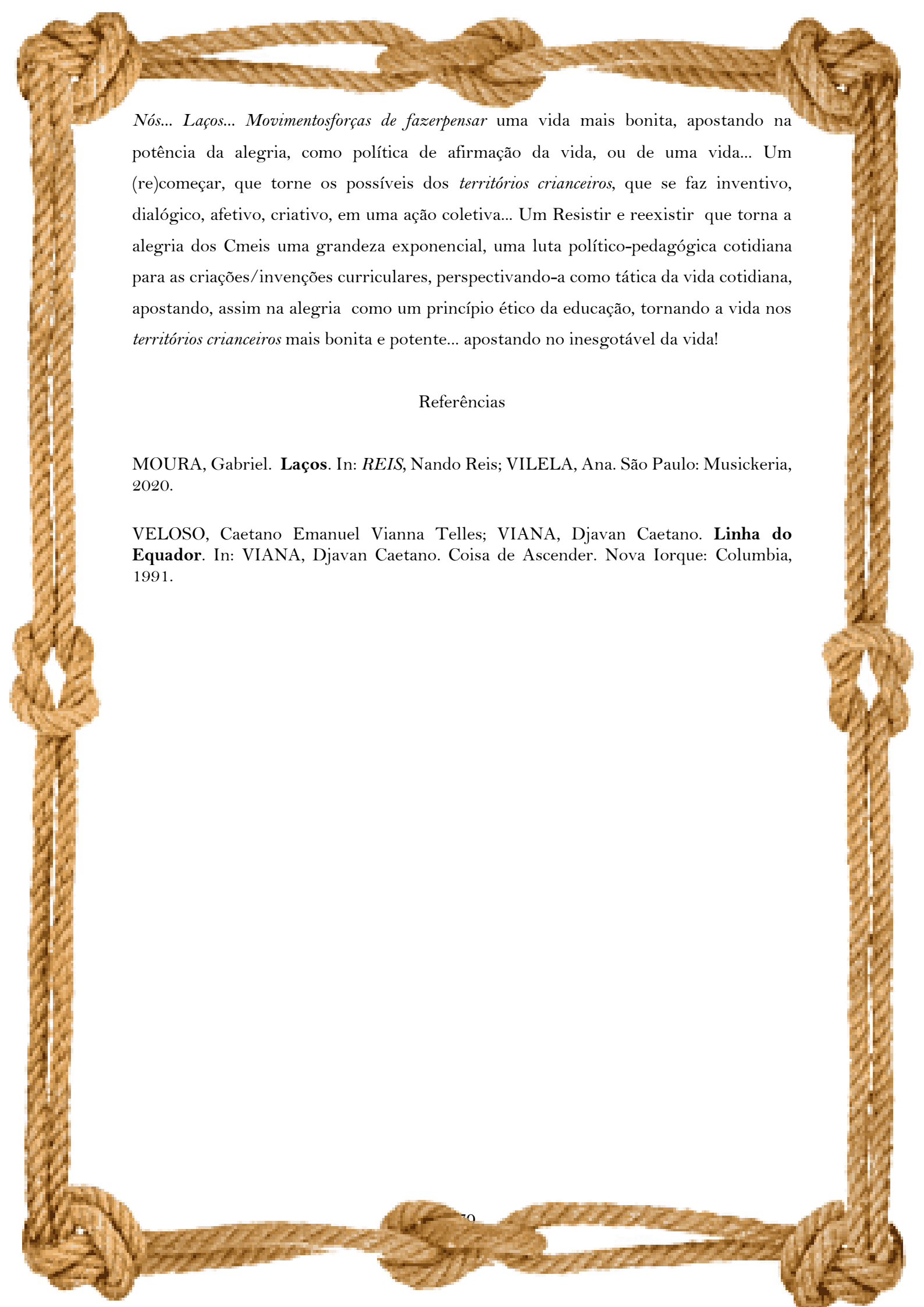
Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis

O amor como vetor de uma vida que não para de acontecer, nos faz resistir, insistir e perseverar na produção dos possíveis dos fluxos que demandam nos doarmos, multiplicarmos e sermos pessoas mais solidárias. “*Se tivesse mais alma pra dar eu daria, isso é viver!*” (Djavan, 1991).

