

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP



Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

ARARAQUARA - SP

2023

CORPO, PODER E RELAÇÕES SOCIAIS

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ANA CLÁUDIA MAGNANI DELLE PIAGGE

CORPOGRAFIA DE AFETOS: CORPO, PODER E RELAÇÕES SOCIAIS.



ARARAQUARA – SP

2023

ANA CLÁUDIA MAGNANI DELLE PIAGGE

CORPOGRAFIA DE AFETOS: CORPO, PODER E RELAÇÕES SOCIAIS.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza

ARARAQUARA-SP
2023

P579c

Piagge, Ana Cláudia Magnani Delle

Corpografia de Afetos : Corpo, Poder e Relações Sociais / Ana Cláudia Magnani Delle Piagge. -- Araraquara, 2023

241 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Claudete de Sousa Nogueira

Coorientadora: Tatiane Pereira de Souza

1. Educação. 2. Escola. 3. Violência. 4. Professores. 5. Escuta. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA CLÁUDIA MAGNANI DELLE PIAGGE

CORPOGRAFIA DE AFETOS: corpo, poder e relações sociais

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza

Data da defesa: 08/12/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP / FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP / FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes

Instituto Federal de Educação da Bahia / IFBA

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Essa história de escrever agradecimentos não é fácil, escritas no papel parecem banais quando, na verdade, desejaria que tivessem a força do meu abraço, envolvendo a cada um que, com imensa generosidade, fez esse percurso comigo;

Agradecida a Deus, que figura no tempo e na vida, por ter possibilitado concluir, esse mestrado, nesse momento. Nem antes, nem depois. Ocorreu no tempo necessário a experiência, para que ela acontecesse em toda a sua potência;

Agradecida ao meu amigo-amor-companheiro, Jose Antonio, por ter realizado esse caminho comigo, facilitando a minha vida em muitos momentos, para que eu pudesse me dedicar a esse exercício de pensamentos. Você foi fundamental nesse processo e um exemplo de como outros homens devem se posicionar em percurso com suas companheiras. Devemos falar mais sobre isso, homens que são abraços e não nós. Amo você!

Agradecida a cada um dos meus amadíssimos filhos: Rafael, Ricardo, Gabriel e Felipe, as minhas noras: Gabriela e Karine e a minha neta, Sarah, pela forma como foram apoio, carinho e motivação em todos os momentos necessários. E pelo modo gentil como puxaram minha orelha nos momentos certos;

Agradecida a meu pai e minha mãe, Nerêo e Maria Antônia, que me educaram de forma a possibilitar ser quem eu sou, nesse momento. Quem eu serei amanhã? Só o tempo dirá. Agradecida por todo respeito, carinho e atenção recebida. Por me ensinarem a acreditar na potência dos sonhos-desejos; que como mulher também posso mudar e ser quem eu quiser ser. Vocês nunca me tolheram, ao contrário, abriram meu entendimento sobre/para o mundo. Meu eterno amor por vocês;

Neta de Aurora e de Santina; bisneta de Elvira, Filadelfia, Concetta e Dionisia; trisaneta de Angila Mai, Valle Angila, Cândida; tataraneta de Maria Carolina, antes dela Ana Josefa, antes dela Francisca Miquelina, Agradecida a todas as minhas mulheres ancestrais que me carregaram em seus ventres, sonhos e corações, e que, através de suas histórias de resistências e lutas, me possibilitaram estar aqui, hoje;

Agradecida as minhas amadas orientadoras, Profa. Claudete e Profa. Tatiane, que através do seu trabalho de orientação compartilhada, me fizeram compreender a importância do comum, do estar em comunidade; o respeito pelas vivências e experiências que carregamos; a escuta afetuosa e aprendente com outro; por se colocarem em percurso comigo, sempre me respeitando e valorizando. E, principalmente, por terem tido paciência comigo, me ajudando a questionar a minha branquitude, meus privilégios e saberes;

Agradecida, também, as minhas companheiras não-humanas, Kiara, Luna, Vicky (que hoje vive em minha memória) e Frida (que chegou no final do trajeto), que mesmo, nos momentos mais solitários da escrita, estiveram comigo em silêncio e atenção constante. Vocês me vigiaram e me cuidaram.

Agradecida a todos as/os/es professoras/es/es, desta e de outras instituições acadêmicas, que foram companhia e companheiros, que foram farol, me acolhendo, apoiando, provocando, incomodando, me fazendo pensar durante todo esse percurso de (re)escrita de mim, no mundo. Agradecida Prof. Dagoberto Fonseca, Profa. Andréa Rocha, Prof. Alexandre Fernandes, Profa. Helena Vieira, Profa. Paula Ramos, Profa. Flávia Rocha, Profa. Dani Rosa e muitas outras. Meu mais profundo respeito a vocês;

Agradecida aos professores da casa que foram estorvo em meu caminho, vocês possibilitaram que eu me superasse em percurso;

Agradecida aos Professores e Mestres de todas as instituições acadêmicas e não acadêmicas, com conhecimentos e saberes fundamentais para a ciência e a vida, suas presenças neste percurso me fizeram entender que não existe separação entre o que se fala e o que se vive. Agradecida aos Professores-Mestres da Carroça de Mamulengos, da Casa Tombada, da Cultura Popular e da Vida-Viva, aos Amigos/os e companheiras/os do trajeto da Pós-graduação - Saberes Populares para a Arte e a Educação nas Vivências da Carroça de Mamulengos; da Escola livre de Palhaços - ESLIPA; a Ivy Ota e companheiras de percurso de (des)bordar; ao grupo de gurias do “No coração da agulha, rodas públicas de bordados livres e escuta”; a Ana Flávia Baldisserotto e as amigas no trajeto de Estratégias do caderno; a Sofia Amorim e as queridas companheiras das Travessias Textuais, do grupo de leitura e de estudos; e a todas as muitas e diversas pessoas que se uniram nas experiências de linguagens-escritas e possibilitaram esse fazer. Agradecida;

Agradeço a todos e a cada um que, com paciência e amor, se juntaram a mim, em defesa das crianças. Lídia, Rosimeire, Ligia, nossas conversas em forma de sonhos compartilhados estão aqui. Juntas olhamos as falas poéticas, as belezas represadas, o andar dançado pelas crianças. Elas são uma lindeza, não é mesmo?

E aqui cabe o super abraço, aquele que diz de toda a grandeza que foi (com)partilhada pelos olhares e sorrisos, pelas falas e suspiros, pelos choros e não-ditos. Aqui agradeço a cada uma das crianças que tive a honra de conhecer e escutar. Agradecida por tanto. Vocês estarão para sempre em meus sonhos educadores;

A minha banca que me escolheu (e acolheu) antes de eu os ter escolhido. Agradeço a leitura generosa, os comentários cuidadosos e as palavras inspiradoras;

Quero deixar aqui registrado os meus mais profundos agradecimentos a escola, por se colocar em estado de abertura para ser observada. Esse trabalho só foi possível porque a escola percebeu que precisava superar suas limitações, abrindo-se para o escrutínio do nosso olhar e das crianças. Assim, tornou-se um exemplo;

Enfim, reconheço a todos que comigo esperançaram uma nova e possível educação. Agradecida.

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior Do que a cidade. A gente só descobre isso depois de Grande. A gente descobre que o tamanho das coisas Há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandesas, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

(BARROS, 2015, p.151)

RESUMO

Corpografia de afetos: corpo, poder e relações sociais é um trabalho de dissertação que busca o diálogo com a formação docente tendo como ponto de partida a escuta afetuosa-aprendente, desenvolvida em meio a complexidade das relações sociais escolares. A partir da indagação-nascente: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança? buscamos desenvolver um percurso que tem por objetivo a retomada da formação docente humanizada, centrada em estudos que visam a construção de novos olhares e novas posturas em relação as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, manifestadas no contexto educacional. Está afirmada por uma escolha política identificada com as diversidades e fundamentada nas categorias: Corpografia dos Afetos/ Corporeidades; Relações sociais e de Poder; Violências e violência escolar; Experiências; Percepções e Memórias; Linguagens, tendo como referências teóricas o pensamento de Kabengele Munanga, Franz Fanon, Paulo Freire, Michel Foucault, Achille Mbembe, Albert Memmi, Homi Bhabha, Jorge Larrosa Bondía, Suely Rolnik, Judith Butler, bell hooks, Jota Mombaça e Airton Krenak. Para investigar esse processo, a etnografia foi utilizada como referência (inserção no contexto educativo, registros em cadernos de campo, consulta aos cadernos de ocorrências e observação em atividades diversas como rodas de conversas, acompanhamento de aulas, aplicação de oficinas artísticas e atividades com desenhos). As observações e escutas se depararam com violências diversas, efeito dos preconceitos, das discriminações e das resistências resultantes da naturalização do machismo, do racismo, do sexismo, da homofobia, entre outras, presentes no cotidiano social. Ainda assim, os resultados revelam que as mudanças são possíveis e que podemos defender a formação das/dos professoras/es através de uma nova ética, que seja insatisfeita e desconfiada. A pesquisa indica rupturas e continuidades que vão possibilitando a produção de novos saberes, novos comportamentos e ações.

Palavras-chave: escuta afetuosa-aprendente; formação de professoras/es; violências

ABSTRACT

Corpography of affections: body, power and social relations is a dissertation that seeks dialogue with the teacher (pedagogic) formation having as a starting point the affective-learning listening, developed in the midst of the complexity of school social relations. Starting from the question: Who educates the educator to deal with this living school, which is situated in the dynamic of life itself, in living with the life that happens? Who prepares them to listen more, learning with the child? We seek to develop a path that aims to resume the humanized teacher training, focused on studies that aim to build new ways of seeing and new positions in relation to ethnic-racial issues, gender, sexuality, and class, manifested in the educational context. It is affirmed by a political choice identified with the diversities and based on the categories: Body of Affections / Corporeities; Social and Power Relations; Violence and school violence; Experiences; Perceptions and Memories; Languages, with theoretical references to the thought of Kabengele Munanga, Franz Fanon, Paulo Freire, Michel Foucault, Achille Mbembe, Albert Memmi, Homi Bhabha, Jorge Larrosa Bondía, Suely Rolnik, Judith Butler, bell hooks, Jota Mombaça and Airton Krenak. To investigate the process, ethnography was used as a reference (insertion in the educational context, records in field notebooks, consultation of occurrence notebooks, and observation in various activities such as conversation circles, monitoring of classes, application of art workshops, and activities with drawings). The observations and listening were faced with various types of violence, the effect of preconcepts, discrimination, and resistance resulting from the naturalization of machismo, racism, sexism, homophobia, among others, present in everyday life. Even so, the results reveal that changes are possible and that we can defend the formation of the teachers through a new ethic, which is unsatisfied and distrustful. The research indicates ruptures and continuities that will enable the production of new knowledge, new behaviors, and actions.

Keywords: affectionate listening-learner; teacher (pedagogic) formation; violence

LISTA DE OBRAS

- Obra 1. Título: Espaço do pensar. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 2. Título: Florescer a/na escrita. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 3. Título: Pandemia e escrita. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 4. Título: Avessos. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 5. Título: Alvo na/da escrita. Fonte: escrita/pensamento da autora desse trabalho.
- Obra 6. Título: Perfil. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 7. Título: A linha. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 8. Título: Experiência perdida. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 9. Título: Tecendo escritas. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 10. Título: Movimentos para a escritura. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 11. Título: Olhando para as insignificâncias da vida. Fonte: parte do acervo fotográfico da autora desse trabalho.
- Obra 12. Título: Meu pai. Fonte: parte do acervo fotográfico da autora desse trabalho.
- Obra 13. Título: Dando voltas nos pensamentos. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 14. Título: Me provocando em percurso. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 15. Título: Meu corpo dói. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 16. Título: Florescer. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 17. Título: Escapando pelas margens. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 18. Título: Organismo vivo. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 19. Título: Tentando enxergar. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 20. Título: Espiando pelas frestas do conhecimento. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 21. Título: As transformações que escapam ao controle. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 22. Título: Sobre sonhos. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018.
- Obra 23. Título: Escritas interrompidas. Tema: coleta de desenhos/2018.
- Obra 24. Título: Qual a cara da infância? Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 25. Título: Camadas e texturas das violências. Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 26. Título: Como a violência se manifesta? Fonte: obra da autora desse trabalho.
- Obra 27. Título: Percepções de uma menina negra. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Fonte: Desenho realizado por uma menina negra de 10 anos de vida.

Obra 28. Título: Preconceitos velados. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 29. Título: Sobre sonhos. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 10 anos de vida.

Obra 30. Título: Hierarquia racial. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 10 anos de vida.

Obra 31. Título: Gráfico sobre o racismo. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 11 anos de vida.

Obra 32. Título: A vida não é fácil de viver. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 11 anos de vida.

Obra 33. Título: O nó do problema. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 34. Título: Pele-alvo. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 35. Título: Não, não me mate. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por uma menina negra com 10 anos de vida.

Obra 36. Título: Mosaico. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 37. Título: vida desgastada. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 38. Título: corpos impedidos. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 39. Título: sob olhares julgadores. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 40. Título: Tempo das descobertas. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 41. Título: É possível remendar esse equívoco? Fonte: obra da autora desse trabalho.

Obra 42. Título: Recolha de notícias da internet da semana pós eleição 2022. Fonte: obra da autora desse trabalho.



¹ Nesse dissertação-ensaio desejo puxar, apertar e soltar os fios, estejam eles enrolados, soltos e/ou presos; (re)costurando os fios que escapam e os que foram rompidos; (re)bordando os fios escondidos sob a trama do tecido, invisíveis; desfazendo os fios emaranhados nas/pelas memórias, das vivências e das experiências; pretendendo realizar uma outra (des)escrita que seja, o mais próxima possível, da vida-vivida.

SUMÁRIO

1	Notas Introdutórias.....pg. 10
1.1	O que nos passa?.....pg. 10
1.2	Manifesto para um novo percurso.....pg. 15
1.3	Objetivos da dissertação.....pg. 30
1.4	Explicitação da proposta.....pg. 31
1.5	Categorias-chave.....pg. 34
1.6	Movimentos para a escritura.....pg. 40
1.6.1	Preparando o terreno para o plantio da metodologia.....pg. 40
1.6.2	Explicitação da escolha desse processo de escrita.....pg. 46
1.7	Organização da dissertação.....pg. 53
2	DE QUE CRIANÇA A ESCOLA FALA?.....pg. 55
2.1	O que pode um corpo no processo educativo?.....pg. 59
2.1.1	Corpo-Escola.....pg. 60
2.1.2	Conformação do corpo-educador.....pg. 62
2.1.3	Corpo pulsante a escola enquanto um corpo vivo.....pg. 82
3	REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA AS INFÂNCIAS: O QUE OS LIVROS SILENCIAM?.....pg. 95
3.1	Sobre qual infância falamos? Europeias?.....pg. 95
3.2	Crianças como sujeitos das Infâncias.....pg. 117
3.3	A importância dos Contos de Fadas para a nova normatização do papel da mulher.....pg. 124
3.4	A importância da aprendizagem do silêncio profundo por parte da mulher.....pg. 127
3.5	O amor como um sentimento perigoso.....pg. 128
3.6	O que significava pertencer a bruxaria?.....pg. 130
3.7	A colonização do Brasil através dos corpos femininos.....pg. 133
3.8	A mulher e a maternidade: a ligação forçada entre dois papéis que possibilitaram o surgimento da Infância.....pg. 138
3.9	O advento do papel de mãe na sociedade ocidental.....pg. 151
4	OUTRAS HISTÓRIAS SOBRE INFÂNCIAS QUE FAÇAM MAIS SENTIDO EM NOSSAS REALIDADES.....pg. 155
4.1	As histórias reais que não queremos ouvir na escola.....pg. 156
4.2	Vadeando.....pg. 167
4.3	O nó do problema: de quem são esses corpos perseguidos?.....pg. 169
4.4	A influência da tecnologia na construção de uma concepção de violência.....pg. 172
4.5	Pele-alvo.....pg. 174
5	O QUE A ESCOLA PODE FAZER COM TUDO ISSO?.....pg. 184
5.1	Devir-criança, enquanto possibilidade de existência.....pg. 185
5.2	De que afetos você é capaz?.....pg. 210
5.3	P.S. - Abri a janela para espiar lá fora.....pg. 220
5.4	Carta-manifesto a UNESP, Secretarias de Educação municipal e estadual do Estado de São Paulo.....pg. 225
	REFERÊNCIAS.....pg. 228

Atenção!

Esse sumário é somente uma proposta/possibilidade para a leitura, mas você poderá ler o texto em qualquer ordem, seja de trás para frente, do meio para as pontas ou somente uma página aberta ao acaso.

O que vale é deixar-se provocar e encantar pelas crianças e pelas reflexões que suas falas nos suscitam.

Boa leitura!

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

1.1 O que nos passa?



Obra 1 Título: Florescer a/na escrita. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Araraquara, janeiro de 2022

Amiga,

Estou com tantas saudades tuas e de nossas conversas, por isso estou te escrevendo esta carta. Gosto muito de escrever cartas e através delas tenho sentido um pouco de conforto nesses tempos tão difíceis como os que estamos vivendo. Esse período de distanciamento pandêmico está sendo mesmo bem complicado.

Tenho usado para escrever papeis, linhas, tecidos, tintas, agulhas, tesoura e cola, mas muitas vezes, o máximo que produzizo são rabiscos. Em outros momentos, essas muitas formas de escrita tem me ajudado a desafogar os pensamentos. Ah, esqueci de te contar, durante esse período tenho me dedicado a tecer a trama da dissertação, alinhavando experiências, enlaçando presenças. Ajuntando tudo que foi tecido no encontro com as crianças, a cada encontro e a partir das diferenças existentes entre nós. Com nossas experiências e conhecimentos. Nossos encontros sempre foram constituídos a partir da horizontalidade, pautados pelo acolhimento, respeito e escuta, na partilha das histórias, dos afetos, do encontro no entre, no estar com.

Tem sido muito difícil. Por vezes trazo com as notícias recebidas. Sabe, já são mais de 620 mil mortes pela COVID-19, sendo que os dados estão sendo subnotificados e manipulados e continuamos vendo o negacionismo de um (des)governo e de pessoas influenciadas por ele, a propagação das fake news, as campanhas anti-vacinas e muito mais. Olho para isso tudo e considero, por vezes, irreal. Não é possível que estejamos vivendo tudo isso. Nesses momentos vem forte o questionamento: Qual o papel da educação em tudo isso? O que eu tenho a oferecer? Com quais gestos quero habitar esse mundo da escrita acadêmica?

Sendo as notícias me recorro de cada rostinho das crianças, sabe? Mesmo estando afastada da escola. Recorro cada momento. As nossas conversas. Tudo que me ensinaram... Incrível pensar como uma vivência pode afetar tanto uma pessoa e produzir marcas tão profundas que a torne outra. Com o passar do tempo tenho me proposto a olhar para a experiência passada florindo ternura mesmo em meio a um terreno tão devastado como é o atual. É amargo, o ano de 2022 não começou fácil. Esse já é o segundo ano da pandemia e somente agora tem acontecido a vacinação das crianças.

Queria muito já te contar dos sorrisos, dos olhares esperançados, de todas as pequenas bonitezas que vivi com as crianças, mas antes preciso perguntar de você, como tem passado?

Por aqui eu me encontro cansada, angustiada, minha corpa está dolorida de tanto que tem vivido e olha que tenho muitos privilégios. Nem consigo imaginar como estão vivendo hoje, algumas das crianças que conheci e as suas famílias que não contam com as mesmas possibilidades que eu. Fiquei sabendo que muitas não tem mais contato com a escola, que alguns pais não compreendem a importância do

distanciamento social e/ou não querem “trabalho” em ajudá-las a estudar, outros não tem tempo mesmo, pois trabalham muito; várias dessas crianças não tem internet em casa para utilizar nesse período de isolamento ou somente um celular para toda a família; muitas famílias não têm alimentos em casa, aumentou enormemente o desemprego e a fome. A fome voltou com muita força. Enfim, as crianças estão expostas a mais violências do que já viviam. Essas foram informações que consegui aqui e ali, mas a verdade é que não sei mais delas. Foram quase dois anos longe da escola... É muito tempo para quem não tem muitas oportunidades. Ser criança em um país tão desigual como o nosso é fator de risco para sofrimentos múltiplos. Tenho com o tempo percebido que essa história de viver e sentir são atos de coragem, mas, também, de privilégio.

A dissertação anda fluindo, doendo, florindo, tecendo, escrevendo, bordando, sonhando, sofrendo, encantando, lembrando, sorrindo, chorando, sentindo. Sentindo muito. Olhe que verbos interessantes me vieram a mente enquanto pensava te contar sobre a escrita dela.

As costuras e os bordados são gestos que aprendi junto com as palavras escritas, desde pequena, talvez por isso elas me sejam tão próximas. Minhas mãos estão acostumadas a elas e meus olhos as leem com a mesma força e facilidade por isso, quem sabe, nos momentos nos quais a palavra escrita não teve folego para dizer o sentido eu tenha buscado escrever de outras formas.

E os cadernos, amiga. Diários. São muitos agora. Minhas prateleiras têm se enchido com eles. O que pode toda essa poética-brincante que tenho utilizado nesses tempos tão duros como os que estamos vivendo? Tenho utilizado muito eles para escrever percursos, pensar caminhos, abrir possibilidades. Quem sabe eu deva ajuntá-los aqui de alguma forma. Afinal de contas, desejo que a minha escrita demonstre a pesquisa cuidadosa que empreendi, como mergulhei de corpo e alma buscando um caminho que possibilitasse a cura através das histórias. Ao fim e ao cabo as histórias que aqui conto são apenas sementinhas de amor, de cuidado e de respeito.

E você, quais sementes anda espalhando por aí? Tem feito bordaduras a sua volta? Bordar, costurar, plantar são gestos de vida, de cuidado, de invenção de novos mundos possíveis. Aprendi outro dia mesmo, dando escuta a Bruna

Battistelli² e aprendendo com ela, que o texto, aquilo que escrevemos e lançamos ao mundo tem potência para ampliar a vida, tem potência de amor assim como pode ter potência para aniquilar as vidas que são narradas. Com que potência tua escrita está pactuada? Com quais manualidades teu texto é escrito?

Essa fala me produziu incômodos tão profundos e me fez recordar um fragmento de Étienne Souriau³ que li a pouco. Ele diz que as respostas [...] são tendenciosas. Ao mesmo tempo que afirmam, elas desejam. E, segundo o que desejam, vemos a existência ora desabrochar em múltiplos modos, ora voltar a ser uma. Veja, amige, a seriedade do que escrevemos, como disse a Bruna. Com a nossa escrita podemos ampliar ou aniquilar as vidas narradas e isso me preocupa muito. Pois sei que estou buscando traduzir através da utilização de múltiplas vozes, mas com a consciência que minha escrita é sempre interpretativa, ela atravessa as minhas vivências e experiências, minha forma de ser e estar no mundo. Então preciso encontrar uma forma para que percebam isso. Que não falo por outros, falo com outros e a escrita é sempre um fragmento do que ela pode vir a ser. Quem sabe, quando você tiver tempo para ler o que escrevi me retorne, contando acerca do que percebeu, do que sentiu, do que viu que eu não vi.

Desde o início da pandemia retornei com força a escrita à mão, também para esse trabalho. Eu preciso do movimento do corpo, do tempo da escrita, do roçar da caneta no papel. Sinto muita falta desse movimento, ele me ajuda a pensar, acessar memórias que me são fundamentais. Quando escrevo sinto as mãos de muitos outros antepassados que vieram antes de mim, escrevendo junto, me questionando, me provocando, me ensinando. A minha ancestralidade não tem uma história bonita em muitos momentos, em outros é inspiradora. Contraditória, vergonhosa, provocadora, estimulante são palavras que me veem quando me remeto a eles. Veja, mais que escrever um texto aqui que me foi sentido, transcrevo um texto vivido, um texto em que habito.

A Bruna mencionou muito a Bell Hooks durante sua fala, principalmente o livro *Judo sobre o amor*. Li esse livro e gostei muito. Hooks cita o trabalho de Erich Fromm, no qual o autor explica que o amor é o que o amor faz. *Amar é um*

² Bruna Moraes Battistelli é psicóloga, professora e pesquisadora na área do cuidado e das metodologias de pesquisa. Interessada pelos feminismos e estudos sobre gênero, mulheres e escrita. O fragmento que aqui reproduzo faz parte da conversa *O bordado como uma prática de risco - bordar e cuidar* – Casa Hermosa em: https://www.youtube.com/watch?v=qm_TFpDX58M&t=2725s.

³ Fragmento da obra *Diferentes modos de existência* de Étienne Souriau de 2020, pg. 07.

*ato de vontade – isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar.*⁴ Entende a profundidade disto, amiga? Escolhemos amar, quem queremos amar, a quem destinamos cuidado e respeito.

Hooks vai dizer que a ausência de debate público e de políticas públicas relacionadas a prática do amor em nossa cultura significa que ainda precisamos voltar para os livros como uma fonte primária de sentido e orientação⁵. Veja amiga, a complexidade disso. O amor deve ser ensinado, pois não é intrínseco ao ser humano. É uma ação ao invés de um sentimento, uma ação que demanda responsabilidade e comprometimento. Voltando meu olhar para as memórias das vivências na escola noto que o amor era muitas vezes utilizado como um jogo. Uma queda de braço com as crianças, “me obedeça para que eu continue amando você”.

Não ensinamos o amor às crianças na escola, mas elas temem não receber o cuidado que outra criança que é “amada” pelo educador recebe. Notei crianças que se esforçavam muito por serem amadas, mas que não conseguiam. Ah, o amor.... Tão essencial ao processo educativo e tão distante da escola.

Amiga, noto que tudo isso é um exercício. Um aprendizado. Mas como propor esse exercício/aprendizado para educadores, que envolve desconstrução de seu imaginário do amor como sentimento intrínseco e apropriação do amor como aprendizado, como ação, sendo que terão que abrir mão das relações dominador-dominado? Como conversar sobre isso com todos esses educadores que coexistem na escola? Muitos são resistentes as mudanças.

Considero fundamental tratar desse assunto, mas devo te confessar que ainda não sei bem como fazer. Quem sabe você me ajude a encontrar caminhos? Fazer uma escola capaz de agir com cuidado e respeito, isso é, com ações amorosas passa por um exercício de observar o nosso entorno e refletir como tratamos os indivisíveis, se sabemos reconhecê-los e de que forma os escutamos. Será que eu seria capaz de escutar outra pessoa me dizer o que ela me vê fazendo? Será que toleraria isso? A um tempo atrás reconheço que não, já iria armada para o confronto. Hoje, amiga, estou ainda e sempre em processo e não sei que reação teria. Sei que me esforçaria para me olhar através dos olhos de outra.

⁴ (hooks, 2020, pg. 47).

⁵ (hooks, 2020, pg. 54).

Me diga, você viveu o amor dentro da escola? É uma questão que muito tenho me feito. Talvez possamos conversar mais sobre isso.

Tenho me alongado muito por aqui e isso mostra a falta que você me faz. Precisamos conversar de novo pessoalmente, pois através dos aparelhos eletrônicos não sinto da mesma forma, minha atenção se dispersa. Vamos marcar um chá assim que tudo isso melhorar.

Me mande notícias suas,

Ana

1.2 Manifesto para um novo percurso

Sem dúvida, a falta de respostas críticas humanizadas tem tremendo impacto no escritor de qualquer grupo oprimido, colonizado, que se esforça para falar. Para nós, a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem, - e, como tal, representa uma ameaça. Para aqueles que exercem o poder opressivo, aquilo que é ameaçador deve ser necessariamente apagado, aniquilado e silenciado.
bell hook, 2019



Fonte: acervo da autora

Obra 2 Título: Pandemia e escrita. Fonte: obra da autora desse trabalho.

*A escrita é uma coisa e o saber, outra.
A escrita é a fotografia do saber,
Mas não o saber em si.
O saber é uma luz que existe no homem.
É a herança de tudo aquilo
que nossos ancestrais puderam conhecer
e que se encontra latente
em tudo que nos transmitiram,
assim como o baobá já existe em potencial
em sua semente.
Tierno Bokar (1875/1939), mestre sufi/Mali
(História Geral da África, 2010, p.167)*

Com Larrosa (2003) entendo que esse não é um começo fixo e, certamente, o final também não terá qualquer fixidez. Quem estuda sabe que o começo é sempre a possibilidade de uma sequência, de um prosseguir, o próximo passo. O começo é o prolongamento daquilo que já vinha sendo feito antes e quando se finda deixa a impressão de sequer ter começado.

Estudar e pesquisar é isso, a possibilidade de viver os meios, de ter a regalia de transitar pelos caminhos, de viver os processos. Então, aqui estou, dando sequência a esses andamentos que dirão a respeito de uma experiência que me ocorreu.

Por esse motivo, escolhi (re)começar pelos processos de (re)descoberta das coisas que não sabia, que nunca tinham me ensinado e que nunca tinha (re)pensado. (R)Existo⁶, nesse momento⁷, enquanto uma mulher cis-hetero-normativa, branca, com 57 anos, cristã, casada, bonequeira, artista-arteira-brincante, contadora de muitas histórias e sonhadora de outras, com filhos e neta. Desde a infância fui tratada com carinho e atenção, educada para ser obediente, caridosa, delicada, culta, habilidosa e prestimosa. “Prestimosa”, que palavra antiga. Talvez devesse dizer, simplesmente, que fui educada para ajudar a todes, ser prestativa. Vejam bem, nunca me disseram que todas as mulheres não eram educadas da mesma forma, não tinham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos.

Também, nunca atentei para a diferença nas possibilidades que me cercavam. Algo, porém, me inquietava, pois, afinal, não me tornei obediente, tão pouco subserviente. Sempre fui inconformada, questionadora, falante, risonha, brincalhona, curiosa. Em resumo, a péssima aluna para uma escola que, mesmo sob um discurso progressista, mantinha uma postura tradicional. E quando adentrei novamente, agora em

⁶ (R)existo, existir, resisto, resistir, resistência, ato, querência, desejo.

⁷ Não sou linear, tão pouco estática; mantenho uma natureza em constante transformação. (Talvez eu tenha me inspirado em Nietzsche para escrever essa frase, talvez fosse em outro filósofo, não sei. Talvez possa dizer tal com Sócrates, só sei que nada sei).

um contexto universitário, já na fase adulta, como observadora e estagiária em pedagogia, reconheci os cerceamentos, os olhares reprovadores, as falas abafadas, entre outros comportamentos agressivos destinados a alunes que incomodam, seja por seu comportamento ou, simplesmente, pela forma como (re)existem.

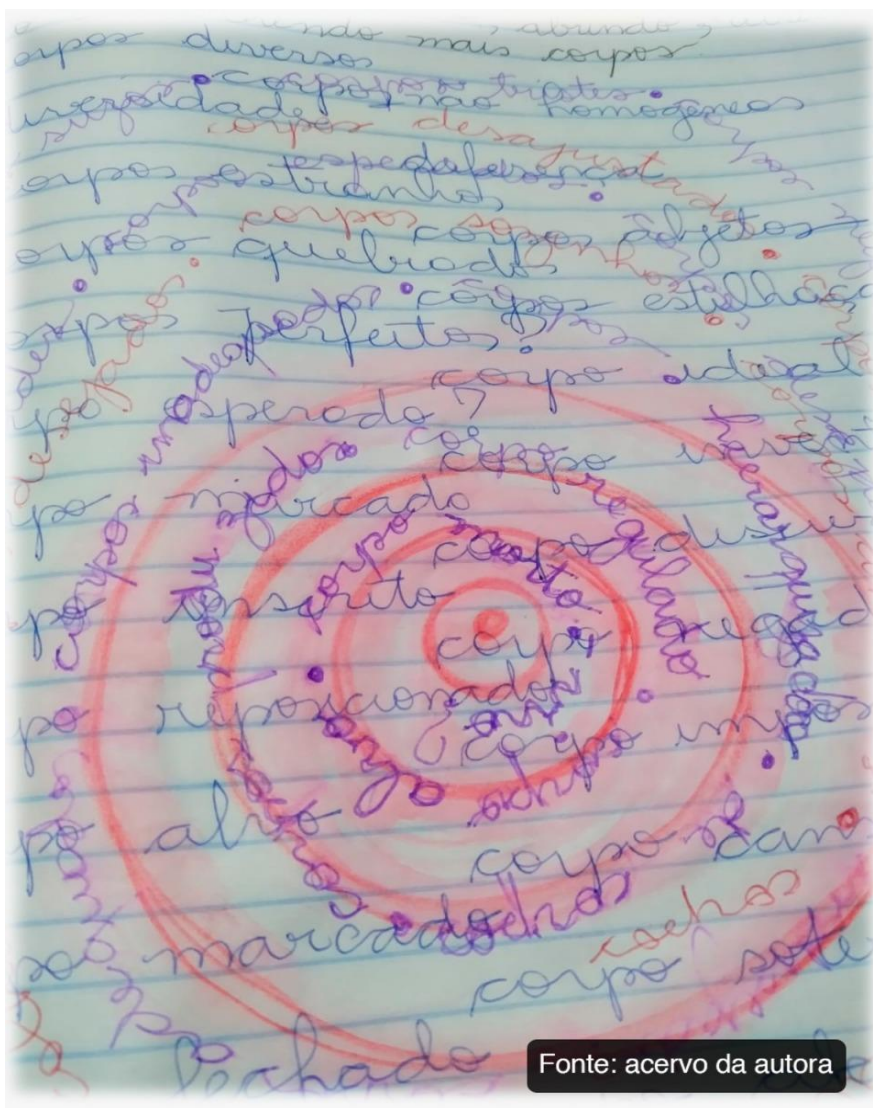
Eu era uma aluna inteligente, mas incômoda. Mais de uma vez me disseram, você fala demais. Incomoda a aula. Como questionar os conteúdos que estavam sendo transmitidos era incomodar? Ou perguntar se não poderia fazer de outro jeito? Eu não entendia.