Figura 9: A produção dos possíveis



Fonte: Imagens divulgadas nas redes sociais dos Cmeis



Nós... Laços... Movimentosforças de fazerpensar uma vida mais bonita, apostando na potência da alegria, como política de afirmação da vida, ou de uma vida... Um (re)começar, que torne os possíveis dos *territórios crianceiros*, que se faz inventivo, dialógico, afetivo, criativo, em uma ação coletiva... Um Resistir e reexistir que torna a alegria dos Cmeis uma grandeza exponencial, uma luta político-pedagógica cotidiana para as criações/invenções curriculares, perspectivando-a como tática da vida cotidiana, apostando, assim na alegria como um princípio ético da educação, tornando a vida nos *territórios crianceiros* mais bonita e potente... apostando no inesgotável da vida!

Referências

MOURA, Gabriel. **Laços**. In: *REIS*, Nando Reis; *VILELA*, Ana. São Paulo: Musickeria, 2020.

VELOSO, Caetano Emanuel Vianna Telles; *VIANA*, Djavan Caetano. **Linha do Equador**. In: *VIANA*, Djavan Caetano. Coisa de Ascender. Nova Iorque: Columbia, 1991.



AR-RISCAR



CAMILO RIANI

Título: *ROSTO MAPA*
Artista: Camilo Riani



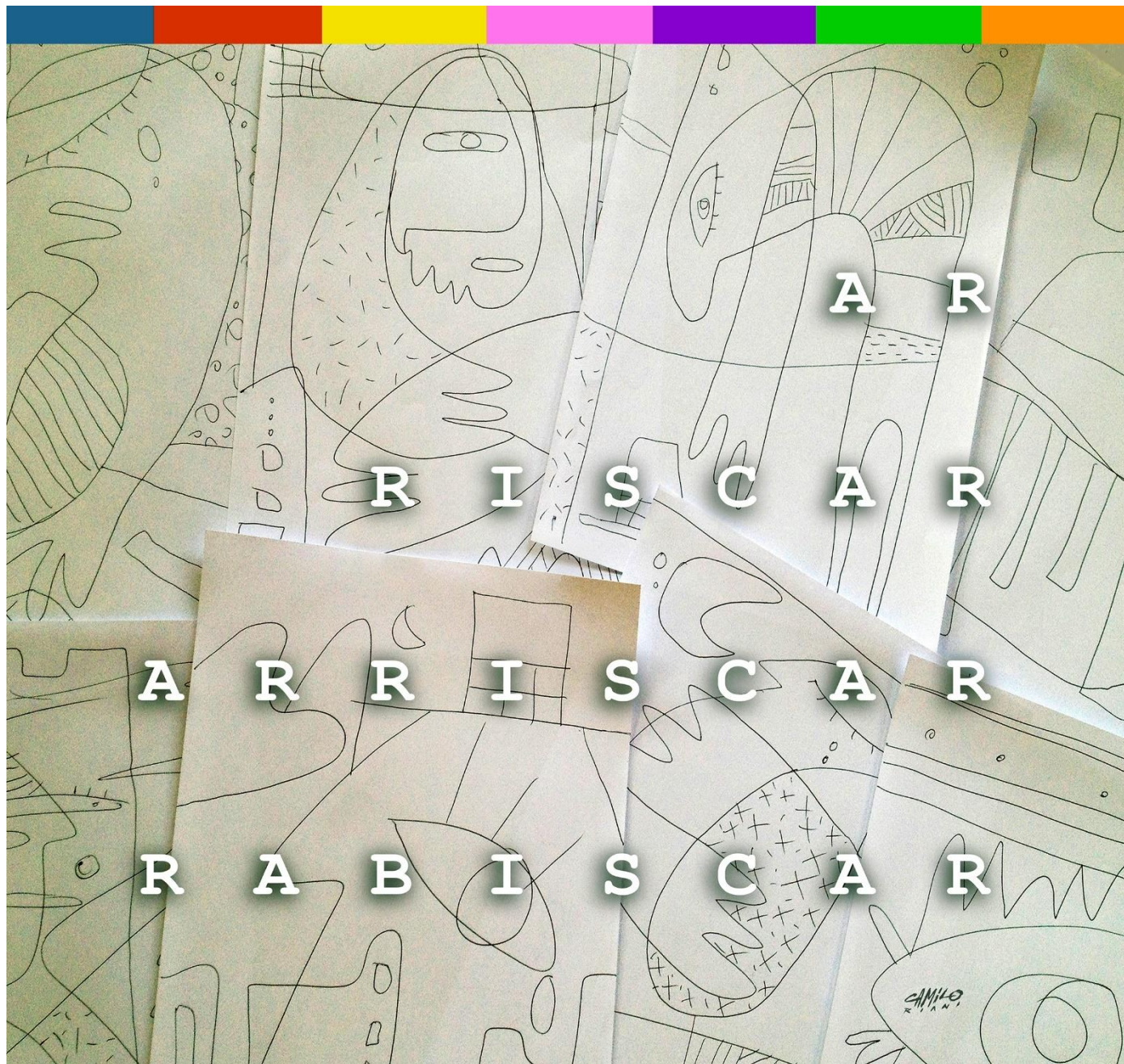
Título: *Afetividade*
Artista: Camilo Riani





Título: *Cabeça*

Artista: Camilo Riani



Título: *Arriscar-Rabiscar*

Artista: Camilo Riani

Título: *Ler-Mergulhar*

Artista: Camilo Riani





Título: *Somos desejo*

Artista: Camilo Riani

◆

TRAVESSURAS CRIANCEIRAS

◆

CAMILLA BORINI VAZZOLER GONÇALVES

Trave(a)
Sur(r)as
Travessuras

Sempre encontramos marcas das crianças pelas escolas. Certo dia propusemos vasculhar essas pistas que elas sempre deixam, e não será difícil de desvendá-las, e até certo ponto, pode ser insuportável descobrir as travessuras que elas inventam. Esse texto-travessura é um jeito de inquietar o nosso pensamento com os modos pelos quais as crianças desconcertam as rotinas, controles e normas da escola. Uma maneira de dizer que as crianças são mais astutas que suponhamos e que elas apresentam sempre um novo estilo para criar e inventar na escola.

Texto-travessura, pois aqui queremos provocar o pensamento, olhar a vida-escola pelos olhos das crianças e deixar que outras travessuras infantis atravessem o nosso corpo de professora. Não espere um espaço em que você leitor irá ler o que escrevo, mas acima de qualquer coisa um espaço para que fabule também. Fabular com as travessuras das crianças, o que pode ser isso?

O exercício fabular “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentá-lo fazê-lo num lugar incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 222). É criar meios, caminhos percursos que mostram que a produção da vida e as invenções cotidianas das crianças estão em todos os cantos, em cada pedacinho da escola e que as suas travessuras são sempre pistas que indicam o movimento dos corpos, do pensamento, da vida.

Mas afinal, o que seria uma travessura? Para alguns pode ser algo inconcebível! Para outros sempre é de uma criança mal-educada. Tem aqueles que acreditam que após uma travessura a criança mereça um castigo. E há também os que visualizam a travessura como um meio de expressão, fabulação

e invenção da força infantil das crianças, preciso dizer, esses últimos são poucos.

Talvez esse texto-travessura não faça o menor sentido para você, pode ser que acredite que isso seja tolice. Isto pouco nos importa, pois aqui queremos escrever em defesa das crianças-travessas. Então chega de enrolação, vamos lá!

Lembre-se que aqui também fazemos um convite para que você fabule!

Desenrolo

A professora sai aos gritos pelos corredores da escola a caminho da sala da diretora!

- Venha aqui para você ver!

Sai a diretora correndo em atrás da professora! Entram no banheiro. No canto encontram todo o rolo de papel higiênico desenrolado pelo chão!

As confabulações começam a serem anunciadas:

- Isso não pode acontecer! - Concluiu a diretora

- Eu suspeito quem possa ser. - Sugeriu a professora.

A faxineira da escola que passava naquele momento, foi logo entrando na conversa.

- De novo? Isso já aconteceu na semana passada.

A diretora buscando uma solução, compartilhou com a plateia que estava assistindo a cena.

- Vou precisar colocar uma câmera aqui fora. Não dentro do banheiro, mas aqui olha, para ver quem entra e sai na escola.

A professora com tom de veracidade repetiu:

- Eu suspeito quem possa ser. Essas crianças não têm o que fazer, não?!

O que tem para fazer a criança na escola! Alguém se perguntou por quais motivos a criança espalhou o papel higiênico do banheiro? Será que ela precisa de um momento de brincadeira pelo parquinho? A aula poderia estar monótona demais? Travessura de criança que nos deixa desconcertado, mas e a criança? Poderíamos fabular caminhos, meios, percursos que a levaram a travessura do desenrolo?