Obra 3 Título: Avessos. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Eu sempre tive gosto pelos avessos, pelo outro lado do bordado e da vida, por entender o que ali se esconde? ou aparece. Os nós, os fios soltos, as (im)perfeições, as (re)existências, as (im)possibilidades, os percursos. Mas, os professores que não aprovavam a forma como eu era, me toleravam, afinal, eu era a garota branca, de classe média, morando em um bairro considerado emergente, pertencente a duas famílias com sobrenomes de expressão. Nunca sofri uma agressão verbal direta no ensino fundamental e médio, só sentia as reprovações e elas me incomodavam. Mas, devo dizer que muito pouco.

Ainda assim, eu não observava o meu entorno no contexto da escola, era desatenta para com a situação das outras alunas, não via como as outras crianças eram tratadas e nunca comparei com a forma como eu era tratada. Isso podia ter feito muita diferença...



Obra 4 Título: Alvo na/da escrita. Fonte: escrita/pensamento da autora desse trabalho.

Nos estágios, porém, minhas observações se aprofundaram e pude distinguir várias formas de violências sendo manifestadas e como elas ocorriam dos mais diferentes

modos dependendo da corporeidade de sua vítima, sua classe social, sua crença, sua sexualidade. Percebi a existência de hierárquicas formas de violência que precisam ser vistas e nomeadas, pois se destinam a diferentes sujeitos, de acordo com as singularidades de cada território, que podem ir desde um olhar reprovador até uma violência física. Na pós-graduação, pude experimentar a violência e o modo como ela me transformou, mas vou abordar isso mais tarde.



Existem escolas dentro da escola. Assim parafraseando os *Brasis de Elza Soares*, podemos ver que as muitas escolas presentes na mesma escola mostram muitas facetas, muitas lutas, muitas desigualdades.

Escolas

Ana Magnani

Tem uma escola que é próspera

Outra que não muda

Uma escola que investe

Outra que suga

Alune que tem calça de marca

Outre que não tem sapato

Um que se sente querido

Outro que é abandonado

Tem alune que cheira bem

Outre que fede

A mesma escola que dá

É aquela que impede

As crianças pedem paz,

Equidade

Esperança

Mas, pra alguns isso não chega

Pra esses o destino é incerto.

Cresce a desconfiança

O medo

A desesperança.

A mesma escola que soca

É aquela que agora apanha

E tem aquela que não olha nos olhos

Daquele que reclama

Bate

Soca

Alisa

Amansa

Dói

Disfarça

Ri

Descansa

Chora por dentro

Não mostra fraqueza

Dá um sorriso

Força a risada

Balança o ombro

Como se não tivesse desavença

Elza Soares⁸ estava vendo o seu filho morrer de fome. Isso não a deteve...

"Um dia descobri que cantava.

O meu filho mais velho João Carlos estava morrendo e eu já tinha perdido 2 filhos e não queria perder mais um.

Eu não tinha dinheiro pra cuidar do meu filho e ouvi no rádio que o programa do Ary Barroso de calouros Nota 5, estava com o prêmio acumulado. Não sei como, mas eu sabia que ia buscar esse prêmio!

Fiz a inscrição e me avisaram que eu precisava ir bonita. Mas eu não tinha roupa nem sapatos, não tinha nada! Então, eu peguei uma roupa da minha mãe, que pesava 60 kg e vesti, só que eu pesava 32kg, já viu né? Ajustei com alfinetes.

Tudo bem que agora é moda, né? Hoje até a Madonna usa, mas essa moda aí fui eu que comecei viu? Alfinetes na roupa é muito meu, é coisa de Elza!

No pé coloquei uma sandália que a gente chamava de "mamãe tô na merda", e fui!

Quando me chamaram, levantei e entrei no palco do auditório. O auditório tava lotado, todo mundo começou a rir alto debochando de mim.

Seu Ary me chamou e perguntou:

_ O que você veio fazer aqui?

_ Eu vim Cantar!

_ Me diz uma coisa, de que planeta você veio?

_ Do mesmo planeta seu Seu Ary.

_ E qual é o meu planeta?

_ PLANETA FOME!

Alí, todo mundo que estava rindo viu que a coisa era séria e sentaram bem quietinhos.

Cantei a música "Lama".

O Gongo não soou e eu ganhei, levei o prêmio e meu filho está vivo até hoje, graças a Deus!

De lá pra cá, sempre levo comigo um Alfinete.

Naquela época eu achava que se tivesse alimentos pros meus filhos, não teria mais fome.

O tempo passou e eu continuei com fome, fome de cultura, de dignidade, de educação, de igualdade e muito mais, percebo que a fome só muda de cara, mas não tem fim.

Há sempre um vazio que a gente não consegue preencher e talvez seja essa mesma a razão da nossa existência."

Elza Soares (@elzasoaresoficial, 02/09/2019).

Acontecimentos como esse, relatado por Elza Soares, são comuns à vida de muitas crianças presente na escola. Com diferentes intensidades e formas, essas violências experienciadas no cotidiano impactam o modo como a criança se relaciona com o mundo, com os outros e, principalmente, com a escola. Lembro de escutar o relato de uma criança

⁸ Essa é minha singela homenagem a essa Rainha da música popular brasileira, mas, mais do que isso, uma mulher que carregava em seu corpo muitas outras mulheres e com sua voz empunhava bandeiras de luta por um país mais justo e igualitário. Elza ascendeu nesse momento da minha escrita, 20/01/22, e nos deixou um exemplo de como, cada um à sua maneira, dentro do seu contexto, não pode se furtar de lutar por justiça. Elza Soares vive!

de 8 anos que pedia ajuda porque seria entregue ao tráfico. Sua mãe devia dinheiro a eles e como forma de pagamento iria entregar a filha. Trago esse relato sem querer cair no engodo da culpabilização de um ou de outro pela situação da criança ou romantizar a situação, pois esse não é o fim dessa escrita; mas gostaria de propor voltar o nosso olhar para a criança e a relação dela com a família-sociedade-escola, pois está tudo relacionado. O pedido de ajuda ocorreu durante o período em que estava acontecendo a aula. Desse modo questiono: como essa criança, com tais questões ocorrendo em sua vida, poderia desenvolver qualquer aprendizagem?

Veja, esse não é um problema pontual, mas um desenrolar de fatos até alcançar esse ápice. O educador que não conhece essa realidade, pode observar a criança somente a partir de seu desempenho escolar e considerá-la desatenta, sem vontade, com problemas de desenvolvimento etc.

Assim como aconteceu com Elza Soares e que pudemos atentar para o seu relato, pois a ela foi dada a atenção necessária para que a escuta realmente ocorresse, o perceber das violências vivenciadas por crianças através de uma escuta afetuosa-aprendente, dentro da escola, pode potencializar os processos de aprendizagem. No meu caso, a escuta que ocorria em um processo contínuo de interlocução e interpelação, me afetavam de tal modo que despertaram as minhas memórias, me provocando a desbloquear uma consciência que, como educadora, ainda não tinha. Em razão disso, nessa escritura, vou procurar refletir a partir desses afetos⁹, uma possível ética para o convívio comum.

Uma ética que,

[...] deve nascer justamente da singularidade de pertencimento a uma coletividade [...], que pretende comunicar um modo de vida, de ação, de comportamento, de sociabilidade, de inscrever-se no contexto concreto de um país com o intuito de que suas propostas possam ser compartilhadas e entrar em sintonia com outros membros da comunidade [...], sem a qual ele sequer pode se pensar como indivíduo (VIDARTE, 2019, p. 21).

Uma ética capaz de, “pelo menos colocar em pauta a incomunicabilidade ou a solidariedade de todas essas variáveis estruturais e sociais, de que modo elas afetam o indivíduo [...]” (IDEM, 2019, p.22). Uma ética capaz de recuperar os espaços de solidariedade dentro do contexto da escola, entre as crianças, professores, pais e demais membros da equipe escolar, independente de seus privilégios consolidados, de seus status

⁹ Afeto aqui assume a noção de ser afetada tal como Jeanne Favret-Saada (2005), concebe. O etnógrafo se torna participante de sua pesquisa de campo, se deixando ser afetado por ela, “sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter”. Como Favret-Saada “(...) não pude fazer outra coisa a não ser aceitar deixar-me afetar” (...) (pg. 155).

de raça, etnia, classe, geração, religião ou gênero, capaz de dissolver a ideia de que alguns corpos são inferiores, menores, desprezáveis.

A partir do estabelecimento desse propósito, a nossa¹⁰ hipótese retoma a seguinte questão: a escola se tornando desencarnada dos corpos das crianças que a ocupam, reforça situações de violências, gerando um grande prejuízo para o processo educativo.

Abrir espaços de encontros, **com**¹¹ as crianças, potencializa a escuta por parte da escola sobre o modo como essa instituição é percebida pelos educandos. Esse acontecimento pode oportunizar aos educadores acolher melhor a complexidade dos mundos que coexistem nesse espaço, respeitando os diferentes modos de existir, resolvendo conflitos, aceitando os limites presentes na convivência entre a diferença.

Pensando em espaços para refletir e nomear esses afetos que nos circundam, escrevemos a partir de uma outra ética¹² metodológica em pesquisas qualitativas em educação de cunho decolonial com referências na etnografia, na qual consideramos nossos narradores como coautores do texto, visto que desenvolveremos o relato dos afetos que ocorreram no interior de uma escuta afetuosa-aprendente¹³ com esses falantes. Que língua é essa que vamos articular para dizer desse encontro entre uma adulta e muitas e diferentes crianças convivendo dentro do mesmo espaço. Falaremos das dores sentidas devido a ignorância por não ter o conhecimento das vivências que eles tinham; contaremos sobre as aprendizagens que adquirimos com eles, através da convivência e da relação respeitosa entre iguais. Como diz Larrosa, “tudo o que direi nada mais é que uma série de anotações orientadas para provocar essa conversação” (LARROSA, 2003, p.102).

Uma pergunta nos inflama: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança?

¹⁰ Nesse trabalho, me utilizo da liberdade poética para, em alguns momentos descrever as experiências que se passam nas minhas memórias, no meu corpo de forma singular; em outros utilizarei a expressão coletiva, por compreender que diálogo com todos, com minhas orientadoras, professores, crianças e, inclusive, com você que agora lê esse trabalho.

¹¹ Utilizaremos o grifo na palavra **com** como modo de enfatizar a importância da abertura para o diálogo, no qual, ambas as partes se encontram em situação de igualdade. Uma frequentando a outra.

¹² Uma ética insatisfeita e desconfiada, enunciada por Michel Foucault em toda a sua obra, e tornada verdade no trabalho etnográfico de Rita Segato.

¹³ Utilizamos o recurso do hífen almejando a união entre as palavras, mas mais do que isso, buscando expressar a tensão existente no entre, lugar no qual inexistem as polaridades, espaço para as possibilidades, amplitudes, devires. Como nos explica Sofia Amorim (2021, p. 27), “pesquisar hífen é entrar nas forças que nos compõem, um modo de enfrentamento a um mundo que tende a apequenar as rotas invisíveis traçadas pela firmeza de quem compõe vida como fios”.

Com Paulo Freire (1987) nos provocamos a pensar um processo educativo humanizado que ocorra na relação com a dinâmica da vida viva, no convívio entre aquele que ensina e aquele que aprende, ambos dialogando e aprendendo juntas. Um processo de mão dupla, no qual os dois participantes estão ativos e em movimento, um sem anular o outro. Para o educador, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1987, p.23). Um processo de diálogo suleado¹⁴ a partir de uma escuta aprendente.

Pois, ao dar escuta ao outro, seja na relação entre discentes, na relação professores e discentes, entre professores ou entre todo o corpo técnico/administrativo¹⁵ da escola e discentes, abrimos espaços para acolher as falas nas quais a escuta afetuosa e aprendente exerce um papel preponderante. Com Freire (1987), assumimos que, nesses momentos, ocupamos o lugar de aprendente.

Através desse método de escuta afetuosa-aprendente foi-nos possível repensar a experiência pessoal¹⁶ com as/os falantes, em sua maioria crianças, e a pesquisa acadêmica que estava se desenvolvendo, no caso, a observação e a escuta de seus corpos¹⁷, para refletir e nomear a banalização da violência experienciada por crianças dentro do contexto educacional. Na verdade, não percebíamos que a observação e a escuta que se desenvolviam de forma espontânea, se constituíam como um processo singular, nos atravessando e nos mobilizando a repensar os limites de um corpo e, por conseguinte, mudando a forma como entendemos e traçamos a pesquisa. Estávamos preparadas para coletar um conjunto de informações, para fazer anotações e observações acerca de outras pessoas, para registrar no diário de campo o que percebíamos acontecer no/com o outro, a fim de ter dados aptos a serem interpretados. Mas não estávamos preparadas para sermos lidas, interrogadas e colocadas sob a influência das crianças¹⁸. Tão pouco almejávamos

¹⁴ Optamos por utilizar o termo sulear no lugar do termo nortear por entender que as palavras dizem de nossos desejos e nossas lutas. Elas são um importante instrumento de afirmação de discursos. Se desejo desenvolver uma escrita, na qual, um olhar decolonizado de mundo indica a afirmação do sul global como produtor de conhecimentos, que possibilitam outros modos de ver o mundo, a partir dos nossos conhecimentos, vivências e experiências.

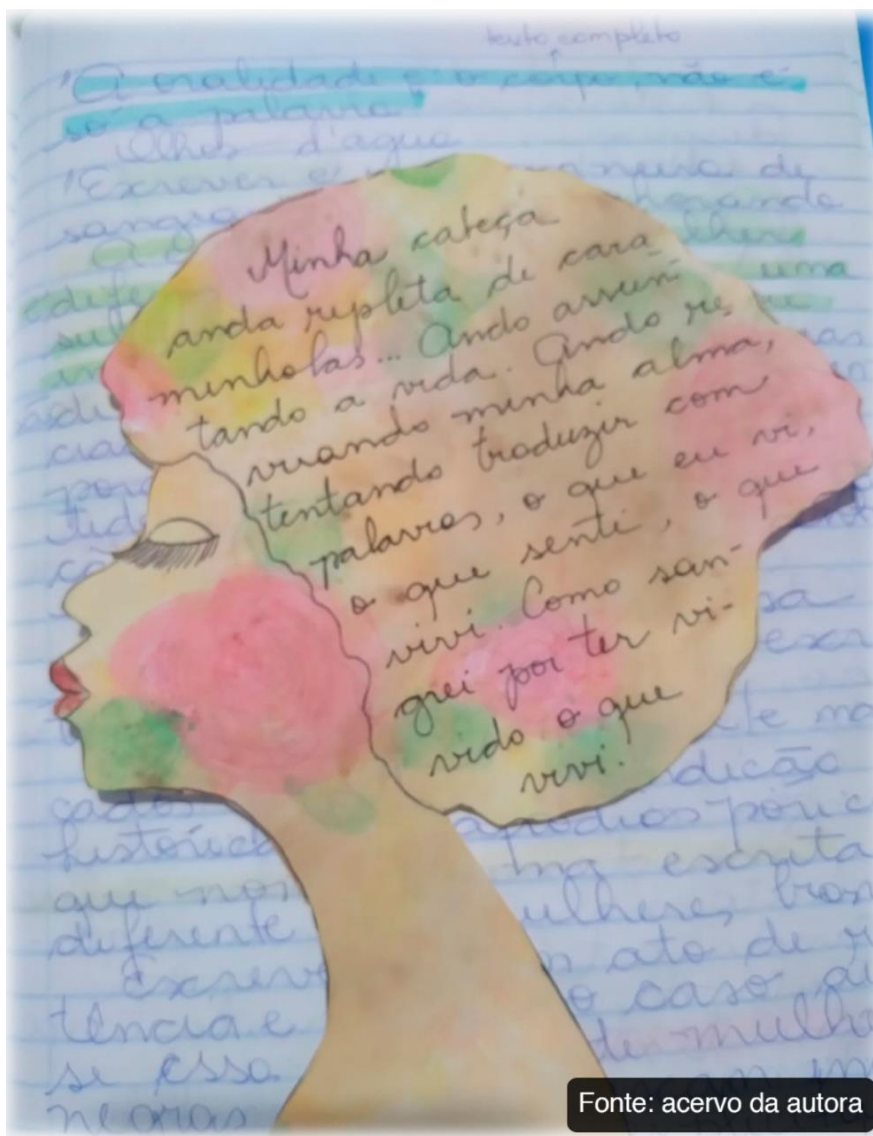
¹⁵ Entendemos que todas as pessoas que exercem uma função dentro da instituição escolar desempenham uma atividade educacional, seja através de sua postura, suas ações, seus comportamentos e suas falas. Por esse motivo, reconhecemos a importância de todo o corpo vivo da escola estar envolvido em um processo de escuta afetuosa-aprendente, tal como aponta Paulo Freire. Para o autor, ao escutarmos a/o outra/o, assumimos um lugar de aprendentes.

¹⁶ E, talvez, deva dizer radical, pois mudou radicalmente minha forma de me posicionar e atuar no mundo.

¹⁷ A escuta do corpo, tema desenvolvido pela coreógrafa, bailarina e pesquisadora do movimento Jussara Miller (2007), busca perceber os movimentos expressos pelo corpo espontâneo em relação ao ambiente que ocupa.

¹⁸ Nesse trecho dialogamos com um fragmento do pensamento de Larrosa (2003), fazendo uma releitura de sua escrita como forma de apresentar o modo como fomos expostas ao escrutínio das crianças. O autor

ser afetadas pela pesquisa, tendo seu texto escrito no nosso corpo, tatuado em nossa pele. Afinal, o que tínhamos para pesquisar a partir desse momento era o registro da memória corpográfica dos nossos afetos para a compreensão de como a banalização da violência vivenciada por crianças na escola se apresenta em, para e através de nós.



Fonte: acervo da autora

Obra 5 Título: Perfil. Fonte: obra da autora desse trabalho.¹⁹

O que estamos querendo produzir é uma escrita que traduza os afetos e as intensidades da experiência que vivemos na pesquisa (VEIGA, 2021, pg. 19).

aponta para “[...] uma inversão da relação entre leitor e texto: não é o leitor que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta, o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência” (p.101).

¹⁹ Para a elaboração dessa imagem utilizei um contorno de rosto feminino realizado e me presenteado, durante a pesquisa, por minha prima Andréia. Foram carinhos como esses, recebidos no percurso da escrita, que me impulsionavam a seguir em frente.

Nesse sentido, essa produção enquanto um gesto têxtil e textual se constitui como um percurso investigativo sobre a possibilidade de tecer múltiplas perspectivas com o mundo através do corpo, com o intuito de alargar as estreitezas da mente, da alma e do coração, incentivando discussões acerca de uma Educação (do) Sensível, nas quais a potência das experiências nos ocupe e promovam convivências menos violentas.

A metodologia nessa relação se transforma em uma atitude metodológica de risco, pois desconfia das neutralidades, assumindo o corpo constituído através dos sentidos sentidos, dos compartilhamentos de percursos, multiplicados para a vida-viva²⁰ que está em nós e que segue através de nós. Uma pesquisa ética e afetiva empenhada com as causas e as condições de vida das pessoas envolvidas.

Um estudo que procura acessar a metamorfose sucedida em um corpo-pesquisador quando se permite converter-se em outra. Uma mulher que no momento se compreende (no momento) como artista-arteira-brincante-pedagoga, branca, com cinquenta e oito anos, cis-hetero-normativa, cristã, de classe média e se abriu para o encontro com outros modos de existência, possibilitando a emergência de novas questões de pesquisa que se elevam a partir de uma relação de investigação improvável ao se deparar com os “abismos não nomeados”²¹ pela educação.

Assim sendo, começamos a questionar a cor da nossa pele e a forma como fomos conformadas a estar sempre situadas como brancas; nossa sexualidade e gênero e o modo como nos foi ilustrada desde o momento do nosso nascimento; nossas crenças e a forma como elas bloqueiam e impactam outras crenças; os sentimentos caridosos doutrinados através das práticas religiosas e o modo como mantem na subalternidade outros corpos; nossa mente formatada a partir do acesso único a leituras eurocêntricas de mundo; nossa pele disciplinada para aceitar os toques considerados corretos e convenientes; nossos olhos preparados para assimilar um determinado modelo de estética e beleza; nosso olfato adestrado para reconhecer odores agradáveis ou desgastados pelo lugar e pela posição; nossa boca e ouvido educados para falar muito e dar pouca escuta. Tudo convergindo no

²⁰ Vida-viva: a primeira vez que escutei esse conceito foi na Pós-graduação – Saberes Populares para a arte e a educação nas vivências da Carroça de Mamulengos – A Casa Tombada/Faconnect – Faculdade de Conchas. Este conceito foi desenvolvido por Carlos Gomide, fundador da Carroça de Mamulengos, pai de oito filhos e avô de quatro netas. Bonequeiro, artesão, compositor, cantor, e guardião de sonhos profundos e práticas incansáveis. Criador da linguagem estética e ética da companhia. Mais para frente ampliarei a discussão sobre o conceito.

²¹ “Abismos não nomeados” é um termo utilizado por Christine Greiner (2010), ao se referir as zonas de risco marcadas pelas precariedades dos indivíduos que a ocupam e pelos estados de contingência que tentam rete-los.

sentido de sermos pouco afetadas pelo mundo e, portanto, não questionarmos o lugar que ocupamos. Somente reproduzi-lo.

Outro fato foi de grande impacto para a realização dessa escrita: a batalha travada contra Chronos, o tempo cronológico, o prazo a ser cumprido e a necessidade do tempo da experiência, do tempo Kairós, o tempo no qual algo de especial pode vir a acontecer. O tempo antes da experiência e depois dela. O momento para que, talvez, a experiência se revelasse em e através de nós.

Essa ideia de que as experiências atravessam a um corpo, num processo de ocultar e revelar de acordo com a abertura dada a ela, parte do pressuposto expresso por Jorge Larrosa (2002) de que a leitura²² “é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela” (p.101).

[...] Desse modo, ao invés de darmos sentido às minhas experiências, devo me permitir vivenciar o momento como forma de ser lida e interrogada, me colocando sob a sua influência. Assim, para o filósofo, deixo de dizer algo acerca do vivenciado a partir da minha própria compreensão, para me colocar como o que “não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida, na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro (LARROSA, 2002, p. 101).

Não obstante, devemos considerar que, para Larossa (2002), as experiências ocorrerem nos sentires e fazeres mais profundos de uma trajetória singular, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21).

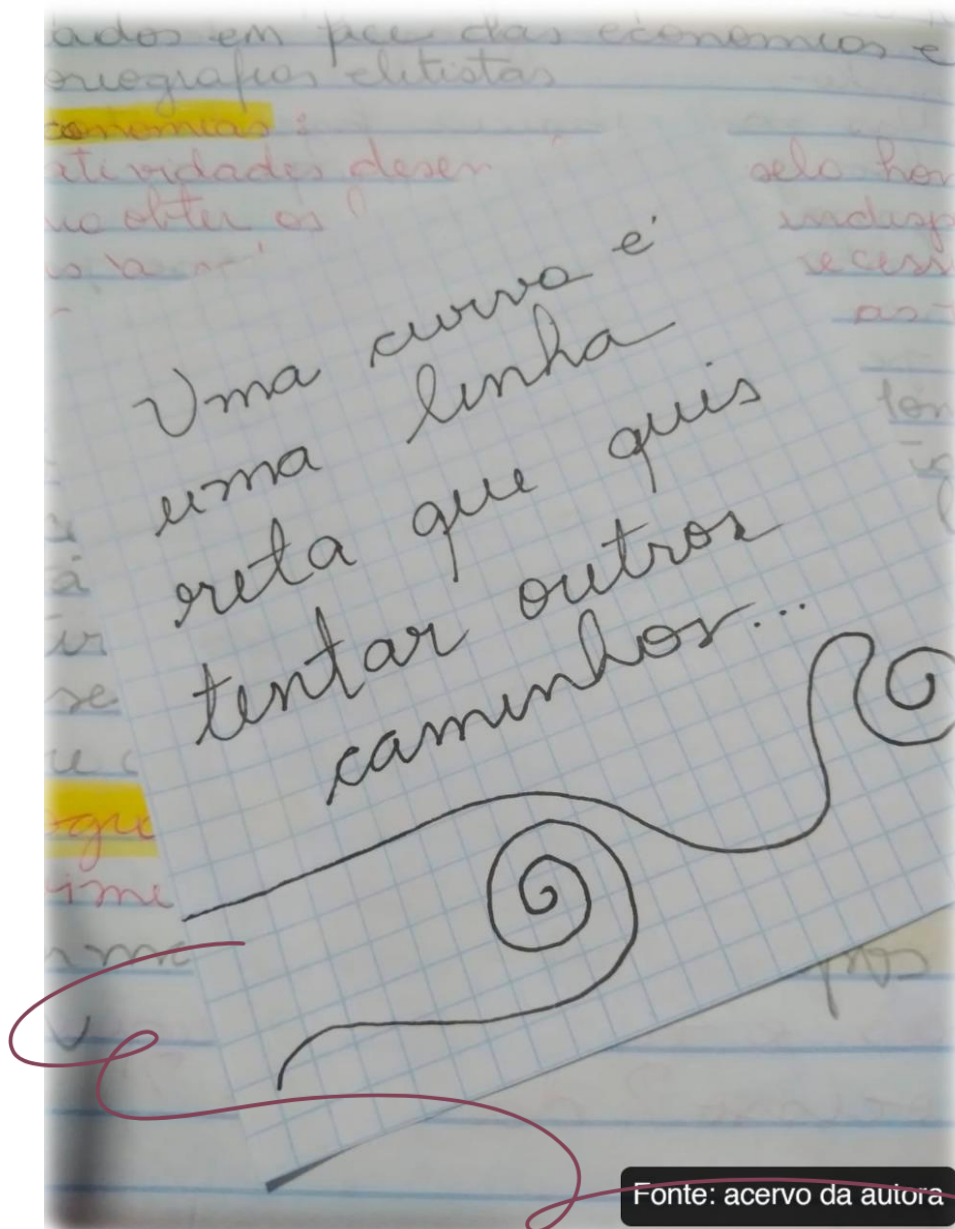
Contudo, estamos conscientes de que os privilégios seculares da ordem da branquitude, nos permitiram acessar e sustentar a nossa passagem por dentro de um sistema e possibilitaram o desenvolvimento dessas reflexões, que se materializam em um corpo que propõe uma escuta afetuosa-aprendente com outros corpos, como forma de repensar a si mesma. Almejando tornar compreensível os apagamentos, os diferenciais, as iniquidades, as submissões, os excessos, as singularidades, problematizando um sistema de representações que mantem um modelo social tenso e conflituoso dentro das instituições educativas.

[...] Assim é que parte das críticas aqui contidas aponta na direção deste problema, que é a brutalidade da apropriação e do roubo na chave da benevolência; o problema do branco e cisgênero das categorias de justiça

²² Com Paulo Freire (1993), considero a leitura como um ato ousado diante do mundo. Ousado porque implica em ensinar-aprender “querendo bem. [...] É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e com a razão crítica. Jamais com esta apenas” (pg. 08).

social para seguir replicando as condições de reprodução da injustiça sistêmica. Mas a crítica é uma bússola viciada quando se trata de abolir o mundo como o conhecemos rumo à possibilidade de viver outramente. Por isso, espalhadas pelas palavras e forças deste livro, estão pistas mais-do-que-críticas para a travessia e para a fuga. Não são receitas, fórmulas, chaves para abrir grandes portões; são, antes, o rascunho de rotas provisórias, o sussurro de possibilidades impossíveis, a manifestação misteriosa da existência do que não existe...

Jota Mombaça, 2021²³



Obra 6 Título: A linha. Fonte: obra da autora desse trabalho.

1.3 Objetivos da dissertação

²³ Não vão nos matar agora, 2021, p.18,19.

Tendo como objetivo um estudo da complexidade das relações dentro do contexto educativo e a formação de professores; almejamos propor a retomada da formação docente humanizada, centrada em estudos que tencionam o desenvolvimento de novos olhares e novos comportamentos acerca das relações étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, manifestadas no contexto educacional, através de uma escuta atenciosa-aprendente da criança. Visamos, através desta proposta, perceber os processos de mudanças ocorridos em nosso corpo de educadora-pesquisadora quando aberto para o exercício de uma escuta afetuosa-aprendente com alunes e a qualidade das mudanças que surgem a partir daí. Tais processos ocorreram de forma espontânea, na existência e nas potências geradas pelos conflitos, pelas aberturas, pelos atos de resistência e nas assustadas negações, promovendo a possibilidade de desenvolvimentos esperados e, principalmente, inesperados.

O assombro causado pelos momentos em que a reação espontânea das crianças descortinava questões emergentes invisibilizadas e/ou negadas pela escola. Dentre as mudanças que pudemos perceber, foi a forma como nos sentimos afrontadas por sermos confrontadas por nossas concepções naturalizadas, fato que nos causava dor profunda ao falar. Embates que provocaram nosso lado racional como, também, o emocional. Outras mudanças foram mais delicadas, mais difíceis de observar, por tratarem de questões que precisavam somente de pequenos ajustes internos. Tiveram, porém, aquelas que causaram em nós uma intensa negação e muita dificuldade em sequer nos dispor a discutir a temática.

Todos esses aspectos podem ser comprovados pela forma como passamos a questionar o mundo e um saber hegemônico, nos abrindo para a procura, a busca por educar-nos que envolvia: pesquisar, conhecer e ler autores que nos conduzissem a diferentes lugares e contextos; cursar disciplinas dando escuta a outras reflexões possíveis, nos colocando como aquela que nada sabe, que detém um olhar limitado e superficial do mundo e que precisa aprender com a diversidade de formas de ser e estar no mundo. Enfim, mudanças que precisavam ocorrer para tentarmos pensar os sentidos e os significados envolvidos nos processos educativos, na formação de professoras/es.

Apropriar-nos como referencial dessas discussões a partir de uma perspectiva de(s)colonial não tem sido um processo fácil. Primeiro, por conta da sociedade e as instituições educacionais considerarem irrelevantes as experiências e os sentimentos vivenciados por crianças dentro e fora da escola como significativos para o processo educativo. Persiste, por parte de todo corpo-escola, uma não-percepção dessas temáticas

e da importância, para as crianças, de receberem uma escuta afetuosa-aprendente. Como consequência do primeiro tópico, segue-se a negação dessas temáticas, a invisibilização das violências geradas por elas, os estigmas e preconceitos que continuam a reproduzir-se dentro da escola e a desinformação que se perpetua através da negação. Além disso, é impraticável continuarmos a estudar as violências percebidas e vividas por crianças sem as tomarmos como locutores, contadores das suas memórias ancestrais e de suas próprias histórias vividas. Não podemos continuar a observar as crianças como objetos, sem autenticidade de fala, sem memória ancestral, sem histórias a nos serem ensinadas, sem identidades e sem inteligência para desenvolver discussões e reflexões.

Essa escrita exige rasurar as nossas linearidades, confrontar o conforto ontológico, reposicionar os corpos, as subjetividades e as vidas fora de um regime binário, abolir a reprodução das lógicas de privilégio, por compreender que a desigualdade é produzida e reproduzida a partir da manutenção de um projeto colonialista. Uma mudança de atitudes e concepções que nos requer colocarmo-nos frente a frente com os nossos antepassados, problematizarmos as nossas memórias, as nossas percepções de identidade individual e coletiva para o enfrentamento da realidade cotidiana relatada pelas crianças. Finalmente, seria impossível abordar esses temas sem compreender as disputas de poder que se estabelecem: aspectos econômicos, culturais, sociais e éticos.

Por último, a disposição em compreender a prática docente quando voltada para o exercício de uma escuta afetuosa-aprendente, tendo a nossa prática como protagonista deste exercício de pensamento. Almejamos identificar possíveis contribuições dessa escrita para a formação de pedagogos mais conscientes de seu lugar como sujeitos, seja no cotidiano escolar ou na sociedade em que estejam inseridos e, a partir disso, promover a diminuição das situações de violência, trazendo benefícios para todo o processo educativo.



1.4 Explicitação da proposta

Nossa proposta de pesquisa, na presente dissertação, é o resultado da busca por responder a uma inquietação, ao nosso ver, emergente para a vida²⁴: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança?

Dessa forma, esse ensaio se desenvolve como um estudo da complexidade das relações dentro do contexto educativo e a formação de professoras/es, considerando a experiência vivenciada como caminho para este estudo. Para isto, visamos sistematizar e evidenciar reflexões acerca do que foi percebido e realizado a partir de uma escuta afetuosa-aprendente em um contexto singular, uma escola municipal e periférica, considerada de alta vulnerabilidade, onde persistiam situações de violências diversas. O tempo de inserção nesse contexto está situado entre os anos de 2018 e 2019.

Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho de(s)colonial com referências etnográficas, possibilitando pensar a educação, a partir das nossas questões e das nossas experiências. Essa decisão por uma pesquisa de(s)colonializada foi tomada por compreendermos que, pensar a educação na América Latina e, mais especificamente, no Brasil já nos filia a uma tradição de pensamentos que tem suas origens, também, nas tradições africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas. Na qual, uma propositura a partir desses olhares nos possibilita pensar a relevância da experiência de vida falada a partir da inserção em um território.

Uma proposição para uma educação-prática, não somente enquanto um exercício de leitura de um grupo de pensadores que você lê, estuda, reflete e propõe; mas uma proposta para a educação que, para além disso, articule as noções de pertencimento, de oralidade, de ancestralidade, de tradição para pensar uma proposta educativa que se entenda como continuidade do/no território no qual está inserida, articulada com a cultura local. Um conjunto de pensadores e práticas que não se separam e, por isso mesmo, proporcionam a oportunidade de refletir acerca de uma educação viva, visto que está inserida no contexto da vida-viva, no movimento da vida que acontece. Uma ideia para a

²⁴ Consideramos a formação docente como uma questão emergente para vida por refletir que sua atuação produzirá marcas nos corpos dos indivíduos tais como considera Suely Rolnik (1993).

educação que se afasta do ideal de um estudante universal e se aproxima da ideia de diferença, de multiplicidade, da pluralidade que nos forma, a partir dos territórios que falamos.

[...] de que forma o caminho descolonial me alcançou em minhas práticas disciplinares e acadêmicas? Progressivamente, primeiro de uma forma inadvertida e depois teorizada, levando-me a utilizar a *caixa de ferramentas* da minha formação de forma invertida, ou seja, de uma forma que defini como uma “antropologia por demanda” – que produz conhecimento e reflexão em resposta às perguntas que me colocam aqueles que, numa perspectiva clássica, constituiriam os objetos de observação e estudo [...] (SEGATO, 2012, s/p).

A partir da escolha teórico-metodológica marcada pelo desejo em pensar de onde parte a nossa fala e a partir de quais concepções de mundo falamos, optamos por interseccionar as falas das crianças com as questões étnico-raciais, de gênero e de classe, como forma de romper com um modelo UNiversalizante das crianças-alunes, tecendo uma imagem MULTIfacetada para o corpo discente da escola.

Embasadas pela hipótese de que a escola se tornando desencarnada dos corpos das crianças que a ocupa, reforça situações de violências, gerando um grande prejuízo para o processo educativo, nos aproximamos durante a pesquisa bibliográfica de intelectuais importantes para as temáticas observadas: Kabengele Munanga (2005, 2017); Franz Fanon (2020); Paulo Freire (1987, 1993); Michel Foucault (1991, 2004, 2008); Achille Mbembe (2014, 2018); Albert Memmi (2021); Homi Bhabha (2013); Gilles Deleuze (1992, 1995, 1997); Jorge Larrosa (2002, 2003); Suely Rolnik (1993, 2016, 2018, 2021); Judith Butler (2017, 2019, 2020); bell hooks (2017, 2019, 2020); Jota Mombaça (2021); Ailton Krenak (2019); entre outros, outras e outros tencionando o diálogo com as questões apresentadas pelas crianças.

São intelectuais referências em suas áreas que serão abordados como contribuição para um pensamento educacional sobre o estudo da formação docente no Brasil, por compreender que essas referências acolhem e legitimam vozes outras, sejam elas escritas ou orais, dentro dos mais variados campos de conhecimentos.

Dialogamos com esses autores buscando discutir, pensar, escrever, questionar e desconstruir conceitos que perpassam todo o desenvolvimento da dissertação, servindo de mediação entre as discussões teóricas e as práticas desenvolvidas, possibilitando pensar no inacabado, a abertura para o inesperado, a compreensão das quebras, dos outros caminhos que surgiam, os novos comportamentos, as novas descobertas que foram acontecendo no decorrer da pesquisa.

Além do estudo bibliográfico desenvolvemos, durante o tempo de inserção no contexto educativo, cultivos de imagens e memórias, vivências dos processos, registros em cadernos de campo e fotográficos, consultas aos cadernos de ocorrências e observação em atividades diversas, tais como: rodas de conversas, acolhimento nos corredores, abraçar nas entradas e saídas, acompanhamento das aulas, participação em reuniões de professores, sentar no chão do pátio, interações na sala dos professores, escutar os agentes educacionais, merendar com as crianças, conversar ao pé de orelha, aplicação de oficinas artístico-filosóficas e atividades com desenhos. Todas essas atividades nos proporcionaram a possibilidade de testemunhar as formas como ocorrem a socialização e a convivência dentro do contexto educativo, perceber detalhes dessas interações utilizando diferentes técnicas para a coleta de dados e, finalmente, ter um retrato, o mais fiel possível dessa micro realidade para a realização desse estudo.

Esse meio social, na nossa percepção, representa conjuntos diferenciados, com contextos socioculturais diversos, marcados por aspectos econômicos próprios. Objetivamos nos aproximar dessa micro realidade sem perder a percepção do contexto brasileiro no qual encontra-se inserida, cuidando para não cairmos no engodo da visão homogeneizante, mas sim olhando para a realidade como um desafio a ser enfrentado, buscando visualizar as individualidades, as particularidades e o invisibilizado.

Com o tempo, nos tornamos familiarizada ao contexto no qual se desenvolviam as nossas observações, nosso quintal²⁵ de pesquisa, mas nosso olhar se manteve desassossegado, indagador, animado. Um olhar que não se conformava com o óbvio, mas, ao contrário, buscava enxergar através das frestas, dos rascunhos, dos sussurros, dos vazios, das bordas das coisas. Apesar de estarmos almejando, constantemente, a desconstrução das problemáticas relacionadas as questões de gênero e étnico-raciais, principalmente, problematizando os privilégios da branquitude (que nos foram impostas desde o nascimento e mesmo antes dele), reconhecemos que o nosso olhar não é neutro, pois parte do lugar que ocupa em um contexto socio-cultural. Porém, compreendemos a

²⁵ Aqui referencio o espaço como quintal, por compreender tal como Manoel de Barros, que nesse lugar cabem todos os mundos. Os vividos, os sonhados, os desejados, os experienciados e os escrevinhados.

“Dou respeito as coisas desimportantes

E aos seres desimportantes.

Preso insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos misseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo”

Manoel de Barros (2015, p. 149).

possibilidade de diálogo com as crianças a partir do reconhecimento das nossas limitações e do nosso desejo de abertura para o encontro. Desse modo, diante da amplitude das temáticas apontadas pelas crianças durante suas falas, tivemos que realizar uma escolha embasada pelas violências que observamos ocorrer de forma mais recorrente na escola: as violências relacionadas as questões de gênero e as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, essa pesquisa torna-se inovadora a medida em que assume ser uma escrita criancieira, protagonizada pelas falas-percepções de mundo-escola produzidas pelas crianças, acerca das suas vivências e experiências e o modo como estas são utilizadas por nós, para pensar o processo educativo; ato que normalmente não ocorre quando se pensa em uma proposta para o trabalho docente, um planejamento para as atividades a serem desenvolvidas pela/na escola. Para colaborar com essa proposta, optamos por revisitar as nossas memórias educativas (infantis e adultas. Conteí para vocês que ingresso na universidade aos 50 anos de vida, né?), nossas concepções enquanto educadora, tomando-as como referência para pensar a problemática da violência vivenciada pelas crianças.

Tendo como intenção desenvolver uma análise crítica a partir das experiências vivenciadas e percebidas, buscaremos ponderar acerca da produção de mudanças que ocorreram em nós, quais são essas mudanças e a sua relevância como potência para questionar discursos, posturas e percepções. Para isto, buscamos confrontar os movimentos ocorridos durante as interações para pensar vários contextos. As questões relacionadas a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, classes, religiosidade, racismos, hierarquias, preconceitos e diversidade cultural. Essas foram questões permanentes e consideradas emergentes pelas crianças em relação às violências vividas e percebidas na escola e tornaram-se uma preocupação nossa enquanto educadora-pesquisadora. Por esse motivo temos por intenção refletir sobre a importância do desenvolvimento de uma escuta afetuosa-aprendente das crianças como forma de superar as violências dentro do contexto educativo.

1.5 Categorias-chave

Tomando por base o pensamento dos autores acima mobilizados, discutiremos determinadas categorias-chave que perpassam todo o desenvolvimento da dissertação, servindo como mediadores entre as práticas observadas e as discussões teóricas, possibilitando a compreensão das argumentações realizadas no decorrer da pesquisa.

Essas categorias-chave são: *Corpografia dos Afetos/ Corporeidades; Relações sociais e de Poder; Violências e violência escolar; Experiências; Percepções e Memórias; Linguagens*. Conceitos amplos, complexos e abstratos que, a seguir, serão introduzidos e, posteriormente, desenvolvidos.

Corpografia dos Afetos/ Corporeidade: Nesse trabalho, a relação entre esses dois conceitos se dará a partir da percepção do corpo como um espaço de inscrição no mundo. Assim, cinco autores foram chamados para o diálogo conosco, são eles: Miller (2007); Britto e Jacques (2008); Deleuze e Guattari (2010). A escuta do corpo, tema desenvolvido pela coreógrafa, bailarina e pesquisadora do movimento Jussara Miller (2007), busca perceber os movimentos expressos pelo corpo espontâneo em relação ao ambiente que ocupa. Mas, somente os movimentos não seriam suficientes para perceber o corpo relacionado a um lugar; deste modo, encontramos no conceito Corpografia, desenvolvido por Fabiana Dultra Britto e Paola Berenstein Jacques²⁶ (2008) a forma de situar esse corpo espontâneo e questioná-lo. Deleuze e Guattari (1995) irão nos apresentar a possibilidade para o estabelecimento das conexões entre corpos diferentes através da disjunção inclusiva, na qual a medida em que ocorre a conexão com o divergente, o corpo se abre para o contato com a diferença. E, finalmente, o processo de inscrição desse corpo em movimento, situado em um lugar, conectado com as diferenças, ocorre em um Corpo sem Órgãos (1995); o corpo pleno, aberto as intensidades, pululando, se fazendo, aparecendo, se diferenciando em si mesmo.

Relações sociais e Poder: Michel Foucault (1991, 2004, 2008) e Achille Mbembe (2014, 2018) serão os autores principais mobilizados para pensar essas categorias chave. Partindo das noções desenvolvidas por Foucault, “biopoder” e “biopolítica” e a noção de “necropolítica” desenvolvida por Mbembe, buscaremos, durante todo o trabalho, descentralizar o olhar sobre um sistema de representações de saber/poder, firmados a partir do contexto europeu, para refletir sobre os limites do poder, não apenas no contexto pós-colonial de Áfricas, mas também nos processos de colonização e nas práticas da colonialidade que ainda predominam nos contextos e instituições brasileiras contemporâneas, especificamente, a instituição escolar.

²⁶ O conceito de corpografia elaborado por Britto e Jacques (2008), diz respeito a construção de uma alternativa ao pensamento de Guy Debort (1997) de “cidade espetáculo” e o domínio dos grandes projetos arquitetônicos que não facilitam a forma como os corpos se movem e ocupam os espaços públicos urbanos. A cidade torna-se desapegada dos corpos das pessoas que a habitam.

Violência ou violência escolar: A partir das reflexões desenvolvidas no âmbito das relações sociais e de poder que ocorrem dentro da escola, podemos considerar que esse é um espaço no qual se escolhe quem vai viver e quem vai ser deixado morrer? Como uma instituição do Estado e, portanto, reprodutora de suas práticas; a escola para Paulo Freire (1996, 2000a, 2002b, 2002d), quando não assume seu papel político com uma educação problematizadora, portanto, de não neutralidade, se torna uma eficiente ferramenta de discriminação e constrangimento. Essa é uma das dolorosas aprendizagens que percebemos ser vivenciada por alunos dentro do contexto educativo. Além disso, na contextura desta produção intelectual, falar de violências e violências escolares é, também, falar de afeto, de afetar e ser afetado. Pois notamos que esses conceitos se encontram imbricados, sendo impossível referir a um, sem falar do outro.

Experiências: A experiência é “o que nos passa”. Não o que passa com o outro, o que acontece com o outro, mas o que nos toca. E, também, podemos não ser tocados pela experiência. Ela não é infalível, pois depende da abertura dada a ela. LARROSA (2002) nos diz que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (p.21).



Obra 7 Título: *Experiência perdida*. Fonte: obra da autora desse trabalho.

E infelizmente, foi isso o que observamos no processo educativo, um excesso de informações, uma enorme quantidade de opiniões e a falta de tempo que faz com que o processo educativo sofra um esvaziamento, um distanciamento do que o significa como acontecimento, como potência para a experiência. Na escrita desse texto queremos dizer do tempo da experiência ocorrido dentro da escola, de um tempo sem a linearidade e o determinismo para que ela ocorra, dependendo somente da motivação, do desejo e da atenção dada a ela. Um movimento que, infelizmente, ocorre descompassado do tempo imposto pela academia e pela escola. Já que não podemos determinar dia e hora para que a experiência ocorra. Aliás, não podemos nem saber se irá ocorrer. Podemos somente desejar e nos colocar em posição como aquele que espera o acontecimento.

Percepção e Memória: Neste trabalho pretendemos romper com os limites impostos pela corporeidade adulta e questionar as categorias percepção e memória de crianças como elementos imprescindíveis ao fazer educativo, a partir dos saberes das infâncias e da articulação de sentidos de mundo presentes nas culturas de matrizes africanas e indígenas. Memórias e percepções que trazem todos os sentidos associados, *cosmo-sentidos*, Renato Noguera (2019), tal como uma criança ao se aproximar do mundo. Buscamos, também, articular a compreensão de memória para além daquela composta por fatos organizados em um tempo cronológico, mas buscando acessar aquela que Suely Rolnik (1993) denomina “memória do invisível”. Uma memória constituída através da percepção do que se passou no ambiente no qual estivemos inseridos e que produziu em nossos corpos estados inéditos, *marcas*, a partir das novas vivências que fomos experimentando.

Linguagens: Pensadoras negras, Lélia Gonzales e bell hooks, nos ensinam que a linguagem é um instrumento de luta, uma ferramenta poderosa e ela nunca é neutra. Para LARROSA (2002), “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”²⁷ As palavras têm poder e potência. Ela diz do nosso posicionamento em relação ao mundo, fala sobre uma resistência possível diante das tantas (im)possibilidades. Duras (2021) afirma que “não podemos escrever sem a força do corpo” e, a meu ver, o principal papel a ser exercido pela escrita acadêmica é vitalizar a própria vida. Percebemos que, para nós, a escrita não faz sentido fora disso. Compreendemos que a nossa experiência foi singular pois não ocorreu apartada da vida, ao contrário, ressignificou a nossa vida. Assim, resolvemos

²⁷ Notas sobre a experiência e o saber da experiência, 2002, pg. 21.

assumir uma escrita que, nas palavras de nosso grande educador, Paulo Freire, diminuísse os abismos entre o que a gente fala e o que a gente faz. Uma pedagoga-artista-arteira-brincante com uma linguagem que me inscreva no mundo como sou.



Fonte: acervo da autora

Obra 8 Título: Tecendo escritas. Fonte: obra da autora desse trabalho.

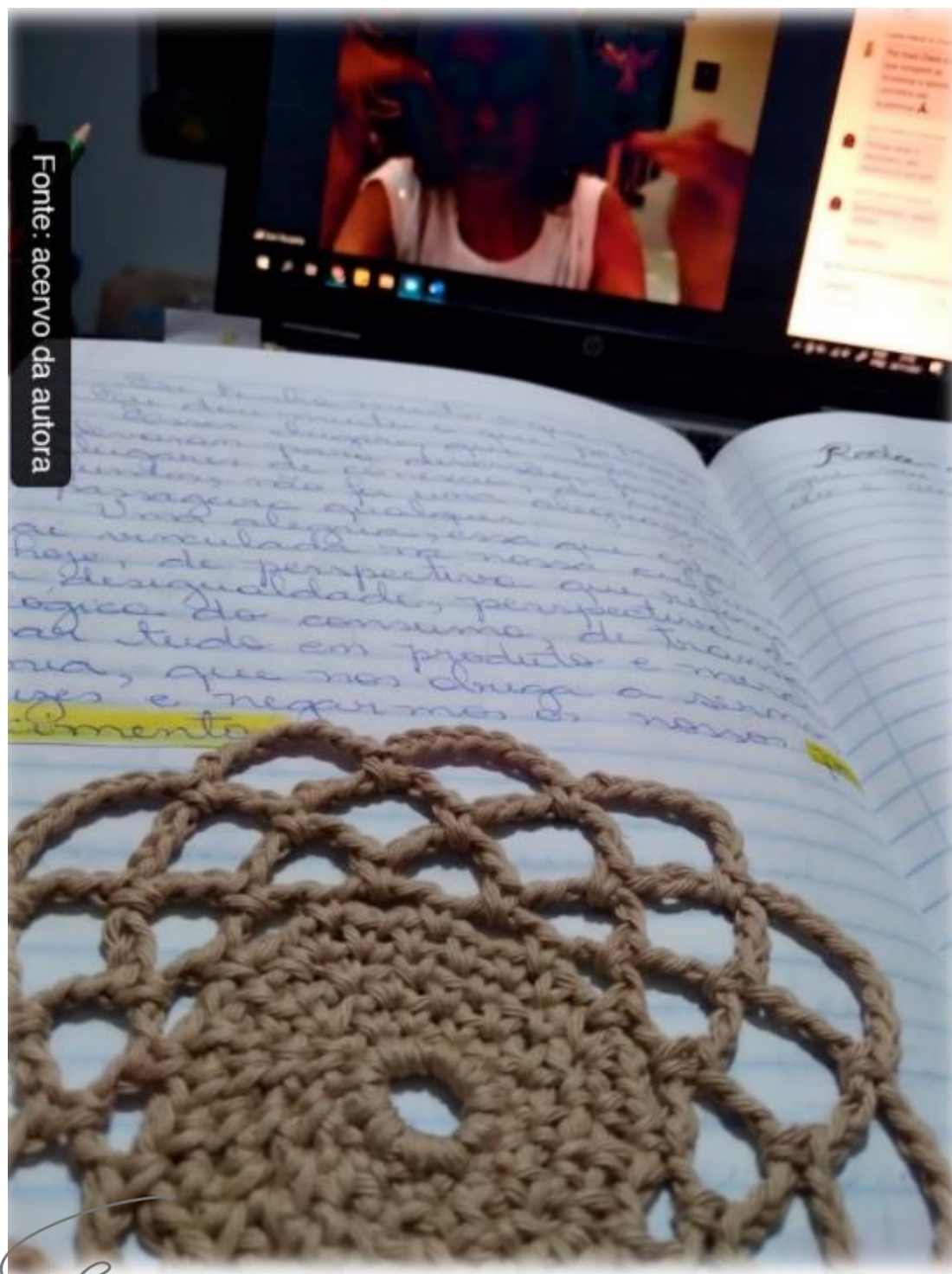
Percebemos²⁸ que as palavras fazem coisas conosco e que, também, poderíamos fazer outras coisas com as palavras. Trans-bordando a escrita, simplesmente escrita, derramando-a para fora das margens, desenvolvendo uma tessitura que se espalhasse por várias outras linguagens podendo, assim, expressar toda e qualquer coisa.

Usamos o dispositivo para tal experiência de deslocamento. O dispositivo para Deleuze comentando Foucault: [...] é de início um novo, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. [Deleuze] (VEIGA, 2021, pg. 19).

Assim, buscamos tecer essa escrita com diversos fios que ao misturar-se aos outros fios, possibilitasse apresentar uma melhor qualidade de escritas que fossem ilegíveis, faladas, declamadas, bordadas, pintadas, coladas, cantadas, crochetas, recortadas, tecidas, para compor um texto-escrita-ensaio que falasse da pesquisa

²⁸ Percebi com Larrosa (2002, pg. 21), “que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. A palavra assume um sentido vivo, como potência para a experiência.

realizada, mas, também, de mim e de como essas experiências com as linguagens me afetaram e me possibilitaram desenvolver novos saberes.



Obra 9 Título: Movimentos para a escritura. Fonte: obra da autora desse trabalho.

1.6 Movimentos para a escritura

1.6.1 Preparando o terreno para o plantio da metodologia



Obra 10 Título: Olhando para as insignificâncias da vida. Fonte: parte do acervo fotográfico da autora desse trabalho.

Meu olhar é de uma artista-arteira-brincante que durante sua infância manteve um contato constante com a Terra²⁹, portanto, que carrega uma corporeidade-infante latente, que sempre olha para vida como possibilidade para brincar³⁰-florescer. E, mesmo dentro da universidade essa forma de observar e analisar os fatos não poderia ser diferente. Uma postura observadora, apreciativa, avaliadora, lúdica e interessada, que examina a sua pesquisa buscando possibilidades, espaços para o novo.

Desse modo, mesmo adentrando a um espaço de violências, meu corpo buscava a oportunidade para ver além do caos. Brechas, fendas, lascas, fissuras, vazios e outras

²⁹ Terra – a palavra assume essa forma com um T maiúsculo e t minúsculo por entender que existe uma dupla articulação; o T maiúsculo reconhece “o espaço que compreende a totalidade de tudo o que foi, é e será: o horizonte definitivo que já não tolera nenhuma exterioridade, o continente absoluto” (Coccia, 2018, p.17) e o t minúsculo que nos permite a aproximação dela, uma relação íntima com o meio.

³⁰ Brincante aqui assume o significado de manutenção da cultura e dos aprendizados transmitidos através das gerações. Uma pessoa que se diverte enquanto ressignifica a cultura.

possíveis rachaduras que pudessem se constituir em espaços para encarar o real sob a camada de sedimentos.

Devo reconhecer que encontrei muitos espaços consolidados na escola. Engrossados pela passagem do tempo. Mas, existiam partes que se constituíam como possibilidade. Espaços para florescer mesmo em meio ao acúmulo de resíduos, ou a trechos de caos, de terra árida revolvida com violência. Mas, o que não esperava era que quem precisaria florir primeiro seria eu, sendo regada pela generosidade falante das crianças. Interessante, sempre temos trechos de terra sedimentada para revolver.



Obra 11 Título: Meu pai. Fonte: parte do acervo fotográfico da autora desse trabalho.

*Pois aqui começam as palavras!
 Quem escreve aponta o lápis com o canivete.
 Cada gesto ensaiado entre os dedos da mão direita
 desvela um pouco mais da face da lança
 com que o homem se veste de Quixote
 e desafia os moinhos e os silêncios.
 Um pouco mais e a ponta preta aparece
 e ele refaz esse milagre treze vezes
 e cantarola uma canção de ninar
 enquanto acorda a véspera do poema.
 Ele fecha nas mãos a arma da ousadia
 e recolhe da mesa lascas de sândalo e poeira.
 Assopra dos dedos um pouco de fuligem
 e suspira como Deus diante do barro
 e como quem cria quando fala, ele escreve.
 (BRANDÃO, 2003, p.40).*



A imagem é de meu pai, Nerêo. Diz muito pouco sobre ele, mas revela algo que compreendo ser fundamental para essa escrita: ele era sensível à vida e a todos os seres, sendo eles humanos ou não humanos. Interessante perceber que nesse momento da escrita me recorde de um texto lido a algum tempo. *Apontar* de Carlos Rodrigues Brandão e esse seja um disparador para acessar lembranças de meu pai. Esse pequeno poema teve força para me fazer revisitar muitas memórias guardadas do tempo de convívio com ele, seu modo de apontar meus lápis com o canivete que sempre trazia alojado em um pequeno estojo preso a seu cinto, suas mãos grandes e ásperas do contato e cuidados constantes de escrita sobre a Terra, seus muitos sonhos e desejos escondidos sob a necessidade de se enquadrar a um modelo de mundo que, muitas vezes, percebi que não era o seu. Muitas foram as vezes, em que ele me recordou a imagem de Dom Quixote, lutando contra seus moinhos de vento.

Entre as muitas lembranças resgatadas, quero aqui colher uma memória³¹ da minha infância, que tem uma função influente nesse exercício reflexivo.

Meu pai, era um mestre na arte da vida vivida, sempre foi um homem muito habilidoso, ligado a terra, a natureza e a simplicidade. Mesmo em meio ao movimento urbano ele buscava formas de manter viva suas necessidades de conexão com a vida

³¹ Ecléa Bosi (1994), utiliza o termo “colher memórias” para denominar o ato de trazer a existência a memória; não como uma fotografia do que ocorreu num exato momento, mas como um modo de recuperar uma reminiscência inserida em um tempo repleto de sentidos e significados. “Sem o trabalho de reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (pg.39).

que flui. Minha lembrança é justamente de um desses momentos: Estava ele preparando a terra para um novo plantio quando eu cheguei. Ele já estava todo sujo e suado pelo trabalho pesado que é trabalhar a terra. Mas a sua fala era sempre generosa, mansa e seu semblante era sempre calmo. Ele sempre se dispunha a conversar ou nos ensinar quando estivéssemos curiosos e prontos para aprender. Interessante. Ele nunca forçou o aprendizado fora da época de semear. Talvez por conta de sua sabedoria de homem da terra. Não sei.

Deixando as divagações de lado, meu pai começou a me explicar como se prepara a terra para o plantio, como era necessário ará-la, revolvê-la para que entrasse um novo ar, tirar todas as ervas daninhas, adubá-la e deixá-la descansar por um tempo para depois semear. Nesse momento, chegamos a uma laranjeira seca, que infelizmente não havia resistido a uma praga. Seria necessário tirá-la e, para isso, precisávamos cavar um buraco mais largo e fundo para ter espaço suficiente para expor as raízes, alcançá-las e conseguir arrancar a todas. Só assim a terra poderia estar pronta e curada para um novo plantio.

Perguntei se ele não poderia simplesmente cortar o tronco ao nível da terra para não ter todo aquele trabalho cansativo para expor as raízes. Ele me explicou que não. Que aquela planta doente poderia tentar voltar a crescer, mesmo que de forma mais fraca e adoecida, estragando todo novo plantio.

Suas raízes tinham que ser expostas e arrancadas.

Mas ele me alertou que quando as arvores retiradas eram muito maiores, e cortadas ao nível da terra, sabe? Quando só aparece aquele toquinho? Então, essas eram as mais difíceis. Muitas vezes, não conseguíamos desenraizá-la totalmente e, só com a passagem do tempo e muito trabalho árduo poderíamos eliminar seus resquícios.

Vejam que processo doloroso, abrir um buraco profundo na terra, machucá-la para poder tirar as raízes podres, para depois prepará-la para o novo plantio. E, mesmo assim, manter a atenção constante para ir desencavando e eliminando todo possível broto. Um processo de atenção constante a terra, a plantação, a vida. Entendem a analogia com o processo de abertura para o novo saber?

Para chegar à escrita da dissertação precisei passar por todo um processo de preparação da terra, afinal não tinha consciência das raízes apodrecidas que persistiam em meu interior, que haviam sido plantadas em outras épocas, como legado da Colonialidade do saber e do poder reproduzidas a partir de um modelo eurocêntrico de mundo e que, mesmo sem a minha permissão, eu as carregava e elas estragavam todo novo plantio. Essas raízes que estavam escondidas nas minhas profundezas eram os dispositivos da Colonialidade que se encontram cada vez mais sutis e refinados, alinhados com o propósito de seguir precarizando as condições de vida de todas as crianças, através do racismo, do machismo, das formas de xenofobia, entre outras lógicas internas de funcionamento de um poder instituído no colonialismo e que permanecem para além da experiência do período Colonial no Brasil.

Esse trabalho de desenraizamento se iniciou na universidade, durante minha graduação, através das leituras, trabalhos e de me inclinar sobre mim mesma, procurando lembrar, pensar, refletir, repensar. De ser aprendiz constituída na relação com várias mestras e mestres, fossem eles dos conhecimentos acadêmicos, como também das vivências e das práticas da vida vivida, que compartilharam com generosidade seus saberes, em momentos de encontros e desencontros, de várias formas, em lugares inconcebíveis. E foi, finalmente, tecido com as crianças, que tal como as/os outras/os mestres, me ofereciam seus relatos, seus saberes, suas provocações, seus questionamentos e depois, de novo, me conduziam a assumir uma atitude reflexiva, pensante, matutante. Um tecido tecido em um processo contínuo de aprendizagens e (re)aprendizagens, que exigiam rompimentos e reconstruções.

Ao final, foram as crianças com seus corpos marcados e machucados, mas, profundamente, resistentes e inventivos, pespontados por traumas coloniais que tiveram a gentileza e a delicadeza em me ensinar que eu também não me encaixava na norma eu não era uma pessoa branca. Eu estava assumindo um lugar de branca quando, na verdade, essa sempre foi uma invenção. A invenção de uma categorização através do dispositivo raça, enquanto uma construção social e política que atende ao projeto da

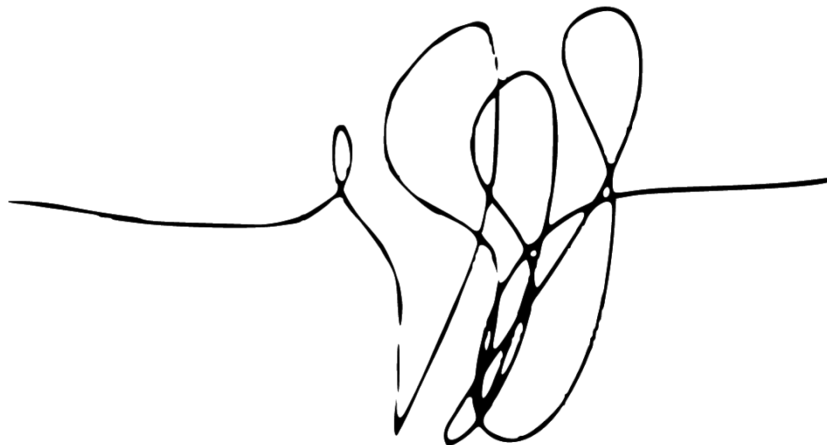
modernidade-colonialidade europeia, que busca hierarquizar as pessoas, categorizá-las, tornando-as: ou privilegiadas, ou subalternas.

Os cartesianismos, os evolucionismos e os imperialismos de plantão que avançaram do século XVIII aos dias atuais em certo sentido são conhecimentos politicamente engajados na arquitetura social de dividir os seres humanos em mais humanos, menos humanos e não humanos, mesmo sendo todos *Homo sapiens sapiens* originários do continente africano (FONSECA, 2020). O projeto ideológico deste período era o de maximizar um humano e de subtrair a humanidade de outro e dos outros homens [...] (FONSECA, 2022, p. 146).