Mundo de ponta a cabeça

Com câmeras fotográficas nas mãos, as crianças saíram pela escola em busca de algo. Como detetives passaram a investigar os mistérios da escola. Há mistérios na escola? Como desvendá-los? É possível? Mal sabiam as crianças o que procurar! Mal sabiam as professoras o que elas procuravam!

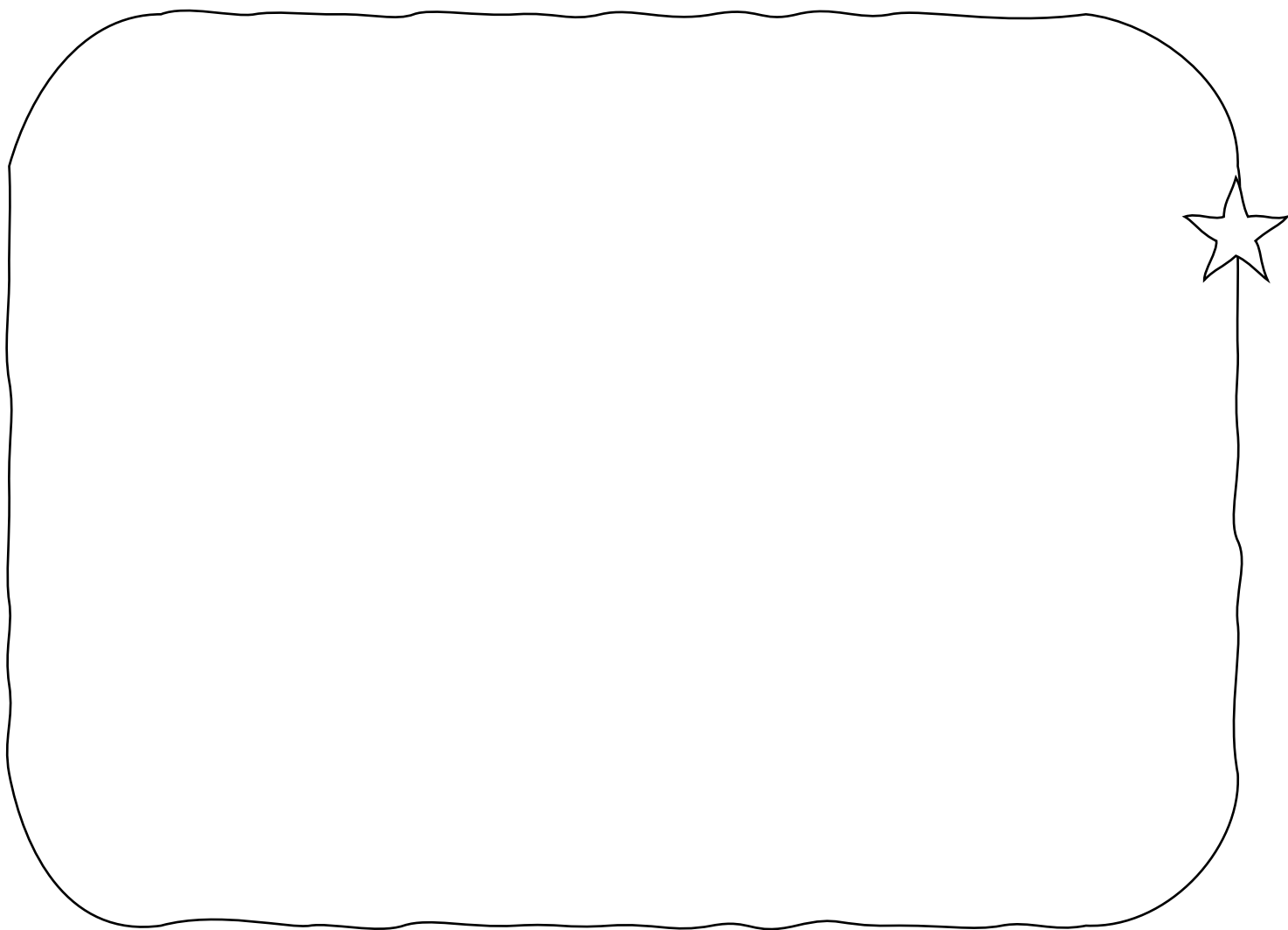
Munidas com seus equipamentos fotográficos elas logo saiam a perguntar: podemos fotografar no parquinho? Por algum motivo esse era o lugar que mais escondiam seus mistérios, lá elas poderiam desvendar os segredos. Por algum tempo o mundo parou para aquelas crianças, como se habitassem um mundo de ponta a cabeça. Faziam com a câmera malabarismos incompreensíveis, pulavam e fotografavam o movimento de seus corpos, faziam sombras e buscavam desvendar os movimentos bailarinos que seus corpos faziam contra a luz. Pulavam e gritavam:

- Me fotografa pulando, assim vai parecer que estou voando!
- Fotografa assim, vai parecer que estou de ponta cabeça!