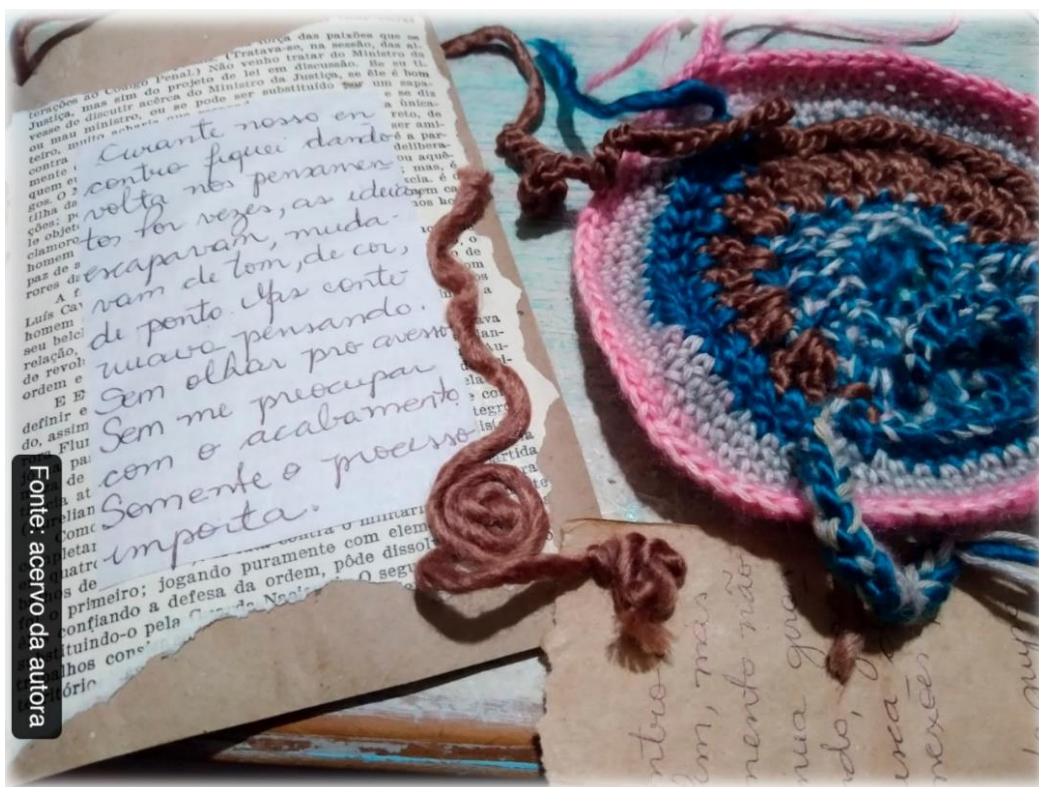
Me perguntaram as crianças: *Dona, qual é a sua cor? Fiquei espantada pela pergunta, pois parecia obvio pra mim. Quando fui responder, um garoto rapidamente respondeu por mim: ela é cor de banana madura, não está vendo? Meio amarelinha e toda pintadinha.*

Parafraseando Montaigne (2002), questiono: quando estou com as crianças, quem sabe se elas aprendem mais comigo do que eu com elas? ...

Te respondo que, quando nos abrimos a escuta, para o estar com as crianças, aprendendo com elas, nós, os adultos?, aprendemos-sonhando muito mais do que ensinamos; pois as crianças carregam em si, toda a potência de mundo a ser desbravado, questionado e resgatado. Elas possuem o olhar inquieto (não restritivo), que vê, sente, escuta e cheira a vida, como impulsionamento para o novo, como abertura de janelas da alma, esperando aflorar. Elas interrogam os questionamentos, dão asas novas as palavras desgastadas, olham a vida com olhos passarinheiros, elas são pura energia e movimento. Quando estamos com elas, e nos abrimos para a escuta afetuosa-aprendente, desembulhamos os olhos para sentir as outras formas de escritas e inscrições possíveis, no mundo e fora dele, desejando outros sonhos, novas vidas, descontrolando a linguagem, poetizando as vivências.



1.6.2 Explicação da escolha desse processo de escrita



Obra 12 Título: Dando voltas nos pensamentos. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Saltar no vazio talvez seja atualmente o único gesto realmente necessário. [...] Porque a boa questão talvez não seja onde está o que não encontramos, mas se não devemos parar de procurar o que nunca se entregará a quem se deixa afetar apenas de forma parálitica (SAFATLE, 2015, pg. 43).

Durante o encontro com a escrita, crochetei voltas para os pensamentos. Por vezes, as ideias escapavam da agulha, mudavam de tom, de cor, de ponto. Mas, eu seguia, pensando e crochutando. Crochutando e pensando. Sem olhar para o avesso. Sem me preocupar com o acabamento. Somente o processo importando. Saltando o ponto e o vazio, questionando.

Através do enunciado proposto por Safatle (2015), apresentamos a proposta de uma outra ética metodológica para pesquisas qualitativas em educação de cunho decolonial com referências na etnografia e iniciamos assumindo o risco de estar saltando no vazio do desenvolvimento de uma escrita poética-brincante que procura acessar e conectar os sentires e os fazeres invisíveis e invisibilizados, com o protagonismo das vozes infantis daquelas e daqueles que viveram a história, de forma leve e acessível para além dos limites acadêmicos. Como algo em movimento, não como uma verdade/ideia

fixa a ser transmitida, mas como uma palavra incorporada à ideia de algo que existe enquanto possibilidade. Que se encontra em movimento, em vir-a-ser.

Em outras palavras: o que garante meu compromisso com a construção de uma marcha descolonial deriva, neste momento, da minha disponibilidade para as interpelações que me apresentam esses sujeitos, agora vistos como plenamente históricos [...] (SEGATO, 2012, s/p).

Assim, a proposta de uma escrita como ensaio-artístico-orgânico aflora a partir da necessidade de apresentar uma narrativa que ocorresse na dinâmica da própria vida, como uma substância viva, tal como concebida por Walter Benjamin (1985). Com o autor considero que o ensaio tem potência para consubstanciar elementos diferentes e difusos em uma mesma escrita de modo a torná-la equilibrada.

Considero com Benjamin (1985), a necessidade de escolher um gênero narrativo criativo que resista aos limites impostos por uma escrita distante e asséptica, descrevendo e evidenciando as memórias como vivas e vividas por um corpo, em um determinado tempo e lugar, tal como, uma memória de uma experiência histórica que pode ser acessada do mesmo modo que uma memória a ser repensada, analisada, atualizada, refeita, crochettata e reescrita.

Uma escrita que não seja inerte, tão pouco apartada da memória e da experiência, mas que saboreie a relação de troca recíproca com o outro, na escuta afetuosa-aprendente, das experiências vivenciadas pelo narrador e, portanto, o ouvinte, nos encontros com seus falantes.

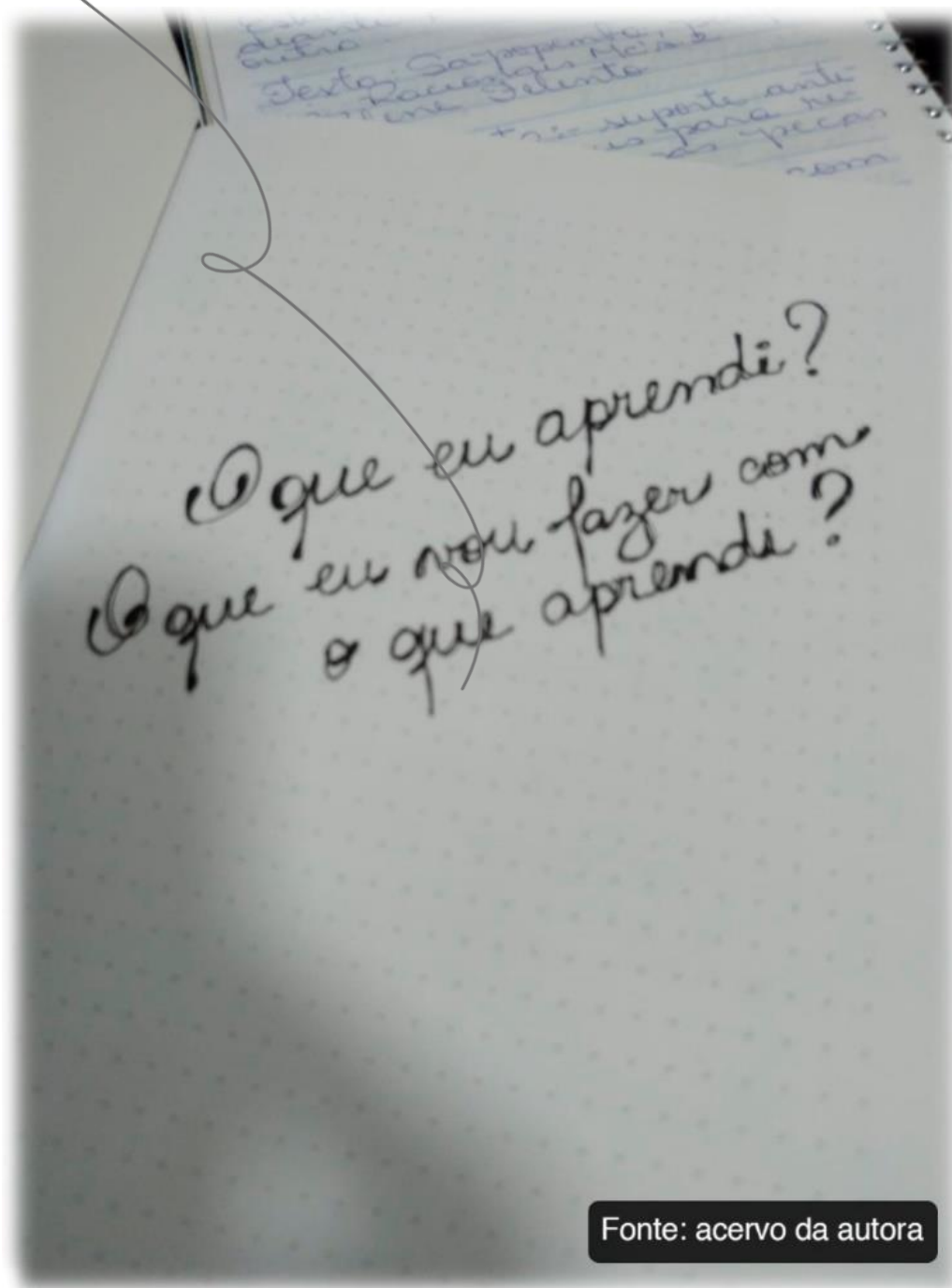
Meu método inicial que era, principalmente, analisar as notações das “escutas” das crianças realizadas através das rodas de conversa, de atividades com desenhos, nos momentos de escritas coletivas, mas também, nos momentos de escuta as/aos educadoras/es e demais pessoas que compõem o corpo vivo da escola, em reuniões pedagógicas, quando suas falas estavam relacionadas às crianças não frutificou em mim. Eram tolhidas, restritas, muitas vezes, ensaiadas para o momento. Uma pequena quantidade parecia-me realmente real e expressar sentimentos. A maioria destas eram das crianças.

Retornando as anotações, mas também, acessando as memórias, percebi que as falas³² que mais me provocavam a reflexão eram aquelas que ocorreram nos momentos de escuta imprevista, não combinada, de escuta informal que acontecia no movimento

³² Fala assume a amplitude de todo movimento desenvolvido pelo corpo. Ou a falta dele. O silêncio e a imobilidade também devem ser considerados como linguagem.

dos corpos, nas escritas ilegíveis, nos rastros deixados por eles, nos silêncios que gritavam, nas aceitações passivas, no vazio de uma página ou nas fissuras dos espaços.

Progressivamente, primeiro de uma forma inadvertida e depois teorizada, levando-me a utilizar a *caixa de ferramenta* da minha formação de forma invertida, ou seja, de uma forma que defini como uma “antropologia por demanda” – que produz conhecimento e reflexão em resposta às perguntas que me colocam aqueles que, numa perspectiva clássica, constituiriam os objetos de observação e estudo (SEGATO, 2012, s/p).



Obra 13 Título: Me provocando em percurso. Fonte: obra da autora desse trabalho.

O que aprendi com eles? O que vou fazer com o que aprendi? Olhava para aquelas escutas imprevistas que chegava em casa e transferia rapidamente para um diário de campo informal, como forma de tentar avistar, revisitar, mas, nunca, responder. Suas falas eram aberturas, nunca fechamentos. E geravam momentos, em que meu corpo ainda quente, continuava remoendo, sentindo, aprendendo. Essas escutas produziam desassossegados pensamentos ruminantes.

Eram escritas sem pretensão acadêmica, eram anotações do que me mobilizava, do que me atravessava, do que me doía. Eram as escritas que produziam choros escondidos, assombros, revoltas, tristezas. Mas, principalmente, produziam uma nova forma de ver o espaço da escola.

Eram escutas que produziam um movimento vivo. Cheio de energia.

Era a minha forma de lidar com todo aquele processo violento de estar adentrando a uma outra realidade, tendo experiências e sendo impactada por elas. Um diário de campo das escutas imprevistas, das respostas para as perguntas não feitas, de todos os sentimentos que produziam marcas ao me atravessarem.

Devagar fui percebendo que esse era o mapa para a mina, eram essas as anotações que faziam sentido figurar nesse trabalho.

Aos poucos agindo como um passarinho, que agora observo pela janela, tentava alçar os primeiros voos na escrita a cada volta que dava no papel. As ideias fluíam e as inquietudes me dominavam a cada vez que acessava aquelas histórias, eram interpelações, demandas que me foram apresentadas pelas crianças que não podiam ser ignoradas, precisavam ser respondidas. Clarice disse que “uma história é feita de muitas histórias. E nem todas eu posso contar...” (LISPECTOR, 1999, p.12), mas essas histórias ouvidas das crianças eu podia. E através dessas, talvez outras histórias silenciadas e invisibilizadas poderiam ser colocadas em outro lugar...

Conforme avançava as leituras percebi que a lista de interlocutores que me ajudavam a perceber o que ocorreu na escola aumentava. Sem o diálogo constante com eles esse texto não existiria. Compreendi que poderia estabelecer um diálogo entre os autores, os relatos das memórias das crianças, as minhas memórias, as minhas vivências com as crianças, para elaborar pensamentos singulares que buscariam responder as questões que me inquietavam por estarem relacionadas a vida, ao cotidiano escolar, a experiências individuais, mas com impacto no coletivo.

Durante essas leituras eu refletia sobre como o pensamento é vital, relativo à vida, e como eu poderia vitalizar os pensamentos das crianças apresentados através do resgate

de suas memórias, tornando-os seminal para a vida da escola, pois a afeta de forma fundamental. Durante meu tempo de inserção na escola eu aprendi a olhar para as crianças com os olhos cheios de asas³³, a observá-las de forma política, ética, estética, estésica e poética, notando os efeitos dessas observações sobre as minhas memórias e o meu corpo, sentidos, emoções, pensamentos, sentimentos e o modo como as outras pessoas ao meu redor eram, de diferentes formas ou não, afetadas por elas.

Não encontrava uma resposta que satisfizesse essa pergunta, pois estava relacionando errado. Considerando que poderia realizar uma sensibilização através do que ocorria em mim. Impossível! No máximo, eu poderia tentar relatar a forma como fui irremediavelmente afetada por essa vivência. Tentar compartilhar o que ocorreu em mim. E a partir desses afetos, compartilhar as reflexões que me foram suscitadas nesse percurso.



Obra 14 Título: Meu corpo dói. Fonte: obra da autora desse trabalho.

³³ “olhos cheios de asas”, fragmento do poema “O animal da floresta” do poeta amazonense Thiago de Mello, Coleção Melhores Poemas (2009).

No entanto, no momento da escrita eu travei, impactada pelo acontecimento pandêmico³⁴, atravessada³⁵ por medos e inseguranças, e a cada vez que tentava acessar as observações, muitas das violências relatadas me disparavam sensações de enorme ansiedade. A escrita não fluía e eu estava adoecendo.

Buscando alternativas, comecei a realizar colagens com fotos das crianças, pinturas, bordados, coletas de materiais naturais, realizando intervenções diversas, almejando realizar uma escrita que fizessem sentido através da arte e da natureza. Essas escritas que irei denominar como poéticas, agora inseridas ao corpo da dissertação, foram o modo que encontrei para dar escape as minhas palavras. Da insuficiência de uma escrita que não expressava o que eu queria dizer avancei para a improvável tarefa de apresentar academicamente o meu próprio corpo como um espaço de inscrição.



Obra 15 Título: Florescer. Fonte: obra da autora desse trabalho.

³⁴ É bom ressaltar que a escrita dessa dissertação ocorre durante a Pandemia de Covid-19 (iniciada no ano de 2020) ainda em andamento no momento atual, com momentos de isolamentos e práticas restritivas.

³⁵ A utilização do conceito “atravessada” nessa escrita assume o papel de questionar as relações de poder e de saber que nos são impostas a partir do cânone da modernidade colonial europeia.

Essa era, verdadeiramente, a minha escrita. Um ensaio-artístico-orgânico.

Para estabelecer o vínculo entre a escolha da forma de escrita como sendo um ensaio-artístico-orgânico e o modo como estabeleci uma escuta afetuosa-aprendente com as crianças, busquei inspiração na orientação dada por Safatle (2015): “Desde crianças tentamos e desde crianças descobrimos nossa impotência. Mesmo que nem todo mundo saiba que talvez a única função real da arte seja exatamente esta, nos fazer passar da impotência ao impossível” (SAFATLE, 2015, pg. 44).

Assim sendo, a tentativa³⁶ de desenvolvimento de uma escrita artística-orgânica evoluiu como um ensaio de um percurso corpográfico, no qual o:

[...] Futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento [...] (DELEUZE, 1998, pg.20).

Nesse sentido, concebia uma maneira diferenciada de apresentar as memórias das minhas experiências com/na escola por meio de interações e intervenções artísticas, assim como estéticas³⁷, contrapondo, provocando e questionando a forma como os corpos ocupam o espaço escolar, a partir do conceito corpografia, elaborado por Fabiana Dultra Britto e Paola Berenstein Jacques³⁸ (2008).

Com as crianças ouvidas, consideradas por mim como coautoras desse trabalho, busco escapar das estruturas pré-elaboradas encontrando no movimento do meu corpo integrado a uma roda-ciranda com os corpos falantes das crianças a forma de produzir uma estética dos afetos, que somente tenha por finalidade demonstrar que existem novas arquiteturas possíveis.

“Um devir-escola, que não se confunde com a [escola], com seu passado e seu futuro, e é preciso que a [escola] entre nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história” (DELEUZE, 1998, pg. 02). Afinal, não existe a possibilidade de imitação do processo que está retratado por esse método corpográfico, mas de conjugação, de

³⁶ Tentativa aqui assume a função de designar a elaboração de um fluxo de pensamentos. A palavra tentativa traz de volta para o processo da escrita a possibilidade de retornar, de reescrever, de buscar o novo.

³⁷ Experiências estéticas, possibilidade de sentir sensações através das experiências, não me manter anestesiado em relação a elas.

³⁸ O conceito de Corpografia elaborado por Britto e Jacques (2008), diz respeito a construção de uma alternativa ao pensamento de Guy Debort (1997) de “cidade espetáculo” e o domínio dos grandes projetos arquitetônicos que não facilitam a forma como os corpos se movem e ocupam os espaços públicos urbanos. A cidade torna-se desapegada dos corpos das pessoas que a habitam.

tornar o meu corpo tão irreconhecível como ele próprio, que ele se torne “simplesmente o traçado de um devir” (DELEUZE, 1998, pg. 03).

Não é de interesse, com esse trabalho, relatar o que me tornei no processo, somente importa o modo como o meu corpo foi afetado, se tornando parte da relação criança-educador e educador-criança. Um fenômeno “de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias”³⁹: masculino-feminino, branco-negro, criança-adulto, educador-educando, ...

Pois “o que” cada um se torna não muda menos do que “aquele” que se torna. [...] Um único e mesmo devir, um único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro (DELEUZE, 1998, pg. 03).

Britto e Jacques (2008) consideram que a circulação dos corpos e sua real ocupação do espaço ocorre através da integração do corpo pela obra e da obra pelo corpo através de um movimento coreográfico. Assim, reconhecendo a escola como “um ambiente de permanência dos corpos, que tanto promove quanto está implicada nos processos interativos geradores de sentido considero possível que, o movimento circular de uma ciranda de afetos inscritas em um corpo-educadore em uma relação de escuta afetiva-aprendente em relação aos corpos-crianças, possibilite a existência do devir-escola,

[...] que não tem nada a ver com a história da (educação) e passa, antes, por aqueles que a história da (educação) não consegue classificar. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade (DELEUZE, 1998, pg. 03).

1.7 Organização da dissertação

A sessão 2, *De que criança a escola fala?* será estruturada de modo a refletir sobre a manutenção de um conceito eurocêntrico de criança que interfere no processo educativo por excluir muitas corporeidades de seu contexto. Através de uma busca pela criança ideal propagado pelos discursos hegemônicos sobre infância, nos quais as crianças são hierarquizadas e incentivadas a aproximar-se de um modelo, o educador se torna ressentido por não encontrar uma sala povoada por corpos perfeitos e, mesmo de forma inconsciente, começa a selecionar para onde irão seus afetos. Dividiremos esse capítulo em quatro partes que irão pensar, 1 - O que pode um corpo no processo educativo? 2 -

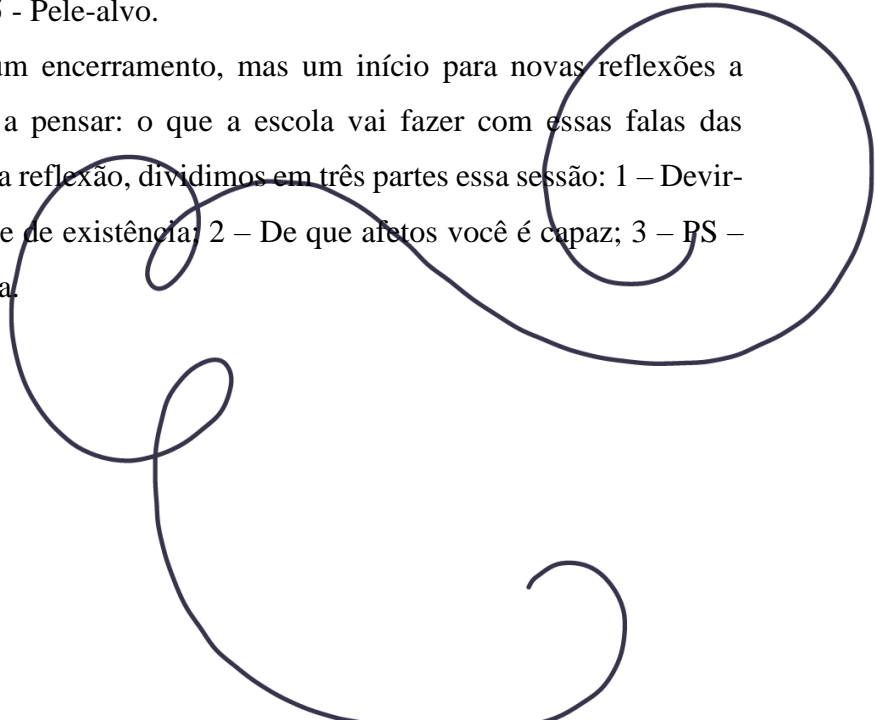
³⁹ Deleuze, 1998, pg.03.

Corpo-escola; 3 - Conformação do corpo educador; 4 - Corpo pulsante: a escola enquanto um corpo vivo.

A sessão 3 reflete sobre a construção de um conceito para as infâncias: o que os livros silenciam, procurando pensar sobre as situações de violências contra as meninas que ocorrem dentro do contexto escolar e como essas ameaçam a vida dessas crianças a medida em que tornam a escola um lugar de dores e sofrimentos. A medida em que o diálogo se distancia das generalizações, a conversa entre os pares desenvolve uma musculatura viva promovendo reflexões individuais, mas também coletivas. Dividiremos essa sessão em nove partes: 1 - Sobre qual infâncias falamos? Europeias?; 2 - Crianças como sujeitos das Infâncias; 3 - A importância dos contos de fadas para a nova normatização do papel da mulher; 4 - A importância da aprendizagem do silêncio profundo por parte da mulher; 5 - O amor como um sentimento perigoso; 6 - O que significava pertencer a bruxaria; 7 - A colonização do Brasil através dos corpos femininos; 8 - A mulher e a maternidade: a ligação forçada entre dois papéis que possibilitaram o surgimento da Infância; 9 - O advento do papel de mãe na sociedade ocidental.

Na sessão 4 iremos refletir acerca de outras histórias das infâncias que façam mais sentido na realidade observada. A partir de uma fala recorrente entre os meninos negros: “eu sei que a gente morre cedo”, vamos refletir sobre essa realidade e o modo como ela é ignorada no ambiente escolar. Desse modo, dividiremos essa sessão em 5 partes: 1 - As histórias reais que não queremos escutar na escola; 2 - Vadeando; 3 - O nó do problema: de quem são esses corpos perseguidos? 4 - A influência da tecnologia na construção de uma concepção de violência; 5 - Pele-alvo.

A sessão 5 não será um encerramento, mas um início para novas reflexões a medida em que nos provoca a pensar: o que a escola vai fazer com essas falas das crianças? Buscando iniciar uma reflexão, dividimos em três partes essa sessão: 1 - Devir-criança, enquanto possibilidade de existência; 2 - De que afetos você é capaz; 3 - PS - Abri a janela para espiar lá fora.



2 DE QUE CRIANÇA A ESCOLA FALA?

Antes de começar efetivamente a escrita dos capítulos escolhidos⁴⁰, para apresentar o percurso das reflexões suscitadas a partir de uma escuta imprevista e espontânea das crianças, compreendo que possa estar subvertendo toda ordem estrutural e causando transtorno a aqueles que esperam encontrar uma escrita obediente e conformada aos moldes acadêmicos; quero que entendam, o modo como caminhei pela academia me subverteu.

Subverteu. Que palavra bonita para ser usada não só pela/na academia, mas por toda estrutura educacional. E antes que me acusem de querer corromper as instituições, subvertendo “bons” comportamentos, devo dizer que a minha intenção com o uso dessa palavra-esperança é provocar uma reflexão outra. Um pensamento outro capaz de revolver o sedimentado terreno educacional, que tem gerado tanta desumanidade na forma de silenciamentos legitimados; buscando provocar a entrada de ar novo, capaz de possibilitar composições normativas mais interessantes, em consonância com processos de bem-viver. Ao contrário dos processos violentos que nos trouxeram até aqui.

Entendo, com Catherine Walsh (2019), em entrevista cedida a Matos e Gonzáles, que isso pode ser contra o ideário de escola desenvolvido pelo Estado Moderno Europeu. Uma instituição que foi elaborada com o intuito de conformar, normatizar e disciplinar os corpos e os pensamentos através da reprodução de uma história única, eurocêntrica, branca, masculina, hetero-patriarcal, que, através de sua indiferença intelectual, nega as produções de outros povos como forma de disciplinar os corpos e os pensamentos para que esses tornem-se aptos a serem inseridos em um modelo social que exige “sua cegueira para a realidade e sua crescente cumplicidade com o sistema violência-guerra-morte que hoje é modernidade/colonialismo/capitalismo global” (MATOS; GONZALÉS, 2019, p.95), reproduzindo os saberes de forma obediente. Mas, vejam o distanciamento entre o que falamos e o que realmente fazemos. Enquanto pregamos um modelo educacional crítico e reflexivo continuamos reproduzindo o modelo hegemônico, não é? Tudo formatado, normatizado, enquadrado.

⁴⁰ Acho importante pontuar que a escolha dessas escritas passou pelo diálogo, reflexões e provocações feitas por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Claudete de Souza Nogueira e minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza que com seus modos sensíveis de orientar, acolhiam as minhas inquietações, entendiam meus limites e, em um trabalho ininterrupto, me fazia refletir sobre todo o processo de leituras e escritas. Quantas vezes escutei: está ótimo para o seu momento. Orientadoras que escutam de forma afetiva e aprendente tal como desenvolvemos nesse trabalho. Veja que interessante, nada sai do acaso. Tudo está relacionado a vida e a forma como nos relacionamos com ela.

Então, faz todo sentido apontar que não caminhei pela UNI-versidade e pelas leituras somente com um desejo aprendente. Era muito mais. Era um desejo de encontrar vida entre o que, normalmente, nomeavam de “atitude distanciada”. No meu entender, a aquisição do saber e do conhecimento academicamente produzido acontece na relação e no interior da própria vida que pulsa, senão torna-se um saber morto, sem sentido.

Eu questionava tudo, perguntava a respeito de tudo, dava volta em torno do meu mote da pesquisa, tentando entendê-lo melhor. Procurei observar e questionar tudo que me incomodava, que me tirava do conforto de meu mundo conhecido. Aprendi durante a pesquisa que o que me causava desconforto era o que devia ser investigado em mim. Por que eu estava me sentindo assim? Qual conhecimento ou percepção de mundo estava sendo confrontada? De que outro modo eu poderia-deveria ver essa situação?

Tive a pretensão de querer saber, para além de aprender o saber hegemônico, estudar sobre “outros” saberes, “outras” culturas, “outros” lugares, “outros mundos”, questionar porque eram nomeados como “outros” e não como norma, dei escuta e me abri para aprender com as pessoas que queriam me provocar a sair do lugar, participei de muitas palestras e dei escuta afetuosa-aprendente a muitos relatos, me percebi em processo, me aproximei de outros gêneros musicais, busquei por outras leituras e me apaixonei.

Devo dizer orgulhosamente que me apaixonei por minha pesquisa, mesmo sabendo que corro o risco de ser duramente criticada. Ouvi inúmeras vezes, dentro da UNI-versidade, professores que me diziam: *“você nunca vai ser uma pesquisadora, o pesquisador nunca se envolve na pesquisa, ele somente observa de forma distanciada”*. Mas isso faria de mim o que? Um ser desumanizado, que não se afeta diante das/nas mazelas observadas? Bem, não é isso que anseio com esse trabalho. Eu busco pela PLURI-versidade humanizada.

Deveria dizer nesse momento, sinto muito por não seguir esse distanciamento, mas a verdade é que não sinto. Afinal, senti esse texto antes que ele viesse a existência. Essa pesquisa fez sentido para mim pois, em primeiro lugar, começou por responder as minhas inquietações. Ela se tornou escrita e inscrita em meu corpo⁴¹, se tornou parte do

⁴¹ Corpo, nessa pesquisa, deve ser entendido para além de suas funções meramente fisiológicas. Aqui estamos considerando corpo inteiro, absoluto, uma estrutura que engloba, para além de suas funções biológicas, suas funções psíquicas, funções discursivas, místicas, emocionais, sociais, seus afetos e suas diferenças. Um corpo que pode ser questionado, que se move amparado pelas relações estabelecidas com o ambiente e com outros corpos.

que eu sou. Por isso a defendi com todas as minhas forças. Padei de desejo por ela. Lutei por ela.

Passei meses tentando me conter para, efetivamente, desenvolver uma escrita dentro dos moldes acadêmicos, obedecendo uma lógica cartesiana e quase desisti. Pois não busco verdades irrefutáveis, afinal acredito que toda verdade é apenas provisória e forçosamente parcial. Me causava uma intensa dor escrever de uma forma fria e asséptica, utilizando somente minha razão, quando meus sentidos e sentimentos estiveram tão intrinsecamente envolvidos na pesquisa. Essa pesquisa não teve nada de fria e asséptica e ela não merecia isso em sua finalização.

Desse modo, aqui estou eu, uma pedagoga/pesquisadora⁴² que no momento pode se autodenominar como branca⁴³, com 58 anos⁴⁴, cis-hetero-normativa⁴⁵, cristã⁴⁶ artista-arteira-brincante⁴⁷ de classe média⁴⁸ companheira-mãe-avó⁴⁹ apresentando uma sequência de escritas que fazem sentido diante do percurso que desenvolvi buscando confrontar cada uma das minhas referências dadas. Vejam, como todas as minhas referências são transitórias e me oferecem um espaço restrito para questionar as leituras, para além do texto escrito, busquei investigar o que se revela quando questionamos nossas referências dadas, no tensionamento, nas entrelinhas, no lugar do entre, nas margens, no avesso. No desencontro da escrita. Principalmente, no desencontro das escritas do que foi previamente escrito em mim.



⁴² Nada é cristalizado, então devo dizer que no momento estou como pesquisadora. Amanhã não sei.

⁴³ Reconhecendo que minha branquitude é apenas uma invencionice, mas uma invencionice que me proporciona privilégios e é que quero duramente questionar.

⁴⁴ Com 58 anos, mas o que importa é que faço parte de uma geração que não sei bem como definir, por esse motivo optei pela idade cronológica.

⁴⁵ Minha sexualidade me parece, a princípio resolvida, mas como me foi atribuída através de processos condicionantes, entendo ela como não cristalizada.

⁴⁶ Sem denominação de igreja para definir e com abertura para aceitar, reconhecer e apoiar todas as outras religiões.

⁴⁷ Uma situação totalmente mutável. Ou não?

⁴⁸ Minha posição social não é cristalizada, afinal, no momento em que estamos vivendo, tudo está mudando muito rápido.

⁴⁹ Quem sabe o que o tempo me trará?



Obra 16 Título: Escapando pelas margens. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (LISPECTOR, 1998, p. 22).

Desenvolvi esses exercícios de pensamentos buscando cuidar da nossa questão suleadora: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança, embasada por leituras, muitas leituras, de intelectuais conhecidos e reconhecidos pela academia e outros intelectuais pouco conhecidos e assumidos por ela. Mas todos igualmente importantes. São intelectuais que postulam pensamentos que visam o reconhecimento de realidades diferentes tais como: africana, afro-brasileira, indígena, queer, periférica, marginais, feministas, entre outras.

Pois entendo, que a diversidade de formas de ser e estar no mundo também deve povoar as escritas acadêmicas, senão, elas se tornam pobres, desprovidas de representatividade e vida.

2.1 O que pode um corpo no processo educativo?

[...] neste livro
eu estava fazendo as coisas
de outra maneira,
e o que me atrasava
tinha a ver com a revelação,
com o que significava revelar
coisas pessoais.
Na própria construção deste livro,
erguer a voz,
como apresentado no primeiro ensaio,
é a explicação para meu incômodo,
minha relutância.
Tem a ver com revelar o pessoal.
Tem a ver com escrita — com o que significa dizer as coisas no papel.
Tem a ver com punição — com todos aqueles anos da infância em diante, quando me
machucaram
por eu dizer verdades,
por falar do ultrajante,
falar do meu jeito chocante,
indomável e sagaz,
ou com
“temos que ir tão fundo assim?”,
como às vezes
questionam os amigos.
hooks, 2019, p. 24

Essa foi, talvez, a primeira pergunta que me fiz para começar a responder a nossa pergunta de pesquisa. E antes de desenvolver toda uma argumentação desejando respondê-la de forma eficiente, devo dizer que, depois de muito matutar, compreendi que um corpo conformado não pode nada, ele não questiona, não subverte, não procura espaços, nem outras formas de ver o mundo. Ele somente reproduz o que lhe foi ensinado, o que já estava escrito, o que foi mandado.



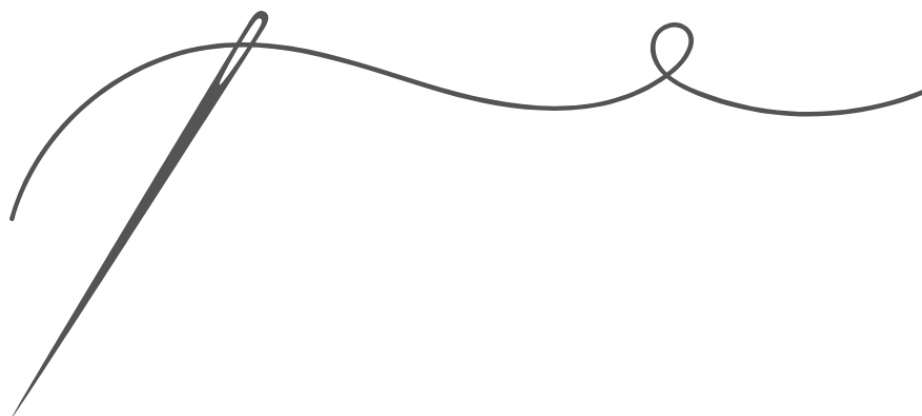
2.1.1 Corpo-Escola

Para falar de escola é preciso primeiro falar de corpo. Afinal, durante boa parte da vida, o corpo da criança passa reprimido, limitado, contido no interior das instituições escolares. Tendo muitas das suas experiências, necessidades e desejos, banalizados, negados e/ou até invisibilizados. Compondo um ambiente que pode lhe suscitar sentimentos de pertença e apropriação ou não, de acordo com os processos que possibilitaram a consolidação desses espaços como realmente seu. Para que essa consolidação ocorra é necessário considerar o tempo para o estabelecimento das relações sociais dentro desse espaço.

As incessantes conexões que vão sendo estabelecidas no interior desse contexto pelos diferentes corpos produzem “marcas” específicas em cada uma das estruturas físicas denominadas escola⁵⁰.

Assim, a escola torna-se tomada pelas “marcas” produzidas através das incessantes conexões que vão sendo estabelecidas entre as diferenças. Espaço com potencialidade para se reatualizar através da “abertura para a criação de um novo corpo” (ROLNIK, 1993, pg.02) mas que, por vezes, se mantém estagnado, ancorado a modelos já pré-definidos e confortáveis.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, pg.02).



⁵⁰ Aqui reafirmamos a escola enquanto um organismo vivo que se produz através das conexões entre todos os corpos que a compõe. Não é a escola que conduz o processo educativo, mas refletindo com Rolnik (1993) compreendemos que o processo educativo se produz através das incessantes conexões que se estabelecem no interior desse corpo.



Obra 17 Título: *Organismo vivo*. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Um corpo-escola que, como um bordado, tem muitos começos, mas nem sempre um final comum. Um corpo preenchido por linhas, nós, fios tensos, outros soltos e alguns sem estabelecer qualquer conexão. As camadas se sobrepõem, rasgos e fendas irrompem causando rupturas na tecitura. Grandes vazios se formam e, tal como a vida, corpos ocupam o centro e outros são empurrados para as margens. Uma tessitura⁵¹ formada em um ambiente singular e múltiplo no qual se relacionam indivíduos que combinam, outros que não se encaixam a proposta de trabalho; alguns são corpos solitários, outros são falantes e chamativos e temos os tímidos⁵²; nos deparamos com os alunos calmos e colaborativos, mas, também, temos que lidar com os apáticos, os “rebeldes”, os agitados e os violentos; notamos aqueles que são companheiros, que estabelecem vínculos afetivos e, quase sempre, ignoramos os alunos excluídos. Desenvolvemos uma diversidade de atividades que buscam preencher as lacunas, mudamos a estratégia para fazer caber mais aprendentes e, muitas vezes, só queremos cumprir com o estabelecido, o cronograma.

Como na vida escolar, o bordado adquire um ritmo que, vez ou outra, é interrompido por uma intercorrência que pode ser logo consertada com a linha sendo retirada e/ou substituída. No avesso se escondem os pontos imperfeitos, aqueles que estão soltos, que ainda não foram arrematados para apresentar o modelo perfeito. Nesse

⁵¹ Exercício de (des)bordar, desenvolvido no interior do trabalho de investigação do fio promovido por Tecitura de Lina. Agradecimento a Ivy Ota Calejon e as companheiras de percurso.

⁵² Durante o período em que convivi na escola com as crianças consideradas tímidas uma inquietação se apresentava: será que são tímidas mesmo ou vem sendo constantemente silenciadas?

contexto é possível a presença dos pontos imperfeitos, que por vezes se tocam, se misturam, integram. Mas aqui não é o queremos que seja visível, o avesso não se tem por costume mostrar para qualquer um.

Mas o que seria desse corpo-escola sem os pontos curtos e os pontos longos, as diferenças, as singularidades, os avessos, as imperfeições, os sentimentos impressos em cada ponto e as vivências possibilitadas pelo tecer juntos uma trama?

Sempre existe a possibilidade de desbordar, rebordar, reescrever o percurso.

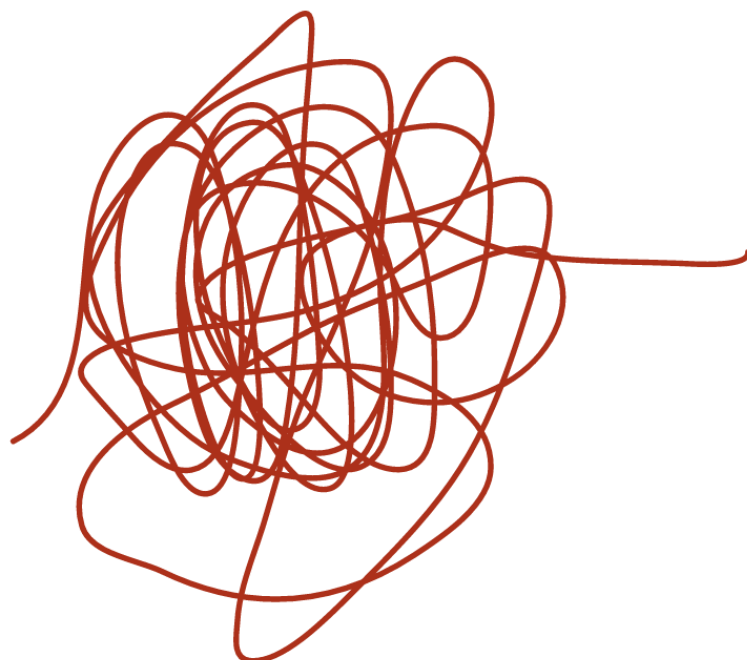
Porém, como no bordado, sempre que esse corpo-escola se depara com o estado inédito produzido a partir das inúmeras organizações que vão ocorrendo, ele precisa se reatualizar, pois seu sistema foi desestabilizado e “coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados” (ROLNIK, 1993, pg.02), a escola se torna outra. Um corpo-escola capaz de acolher as diferenças presentes em seu contexto.

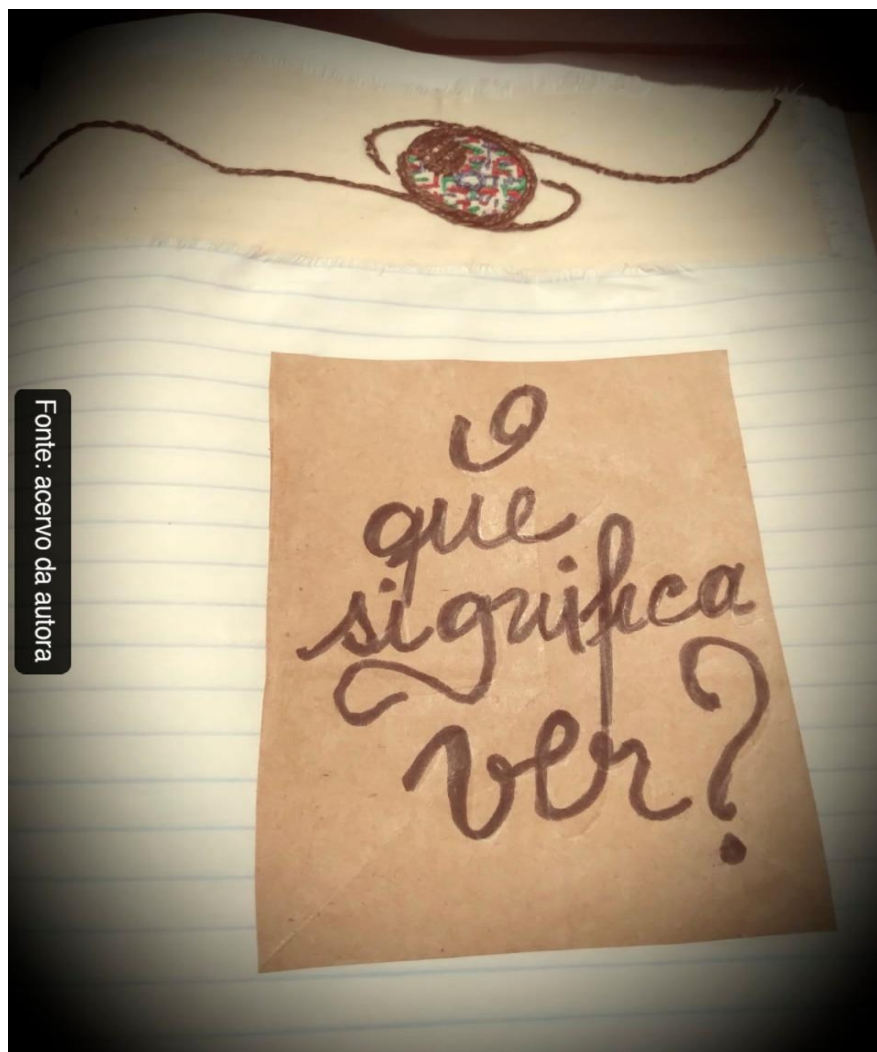
Diante disso,

O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência (ROLNIK, 1993, pg.03).

2.1.2 Conformação do corpo-educador

A partir do pensar corpo-escola problematizamos agora a conformação de um corpo-educador. São tantos caminhos e possibilidades a trilhar, mas a escolha depende daquilo que queremos observar.





Obra 18 Título: Tentando enxergar. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Olhar, contemplar, perceber, encontrar, reconhecer, advertir...

Tantos significados para uma palavra tão pequenina. Podemos nos perguntar então, o que queremos perceber no processo de formação de professores que nos auxilie a compreender o processo de conformação de um corpo para atender as demandas de um sistema político e econômico? Para efeito desse trabalho compreendemos que importaria reconhecer se a forma como estão estruturadas as formações de educadores contribui para a reprodução dos saberes hegemônicos ou para a problematização desses saberes?

Buscando exercitar a observação de um processo para exemplificar vamos refletir a partir da minha formação enquanto pedagoga começando por problematizar as leituras e visões acerca das crianças e das infâncias (afinal são elas que povoam nossas salas de aula) apresentadas durante a graduação, pois consideramos que esse imaginário formado irá orientar o modo como os educadores olharão e distinguirão os seus educandos.

As leituras que foram indicadas como história da infância apresentavam um recorte, uma escolha, uma visão única da infância a partir dos referenciais do norte global. Os autores Ariès (1978) e Postman (1999) foram escolhidos como base para a disciplina História da Educação I e apresentavam uma visão situada como se essas pudessem ser referências abrangentes capaz de abarcar todas as crianças, de todos os contextos. Não critico a inserção dessas leituras, porém questiono a não problematização delas. A não presença de outras fontes que pudessem oferecer outros panoramas.

Phillipe Ariès (1978) é um autor referência quando a temática é a infância. A leitura de sua obra é utilizada para apresentar a constituição do que chamaremos de infância e as mudanças que ocorriam na sociedade europeia medieval, que possibilitaram uma alteração nos comportamentos e sentimentos em relação a criança. Como me explicaram, uma mudança de sentimentos em relação a criança que possibilitou a ruptura em um tecido social capaz de abranger o surgimento da infância. Como se fosse possível uma visão eurocêntrica com uma narrativa linear determinar mudanças de concepção e comportamentos em todas as culturas. Como se o que ocorreu na história local europeia invisibilizasse tudo que se passava em outras partes do mundo. Outras civilizações com organizações política, econômica, social, muito distintas da organização europeia, com outras concepções de relações entre os indivíduos e com outros modos de vida, com percepções de mundo, muitas vezes, diferentes do padrão ocidental.

Na pesquisa histórica, realizada por Phillipe Ariès (1978), embasada pela leitura de obras de artes europeias, não estão contidas as informações referentes as mudanças históricas que estavam ocorrendo naquele espaço singular, durante a transição do período medieval para o período moderno europeu, em que predominavam as grandes pragas e guerras que devastaram grande parte da população do continente, a perseguição contra os corpos femininos, a pobreza extrema, a fome. Tão pouco cita as mudanças políticas e econômicas que estavam em andamento e suas novas demandas. Todos esses fatos impactaram o sistema vigente e possibilitaram com que ocorresse uma mudança na forma de ver e pensar a criança.

Talvez, pudéssemos considerar, se questionássemos a história hegemônica, que o novo modelo político e econômico emergente, no contexto europeu, tinha a necessidade de gerar mão de obra para atender as demandas de um novo mercado em desenvolvimento. Talvez, se as leituras apresentadas fossem questionadas pudéssemos compreender a demanda por corpos escravizados e o porquê essas crianças eram invisibilizadas (ainda continuam sendo) e silenciadas. Talvez, se essas leituras fossem

contextualizadas e problematizadas, nos proporcionassem uma visão singular sobre as relações sociais, políticas e econômicas que estavam sendo estabelecidas e a necessidade de preservação e conformação do corpo infantil. Talvez pudéssemos considerar o modo como outras culturas estabelecem sua relação com as crianças. Que pudessem existir outras concepções de infâncias presentes em outras culturas anteriores ao período em que ocorreu na Europa. Afinal, existe uma diversidade de culturas e formas de ver o mundo. Talvez...

Finalizando essa leitura, migramos para o livro de Neil Postman (1999), um autor também do norte global, que nos explica como, no momento contemporâneo a sociedade⁵³ passa por mudanças estruturais e estruturantes capazes de modificar a forma como cuidamos e protegemos as crianças, reinserindo-as no mundo adulto, principalmente, através do acesso a dispositivos tecnológicos. Como nomeou o autor, um processo de desaparecimento da infância.

Ao nosso ver, ao se apresentar uma concepção única e generalizante dos movimentos produzidos no interior das culturas, através de uma narrativa única, como se ela fosse capaz de abarcar todas as diferentes formas de ser e estar no mundo, produzimos uma diferenciação de corpos. Os que cabem e os que não cabem nessa elaboração. E a pergunta que latejava em nós nesse momento era: para onde vão esses “outros” corpos que não se encaixam nos padrões homogeneizantes?

Cada criança é um mundo. Diante disso, apresentar aos futuros educadores a diversidade cultural, familiar, étnica e social que compõem o Brasil e, em particular, a diversidade de infâncias que constituem nossas salas de aula, a partir de um ideal unificador e reducionista é produzir a negação ou invisibilização de outras formas de existência.

Com isso queremos contestar a reprodução de um modelo monocultural de conhecimento e ensino, que nega a afirmação das diferenças, das particularidades e especificidades de outras formas de existência que não a branca, apoiado por um projeto de homogeneização cultural. As autoras Vera Candau e Kelly Russo (2010) consideram que nessa busca por uma uniformidade cultural,

[...] a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU e RUSSO, 2010, p.154).

⁵³ De qual sociedade Neil Postman (1999) está falando? De todas ou de uma específica?

Nesse sentido, a negação do “outro”, ou melhor, a eliminação do “outro” através da construção de uma cultura hegemônica, produz violências físicas, sociais e simbólicas contra a diversidade.

Com a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003), compreendemos que a negação de outras culturas por parte do sistema educacional, impossibilita aos diversos sujeitos estabelecerem um diálogo intercultural, como forma de promover o rompimento dos silêncios que acirram as situações de racismos, homofobias, machismos, classismos, entre outros preconceitos. As questões referentes às culturas são razoavelmente recentes nas discussões educacionais e em muito se devem as reflexões e embates promovidos pelos movimentos sociais.

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, s/p).

No Brasil, durante muito tempo, convivemos com uma situação educacional de negação da diversidade brasileira, estabelecida a partir de um modelo singular de educação que buscava a promoção da unificação nacional. O modelo educacional que está ainda associado a modelos binários, promove a negação dos embates recorrentes sobre a diversidade de corpos e culturas que compõem a sociedade brasileira real. Os saberes e as práticas educativas que se desenvolvem dentro desse contexto trazem um modelo único de cultura a ser reproduzido pela escola. Esse fato é considerado por Gomes (2012) como o promotor da,

[...] hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p.102).

Com a autora percebemos que, conforme avançam as demandas e as discussões promovidas por sujeitos sociais organizados dentro de contextos de movimentos e ações, mais se ampliam as exigências de propostas educacionais que sejam emancipatórias para todos os indivíduos. A inclusão cada vez maior desses cidadãos, antes invisibilizados, no espaço escolar faz com que surjam novas demandas. Fato que pressiona as políticas públicas educacionais a produzirem novas propostas.

Nesse contexto de desafios e lutas por “reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática” (CANDAUI e RUSSO, 2010,

p.159), a Constituição Brasileira de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, assume “o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue” [da sociedade. Como consequência dessa declaração, as] “políticas públicas na área educativa precisam contemplar as diferenças culturais” (CANDAU e RUSSO, 2010, p.163).

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/03, que possibilitou as alterações na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promoveu uma ruptura epistemológica capaz de abarcar a inserção das discussões sobre as relações étnico-raciais. Por meio da inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura de África e afro-brasileira, e, posteriormente, com a Lei nº 11.645/08 a inclusão da temática Indígena, os dilemas resultantes dos silenciamentos produzidos pela falta de conhecimento são, a priori, afastados da escola, visto que a mudança proposta através da lei visa dar reconhecimento, produzindo o direito ao diálogo.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p.105).

Consideramos que as lutas e as vitórias em relação ao reconhecimento da diversidade e do caráter identitário são fruto do envolvimento e protagonismo de sujeitos que antes tinham sua história e cultura invisibilizadas, obrigados a adquirir, na escola, o conhecimento a partir de uma cultura única. Na contemporaneidade, temos leis que suscitam o desejo em diversos educadores em conhecer, compreender e experienciar as diferentes culturas, procurando para isso caminhos diversos.

Porém, temos que considerar a existência de um campo de tensão, no qual as relações de poder norteiam as concepções e estereótipos construídos histórica e culturalmente, durante o processo de colonização produzido em território brasileiro.

Inúmeras construções imaginárias, desenvolvidas no transcorrer da história do Brasil passaram a povoar as opiniões e as noções do que é ser negro-branco, ser homem-mulher, hetero ou homossexual, cristão ou de religião afro-brasileira, criança-adulto, pela sociedade brasileira e essas percepções impactam a forma como os professores olham e dão escuta para as demandas de seus alunos, propõem e/ou elaboram projetos ligados a temática da diversidade.

Ouvi muitas vezes serem reproduzidas as falas: *“não me sinto preparada para lidar com esse tema”*, *“não sei falar sobre isso”* ou *“esse não é meu lugar de fala”*. E eu pensava em quais seriam as barreiras que impediriam essas/es educadoras/es de buscarem conhecimento e lidarem com essas questões emergentes?

Por conta desse imaginário, vi diversos educadores assumirem falas intolerantes ou hostis diante da obrigatoriedade de trabalhar a temática da diversidade, não reconhecendo o seu papel como promotor de igualdade de oportunidades para seus educandos. Não entendiam as relações existentes entre currículo e poder, continuando somente a reproduzir o conteúdo, sem reflexões ou problematizações, que consta no material didático utilizado.

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere a questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p.105).

Em minha inserção no contexto escolar pudemos observar, com certa frequência, como a realização do trabalho com a temática africana é compreendida como função do professor negro que atua naquele corpo docente. Não aponto essa como uma prática comum a todos os estabelecimentos escolares, mas devo considerar que foi recorrente a

um grande número de estabelecimentos que visitamos com a temática Africana e Afro-brasileira, tendo como instrumento a Boneca Abayomi.

Visitando salas diversas com o projeto das bonecas⁵⁴, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o Ensino Médio, sempre buscamos contextualizar o continente e a cultura africana apresentando suas ricas histórias, seus reinos com reis e rainhas, suas universidades, bibliotecas entre outras coisas. Com isso, pudemos notar o brilho no olhar de crianças negras quando se deparam com uma ancestralidade tão poderosa e rica. Observamos o espanto de crianças brancas por conhecer uma outra história, muito distante da que é relatada pelos livros oficiais. Escutamos falas de professores que apontavam para o desconhecimento de muitas das histórias que estavam ali sendo apresentadas. Expondo falas que apontavam para o exótico na cultura africana, reproduzindo, sem perceber, estereótipos e preconceitos.

Essas constatações nos ofereceram subsídios para questionar a forma como os conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira vem sendo tratados pelos currículos, se estão sendo abordado de forma positiva, favorecendo uma educação antirracista e emancipatória ou promovendo o acirramento de conflitos e tensões. Com a professora Nilma Lino Gomes compreendemos que é possível notar a dificuldade em avançar com as discussões a respeito da modificação fundamental proposta pela Lei nº 10.639/08 “- não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança estrutural e política no campo curricular e epistemológico – (e como essa) poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p.105).

Pois entendemos que essa alteração como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico pode romper com um silêncio histórico imposto aos afro-brasileiros. O não pertencimento é causador de dor e sofrimento, pois obriga a muitos indivíduos negros ainda a falar a partir de um lugar de subalternidade.

Contudo, conforme pude constatar, existe resistência por parte dos professores brancos em atuar com tal temática. Reconheci essa resistência porque ela também era a minha. Antes de começar a realizar estudos, me repensar, me permitir começar um processo de desconstrução. Eu também apontava para o meu não-lugar nessas discussões por não possuir um corpo negro.

⁵⁴ Projeto de Extensão desenvolvido no ano de 2018 sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Claudete de Souza Nogueira – UNESP FCL Araraquara.

O que eu não entendia era que devia falar a partir do meu lugar, do lugar que ocupo como mulher branca, sobre as minhas não percepções acerca das diferenciações, por não sofrer e não compreender a dor do preconceito, pois nunca o vivenciei. Precisava enfim falar das experiências que se passam em um corpo branco quando se abre a relação com outros corpos.

Somente comecei um processo de questionamento incomodo das situações quando comecei a “prestar atenção”⁵⁵ as falas das sujeitas e sujeitos negros e me questionar. Por que eles falam isso? Por que nunca vi isso acontecer? Do que eles estão falando? O que significa não se sentir pertencente?...

Eu não tinha compreendido que o processo de educação antirracista deveria começar por mim, pelo meu corpo, pelas minhas vivencias e experiências. Eu precisaria cavoucar o corpo, abrir fendas profundas, em busca das raízes entranhadas em mim. Acessar memórias, lembrar das histórias que me foram contadas, os comportamentos que observei, a forma como fui educada a ser. Não tinha percebido, até então, que fui educada para pertencer e reproduzir a branquitude.

Lembrei de ver minha avó raspar o resto dos pratos e entregar a “empregada” negra; lembrei das histórias contada sobre a fazenda e o ódio pelas pessoas negras. O modo como contavam que as minhas antepassadas queimavam a boca das escravizadas com ovo fervendo para aprenderem a não responder a elas. A forma como uma das minhas antepassadas cortava o dedo das escravizadas na tabua da cozinha quando estava com ciúmes ou raiva. Como um dos meus antepassados foi morto durante uma rebelião dos negros. (E pensei, não devia ser por excesso de bondade. Mas, não falei. Eu era criança e sabia os limites). Como todas essas histórias foram sendo escondidas, invisibilizadas e no seu lugar, histórias dos poderosos colonizadores, donos das terras recebidas do governo, foram sendo contadas⁵⁶. Eu também percebia o modo como, meu avô materno, que era de uma família denominada quatrocentona, destilava desprezo pelos imigrantes italianos. Até hoje não entendo como ocorreu o casamento de meu pai com minha mãe. Bem, isso é uma outra história.

⁵⁵ Estar com todo o corpo envolvido pelo processo, estar em estado de inteira atenção.

⁵⁶ Meu trisavô, por parte materna, Abílio Augusto Corrêa, em 1877, aos 21 anos, chegou a um lugar que denominou “Jangada Brava”. Escreve o jornalista Ivan Roberto Peroni, para o Portal RCIA: “Definido o local de ocupação de acordo com a autorização de posse da terra, como uma pessoa bem-organizada, tomou todas as providências para iniciar os trabalhos destinados à sua instalação e ao início da colonização de sua propriedade” (Peroni, 2021, s/p). Disponível em: <https://rciararaquara.com.br/destaques/araraquara-1877-o-mundo-novo-de-um-jovem-sonhador/>. Acesso em: 14/11/2022.

Recordei ser puxada pelo braço e escutar cuidado, ao transitar no sentido oposto ao de um homem negro. Como ouvi sobre o mal, o diabo, o escuro que envolve os corpos que não caminham nos preceitos de Deus. Um escuro eterno. Um eterno sofrimento. E quem quer de livre espontânea vontade sofrer? Eu não queria e se tinha que tentar ser boa para isso, fazia sentido me aproximar do que me ensinavam que era bom-claro e me afastar do que me falaram ser o mau-escuro.

As “religiões de matriz africana” (que não eram assim denominadas na época, eram chamadas de macumba, do coisa ruim, entre outras denominações que não mais me recordo) são um perigo porque são do diabo e o diabo pega você se você der chance e voltamos ao sofrer eterno..., era o que ouvia ser dito

Vejam, poderia ficar aqui por horas resgatando memórias e contando sobre a forma como me conformaram a pertencer a um mundo branco. Ah, esse era o bom, me diziam nas entrelinhas. Todas as pessoas têm que vir para ele. Mas nós, que já temos a pele branca estamos em melhor situação. Já somos brancos. Não precisávamos embranquecer para pertencer a esse mundo ideal.

Nunca prestei atenção ao sofrimento que era tentar embranquecer para caber e mesmo assim não se sentir pertencente, passando a habitar o não lugar. Afinal, isso não me dizia respeito.

Poderia falar do sentimento profundo de vergonha e tristeza ao tomar consciência, através das minhas memórias, dessas marcas que carregava em mim. Como ressignificá-las se estavam arraigadas ao meu corpo?

Se hoje valorizo a ancestralidade, como um saber imaterial e, portanto, intangível, que atravessa as gerações e constitui quem sou, como poderei ressignificar os aprendizados transmitidos por meus ancestrais, começando uma nova linhagem dentro da minha procedência?

Então, creio que esse seja o cerne da questão. Os professores brancos não vão efetivamente compreender seu papel no rompimento com práticas que promovam o silenciamento e inferiorização de alunos dentro do contexto da escola, se não conseguirem compreender que foram educados para pertencer e reproduzir a lógica da branquitude. A manter o mundo branco como ideal. E que isso, influencia sua prática mesmo que esteja se movimentando no sentido de promover uma educação antirracista.

Vejam, essa percepção só foi possível porque passei a me repensar, questionar minha própria formação, acessando, também, as minhas memórias escolares buscando

compreender como ocorre essa naturalização de ser a norma, o original, a partir do qual todos os “outros” serão percebidos.

Outro entendimento gerado por essa minha inserção na escola foi a de que, crianças brancas, quando questionadas acerca do racismo e dos preconceitos que podem ocorrer no interior da escola, reproduzem a fala naturalizada social e culturalmente de inexistência de ocorrências de racismo.

Caderno de campo – observações no mês de novembro de 2018: [...] converso com as crianças sobre racismo na escola e, as crianças brancas, relatam que **“isso não existe aqui, no máximo, fazemos brincadeiras”**.

Não notei haver nenhuma problematização por parte dos professores brancos nas escolas visitadas, sobre a diferença entre brincadeira e violência, quando o assunto eram manifestações racistas. Ao contrário, persistiu a invisibilização e/ou negação de tais ocorrências. Como fui uma criança branca devo ter tido essa mesma não percepção do racismo, em razão de corpos brancos não sofrerem com essa ferida.

Como realizar a comparação entre as minhas memórias e a forma como as aprendizagens e experiências que tive foram se amalgamando em mim e criando uma falsa percepção de homogeneidade, de igualdade, que me impediam de perceber as tensões constantes e as incoerências dos discursos que eram proferidos. Como não via as feridas abertas em meus colegas, tão pouco notava o processo violento a que estavam submetidos? Como realizar uma comparação entre as minhas percepções e as das crianças brancas da escola que observei, não levando em consideração os cinquenta anos de história que nos separam? Será que essa observação seria uma comprovação sobre a forma como o colonialismo, essa experiência histórica aterradora, engendrou lógicas internas de funcionamento, ou seja, práticas de poder⁵⁷ que perduram para além desse período, como por exemplo o racismo, as organizações de gênero, as formas de xenofobia, entre outros?

Por outro lado, as crianças negras, manifestaram através de desenhos e de suas falas, conhecimento e vivências de cenas de racismo protagonizadas por crianças brancas no interior da escola. **“Nós vemos isso todo dia, as vezes, mais de uma vez”**, foi uma das falas. Me chamam de **“macaca”**, **“riem do meu cabelo”**, chamam de **“duro”**, **“feio”**,

⁵⁷ Para Foucault (1979) o poder é uma prática social constituída historicamente.

“*falam que eu fedo*”, foram palavras usadas pelas crianças para apontar algumas das agressões mais recorrentes.

“*Como tiro essa cor?*”, questionamento feito por um menino negro de 8 anos foi a que mais me impactou. Seu rosto expressava sofrimento. Sua cor era, para ele, a causa de sua dor. Para ele, a culpa estava na cor. Não no racismo. Não na falta de conhecimento, reflexões ou contestações. Não na naturalização do preconceito. A dor estava nele, impressa e colorindo sua pele.

Com esse exemplo pergunto, como uma professora branca que não vivenciou na pele as dores do não pertencimento, da invisibilidade, pode dialogar com seus alunos, sem reproduzir a sua percepção de mundo? Sem partir de uma fala que naturaliza e reproduz uma hierarquia de corpos, minimizando o sofrimento causado pelo racismo.

Nesse momento insiro uma fala que considero relevante para a construção dessa escrita.

Eu não corro com lobos, por Onília Araújo.

No lugar de onde venho, a família do comercial de margarina não tem sequer pão.