Um outro mundo as crianças criaram na invenção com as câmeras, com as fotos, com seus corpos! Criaram personagens, movimento, fabulações!



Que mundo seria esse produzido com as crianças? Estamos dispostos a fabular outros mundos com elas? Inventar meios outros de investigação imanente com a educação infantil? Ah, um mundo de ponta a cabeça, como seria?



Travessura do afeto

Entra a professora na sala dos professores.

- Não sei mais o que fazer com o meu aluno! Tudo ele atrapalha, sobe em cima da mesa, implica com os colegas, não gosta de fazer as atividades.

Ouvimos as súplicas de socorro da professora, mal a sabíamos o que responder.

Mas ela seguia descrevendo: Já coloquei ele sentado na primeira cadeira, perto de mim. Na última cadeira, afinal ele é o maior da turma. Já pedi para ser meu ajudante, mas não tem como. Ele atrapalha muito a aula. E sabe o que é o pior ele é carente de afeto, me abraça o tempo todo...



Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

◆
FRUTA PODRE

◆
PABLO CARDOZO ROCON

Dizem que sou perigosa
Se amedrontam do que podem encontrar em minhas entranhas
Indesejada, recusada,
Dizem-me feia
Malogra
Sem sabor
Dizem-me...
Não sabem que em toda minha podridão
Eu escolhi morrer alimentando os indesejados
Para ao cair para morte
Nascer com o tempo que ao me tocar
Fará de mim um pé de frutas podres para alimentar
O que do esconderijo da feiura
Fez de mim a fruta mais bela
Me comendo por dentro
Desejando-me lentamente
E ao me consumir por inteira
Me lançou ao chão para renascer em mim mesma.

◆
UMA ESCOLA

◆
STEFANY ZANONI ROSEIRO

Paredes sujas, rabiscadas – histórias contadas em desenhos feitos a caneta, palavras rabiscadas a grafite, formas cavadas em madeira. Lixo, perdido sob armários e cadeiras. Folhas amassadas, dobradas em aviõezinhos, bolas arremessadas contra cabeças.

Em cada canto que se olhe, há um pouco mais a ser visto. Um pouco mais *dito*, sobre aqueles que passaram e que ainda passam por esses corredores, por esses portões, por esses salões. Ecos de vozes, presos entre dobras e mais dobras de prédios que não são prédios; risos, flutuando entre as janelas de cada espaço. Passos – correndo, se arrastando, passos que vão e voltam e pausam em todo lugar, sozinhos ou acompanhados.

Para cada momento, um som. Para cada vislumbre, uma vida.

Entre um momento e outro, uma pessoa é gravada contra o chão. Pegadas invisíveis, carregando com si o peso de corações batendo e batendo e batendo. Marcas de mãos, brilhando com as verdades de escolhas e futuros e passados.

O lugar no canto da sala, onde alguém se escondeu após tirar uma nota baixa. O fundo da biblioteca, onde alguém sentou por um momento em silêncio. O refeitório, onde risos e vozes e o som de pés se arrastando ecoam mesmo quando vazio. O corredor que já ouviu tantos e tantos “não corre na escola!”. Os bebedouros, testemunhas de crianças que talvez devessem estar em aula. Banheiros com seus rabiscos nas portas, seu papel em falta.

Aquela mancha no chão que talvez seja limpa daqui a pouco, ou talvez esteja aqui para ficar. O pano que uma criança tem que buscar, rindo e fazendo careta, porque *não foi de propósito, juro e eu vou, eu vou, deixa eu ir pegar!* Aquela canto do quadro onde mal dá para escrever direito, porque já tem tanta marca

deixada pra trás que não sai mais. As multidões de vozes pedindo *só mais um pouquinho, tô quase no final!* e reclamando *ah não, prova não!*

Olhando de fora, é apenas um prédio. Só um monte de paredes, de chão e teto, uma construção sem vida— mas como pode ser sem vida um lugar que guarda todos os segredos contados, que se recorda de cada briga em seu pátio, que celebrou cada vitória e chorou cada derrota? Como chamar de sem vida um lugar cheio de traços daqueles que viveram aqui, e que sempre está aberto a novas experiências?