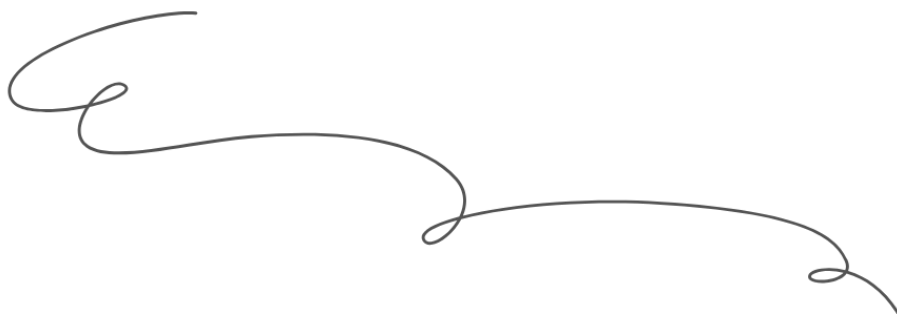
Eu não corro com lobos. Bem que eu queria. Só que, de onde venho, não temos a permissão para sermos selvagens. Precisamos nos adequar, domar quem somos para caber. Precisamos fugir dos instintos arquetípicos para colocar comida na mesa. Precisamos alisar nosso cabelo, clarear nossa pele, dizer “sim, senhor”.

O lugar de onde venho deveria ter determinado o lugar para onde eu poderia ir: uma cadeira marcada na primeira fila do subemprego. Com direito ao reforço diário da minha baixa autoestima e submissão ao meu homem-sapo-marido-dono-príncipe. Afinal, não é para isso que as princesas existem? No lugar de onde venho, a família do comercial de margarina não tem sequer pão. Esse é um paradoxo que me intriga: se tivéssemos margarina lá em casa, onde passaríamos essa guloseima? Nunca vi mais do que duas crianças sorridentes no comercial, casazinho lindo, sonhado, organizado, higienizado, quase esterilizado. Já lá em casa, eram sete bocas para serem alimentadas. Mal-alimentadas, malvestidas, malparidas, mal...

Pois, em não tendo chance de atender às normas sociais, eu pude ser quem eu quisesse, anormal.

Como vocês podem ver, não sou uma leitura confortável. Mas, do lugar de onde vim, não adiantava tentar me adequar: mulher, pobre, preta, mãe, lésbica. Sem chance. Então perdoem o desconforto que causo e não desistam de mim. Pois, em não tendo chance de atender às normas sociais, eu pude ser quem eu quisesse, anormal. Eu sou a Onília Araújo, contadora, empreendedora social, ativista em diversidade sobre raça, gênero e LGBTQIA+ e estou aqui para falar com vocês sobre grana, carreira e autorrespeito, com as lentes lá daquele lugar de onde vim. Namastê (Isso foi uma ironia) (ARAÚJO, 2021, s/p).

⁵⁸Onília nos diz que na constituição dos discursos acerca dos diferentes sujeitos, não se encontra o modelo idealizado, mas somente a diferença, ou *différance* como entendemos em Derrida (1995), que significa tanto o diferir, como o diferenciar, ou seja, a impossibilidade da semelhança. No discurso, não existe o concreto, apenas as dissimulações. Derrida (1995) irá rejeitar todo binarismo que possa estar presente no discurso, desconstruindo toda a sua estrutura. Para o filósofo, não existe uma estrutura binária, visto que inexistente a relação entre significado e significante. Derrida irá considerar o significante como movimento, como uma tessitura sem fim de possibilidade de deslocamentos.



⁵⁸ Esses espaços, somente com fios puxados, considero espaços de respiro. Esparo para pensar, refletir, deixar assentar.

Portanto, o discurso não se encontra fechado, tão pouco é opositor, mas apresenta-se enquanto abertura para a possibilidade do reconhecimento de onde partiu a nossa fala, e os deslocamentos que possibilitaram a reprodução e naturalização dos discursos. Uma desconstrução que nos permita observar o que está sendo encoberto. Djamila Ribeiro (2017) irá considerar a interpelação dos discursos que estruturam a nossa fala como sendo relevante para o rompimento das estruturas que dão suporte a concepção de superioridade, ou primazia, em um sistema de hierarquização de corpos. Além disso, admitir o lugar de fala visa a descolonização do pensamento, através do rompimento com práticas e narrativas dominantes.

Caderno de campo – Escuta imprevista, março de 2019: [...] estava na sala dos professores fazendo algumas anotações em meu diário de campo. Eu estava sentada no meio da mesa comprida e uma/m professora/or negra/o estava sentada/o a minha frente realizando suas notações. Na ponta da mesa estavam duas/dois professoras/es brancas/os que conversavam animadas/os. No meio da conversa surge o seguinte diálogo: **“o que aquela mulherzinha, com cara de doméstica, acha que é. Só porque ela está como secretária acha que pode falar com a gente daquela forma? Ela precisa aprender qual é o lugar dela”**. Levantei a cabeça assustada e olhei para elas/es. **“O que é Ana, vai dizer que não pensa assim?”**. Olhei para a professora/o negra/o para observar sua reação. Percebi que nem se moveu, mas sua mão escrevia com mais força. Seu braço estava todo tenso. Seu corpo tinha mudado. As/os professoras/es continuaram falando exaltadamente por mais algum tempo e saíram. Virei para a/o professora/or a minha frente e perguntei: **“Me perdoe perguntar, mas você não fala nada?”**. Depois de um tempinho respondeu: **“Não. Aprendi a algum tempo a não responder. Não vale a pena entrar nessas discussões”**.

Com Ribeiro (2017) iremos reconhecer a importância da fala e do posicionamento de onde ela parte, que experiências carrega, sobre o que ela diz. Porém, a validação da “escuta”, dentro do contexto educacional, pode ser extremamente significativa para a abertura de brechas que possibilitem a compreensão de outras formas de existências. Sem hierarquizações, tão pouco valorizações. Somente com aceitação e acolhimento.

No entanto, é necessária uma mudança na percepção do ato da escuta como um procedimento simples, como, somente, um ato de atenção. Devemos ampliar esse reconhecimento e compreender que a escuta atravessa filtros socioculturais que possibilitam dar valor ou não ao que está sendo ouvido.



Obra 19 Título: Espiando pelas frestas do conhecimento. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Será que realmente escuto o que me é falado ou desenvolvo durante o ato da escuta uma seleção das falas de acordo com uma hierarquização dos saberes: o saber do adulto sobre o saber da criança, o saber do branco sobre o saber do negro, do professor sobre o aluno e, procedendo assim, presto realmente atenção as falas que se encaixam no que considero relevante e descarto todas as outras?

Ainda em processo reflexivo acerca dos processos formativos para educadores, me deparo com uma escrita do campo psicanalítico e de gênero, mas com enorme

potência, também, para pensar os processos educativos. *Procura-se psicanalista segurx*. *Uma conversa sobre normatividade e escuta analítica* é o título do artigo desenvolvido pelas pesquisadoras Beatriz Santos e Elsa Polverel. Através dessa leitura reflito: seria possível formar educadores segurxs, capazes de acolher a alunos “cuja identidade e orientações são consideradas marginalizadas – o que inclui a população LGBTQIA+, [filhas de trabalhadoras do sexo, crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica, crianças vítimas de violência sexual, crianças envolvidas com o tráfico, negras, indígenas] e todo sujeito que sofre discriminações sistêmicas específicas” (SANTOS e POLVEREL, 2016, s/p).

As autoras vão dizer da importância de se refletir acerca de uma prática que rompa com uma suposta neutralidade (visto que, ninguém é totalmente neutro) e leve em conta, durante o ato educativo, as fraturas causadas pelas realidades opressoras do campo social.

Dito de outra forma, trata-se de tentar estabelecer [um pacto] que garanta [na medida do possível] que discursos e atitudes preconceituosas [racistas, machistas] homo/bi/transfóbicas [entre outras] não se repitam [dentro da escola], o que quer dizer, assumir uma postura de atenção redobrada quanto as representações potencialmente opressoras presentes nas teorias [mas também nos conteúdos, discussões e falas] que orientam as práticas educativas (SANTOS e POLVEREL, 2016, s/p).

Seria possível através de uma formação mais humanizada e mais sensível as questões sociais relacionadas as vivências dos estudantes, formar educadores perseverantes no sentido de pensar as questões relacionadas à normatividade e como elas podem ser um potencializador para preconceitos e discriminações dentro do contexto da escola? Entendendo que essa ação exigiria do educador uma postura sensível em relação ao mundo com a criação de salas seguras que reconheçam o lugar de onde parte a fala de cada aluno durante os momentos de escuta-aprendente dos alunos.

Desse modo, creio que o problema seja como ter, ao mesmo tempo, salas amistosas, sensíveis a redução dos sofrimentos, potencializadora de práticas críticas capazes de desenvolver trocas e aprendizagens coletivas em um modelo educacional que visa pelo individualismo e pela manutenção de um poder hegemônico não corporificado. Essa proposta de comportamento profissional para/da/o educadora/r exigiria que ela tivesse a “capacidade parcial de traduzir saberes entre comunidades muito diferentes – e diferenciadas em termos de poder” (HARAWAY, 1995, p.16). Pois, segundo afirma Donna Haraway, “precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como

significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro” (IDEM).

Com todos esses questionamentos em mente, considero que é possível problematizar a fala de uma professora branca, quando lhe relatei minhas angústias.

Caderno de campo – novembro de 2018: Fala de uma professora: ***“Essas preocupações não fazem parte do nosso trabalho, nem damos conta disso. Estamos sobrecarregadas. Temos que só trabalhar conteúdos escolares, os problemas ‘pessoais’ das crianças, suas famílias que cuidem”.***

Será possível não tratar dessas questões e não desenvolver uma escuta atenciosa-aprendente a cada fala dos alunos, se quisermos ter êxito em nossa função fundante? Que é proporcionar as/aos alunas/os possibilidades para desenvolver um olhar crítico-reflexivo da realidade, que irá possibilitar a ampliação de sua percepção de mundo e a sua inserção nele. O aluno, quando adentra o espaço da escola, não deixa de fora suas emoções, suas vivências e seus sentimentos. Ao contrário, esses são impulsionadores para embates, sofrimentos e violências e impactam, diretamente, seu rendimento escolar, quando não, sua permanência na instituição educativa.

Todas essas reflexões e questionamentos apresentados até aqui, foram ainda mais impactados pela provocação feita pelo Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca, que ao participar da mesa intitulada “Preconceitos sociais e raciais: reflexões críticas na escola”, realizada no contexto do IV Congresso de Educação do Pet Pedagogia Unesp – Araraquara, questionou o porquê de uma mesa formada para discutir as violências geradas a partir dos marcadores sociais e étnico-raciais estava somente composta por pessoas negras. Será que somente os negros que vivenciam cotidianamente as violências geradas por esses preconceitos devem se dispor a discutir tal temática? E os brancos, que se beneficiam historicamente com essa construção racista que é estrutural e estruturante da sociedade, não deveriam assumir um papel atuante nessas discussões, buscando desconstruir estereótipos que subalternizam corpos no contexto escolar e social?

No decorrer da minha formação acadêmica, na qual desenvolvi pesquisas e integrei projetos de extensão, tive como orientadoras, a Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira e a Prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza, que me proporcionaram a oportunidade para pensar de onde parte a minha fala, de que corpo parte as minhas concepções de

mundo, quais são os meus privilégios, como entendo meu papel na construção de uma sociedade mais equânime.

Devo dizer que nunca pensei em meu corpo enquanto “branco”, nem tão pouco o considerei um dispositivo de poder que pudesse me proporcionar os melhores acessos aos espaços sociais. Eu, simplesmente, me nomeava como branca e não considerava as implicações disso. Ser branca nunca foi uma questão a considerar. Por qual razão não pensamos nisso?

O questionamento que norteia a tese de Lourenço Cardoso (2014), “*O branco ante a rebeldia do desejo*” me fez refletir sobre mim mesma. Pergunta o autor, “Por que o branco pensa o “outro” e não em si mesmo?”

Porque não fomos educados a nos pensar. A naturalização do lugar do branco é inculcada desde muito cedo, e nem a família, nem a escola, problematizam esse lugar. Na atualidade compreendo ser essa uma construção experiência histórica que mantém um controle político, econômico e cultural sobre os corpos, mantendo uma hierarquização dos corpos e dos lugares sociais a serem ocupados por esses corpos. Contudo, levei cinquenta anos para ter consciência disso.

Esse fato assustador revela que nunca tive acesso a debates que problematizassem as desigualdades e hierarquias a partir de elementos identitários que são a base estrutural e estruturante da sociedade. Em nenhum momento considerei as localizações dos corpos socialmente a partir de marcadores étnico-raciais, de gênero, geração, entre outros. Eu simplesmente compreendia, é assim.

Com a pesquisadora Djamila Ribeiro (2017), reconheço que essa negação das diferenças, promove condições de desigualdade e hierarquia e nega direito de ascensão social a corpos marcados pela subalternidade. É muito mais difícil a esse “outro” falar e ser ouvido, pois ele é marcado pela inferioridade.

A partir desse entendimento devo levar em conta que desde muito pequena, fui educada a pensar no “outro” com um olhar caridoso. Um olhar “cristão”. A caridade pressupõe olhar ao “outro” a partir de um lugar superior. Vocês nunca estão no mesmo patamar. Seu lugar é sempre acima, e você não procura igualá-lo a você, ao contrário, você provê o mínimo necessário para que sua consciência “cristã” esteja aliviada, mas não promove emancipação, ao contrário, mantém o “outro” no lugar de subalternidade.

Somos educadas a pensar que os “problemas” são gerados por “eles mesmos”. O problema é e está no “outro”. Temos todo um discurso meritocrático para comprovar isso. Falas como, “não se esforçou o bastante”; “não foi bom o bastante”; “é preguiçoso”; “é

sujo”; “é folgado”; “vagabundo”; e etc., povoam bocas e mentes de educadores. Porém, nunca, e repito e enfatizo, nunca fui orientada durante toda a minha escolarização a pensar o branco ou melhor, a considerar o lugar ocupado pelo branco, como promotor de desigualdades sociais.

Dessa forma, acho justo questionar, como nós brancos podemos assumir uma postura antirracista em um país em que as pessoas, e mais diretamente, os educadores não se pensam como branco.

Com Lourenço Cardoso (2014), considero existir um conflito “entre ser branco antirracista e ser privilegiado pelo racismo na sociedade” (p.249). Hoje compreendo a importância de nós brancos estudarmos o racismo a partir do enfoque do “ser branco”, visto que, dessa forma poderemos entender que o sistema de privilégios étnico-raciais, e que desfrutamos, foram herdados e são mantidos e transmitidos através de nós. Para o autor, as “vantagens raciais são herdadas” através de bens materiais e simbólicos obtidos no momento do nascimento. E, para além disso, devemos considerar que a maior vantagem recebida é a de “ser branco”.

Então, por que pensar o “outro” ao invés de pensar em “si mesmo”?

Porque nós, brancos, não estamos habituados a pensarmos em nós mesmos. Se fizermos isso podemos nos dar conta de um passado histórico que promoveu opressões e explorações, e que, muitas vezes, teve a participação direta de nossos antepassados. Pois, diretamente ou indiretamente, todos os brancos participaram. A partir dessa tomada de consciência, teremos que questionar o nosso lugar, que através desses fatos decorridos, se tornou hegemônico, isso é, superior e dominante sobre os “outros”. Mas, ao fazer isso perderíamos os nossos privilégios, e isso é motivo de incomodo.

Não pensamos em nós mesmos, pois todo esse privilégio étnico-racial construído, nos impede de nos autocriticar. Em função de não enxergarmos essa realidade.

O privilégio do branco não foi discutido pela escola, tão pouco ouvi qualquer referência ou questionamento. A escola me apresentou os colonizadores (ou devo dizer conquistares?) como brancos poderosos, os reis e rainhas mostrados pelos livros didáticos como brancos e habitam castelos esplendidos. Sempre ouvi falar de uma história branca. Nunca tive outra referência. Até o Egito foi embranquecido ao me ser apresentado. Na educação religiosa a que tive acesso, Jesus Cristo era branco de olhos azuis, a igreja cristã é habitada por santos e anjos e as religiões de matriz africanas eram demonizadas. A Pomba Gira, por exemplo, foi me apresentada como um espírito mau que ao “tomar” o

corpo de uma pessoa, a maioria mulheres, a conduz a uma vida de devassidão e violências diversas. Que deveria me manter sempre afastada dessas “sujeiras”, “maldades”, vícios”.

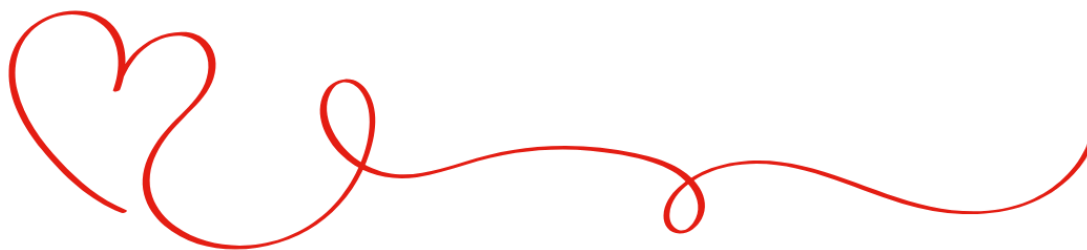
Assim, os modelos apresentados pelas minhas instituições educativas me atestavam que o branco está em um lugar superior, e os “outros” habitam as entrelinhas, os não lugares, as beiradas da história. Só ouvimos falar desses povos através da citação da “escravidão”, da “servidão”. “Povos indolentes”, “vagabundos”, “preguiçosos”. Considerados de “pouca capacidade mental” por seus senhores, “incapazes”, “inaptos”. “Selvagens”! Não são assim citados pelos livros?

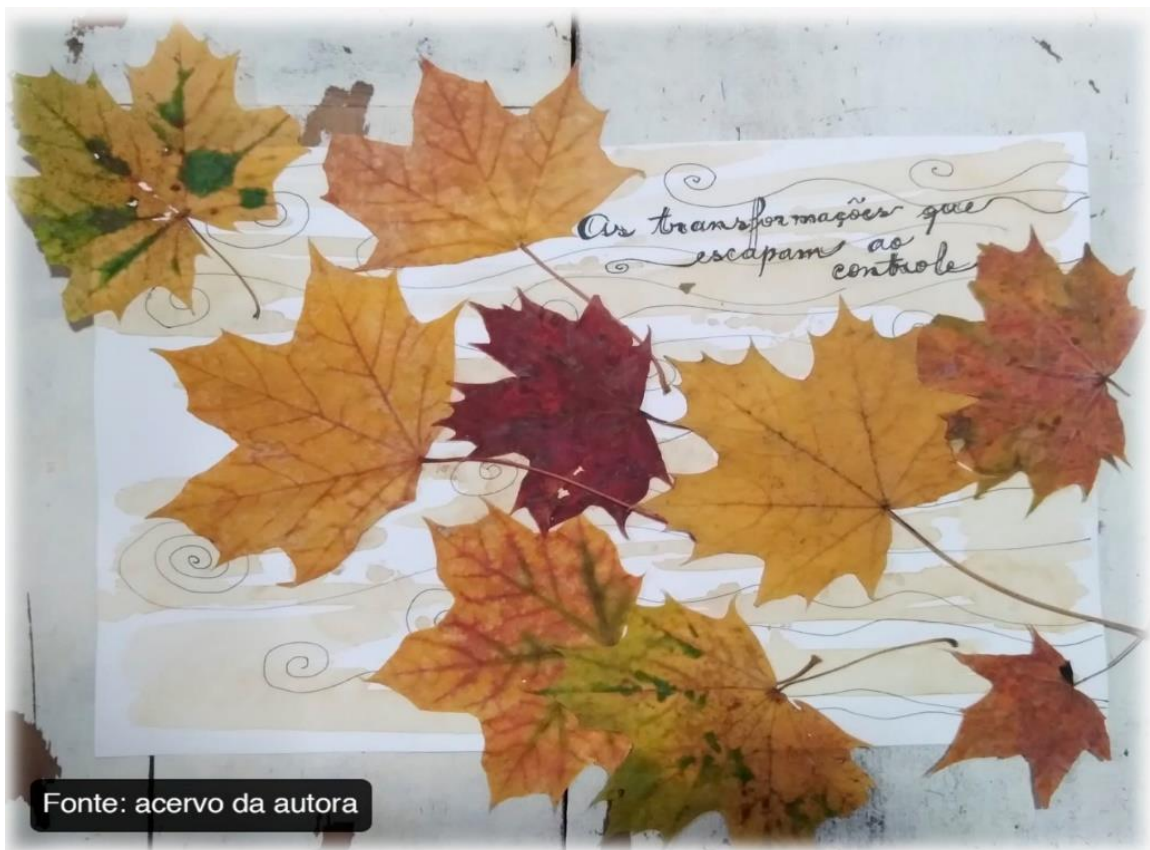
A escola educa exemplificando o “padrão” ideal de humanidade. O mais próximo que nós brasileiros podemos chegar da perfeição é sendo “brancos”. Mesmo que lá fora sejamos considerados um branco sujo, encardido, mas dentro do Brasil estamos no poder.

Com toda essa carga de aprendizagens não questionamos a nossa identidade étnico-racial, afinal, ela não é o problema. Como aprendi na escola, o problema é esse “outro”. Com isso, os muros das desigualdades são erguidos e solidificados, pois o conhecimento transmitido pela escola não deve ser questionado. O que importa é que o branco seja mantido como “o original” mesmo que a maioria da população seja negra.

Que a nossa utopia seja um futuro na Terra

Txai Suruí





Obra 20 Título: As transformações que escapam ao controle. Fonte: obra da autora desse trabalho.

*Há um “e agora?” diante de nós. O desafio me parece,
é fazer da desorientação do luto o espaço para a criação de novas perguntas.
@debora.diniz*

2.1.3 Corpo pulsante: a escola enquanto um corpo vivo

*Eu não sei dizer
Nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser
Tudo que quiser
Então eu escuto
Fala*

Fala – Secos & Molhados, 1973

Tenho aprendido tanto com a natureza, em observá-la, em prestar atenção a seus movimentos, por menores que sejam; ou em aprender a estar em estado de espera, concentrando as energias no novo broto que está nascendo. Enquanto não tinha entendido isso, gastando energia fora do meu próprio corpo, tentando encontrar caminhos para dar início a esse trabalho, minhas energias se dissipavam e eu não encontrava o caminho.

Como nos diz Conceição Evaristo (2021), “o texto nasce de ficar matutando o texto, pensando o texto, ficar com o texto muito tempo na cabeça para gerá-lo”⁵⁹. E eu precisava desse tempo para analisar as imagens, as memórias visíveis e invisíveis, rever os fatos escritos nos cadernos e nas lembranças. Repensar tudo que vivi com as crianças de forma orgânica.

Algumas questões sempre estavam presentes durante o meu tempo com elas: Porque alguns corpos infantis são considerados menores, descartáveis, chegando ao ponto de não fazer sentido dentro do corpo educativo? O que fazer com esses corpos? Expulsá-los como dejetos humanos ou compreendê-los e “educá-los”?

Foi incomodo notar que uma sociedade pode perder toda a sensibilidade diante da violência. Existem os momentos de comoção, motivados por imagens e notícias amplamente divulgadas através das mídias, contudo são rapidamente diluídas pela eminência da próxima informação. Desse modo, passamos a ignorar o prelúdio da agressividade, e, portanto, proporcionar oportunidade para que se instaurem regimes marcados pelo autoritarismo e pelo medo.

O território da escola é um espaço profícuo para a violência. Os mais diferentes casos de intolerância, que se transformam em violência gratuita ocorrem nesse contexto sendo amplamente noticiados e vistos através das mídias: alunos atacando professores, agredindo colegas durante as aulas, meninas atacadas com expressões pejorativas, jovens homossexuais agredidos, física ou verbalmente, em público ou particular, cabelos considerados inadequados, risadas apontadas como fora de lugar. Todos os atos de violência justificados por uma sociedade que perdeu a sensibilidade diante dos inúmeros atos de violência.

Mas, há quem possa questionar, até que ponto a violência contra a criança, dentro do contexto da escola, independentemente da cor/etnia, do gênero ou da classe social não poderia ser considerado, também, como uma ausência de sua representatividade enquanto sujeito de direitos?

Munduruku (2009), nos conta de uma outra educação possível. Uma educação que se dá através do exemplo do mais velho e o respeito pelo mais novo.

[...] Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos.

⁵⁹ Conceição Evaristo nos traz essa fala durante a sua entrevista, no Programa Roda Viva da TV Cultura, no dia 06/09/2021. A autora compreende que o processo da experiência e sua tradução em palavras não precisa ser sempre dinâmica, para Evaristo, ela, também, deve ser contemplativa.

Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas.

Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar pra fora. Decepionei-me ao ver que os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e jovens. Não tinham espaço para sair. Aprender, para o ocidental, é ficar inerte ouvindo uma multidão de bobagens desnecessárias. As crianças não têm tempo para sonhar, por isso consideram a escola uma grande chantagem dos adultos para tirá-las de dentro de casa (MUNDURUKU, 2009, p.55 – 56).

Fazer sonhar parece uma expressão tão distante do modelo de escola formal ocidentalizada, onde presenciei, muitas vezes, durante minhas observações, uma escola que não se preocupa com a destruição de sonhos. Era comum escutar as crianças dizerem: **“Meu sonho era ser advogada, mas minha mãe falou que vou ser cozinheira, igual a ela”**, e as professoras, por falta de atenção ou correria mesmo, não perceberem a importância do que estava sendo falado. O que estava sendo exposto através daquela fala.

Com Foucault entendemos como essa, assim como as outras questões aqui apresentadas pelas crianças na forma de discursos, nas coisas ditas, precisam ser compreendidas exatamente como aquilo que elas são, porém observando as dimensões históricas e políticas que constroem essas falas.

Quando uma menina negra de 10 anos de idade nos diz que *gostaria de ser*, mas que sua mãe *disse que ela será*, estamos diante de um discurso colonial que ainda hoje continua influenciando corpos, mantendo-as em um lugar subalterno.

Essa menina encontra-se em uma encruzilhada entre aquilo que deseja, desejo esse construído no encontro com outros sujeitos e a reprodução através da fala da mãe, de um sentido histórico de ocupação de espaço pelo corpo feminino negro. Essa criança está em um momento fundamental de construção de si e o educador terá um papel importante nessa construção de sentido.

Mas, uma das coisas que notei durante os momentos de fala das crianças era que as professoras não se encontravam atentas ao que elas falavam.

Foucault considera que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1991, p.56). Esses discursos possibilitam a fala, limitam o que pode ou não ser dito, uma margem. O discurso constitui o sujeito falante.

Com o ato da fala, a aluna exercita uma compreensão de si, um processo fundamental na sua construção de sentido de existência.

Bell hooks (2019), em *Erguer a voz*, compreende esse ato de fala, de “erguer a voz”, não como um mero gesto de palavras vazias, mas como a expressão de nossa transição de objeto a sujeito.

Contra-pondo-se ao discurso da criança, a fala de sua mãe, conformada a partir de um modelo específico de dominação, o colonialismo, ocupa a função de reproduzir a ideia de que esse corpo feminino negro não tem possibilidade de ser visto como parte de um outro espaço social. Sua voz não é válida em outros espaços porque é vista como inferior.

Franz Fanon (2020) está apontando para uma outra natureza de dominação. Uma dominação colonial.

Se a dominação colonial nos apresenta como problema uma menina negra sonhando em ser e a sociedade, através da fala de sua mãe, dando a conhecer o espaço destinado a ela, devemos questionar as teorias criadas em um contexto ocidental, começando pelas teorias educacionais. Questionando: até que ponto as teorias que estamos utilizando no âmbito das nossas práticas educativas dão conta de explicitar a realidade colonial?

A família, na Europa, representa uma maneira que tem o mundo de se oferecer à criança. A estrutura familiar e a estrutura nacional mantêm relações estreitas. A militarização e a centralização da autoridade de um país conduzem automaticamente a uma recrudescência da autoridade paterna. Na Europa, e em todos os países ditos civilizados ou civilizadores, a família é um pedaço da nação. A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional. [...] Ora, e isto é muito importante, constatamos o inverso no caso do homem de cor. Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco (FANON, 2020, p. 127 – 129).

Fanon (2020) nos impõe uma exigência dialética, “até que ponto” devemos nos perguntar. E esse questionamento é importantíssimo, pois nos conduz a reflexão de que as particularidades históricas e sociais não eliminam aquilo que temos de universal.

Exigir da escola, o desenvolvimento de um trabalho que reconheça a pluralidades dos seus sujeitos a partir deles, o reconhecimento da particularidade negra, é reivindicar que a escola assuma o seu papel de reconhecimento frente a diversidade de crianças que a compõe. Visto que, não podemos esquecer as particularidades em nome de uma educação comum a todos. Ignorando que, apesar de termos muitas coisas que nos

aproximam, temos outras que nos afastam. O antagonismo presente no processo educativo.

Então, essa é a pergunta, segundo Fanon, que se impõe: até que ponto? Até que ponto o conjunto de saberes produzidos a partir de uma visão colonialista de mundo, enquanto uma experiência de dominação na qual inexistem reciprocidade no processo entre sujeito e objeto, serão capazes de reconhecer toda a diversidade de experiências que compõem o corpo da escola?

Um menino de 10 anos de vida, negro, depois de fazer um desenho me confidenciou: **“Meu sonho, dona, era ser jogador de futebol, mas a minha mãe disse que, se eu for um varredor de rua vivo está muito bom para ela”**.



Obra 21 Título: Sobre sonhos. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018.

Talvez, se a escola se preocupasse mais com os sonhos, e com quais são os reais impedimentos para que eles se realizem, ela obtivesse mais sucesso na formação integral de seus indivíduos.

Pois, os nossos sonhos nos constituem, são motivadores de possibilidades de vida, nos dão espírito de luta. Mas, isso não é possível em uma escola colonizada, e se eu quiser

compreender o fracasso da escola em tornar sonhos possíveis, eu preciso primeiro entender a relação entre oprimido e opressor.

E tudo isso diz muito sobre mim, e a forma como eu era arrastada para uma enorme quantidade de descobertas, dentre elas, uma essencial foi a de que estou branca, não que sou branca. Tive esse entendimento a partir das provocações e reflexões promovidas pelo Prof. Dagoberto Fonseca, durante uma live para o SESC-Bauru. Revisitando minhas memórias de infância, noto que nunca ouvi referências a minha cor, somente a minha ascendência. Descendente de quatrocentões, descendente de italianos, mas não sei dizer de qual Itália. Atualmente compreendo essa falta de referência como um movimento de refugiados. Meus ancestrais procuravam um outro território, no qual pudessem ter melhor condições de vida do que aquela que dispunham em sua terra-natal. Considero que, para a branquitude, a importância esteja em ser descendente de europeus, mesmo que isso significasse serem esses refugiados, fugindo da guerra, da fome, da falta de oportunidade. São brancos europeus. Mas, nunca efetivamente compreendi o que isso significava. Estava dado.

“Estava descobrindo que poucos aspectos da minha vida e da minha personalidade não tinham sido afetados por esse dado. Não apenas meu pensamento, minhas próprias paixões e meu comportamento, como também o comportamento dos outros em relação a mim” (MEMMI, 2021, p.12).

Caderno de campo – observação, outubro de 2018: [...] observo crianças negras retraídas durante a atividade. Algumas fingem dormir, outras se fazem de desinteressadas. Uma chama minha atenção. Seu semblante é entristecido, seu corpo está encurvado. Ela desvia o olhar. Me aproximo e pergunto: não quer desenhar o que é negro e o que é branco para você? Ela abaixa a cabeça negando.

Nunca reconheci ou questioneei os privilégios, eles eram naturais. Não prestei atenção ao fato de que, talvez, os outros não tivessem. Com o tempo pude notar que a maioria das outras pessoas brancas se parecia comigo e entendi que esse não era um problema só meu. A escola nos negou essas discussões através de seu silêncio. Na atualidade, compreendo que esse silêncio escolar é um projeto político que mantém direitos e privilégios de uma classe em detrimento das demais. E, assim, no início de meus estudos e pesquisas, me posicionava como uma pessoa branca, não uma pessoa que se

encontra embranquecida por conta de um projeto colonial. Um projeto que visa a hierarquização e a subalternização⁶⁰ de corpos. Na atualidade, não posso mais me esconder sob o véu da ignorância, porque hoje compreendo, e, portanto, torno-me responsável pelas posições e falas que profiro.

Depois de contextualizar o território e a forma como fui atravessada por ele, nas próximas linhas vou me dedicar a transcrever, não um texto que pode se encontrar impresso em um livro, mas uma leitura das cenas cotidianas em uma escola, na qual, se observa os corpos que compõem o seu dia a dia. Essas partes estão contidas em meu outro diário de campo, aquele que guarda os encontros informais, as falas sussurradas, os gritos silenciados, as dores não percebidas. Também, compartilho trechos contidos no diário de campo oficial que foi elaborado a partir das escutas, das convivências nas salas de aula e as observações realizadas durante o desenvolvimento de atividades e oficinas. Algumas fazem parte da minha inserção no contexto da escola por meio dos Projetos de Extensão e, também, da minha participação no projeto Residência Pedagógica. São fragmentos de observações produzidas a partir do olhar de um corpo que reconhece o processo colonialista que a embranqueceu, no encontro com outros corpos. Com corpos infantis

Caderno de campo – outubro de 2018: [...] tento dialogar, hoje, com algumas/alguns professoras/es brancas/os sobre os desenhos e as falas das crianças sobre o racismo recorrente na escola, mas me sinto completamente frustrada. As/os professoras/es mal olham para os desenhos; uma olhou e disse “bonitinho, né” e seguiu fazendo suas anotações. Não percebi interesse. Me disseram que já fizeram vários trabalhos sobre bullying, chegando até citar o termo bullying racista. Tento novamente apresentar os desenhos e as falas para apontar para os casos de racismo denunciados pelas crianças. Novamente sou calada. Essa é a postura que encontro entre as/os professoras/es brancas/os. Quanto as/os professoras/es negras/os, ou tentam me ajudar a argumentar ou se calam, ignorando a discussão.

diversos. Então, esse trabalho não tem a ver com conclusões, nem com teorias, mas com descobertas, com atravessamentos e rupturas, com diálogos, insurgências e silêncios; reflexões, incômodos e desejos.

⁶⁰ Spivak, Gayatri. Pode um subalterno falar?

Mais do que isso, tem a ver com palavras ditas e não ditas e com o poder que reside nelas. bell hooks (2019) diz que “a linguagem é um lugar de lutas”; portanto, tanto o que escrevo como o que silêncio tem a ver com uma “escrita para acordar”⁶¹.

A linguagem também é um lugar de luta. Estamos entrelaçados com a linguagem, o nosso ser reside nas palavras. A linguagem é também um lugar de luta. Será que me atrevo a falar com oprimidos e opressores na mesma voz? Será que me atrevo a falar com você em uma linguagem que vai além dos limites da dominação – uma linguagem que não vai prender, deter, nem colocar cercas a seu redor? A linguagem também é um lugar de luta (HOOKS, 2019, p.).

O ano é 2018. Andei por corredores, observei os pátios, estive em banheiros e salas de aula. Sentei-me no chão da quadra. Ouvi conversas. Olhei para olhos, rostos e corpos. Vi alegrias e tristezas; risos, revoltas e gritos. Passos apressados, outros lentos e resignados. Corpos enrijecidos em combate, ombros encurvados, derrotados. Olhos brilhantes e outros, apagados. Momentos em que a tensão era tão aparente que eu tinha a sensação de poder tocá-la; em outros, a alegria era tão intensa que não tinha como não ser contagiada por ela. Silêncios que me gritavam aos ouvidos, falas que escondiam verdades. Tudo misturado em uma profusão de estímulos para os meus sentidos.

Caderno de campo – fragmento de observações das crianças entre os meses de agosto a novembro de 2018, quando aconteceram as coletas de desenhos de autoidentificação: [...] durante a coleta de sua autoidentificação, algumas crianças negras ficaram em silêncio, outras disseram que não sabiam dizer sua cor, ouvimos, também, expressões como: café com leite, moreninho, marronzinho, mulato, mestiço, meio/meio, entre outros.

Muitas vezes, eu também não sabia o que dizer. Não tinha segurança de como deveria proceder, o que podia ou não falar. Eu, também, estava aprendendo junto com eles. Quando elas precisavam de uma resposta eu dizia, **“eu também não sei, estou aprendendo junto com vocês. Vou perguntar para a minha professora lá da faculdade, depois conto certinho para vocês”**. E era isso que eu fazia.

Assim, fomos estabelecendo uma relação de confiança mútua. Chegou ao ponto de um menino me dizer: **“essa sua cara está dizendo que você não tem certeza, né.**

⁶¹ Fala de Conceição Evaristo, no já referido programa Roda Viva. “As mulheres negras contavam histórias para a Casa Grande dormir, hoje elas escrevem histórias para a Casa Grande acordar”.

Que precisa aprender também". (risos) Era isso mesmo. Eles puderam ver toda minha humanidade, meus medos em fazer algo errado e meu desejo em aprender. E isso nos aproximou.

Teve um dia que me perguntaram: **“Você já não é professora? E professora não sabe tudo?”** Sentamo-nos juntos e conversamos. Conteí que sim, eu era uma professora; mas que as professoras não sabem tudo. Ninguém sabe. Todo dia tem uma coisa nova para a gente aprender. Conteí das minhas experiências, das minhas vivências anteriores, da minha idade e que eu fui fazer faculdade com 50 anos, porque antes eu tive que cuidar dos meus filhos, acompanhar meu marido, deixando esse sonho de lado. Mas que agora tinha conseguido. Uma menina me olhou sorrindo e falou: **“Vou contar para minha avó, Dona. Ela é até mais nova que você, mas fica falando que o tempo dela passou. Que ela não pode fazer mais nada do que sonhou. Vou falar para ela que você fez”**. Nesse dia percebi a importância de contar mais histórias sobre mulheres na escola, sobre superações e resistências. E trazer os mais velhos para contar suas histórias, suas vivências e experiências, sempre em forma de roda. Sempre na relação entre iguais.

Percebam, eu mentiria se dissesse que estava preparada para experimentar tudo como aconteceu. Foi uma avalanche de emoções, sentimentos, pensamentos. E acabei por descobrir que não sou um elemento isolado, tão pouco posso me proporcionar, como educadora, um lugar de afastamento perante o mundo. A educação me cobra um compromisso com a vida; com o outro, seja ele adulto ou criança e, principalmente, compromisso com as minhas vivências dentro da escola como com a vivência que esses “outros” tem dentro da escola.

Lembro de uma fala,

Caderno de campo – Fragmento da escuta, em março de 2019: [...] **“Por que não nos ouvem? Temos muito para falar, basta que os adultos queiram nos escutar”**. Essa menina é negra e tem 10 anos de vida.

Me pergunto, quando foi que transformamos a criança em objeto inanimado? Será que ela já foi considerada de outra forma? Eu estou fazendo esse exercício.

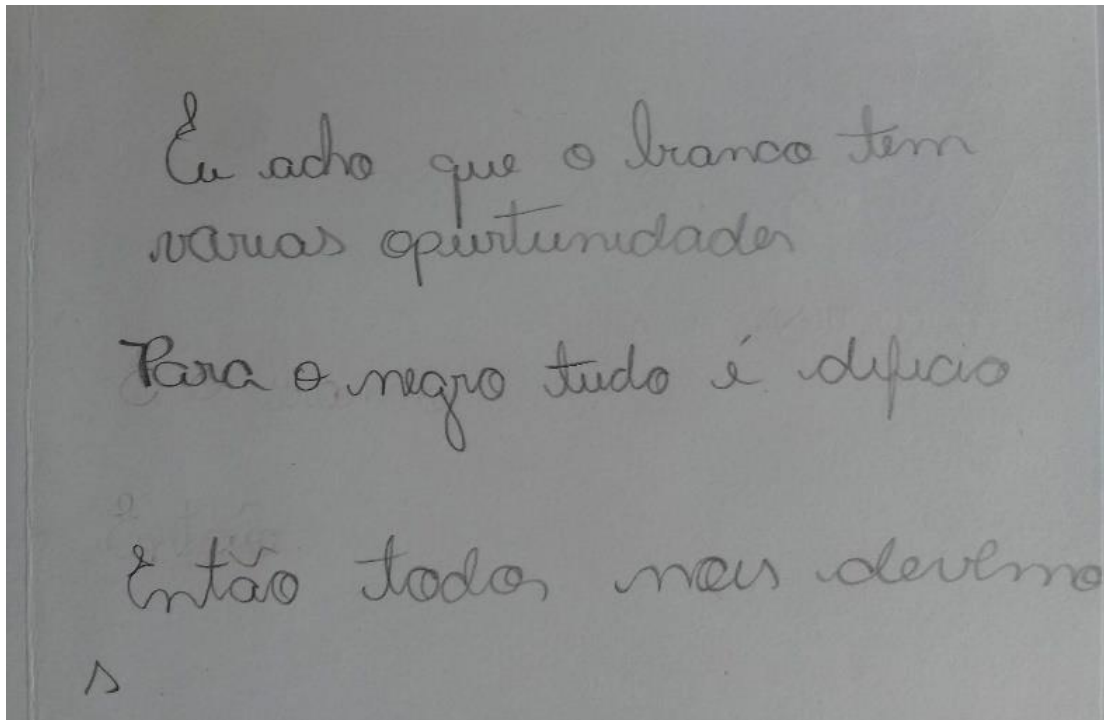
Gostaria de ter a capacidade de transcrever com palavras, tudo que os corpos das crianças me disseram, quando me propus a tratá-los de uma outra forma. Reconhecendo sua fala e seu protagonismo. Me concentrando a proporcionar uma escuta afetuosa-

aprendente de tudo que eles quisessem me dizer. Mesmo quando, no momento em que iam me dizer algo eu estivesse envolvida em outra atividade, eu lhes dizia: “me perdoe. Agora não consigo te escutar com atenção. Pode me contar daqui a pouco?” No início, percebi que essa ação os entristecia, ou causava um olhar de descrédito. Porém, conforme foram percebendo que após algum tempo eu, realmente, os procurava, perguntando: “Você pode me contar agora?”, eles foram sentindo confiança na importância que eu dava a escuta deles e que precisamos esperar o tempo certo para ela acontecer. A escuta não pode ser feita de qualquer jeito.

Vi olhos que sangravam, sorrisos que choravam, cabeças levantadas encurvadas sob o peso de seus pensamentos. Mãos que sorriam ao procurar abraços. Abraços que eram esperança. E silêncios que gritavam.

A escola como espaço/tempo dinâmico, fluiu em e através de mim me arrastando para longe de uma percepção individualista de mim mesma. Eu me tornava parte de todo aquele processo, e é essa percepção da vida que flui na escola que eu escolhi transformar em escrita.

Caderno de campo – Observação acerca de um momento imprevisto, abril de 2019: Durante o intervalo, notei que alguns meninos estavam conversando sobre algum envolvimento com o tráfico. Me aproximei mais e fiquei escutando com atenção. Alguns deles serviam como aviãozinho, pelo que entendi. Noto que as crianças conversam cada vez mais abertamente perto de mim e me deixam até participar da conversa. Nesse momento, eu não queria falar nada. Só dar escuta, porque estavam contando de algumas experiências que nunca tive e nem meus filhos. Quando já estavam voltando para a sala, um dos meninos que tinha ficado mais próximo a mim andava a meu lado. Olhei para ele e perguntei: **“Posso te fazer uma pergunta?”** Ele disse sim. **“Porque você faz isso?”**. Ele respondeu, balançou os ombros e entrou na sala. Mais uma vez, um menino negro, me falou que sabe que pode morrer cedo. Estou muito assustada e reflexiva por perceber que as/os outras/os adultos não prestam atenção a essas falas. Essa percepção não pode ser naturalizada pela escola.



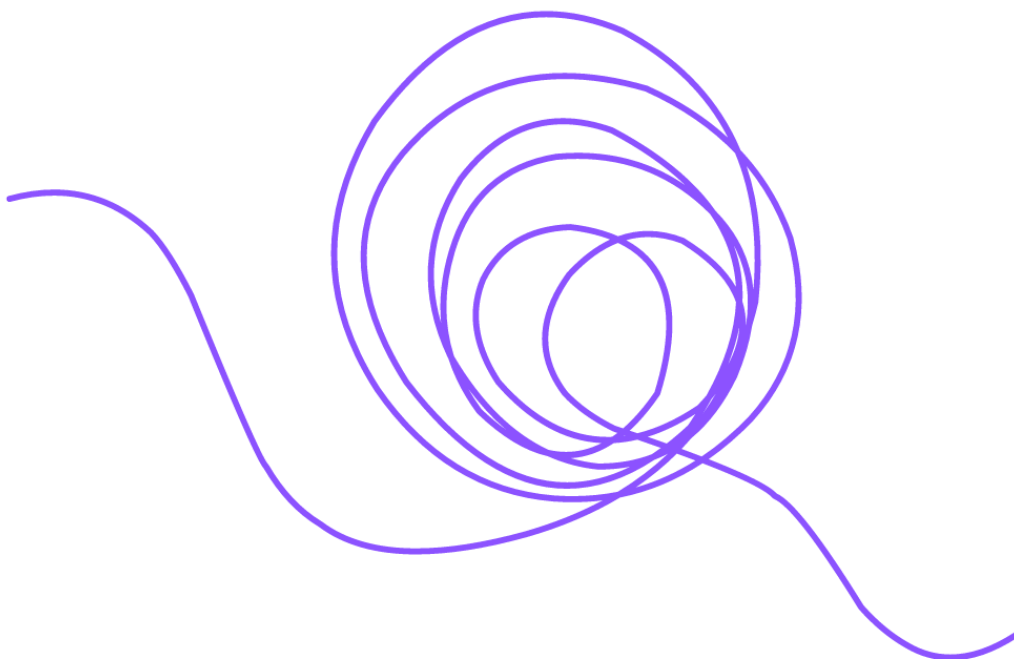
Obra 22 Título: Escritas interrompidas. Tema: coleta de desenhos/2018.

Não considero as crianças que acompanhei vítimas, mas forças. Hoje digo: lute como uma criança! Ame como uma criança! Viva como uma criança!

Elas são inspiradoras.

Me ensinaram que o contrário do amor é a indiferença. E esse aprendizado fez toda diferença no modo como eu me comportava com elas.

Que a infância não é uma idade, mas um tempo, e por isso, eu posso vive-la.



Apreendi observando as crianças que cada corpo traz uma escrita própria, diferente, que vaza suas subjetividades, suas experiências são diferenciadas, por isso não podem ser comparadas com as vivências de outras crianças. Em algumas atividades que observei, as crianças encontraram aproximações entre as suas experiências. Em outras, elas mesmas percebiam que suas vivências eram completamente diferenciadas e isso, também, era um ponto que discutiam. Mas, notei que os professores perdiam oportunidade, nesses momentos, em trabalhar temáticas extremamente relevantes.

Caderno de campo – Relato de um momento imprevisto, outubro de 2018: [...] um menino negro e franzino, de 10 anos de vida, é levado a coordenadora pela professora da sala. Sua reclamação era que não sabia mais o que fazer com ele. O aluno, intimidado por tantos adultos o encarando tenta, a princípio, confrontar as opiniões: **‘Eu briguei porque me provocaram antes’**. Ninguém aceita essa fala. Suas brigas e confusões estão se tornando recorrentes. Por fim, resolve se abrir com os adultos e revela: **‘Apanho todos os dias do meu pai. Ele está me ensinando a ser homem. Falou que só vai parar de bater em mim, o dia em que eu conseguir bater nele’**. Seus olhos não conseguem mais reter tantas lágrimas. Seu rosto expressa seu desespero. Seus ombros estão encurvados, suas mãos enlaçadas a frente, tremiam. Essa orientadora e essa professora tiveram sensibilidade para resolver a questão do menino. Mas não vi discussões serem promovidas para discutir sobre machismo tóxico com as crianças, e nem trazer essas discussões para a comunidade.

Os professores não percebiam que existem elos que são marcados pela condição histórica e social de cada criança e que, mesmo tendo experiências diferentes, poderiam ser aproximados por um tema comum: seus sonhos.

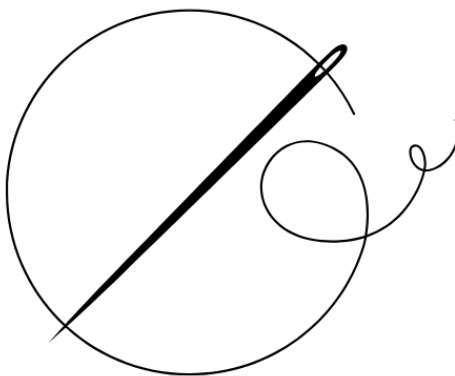
Ousar sonhar, no momento atual que vivemos, é um ato de resistência própria do tempo da infância. Sonhar pode marcar ou tornar visíveis negações históricas que a ciência opta por desprezar. Discutir sonhos pode ser um ato que constitui essas crianças como sujeitos políticos.

A escola se pergunta a quem é dado o direito de sonhar?

Os sonhos das crianças, discutidos dentro da escola, podem desconcertar professores como também me senti desconcertada. O que dizer a uma criança de 8 anos

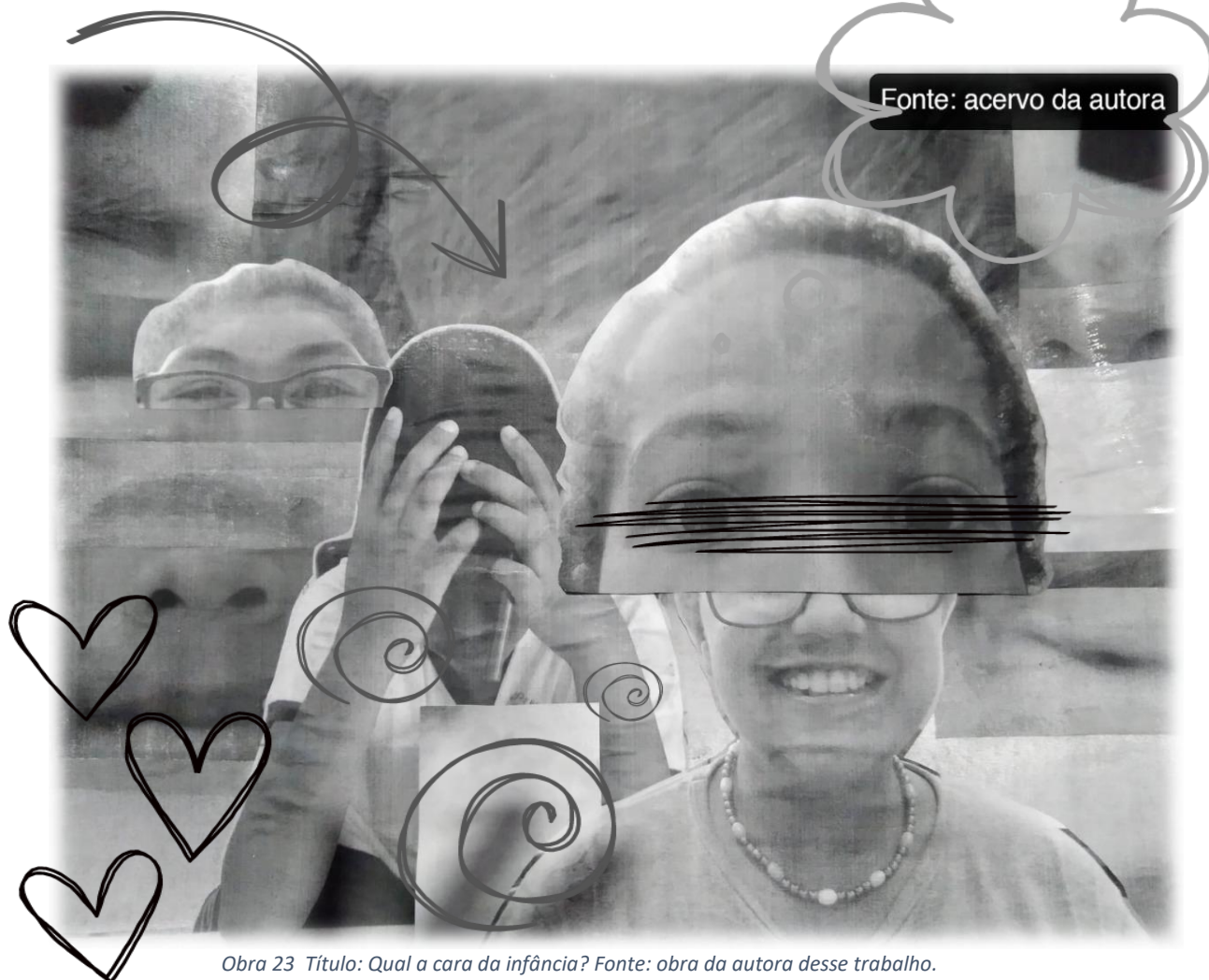
de vida, quando ela te diz: **“Meu sonho é ser um super-herói para poder salvar minha mãe”**. Que discussão pode ser gerada a partir desse sonho, quantas possibilidades para problematizar a sociedade e proporcionar, às crianças, oportunidade para desenvolver a criticidade.

Os sonhos podem abrir possibilidades de caminhos, novas perspectivas, outros desejos. Talvez a criança nem se permita sonhar mais, pois a família e a sociedade tiram dela esse direito. Será que nosso papel como educadores deve ser o de reproduzir as desigualdades sociais ou garantir o direito a uma educação emancipadora⁶²? Pois para Paulo Freire, toda educação é política, não existe neutralidade.



⁶² Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire.

3 REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA AS INFÂNCIAS: O QUE OS LIVROS SILENCIAM



Obra 23 Título: Qual a cara da infância? Fonte: obra da autora desse trabalho.

3.1 Sobre qual infância falamos? Europeia?

*No estudo da natureza deve-se considerar cada coisa isoladamente,
assim como o todo.*

*Nada está dentro, nada está fora;
Porque o que está dentro também está fora.
Assim, é preciso ir em frente e tentar captar
o Sagrado Segredo universalmente visível.*

Goethe

Na introdução a esse trabalho de pesquisa, me dediquei a explicitar uma questão fundamental para o seu desenvolvimento e, a meu ver, para o exercício de uma prática docente que visa oferecer, as/aos alunas/os uma escuta atenciosa, objetivando aprender com elas/es: o modo como as questões ligadas as corporeidades brancas e negras são

constituintes de muitas violências experienciadas pelas crianças e essenciais ao desenvolvimento de uma prática docente humanizadora. Porém, outras questões se apresentaram durante essa trajetória ligadas a complexidade das corporeidades infantis. Problemáticas relacionadas a gênero, sexualidade, classe, religião, entre outras, que devemos abordar a partir de agora.

Convivendo com as crianças aprendi que existem múltiplas vozes que entoam saberes diversos sobre a vida e sobre o mundo. Suas vozes, dentro do contexto da escola, me constituíram enquanto educadora, e me provocaram através de suas percepções e reflexões, a me tornar pesquisadora.

Ouvir as crianças me afetou⁶³, trazendo-me a consciência do quanto, como educadores, desconhecemos as diferentes formas de ser e ver o mundo e como o letramento histórico e literário que recebemos não nos prepara para ler outras formas de existência e compreender suas complexidades.

Também, devo acrescentar que não posso considerar as experiências que se passaram em um corpo adulto, feminino, cis, branco, como uma vivência que me proporcionaria a oportunidade de compreender emocionalmente a criança, afinal, não tive a experiência que a atravessou. Somente pude, através do meu lugar como educadora, me deixar afetar pelas sensações, percepções e pensamentos ao dar escuta a suas falas, me permitindo “conhecer os afetos de outrem” (FAVRET-SAADA, 2005).

Nesse capítulo, portanto, busco o florescer da escrita sobre infâncias e crianças, aceitando o convite, feito por elas, problematizando a forma como a maioria de nós, professores, reproduz o conceito⁶⁴ de infância ocidental como sendo resultado das mudanças nos sentimentos que os adultos manifestavam pelas crianças, não como realmente é. A história da possibilidade de uma história das infâncias e os percalços que possibilitaram que a história se tornasse essa e não outra. Uma história que traz um sentido de movimento, de não poder ser totalmente apreendido.

Olhando atentamente para as crianças presente na escola, notei que muitas delas não vivenciam o cuidado e a proteção em seu cotidiano. Logo, que não ocorreu um

⁶³ Ser afetado – conceito cunhado por Jeanne Favret-Saada (2005), que se refere a forma como, o etnógrafo, se torna participante de sua pesquisa de campo, se deixando ser afetado por ela, “sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter”. Somente transferindo para um caderno de campo as suas experiências. Favret-Saada aponta que “estava justamente experimentando esse sistema, expondo-me a mim mesma nele”. Seguindo seu método, eu também me deixei ser afetada pelas crianças.

⁶⁴ 64 Esse conceito aqui referido é cunhado por Philippe Ariès (1978), após uma longa e minuciosa análise de obras de arte francesas. Seu trabalho foi publicado na obra *História social da Criança e da família* e se tornou um cânone para se falar sobre infância nos cursos de Pedagogia.

agenciamento coletivo do desejo por cuidar e proteger a todas as crianças. À vista disto, considero a importância de a história da infância demonstrar o jogo de oposições, as presenças e as ausências na história e outras ocorrências e acontecimentos que contribuíram tornando-se dependentes ou deslocados com e por ela.

Como se a história da infância fosse sempre assustada, fantasmada por aquilo que ela não é. Aquilo que o discurso diz como verdade e que só é verdade naquela realidade específica europeia na qual foi criada; em outras realidades essa história não se sustenta. Uma história que se torna repleta de invenções e descabimentos.

Mas precisávamos estabelecer um recorte para falar das infâncias, neste exercício de escrita, e ocorreu-nos o desejo de desenvolver o contorno das infâncias, primeiro, a partir da história das meninas-mulheres e suas lutas e choros e derrotas e apelos e desejos e vitórias e estratégias e sonhos e tudo mais que quiseram e sonharam e tentaram e continuam tentando, e se reelaborando, e se ressignificando, e se transformando, e...

Nossa proposta, nesse primeiro momento, é trazer para o debate o conceito infâncias, com o objetivo de iniciar discussões acerca dos motivos que o tornaram emergente, na sociedade europeia moderna em desenvolvimento, motivando as mudanças de atitudes em relação as crianças, a partir da observação das crianças brincando e convivendo dentro da escola. Para além disso, buscamos iniciar uma reflexão sobre o que se encontra oculto nesse discurso forjado a respeito das infâncias. Assim, buscaremos observar alguns enunciados que não se encontram relacionados quando estudamos a respeito das infâncias entendendo que a falta de análises no âmbito das relações entre categorias, contribui para a manutenção de poderes, sobretudo, na opressão de gênero.

“Para encontrar rastros da alma da criança no brincar, investigo os tantos ramos e cachos de imagens nascentes nessa laboração lúdica” (PIORSKY, 2018, p.49). Desse modo início o relato, das minhas observâncias do brincar das crianças, dentro do espaço da escola, a partir do resgate de uma lembrança e, com ela, muitas outras histórias observadas e registradas no caderno, passam a fazer sentido. A memória recolhida é do tempo que desenvolvia estágios na Educação Infantil, com crianças de 3 e 4 anos. Nesse período, observei que as brincadeiras de bonecas ressignificadas através do brincar das crianças, já apresentavam oposição entre o papel da mãe cuidadora e o papel da mulher independente. Uma criança realizava a performance de mulher recolhida as funções da casa, responsável pelos serviços domésticos e pelo cuidado com os filhos e, a outra criança, que já demonstrava divergência com esse papel, se posicionava frente a um

espelho imaginário, terminando de se arrumar para ir trabalhar fora da casa, dizia: “tchau querido”.

Pude, também, notar a marginalidade já começando a ser associada a meninas tão pequenas, que não queriam brincar com as bonecas, expressa nas falas das/os educadoras/es como: **“ela não gosta de cuidar da boneca”, “ela não dá atenção as bonecas”, “nossa, essa já é rebelde! não quer brincar com boneca”**. Como se a criança não estivesse aprendendo a criar os vínculos femininos desejados durante o período da brincadeira. Por outro lado, as falas de incentivo a maternidade, ao cuidado da casa, o cuidado com o “bebê” expressa na forma como seguravam e alimentavam, apresentavam às “amigas” e levavam para passear e tomar sol, já eram reproduzidas pelas/os professoras/os, sem que atentassem para o fato de que já estavam influenciando essas meninas a cumprirem um papel de gênero pré-estabelecido histórico e culturalmente.

Meninos não podem brincar com bonecas! Escutei diversos motivos apresentados pelas/os educadoras/os: **“os pais não querem”; “podem ficar afeminados”; “podem gostar de ficar em casa”; “esse não é papel do homem”; “essa não é brincadeira para meninos”**. Se compreendermos que a criança, enquanto brinca de forma imaginativa e livre, apreende a totalidade do mundo que existe ao seu redor⁶⁵ e o brincar prepara a criança, para no futuro, exercer de modo integral diversos tipos de atividades; o brincar com bonecas, pelas meninas e meninos, prepara-as/os para se apropriem do papel de cuidador e exercerem esse papel de forma adequada no futuro. Num dizer piorskyano, devemos cuidar, de nossos fazeres pedagógicos fragmentários, para que eles não se tornem fragmentadores dos mundos imaginados pelas crianças, tornando a imaginação da criança encarcerada em pequenos pedaços de realidade.

Piorsky (2018) afirma:

Na infância, o trabalho, o labor imaginário, é criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, ar, terra) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo (PIORSKY, 2018, p.27).

Notem, a criança precisa no processo imaginativo para experimentar e dar sentido a um mundo totalitário, experienciando sua ação sobre ele, a partir de múltiplas hipóteses. Por isso, é tão importante proporcionar às crianças, espaço para a criação de suas próprias

⁶⁵ Vigotsky, Lev Semenovich. A formação social da mente. Porém, queremos apontar que, no nosso entender, existem variações de acordo com a criança e a infância em questão.

narrativas, um solo fértil para o desenvolvimento de sua escrita no mundo, possibilidade para plantar suas próprias sementes e observar os percursos de crescimento que se manifestam, oportunidade para devanear acerca de outras narrativas possíveis. Diz Ana Lucia Villela, na apresentação do livro do pesquisador:

[...] que o mundo tem cor, que o mundo tem cheiro, que o mundo faz um monte de barulho diferente. Que o mundo é bom de pegar, e que para ser mais completo e feliz é fundamental que vivamos isso. Que sintamos isso. Precisa de exercício, de experiência, de conhecer a diferença e, muitas vezes, de se deixar levar ao acaso (PIORSKY, 2018, p.10).

Buscando refletir acerca dessas falas, vou tentar reproduzir, o mais fiel possível, um acontecimento observado em um desses dias que estagiei na Educação Infantil, protagonizada por uma criança e sua educadora:

Durante o momento das brincadeiras dentro da sala, com acesso a brinquedos diversos, notei um menininho que, diferente dos demais, que já brincavam com carrinhos, lavadores de carro, caminhões, estradinhas, buscava uma boneca na estante para elaborar uma brincadeira. (Nota: Eu havia sido, desde o primeiro momento, instruída pela professora da sala a somente observar as atividades que ela desenvolvia. Para aprender com ela.) A professora tirava a boneca da mão do menino e o conduzia de volta aos carrinhos e ao canto dos meninos. O menino voltava e pegava o bebê. E assim ficamos nesse vai e volta por vários minutos. Até que eu, muito incomodada com o cerceamento da professora ao brincar que o menino queria elaborar, e curiosa para conhecer o que imaginava o menino, decidi interferir. (risadas) Disse eu:

- “Professora, com licença, mas não poderíamos deixar o “nome” brincar um pouquinho para ver o que ele irá fazer?”

- “Isso irá me criar problemas, vários pais não querem que os meninos brinquem com bonecas”, respondeu rapidamente a professora.

- “Só dessa vez, vamos ver o que acontece. O que ele irá fazer com essa boneca”. Ela concordou, cheia de reticências..., mas concordou. Voltei a minha cadeira de observadora e ela e a outra professora da sala vieram sentar-se próximas a mim. Aos poucos fomos vendo o menininho desenvolver sua performance: Ele pegou o bebê e colocou-o num carrinho, conduziu o carrinho a um cantinho mais tranquilo da sala. Voltou a estante de brinquedos e pegou uma pequena tabua de passar roupa e um ferrinho de passar. Voltou para junto do bebê e montou a tabua próximo, colocando o ferro sobre

ela, enquanto falava ao bebê, “shiiii, quietinho”. Buscou uma cadeirinha e posicionou do outro lado da tábua.