Um prédio é apenas um prédio exceto quando ele não é um prédio. Um lugar apenas é sem vida se quem lhe vê não enxerga todos os resquícios deixados para trás.

Uma escola não é um *espaço*; uma escola não é um prédio, e não é um lugar, mas uma criação de pessoas, uma mensagem escrita em cada centímetro de sua existência, todas as memórias gravadas profundamente em cada um de seus momentos, todas as vozes que lhe falaram misturadas juntas numa canção sem ritmo ou cor.

Uma escola não é uma escola, mas um conjunto de pessoas e memórias e decisões e sonhos e perdas e sucessos e risos e reclamações e rabiscos e conhecimento e segredos e confissões e passos e corações—

Uma escola são muitas paredes, cada uma com sua própria história pra contar. Uma escola é chão que se estende, recoberto de passos que nunca vão se apagar. Uma escola é o teto manchado, é o lixo espalhado, é o armário que não fecha, é o aviãozinho que nunca voou.

São vozes. São pessoas. É, sim, um prédio e um espaço e um lugar e uma escola — e são vidas e histórias.

**SOBRE OS
AUTORES**

POR CURRÍCULOS DESLATTESADOS E MUITO AFETADOS

Era para falar dos autores e autoras, essa trupe que fez virar realidade o nosso desejo de refletir sobre a escola a partir de outros modos. De verdade, verdadeira, coisa de gente séria, os lattes foram todos consultados. Porém, coçava uma vontade de falar delas e deles de um jeito mais quente. De uns a língua e os dedos implicaram mais, nada pessoal. Tudo extremamente formal! Aí, deu nisso! Aventurem-se em conhecer esse povo que quando se junta só sai(entra) coisa que dá prazer:

Alexandre Filordi de Carvalho

Um homem admirável! Doutor em Educação pela UNICAMP e, pasmem, Doutor em Filosofia pela USP. Um Bi-doutor!!! Uma pessoa de um linguagir maravilhoso e que nos encanta com seu estilo único de falar desde outros horizontes. O cara é riz(s)omático demais. E a gente baba ao ouvi-lo, lê-lo, com ele desejar o que suas produções nos fazem pensar/sentir/sonhar.

Stefany Zanoni Roseiro

Das Letras-Inglês ressoam sua capacidade crítica, bem humorada, sagaz. Menina que de-flagra diálogos com outras textualidades e nas antigas nos arrasta para novas percepções. Tem coisa de família nesse negócio. Todos da casa são debochadíssimos. Discreta, esconde talentos vários...

Camillo Riani

Artista esplendoroso! Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. De seus traços surgem o imprevisível desde aquilo que, muitas vezes, naturalizamos. Nunca o queiram numa moldura, não é artista para ser preso! É gente da liberdade!

Joca Simonetti

Um jornalista que transita por diversos cenários, expondo-se criticamente, refletindo sobre política, cultura, educação, dentre outros temas. Blogueiro, poeta, atuante na área da cultura capixaba, é um provocador de novos pensamentos.

Martha Caliari

Atriz capixaba que tensiona pelo teatro diversos aspectos das relações sociais, particularmente questões relacionadas ao feminino. Compreende a arte cênica como um grande laboratório a disparar questionamentos.

Mari Eilert

Produtora cultural, atriz, editora de vídeos e graduanda em jornalismo digital. Gaúcha que adotou o ES e fez de Vitória sua casa e espaço de atuação. É gente que faz arte com sabor de vida alternativa.

Ariadny Bezerra

Uma pessoa leviana. Ops! Queremos dizer que manuseia muitíssimo bem a proposta de Giovani Levi. Mestre e doutoranda em educação pela UFES. Seu corpo tatuado traduz bem essa mulher destemida que pesquisa sobre professoras capixabas e remexe em arquivos públicos, futuca jornais velhos e sopra a poeira dos tempos para nos ajudar com lentes de aproximação/distanciamento.

Alexsandro Rodrigues

Pessoa que se dá generosamente na amizade e intelectualidade. Mestre e doutor em educação pela UFES. Um pesquisador com faro para temas bafônicos. Um ícone na UFES acerca da diversidade sexual. Suas calças coloridas e saias arrasam, deslocam, desb(m)undam, bixa! O que dizer dessa coisa que por onde passa, quando abre a boca, embaraça, enlaça?

Steferson Zanoni Roseiro

Uma máquina de produtividade... Pessoa fofa em todos os aspectos. Mestre em Educação pela UFES e doutorando no mesmo programa. É o cara que cospe - na verdade, bombardeia - autores com uma propriedade invejável. E esconde outros tantos talentos artísticos. Pinta lindamente. Acho que borda também, mas, tenho certeza, que olha sempre desde as bordas. Fica a deixa!!!

Davis Moreira Alvim

Sarcástico, debochado, com um olhar de águia e uma língua viperina. Mestre em História Social das Relações Políticas pela UFES e doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Um anfitrião de aventuras intelectuais. E quando te olha, não te devora, mas faz perguntas tão im-pertinentes que a nossa cara queima.

Izabel Rizzi Mação

Graduada em História pelo Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira, mestre em História Social das Relações Políticas pela UFES, doutoranda em História, essa mulher nos interpela a pensar outras questões de gênero inimagináveis. E como a sexualidade atravessa a história e a história se mete na sexualidade! Ela quebra p-a-r-a-d-i-g-m-a-s. Os? As? Não faço ideia...

Luciana Silvestre Girelli

Graduada em Ciências Sociais, mestre em Política Social e doutoranda em Ciências Sociais, debruça-se - e nos convida a fazer o mesmo - sobre questões relativas à identidade política de jovens estudantes nos atuais tempos de polarização. Para além de cá ou de lá, ela nos inspira a perceber as capturas que o capitalismo faz. Nessas tortas engrenagens desgastadas de ferrugem sai um óleo novo de seu questionar.

Lyvia Fialho

Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela UFES. É pessoa que foge do óbvio, dos lugares comuns, das velhas e tradicionais repetições. Ela inaugura sempre com provocações, com apelos a outros olhares/pensares/saberes. O novo sempre vem, mesmo quando pensamos que a ele poderemos resistir.

Desiree Abreu de Oliveira

Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela UFES faz das linhas as diversas curvas para pulsar traços no chão, no asfalto, na grama, nas paredes, nos papeis. Borra com o traço, sei lá, des-traça! E como é bom! E cada risco, não só o das amarelinhas, abre aqui e agora espaços novos dentro dos velhos.

José Raimundo Rodrigues

Pessoa insana, graduado em Filosofia, mestre e doutor em Teologia Sistemática pela FAJE-Belo Horizonte, inventou de estudar educação. Mestre e doutorando em Educação pela UFES, corta e recorta documentos sobre educação de surdos - não só sobre isso, pois ama tesoura e papel, cinema - , gosta das encruzilhadas do passado-futuro-presente. Um ser muito sério... quase dramático!

Lutero Proscholdt Almeida

Graduado, mestre e doutor em Arquitetura e Urbanismo, esse professor da UFES desdobra imagens prospecta cenas que nos calam, a princípio, para nos fazer falar loucamente. De embasbacar, suas pinturas questionam ética e esteticamente desejos e simulacros. As imagens nascem de sua cabeça ou se complementam nela para fazer as nossas vibrarem.

César Donizetti Pereira Leite

Graduado em Psicologia, com mestrado e doutorado em Educação, é o sujeito que acredita na potência dos labirintos da vida, da escola, da sociedade, do mundorito que habitamos. Das mãos dele para as mãos da criançada vão as câmeras, os celulares, para que aqueles meninos e meninas, com seus flashes nos mostrem o in-visível.

Ana Lucia Penteado Brandão Prado

Essa jornalista - em tempos de imprensa tão cooptada e, ao mesmo tempo, violentada - mestre e doutoranda em Educação pela Unesp, anseia por ensaios questionadores diante das telas que se nos apresentam como possibilidades de ver o mundo com a ponta dos dedos e, quem sabe, com os cantos de olhos.

Pablo Cardozo Rocon

Graduado em Serviço Social, mestre em Saúde Coletiva e doutor em Educação, faz das palavras armas, agulhas, fagulhas a nos envolver/tecer com poesias que tocam e se deixam tocar pelos corpos trans a demolir as estruturas fixistas de uma sociedade careta. Não é um denunciante. É um investigador nato a demonstrar as saturações e inflexionar/rebolar novas reflexões.

Ana Paula Figueiredo Louzada

Psicóloga com mestrado em Psicologia Social pela UERJ e doutorado em Educação pela UFES, atenta às invenções como imanência da vida, sente pelas cartas e fotografias as possibilidades dizíveis e visíveis sobre nosso estar no mundo como obra de arte. E o corpo aí está na sua inteireza incompletude a se deixar tocar por outros também in-completos e desejosos.

Rafa

Esse artista anônimo que quer fazer da arte apenas deleite, promete-nos muito e nos oferece mais ainda com os seus desenhos. Ele nos abduz em prazer, fazendo reconfigurar os sentidos dados aos sentidos. Dá-se em telas para nos dizer que nossas escolas são espaçotempos efêmeros e passadiços, caminhos para outros mundos. Nem sempre os melhores.

Dante Almeida Ladeira

Graduando em Letras pela UFES, olha para as crianças perdidas, fracassadas, dissidentes. Contempla aquelas que não querem deixar de ser criança porque habita na infância essa coisa que irrompe o novo, despedaça tiranias, subrompe com morais e esquemas prévios. E quem nunca tomou uma rasteira da língua afiada de uma criança?

Murilo Lopes Teixeira

Graduando em Filosofia pela UFES, é outro amante das dissidências infantis, crianceiras e criancedouras. E seu flerte com o cinema torna isso ainda mais delicioso de se refletir. Aquele facho de luz inspira olhares, sentimentos, práticas, e na tela longa da vida a criancice nos invoca!

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Outra pessoa enlouquecida. Graduado em Farmácia, Serviço Social e Pedagogia, com três mestrados (Biotecnologia - UFES, Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT/UFES, e Educação - UFES) - pasmem com a maluquice! Seu jeito de sentir e pensar a educação especial transborda dessas coisas que o atravessam. Olhando de longe, sempre parece crossdresser de Jesus...

Isabel Nunes

Estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFES, com habilidade em desenho à mão e digital. Interessa-se por questões multidisciplinares, valorizando o desenho como um aliado inventivo dentro de sua futura atuação, buscando formas de adequá-lo à modernidade.

Samella Valerio

Estudante de Arquitetura e Urbanismo na UFES. Interessa-se pelas áreas de Urbanismo, Projeto e Patrimônio, embora ainda não tenha definido a área a qual pretende focar a pesquisa. Fora da universidade, gosta de realizar atividades calmas, como ler, escrever, assistir filmes e séries.

Flávia Ribeiro Botechia

Graduada (UFES), mestre (UFMG) e doutora (Mackenzie) em Arquitetura e Urbanismo, tem sensibilidade de pensar portas e janelas outras para abrir modos de montar e remontar

o mundo que nos circunda. Seu olho não desgruda da cidade e do que com ela podemos fazer ou sermos feitos. A nossa Vitória ganha com ela profundas elocubrações.

Nayara Santos Perovano

Eita pessoa linda! Faça sol ou chuva, num calor ensopador do verão capixaba e ela se encontrará sempre plena, maquiada, invejável! Coisa que não é pra todas e ela sabe mandar beijinho no ombro. Graduada em Pedagogia pela UFES, mestre em educação pela mesma universidade, detendo-se - para sempre distender - sobre as questões da alfabetização, fala sempre de movimentosforças da escola.

Juliana Paoliello Sánchez Lobos

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira, mestre e doutora em Educação pela UFES, cartografa afetos, aponta os devires das gentes grandes e pequenas presentes nas escolas. É mais uma crianceira. Acho que poderíamos evocar e invocar os erês e fazer logo uma grande roda e nos deixamor entontecer pelo girar da vida.

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Tem gente que tem uma delicadeza daquelas típicas de outros planetas. Da ternura de seu olhar saem faíscas questionadoras dos currículos. Graduada em Saneamento Social pelo IFES em Pedagogia pela UVV, mestre e doutoranda em Educação pela UFES, está disposta a discutir, refletir, problematizar, devirzar infâncias, docências e linguagens.

Dizer de autores é sempre um dizer provisório. Essa gente não se contenta, tem comichões, sofreguidões, convulsões. Nelas e neles há um desejo ardido e ardente por inventar/fabular!