A brincadeira continuou: enquanto balançava com o pezinho o carrinho e ia cantarolando/conversando com o bebê, ele passava suas roupas imaginárias. As professoras se entreolharam com espanto e uma delas disse: “A mãe dele teve bebê a pouco tempo e soube que o pai, que trabalha a noite, tem ajudado bastante ela a cuidar”. Vejam, esse menininho só queria imitar o pai, aprendendo a ser um homem que compartilha o cuidado com a esposa, que cuida da casa, que é para o filho, um outro tipo de exemplo, distante do imaginário que as professoras tinham de homem.

Através desta narrativa, pudemos observar o desenrolar de fatos que apontam para a importância de proporcionar as crianças liberdade na elaboração e desenvolvimento de seus próprios processos imaginativos. Esse menino testava uma das muitas hipóteses possíveis para se aproximar de uma imagem de homem cuidador, em outros momentos poderá, ou não, elaborar outras possibilidades. Lembrando que, não importa o fim, a brincadeira desenvolvida; interessam, à criança, os processos imaginativos desenvolvidos para se chegar a ela.

São muitos os universos que a criança cria em suas imagens de inteireza, integralidade. Universos de habitar, de encaixar-se, de resignar-se a viver. Poderíamos falar de brinquedos silentes, brinquedos do tempo, brinquedos de resignação, brinquedos de alteridade, brinquedos de resiliência, brinquedos de cosmicidade. Todas essas virtudes do brincar têm seu embrião na imaginação de intimidade (PIORSKY, 2018, p.29).

Para que a criança tenha possibilidade de se desenvolver dentro de um universo imaginativo da esfera poética, que possibilita a inteireza; as antigas práticas promovidas como forma de estimulá-la a desenvolver um brincar adequado, tal como uma memória coletiva reproduzida pelos adultos, e que manterá a ordem em um sistema-mundo patriarcal, deverá ser questionado e ressignificado através da inserção de novas práticas. Novas práticas que produzam a liberdade criativa no brincar. Muitas vezes, enquanto educadores, esquecemos que o brincar de faz de conta, até o final do sétimo ano de vida, pode ser utilizado como um primeiro mecanismo de conformação dos corpos infantis aos papéis de gênero previamente estabelecidos, para continuar reproduzindo um modelo binário de mundo, no qual, o projeto ideológico pactuado visa a manutenção e a reprodução das marcas da diferença até os dias atuais.

Piorsky (2018) considera que o nosso objetivo enquanto educadores deve ser a de,

[...] encontrar evidências de uma “eficácia simbólica” da brincadeira. A criança em liberdade criativa, recria uma terapêutica social ao acessar os “hormônios simbólicos” guardados em sua imaginação e na própria cultura. Ela tem acesso a núcleos de imagens que servem de “tutor energético” para sua autoeducação e encontra, nessa autoinstrução, a natureza como fonte de energia criadora, fonte endócrina do dinamismo imaginário do brincar (PIORSKY, 2018, p.49).

Quando volto o meu olhar, durante a minha inserção no Ensino Fundamental, desenvolvendo a escuta atenciosa e aprendente com meninas de 7 a 11 anos, para observar como alguns papéis já começam a ser consolidados nessa fase, reflito que a falta de proporcionar espaços criativos livres, na primeira infância, e a indução, durante o ato de brincar, reafirmando um determinado tipo de ação, faz com que às meninas cheguem ao ensino fundamental reproduzindo falas mais direcionadas ao papel que devem socialmente exercer. Quando não, notamos que as crianças ficam em um dilema entre uma possibilidade-sonho e um compromisso-obrigação que elas não sabem dizer de onde vem.

Desse modo, dou escuta a falas contraditórias expressas pelas meninas sobre o desejo de ter filhos e não, o sonho de querer casar-se e não, sobre querer ter tempo para estudar e seus sonhos referentes a uma profissão e não. E quando dizem do desejo por uma profissão, muitas reproduzem a fala **“e eu sei que vou ter que ajudar na casa”** e poucas, bem poucas mesmo, se referem a escolha por uma profissão como um exercício de autossatisfação. Podem dizer no senso comum, que esse “querer tudo” é próprio da infância e que a criança, nessa fase, não sabe muito bem o que quer. Mas, ao observarmos a fala das meninas a luz da Sociologia das Infâncias, das História das Mulheres e dos Estudos Feministas, percebemos que elas manifestam dúvidas, incertezas quanto ao papel que devem desempenhar enquanto adultas por estarem sofrendo um processo de aniquilamento e imposição de um ideário de mulher colonial articulado com um imaginário de mulher moderna. Ambos danosos a sua constituição como sujeita da própria história. Por não permitirem que ela faça suas próprias escolhas.

Em que espaço-tempo começa a ser elaborado esse discurso euro-ocidental generificado que é apropriado e reproduzido pelos adultos, quando tentam ensinar, as crianças, o modo correto de brincar, sem ter a consciência de que essa indução poderá moldar seus comportamentos e seus hábitos? Os discursos ainda reproduzidos em nossas escolas começam a ser elaborados em uma Europa que transita da Idade Média para o Período Moderno. Nesse contexto, mudanças sociais estruturais estão se desenvolvendo para produzir um cenário ideal para a consolidação da burguesia comercial, o

fortalecimento das monarquias, das colonizações com a exploração das novas terras conquistadas. Dentro desse cenário impõem-se a necessidade de criação de mão de obra para servir ao sistema, história que desenvolveremos um pouco mais para frente.

As brincadeiras são desenvolvidas e recriadas, de diferentes modos, no interior de cada cultura, e se não problematizadas e contextualizadas podem ser utilizadas como instrumentos para a conformação dos corpos infantis a cumprirem um papel específico de gênero anteriormente instituído. Entretanto, na atualidade, as crianças também acessam outros discursos através das mídias que poderão reafirmar esses papéis ou negá-los, propondo outras possibilidades para a brincadeira.

O maranhense, Gandhi Piorsky, pesquisador da infância e do imaginário, considera a imaginação do brincar como um trabalho contínuo desenvolvido pela criança em sua busca por moldar a si próprio. Piorsky (2018) irá nos dizer da importância estrutural que o brincar livre desempenha na vida da criança. E que elas precisam do acesso a um brincar livre, mais natural, sem serem, a todo tempo, influenciadas pelos discursos pré-elaborados e/ou bem-intencionados que visam “melhorar” a materialidade do brincar. Durante o brincar livre, as crianças devem ter liberdade para elaborar diversas possibilidades para a mesma brincadeira, podendo, com isso, decidir-se ou não, por aquela que mais a contempla. O brincar é o tempo da experiência e esse não pode sofrer a interferência das/os educadoras/es tentando adequá-los aos fins pedagógicos.

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor as miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa.

A criança, [...] ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma. É o que denomino de “sonho de intimidade”. Ungida do encantamento imaginal, ela traz para si, para a sua própria lavoura mágica, as reentrâncias sociais, o poderoso e impositivo halo de costumes e significâncias (PIORSKY, 2018, p.63).

Assim, durante uma brincadeira com uma boneca, a criança pode perceber ou não, que pode querer fazer o papel de mãe ou não, de pai ou não, do tio/tia, e de educadora/r, e de médica/o, e tantas outras possibilidades possíveis ou nada disso. Ela/e pode simplesmente perceber que não gosta de brincar com bonecas e que gosta mesmo é de brincar com os carrinhos. E a/o educadora/r deve perceber que está tudo bem, que a criança está experimentando as possibilidades para ser e estar no mundo e que, no final ou início de tudo, ela perceberá que pode querer ser pilota/o de Fórmula 1 ou de ônibus

espacial ou, simplesmente, que vai querer conhecer o mundo em uma bicicleta e que, tudo isso está ao alcance dela/e. Ela/e perceberá que as possibilidades de existência não ocorrem no âmbito da exclusão de outras possibilidades de vivências, mas na inclusão das inúmeras possibilidades.

Porém, ao dar escuta às crianças, e aqui começaremos a dialogar especificamente sobre as meninas, percebemos que seus questionamentos acerca dos papéis a serem exercidos no futuro são muito reduzidos e causam muita angústia nelas quando não é possibilitado o diálogo.

Caderno de campo, recortes diversos nos períodos que compreendem, de agosto de 2018 a maio de 2019:

- Eu não sei se quero ter filhos e nem casar, mas me dizem que tenho que fazer isso;

- Meu sonho é casar com um homem branco, mas não quero ter filho branco leite, nem sei se quero ter filho;

- Meu sonho era ser veterinária, mas a minha mãe falou que vou ter que ser doméstica mesmo;

- Queria poder estudar, mas a minha mãe falou que vou casar logo.... (a fala terminou aqui, a cabeça encurvou, os ombros fecharam-se);

- Já me falaram que não vou servir para nada;

- Minha mãe falou que vou ter que casar logo, como ela, porque ela não pode ficar me sustentando. Tenho outros irmãos;

- Eu limpo a casa e cuido dos meus irmãos, até dos mais velhos que eu. Minha mãe falou que isso é papel de mulher;

- Eu queria muito poder estudar, ter uma profissão e não casar, mas.... eu sei que não vou poder;

- Porque vou ter que ter filho, Dona? Eu não gosto de cuidar de criança.

- Eu não vou querer namorar para casar, nem que minha mãe me obrigue.

- Eu não vou querer casar, Dona. Eu vejo o que o namorado da minha mãe faz com ela.

Consideramos importante apontar que, ao observarmos atentamente, o modo como se desenvolveram as brincadeiras espontâneas das meninas no Ensino Fundamental I, como modo de dar escuta as falas dessas crianças, notamos que muitas outras

representações do ser mulher se manifestavam. E, igualmente, as/os professoras/professores que não são provocados a pensar, contextualizar, refletir e reelaborar os discursos, reproduziam falas violentas contra essas meninas.

Uma dessas brincadeiras divergentes, desenvolvidas pelas meninas, acompanhamos no mês de outubro de 2018, durante o horário do intervalo.

Caderno de campo, outubro de 2018: Hoje, durante o intervalo, fui ficar lá no pátio com as crianças. Não quis almoçar, não estava com fome. Sentei-me mais afastada, em um canto no chão para observar. Algumas meninas que já estão acostumadas comigo vieram me chamar para ir comer com elas, mas disse que hoje não queria, para elas irem almoçar e depois voltarem para me contar as novidades. Elas se afastaram.

Pude então mergulhar em um estado de observação, sentindo os aromas, o movimento intenso, um zumbido produzido pela confusão de vozes. Ri, pareciam uma colmeia em ebulição. Olhei ao redor. Havia movimento nas mesas cheias, o barulho dos talheres nos pratos, entremeados por silêncios repentinos, quando todos se ocupavam em mastigar. Percebi que a maioria das crianças comia e olhava em torno, como se planejasse abandonar o prato a qualquer momento e se lançar em uma atividade. Mas isso não acontecia.

Aos poucos começou a ocorrer o esvaziamento das mesas demonstrando a finalização da refeição. O levantar-se já conversando com os amigos, o ir deixar o prato na janela passa-pratos e partir para aproveitar os últimos minutos do intervalo. Logo vi formar-se um grupinho de meninas, um pouco mais a frente, que riam alto e reverenciavam a uma que andava de modo afetado. Ela fazia diversos movimentos que eu não entendia bem como eram, mas que mostravam ser uma outra brincadeira de meninas, por mim desconhecida.

Retornaram as meninas, minhas conhecidas, após o almoço já tagarelando muito e rindo. Elas falavam de um menino, mas não prestei atenção na conversa.



Continuava observando a performance da menina que se movimentava entre as outras com desenvoltura. Vi que algumas abaixavam a cabeça a sua passagem, outras a cumprimentavam com sorrisinhos afetados, seguravam sua mão, andando um pouco junto com ela. Eu estava considerando aquilo muito curioso e queria perguntar o que faziam. Mas não podia simplesmente levantar e ir até elas. Não era assim que funcionava. Eu tinha que ter a paciência para esperar aquelas que se sentissem à vontade com a minha presença se aproximassem, estabelecendo diálogo comigo. Elas que escolhiam se queriam ou não conversar comigo.

Quando percebi, duas das meninas sentadas ao meu redor me observavam e olhavam para o grupo de meninas. Me perguntaram: “Ana, o que você está olhando?” Eu sempre fui sincera com elas e respondia o melhor possível, cuidando para não dizer mais do que aquilo que elas já haviam demonstrado que entendiam.

“Estava olhando a brincadeira delas. Achei legal, mas não reconheci. Acho que não sei do que elas estão brincando”, respondi. Elas riram e me responderam: “Você não deve saber mesmo. (riram). Elas estão brincando de mulher de traficante. Está vendo aquela ali” e apontaram para a menina que eu vinha observando, “ela é a mulher do chefe”. As outras querem andar com ela, entendeu? É muito bom ser a mulher do chefe.”

Uma pessoa embasada pelo senso comum pode querer censurar essa brincadeira, descrevê-la como inadequada ou absurda. Pode denominar as meninas que a desenvolvem como marginais, mas existe uma forma crítica-reflexiva de olhar para esse brincar. As meninas estão experienciando uma das muitas formas de ser mulher existente em seu contexto social. Isso não quer dizer que elas sejam, somente que estão imaginando essa forma de ser.

Como são crianças mais velhas, após a escuta-observação atenciosa a esse brincar, sem qualquer julgamento, a professora pode propor atividades que visem o desenvolvimento de diálogos. Sugerimos como exemplos, o desenvolvimento de rodas de conversas e exercícios filosóficos, que proporcionem, às crianças, a oportunidade de

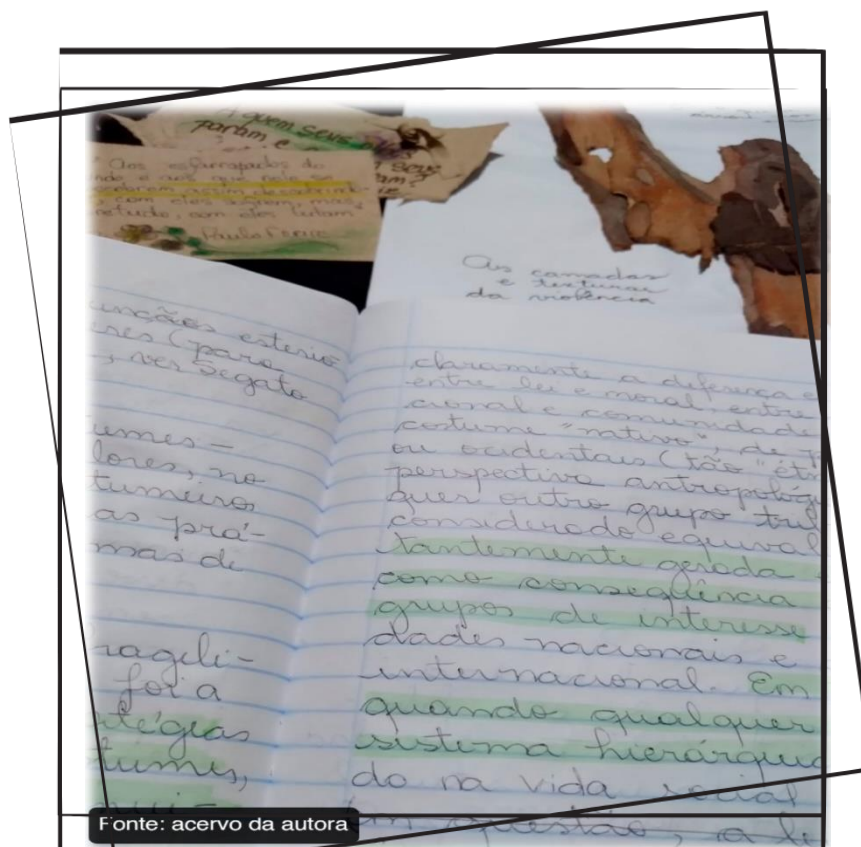
olhar de forma crítica para a realidade reproduzida. Sem exercer críticas ou cerceamentos, somente promovendo a reflexão.

Por outro lado, dei escuta a falas preconceituosas manifestadas por educadoras(es), quando meninas, como as deste relato, se manifestavam fora das normas vigentes para comportamentos femininos: “faladeira”, “dada”, “ri demais”, “avoada” até “biscatinha”. Biscatinha, essa palavra ainda povoa o meu imaginário e me enche de um sentimento de indignação.

Biscatinha: de onde vem essa palavra e como podemos continuar a reproduzi-la dentro do contexto da escola, para designar meninas consideradas “rebeldes”, “fora da norma”, “dissidentes”, sem questioná-la?

A proposta aqui consiste em trazer para o debate a palavra biscatinha enquanto fala violenta que tem sido utilizada e com pouca, ou nenhuma, frequência questionada, com o objetivo de promover discussões acerca de temáticas que estão sendo invisibilizadas, promovendo marginalidades e submissão dentro do contexto educativo (PIAGGE e SOUZA, 2020, p.1885).

Marginalidade e submissão, duas palavras que não deveriam estar relacionadas a escola, mas, infelizmente, através das observações cotidianas das vivências escolares, compreendi que essas, muitas vezes, encontram-se relacionadas ao fazer pedagógico.



Obra 24 Título: Camadas e texturas das violências. Fonte: obra da autora desse trabalho.

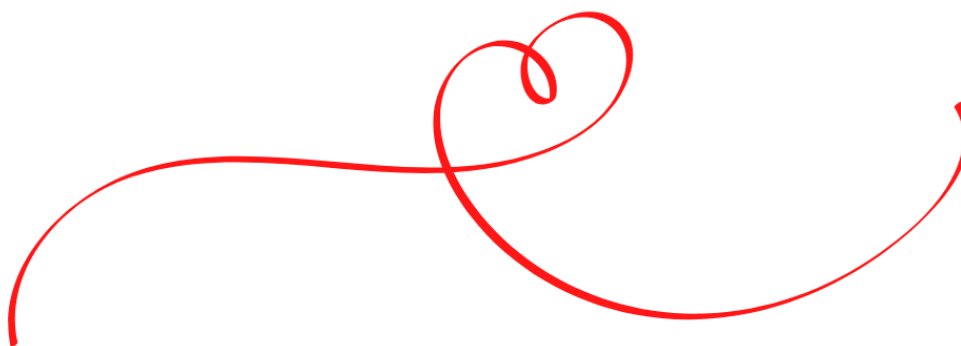
Caderno de campo, novembro de 2018 – fragmento de pensamento:

Gostaria de prometer que nunca mais vou magoar nenhuma criança, mas me considero nova nesse negócio de amar e respeitar a diferença. Não me falaram nada sobre isso em minha graduação. Não me provocaram a pensar sobre os afetos. Não consideram os sentimentos e ações que demandam deles um conhecimento a ser adquirido. Por isso, devo continuar fazendo besteira vez ou outra. O que posso prometer é não desistir de me esforçar. Não abandonar as crianças, nem a mim mesma.

Através do acesso a essa lembrança registrada em meu diário de campo, depois de me sentir constrangida com um pensamento condenatório que tive ao dar escuta a fala de uma criança, um pensamento que fugiu ao meu controle, dou continuidade a essa etapa do trabalho como um acontecimento. Encarando a criança, enxergando-a de verdade, coisa que raramente no mundo contemporâneo fazemos, porque isso provoca que o adulto, também, se enxergue no processo.

E, talvez, em um processo educativo isso seja o bastante para iniciar um percurso. Talvez...

Que papéis desempenham as aversões a determinados corpos dentro do contexto da escola? O meu percurso reflexivo acerca da violência conduzirá a um encadeamento de situações e resultados que orientaram a minha compreensão das relações entre a colonialidade, presente em suas práticas de poder e a violência presente dentro do contexto da escola visando evidenciar a necessidade de se implantar uma educação decolonizada como forma de combater os episódios violentos presente nas relações constituídas dentro da escola colonial moderna.





Obra 25 Título: Como a violência se manifesta? Fonte: obra da autora desse trabalho.

A violência se manifesta na sociedade não apenas na forma mais aparente, ou convencional, a do assalto, do sequestro, da agressão, da morte física, enfim. Há um gênero da violência capaz de cegar, ensurdecer e, muitas vezes, coagir e tornar mudos as/os sujeitas/os. Esta tende a resultar na morte moral, uma morte que não deixa rastros de sangue, porquanto lenta e silenciosa, mas é igualmente definitiva.

Morte moral é a sombra que se estende, por exemplo, sobre crianças e adolescentes submetidos à exploração sexual. Se não for colocado um fim nessa situação, de maneira drástica, dismantando as complexas e nem sempre discretas redes marginais que se alimentam dessas vidas precoces; a sociedade responderá no futuro com problemas sociais decorrentes de sua tolerância ou omissão criminosa.

Mas tem muito mais envolvido nessa questão.

Caderno de campo, setembro de 2018: [...] pelos corredores escutei a ‘história’ do momento: a menina do segundo período que foi ‘transferida’ de escola. Por pressão de uma professora. A história contada é que a aluna tinha tido uma grande dor de cabeça e pedira autorização para ir para casa. Em sala, um aluno fez o seguinte comentário: “Dor de cabeça, nada. Ela foi embora porque estava doida para dar para o namorado”. Uma amiga presente na sala envia, imediatamente, uma mensagem via WhatsApp para a amiga relatando o acontecido. No dia seguinte, ao chegar à escola, a aluna confronta o menino que a havia caluniado exigindo que ele retirasse o que disse. Como ele, além de não retirar ainda a ofendeu mais, a menina partiu para cima do falastrão aplicando-lhe uns bons tapas. A cena foi acompanhada por uma professora que, apartando a briga conduz os alunos a diretoria. Em seu relato, a professora diz que toda a agressividade da menina foi injustificada. O menino era a vítima para ela. A menina foi encaminhada para outra escola.

Algumas violências contra as meninas, nem mesmo são consideradas como tal. Afinal, persiste o entendimento delas serem de pouca importância, subestimadas. Nesse recorte do caderno de campo podemos nos deparar com uma violência da ordem das relações de poder presente nos discursos. A fala do menino tem preponderância sobre a fala da menina. A banalização dessa violência por parte da escola produz uma negação dos discursos das meninas e uma (re)afirmação dos discursos proferidos pelos meninos, como sendo os que tem maior autoridade e valor. Depois, de uma ação opressiva contra as meninas, como essa, fica inviável a escola se posicionar, no mês das mulheres, contra as violências de gênero, visto que ela mesma, autoriza essas práticas em seu contexto.

Escolhi um texto-carta da feminista chicana Gloria Anzaldúa (2000), para dialogar com as muitas meninas que escutei nessa escola real e situada em um bairro periférico, de alta vulnerabilidade, numa cidade de médio porte do Estado de São Paulo. *Falando em línguas: carta as mulheres escritoras do terceiro mundo*, é o nome do texto. E, considero adequado falar em línguas outras com as meninas dessa escola e de outras, que tal como elas, experenciam violências diversas em seu cotidiano.



Obra 26 Título: Percepções de uma menina negra. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018.
 Fonte: Desenho realizado por uma menina negra de 10 anos de vida.

Peço licença poética a autora, para parafrasear seu texto, dialogando diretamente com as meninas de cor dessa, e quem sabe, de outras escolas.

Araraquara, 21 de novembro de 2022

Queridas meninas de cor, companheiras no escrever. Sento-me aqui, nua ao sol, caderno de campo sobre as pernas, procurando imaginá-las, procurando anotar cada fala que tivemos hoje. Menina negra, junto a uma mesa no quinto andar de algum predinho da periferia da cidade. Sentada em uma varanda, ao sul do cidade, uma outra menina abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Menina periférica, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Meninas de todas as raças, arrastadas em todas as direções, responsabilizadas pelos irmãos, a casa, a escola, a vida e a escrita.

Não é fácil escrever esta carta. Começou como uma dissertação, uma longa dissertação. Tentei transformá-la em um ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da universidade forçou em minha escrita.

Como começar novamente? Como alcançar a intimidade e imediatez que quero? De que forma? Uma carta, claro.

Minhas queridas meninas de cor, os perigos que vocês me contaram que enfrentam cotidianamente, como meninas periféricas em situação de alta vulnerabilidade social, pode não ser o mesmo enfrentado por outras meninas, embora tenham muito em comum. Vocês me disseram que não tem muito a perder — nunca tiveram nenhum privilégio como eu descobri que tenho. Gostaria de chamar os perigos que vocês enfrentam, diariamente, de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Uma enorme mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance. É improvável que tenham amigos nos postos da alta literatura. Reconheço que a menina de cor e periférica iniciante é invisível no mundo dominante dos homens e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. Vejam, eu sou uma dessas mulheres feministas brancas e estou aqui com vocês; mas reconheço, ainda somos poucas. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe.

Caderno de campo, setembro de 2018 - [...] hoje, enquanto conversava com as agentes educacionais ouvi o seguinte relato: ‘temos muitas meninas lésbicas. Elas se vestem com roupas largas, como homens, cabelos curtos. Andam largadas. Elas fazem coisas erradas no banheiro. Como eu sei que fazem coisas erradas? Ah, elas entram sempre em bando e depois, saem suadas do banheiro’.

Sua fala também não é ouvida e nem perguntam quem você é. Vocês falam em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem as conhecer, não querem saber a realidade que vivem, porque se vestem assim, porque andam juntas; eles não se preocupam em aprender a tua língua, a língua que as reflete, a sua cultura, o seu espírito. Mas isso tudo pode mudar. As escolas que frequentam, ou não frequentam, não as ensinaram a escrever, nem deram a certeza se

estavam corretas em usar a linguagem marcada pela classe e pela etnia. Por isso estamos aqui escrevendo essa carta juntas.

Caderno de campo, agosto de 2018 - [...] na sala para professores escutei o seguinte diálogo: ‘Cheguei atrasado porque achei que os alunos não viessem. Combinei isso com eles. Já falei para os infelizes não virem. Enquanto vierem vou dar trabalho valendo nota. São burros mesmo. Não estar aqui só para pixar a escola’. (Essa fala foi proferida por um professor branco que mantém uma postura sempre muito combativa em relação aos seus direitos (salários e atribuições).

Eu, por exemplo, me tornei pesquisadora e estou finalizando esse mestrado, para irritar, para desafiar os professores brancos arrogantes, racistas e misóginos que pensaram que todas as mulheres-mestrandas eram estúpidas e deveriam somente reproduzir o que eles escrevem. Erraram, aqui estou eu. Aqui estão vocês, meninas. E tudo que vocês contaram, está aqui escrito. E juntas, vamos mostrar que a nossa língua, tem que ser ouvida, também, nesses espaços. E mesmo que agora eu escreva poemas nessa língua, me sinto roubada de minha língua nativa.

Caderno de campo, agosto de 2018 - [...] em um encontro no corredor, uma aluna de 11 anos me confidencia: “Me sinto chateada. Eu não converso com muitos alunos da sala porque já me acusaram de roubo, e eram encontradas, na minha bolsa, os objetos que sumiam. Eu me sentia perseguida”.

Quem te deu permissão para praticar o ato de escrever, poderia me perguntar esse professor arrogante? Por que escrever parece tão artificial para mim, me diria a menina, que vi consumir com avidez os livros da biblioteca da escola? Eu ouvi dizerem que você poderia ser uma grande escritora se tivesse a chance de estar em uma escola particular. Mas, vejo que falam também outras coisas de você, que sua falta de oportunidade está ligada a profissão da sua mãe, que você acabará como ela. Coitadinha... Olho para você e para mim, e noto que existe uma voz recorrente em nós: Quem sou eu, uma pobre menina do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me sentava a mesa, esforçando-me, entorpecida pelas falas preconceituosas, cansada de ter o tempo todo de me afirmar e me defender. Como é difícil para nós pensar que podemos escolher

tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas histórias?

Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? O homem branco diz: Talvez se rasparem o moreno de suas faces. Se fossem mais novas? Ou mais velhas? Se conseguissem se comportar adequadamente. Vi homens no portão da escola assediando as meninas; vi professores na faculdade fazendo a mesma coisa. Denunciei. Talvez se branquearem seus ossos. Talvez se fossem homens. Talvez, se seguissem as minhas determinações. Se não fosse tão rebelde... Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo desto. “O homem, como os outros animais, tem medo e é repellido pelo que ele não entende, e uma simples diferença é capaz de conotar algo maligno.”

Caderno de campo, outubro de 2018 - [...] estagiando com a sala hoje, a professora me pediu para ficar com esse aluno “problema”, para que ela pudesse dar atenção ao resto da sala. Antes, me alertou: “Ele pode estar fedido. Tem vários dias com a mesma roupa e sujo. Ele é filho de viciada e de vez em quando tem crises de abstinência. Fica um pouco nervoso e agitado. Se acontecer isso hoje colocamos ele do lado de fora, para ir dar uma volta” [...] ele chegou atrasado. Tem 7 anos de vida e vem sozinho. Se queixou de fome, mas a professora apontou que ele tinha chegado atrasado. Teria que esperar até a hora da merenda. Começou a chorar. “**Tô com fome**”, repetia. Um aluno pegou um pacote de bolacha e deu a ele [...].

Penso, talvez se a universidade, que educa os professores, nos ouvisse. Talvez se nos tornarmos mulheres-homens adultas ou tão classe média quanto pudermos. Talvez se deixarmos de ser periféricas sejamos dignas de ter alguma coisa para dizer que valha a pena ser ouvida. Nos convencem que devemos cultivar a arte pela arte. Reverenciarmos o touro sagrado, a forma. Colocarmos molduras e metamolduras ao redor dos escritos. Nos mantermos distanciadas para ganhar o cobiçado título de “escritora literária” ou “pesquisadora acadêmica”. Acima de tudo, não sermos simples, diretas ou rápidas. Por que eles nos combatem? Por que pensam que somos monstros perigosos? Por que somos monstros perigosos? Porque desequilibramos e

muitas vezes rompemos as confortáveis imagens estereotipadas que os adultos-homens têm de nós:

Caderno de campo, outubro de 2018 - - [...] no intervalo meninas, entre 10 e 11 anos, me contaram que algumas, entre elas, mantêm uma tabelinha para sexo. “5,00 para oral, 10,00 vaginal e 15,00 para anal”. E justificam: “Sabe dona, eu faço isso porque tenho vontade de comer um lanche ou comprar alguma coisa. Senão, a minha mãe me troca por um fardinho de cerveja”.

A menina tão nova ... - “Pintou um clima”, diz o Presidente Jair Bolsonaro, no dia 14 de outubro, de 2022, durante uma entrevista no canal do Youtube 'Paparazzo Rubro-Negro' — “Eu parei a moto numa esquina, tirei o capacete e olhei umas menininhas, três, quatro, bonitas, de 14, 15 anos, arrumadinhas num sábado numa comunidade. E vi que eram meio parecidas. Pintou um clima, voltei. 'Posso entrar na sua casa?' Entrei. Tinham umas 15, 20 meninas sábado de manhã se arrumando”⁶⁶, é um trecho da fala de Jair Bolsonaro.

A mulher do terceiro mundo se revolta: Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com **Estúpida, Histérica, Puta Passiva, perversa**, quando você chegar com seus ferretes e marcar **Propriedade Privada** em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto-recusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios. Eu posso escrever isto e mesmo assim perceber que muitas de nós — mulheres de cor, que dependuramos diplomas, credenciais e livros publicados ao redor dos nossos pescoços, como pérolas às quais nos agarramos desesperadamente — arriscamos estar contribuindo para a invisibilidade de nossas irmãs escritoras. “La Vendida”, a vendida. O perigo de vender nossa própria convicção.

Para a menina da periferia que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da new age, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus

⁶⁶ <https://youtu.be/QPIRVM6s12E>

seguidores são notórios por “adotar” as mulheres de cor como sua “causa” enquanto esperam que nos adaptemos a suas expectativas e a sua língua.

Caderno de campo, setembro de 2018 - [...] duas professoras conversam na sala de descanso dos professores no horário do intervalo: ‘descobri onde foram parar aquelas duas alunas que sumiram das aulas’ – diz a professora do quarto ano do Ensino Fundamental. E, continua: ‘Estão fazendo ponto na frente’ [...] A outra responde: ‘Também, são filhas de puta. O que mais se poderia esperar delas?’ As duas riem.

Como nos atrevemos a sair de nossas peles e contar nossas histórias? Como nos atrevemos a revelar a carne humana escondida e sangrar vermelho como os brancos?, me perguntariam as meninas se tivessem ouvido esse comentário. É preciso uma enorme energia e coragem para dizer, para não aquiescer, para não se render a uma definição de criança ideal que ainda torna a maioria das crianças da escola invisíveis. Mesmo enquanto escrevo isto, me sinto perturbada porque sou a única pesquisadora-professora-mulher que deu escuta atenciosa àquelas crianças, e olhem que elas falam de muitas formas.

Caderno de campo, novembro de 2018 - [...] nós resolvemos na porrada e, às vezes, no puxão.

[...] Muitas vezes nós resolvemos na agressão verbal e física. Até no recreio quase todo mundo se pega. Sempre existe esses conflitos e, as agentes educacionais não fazem nada.

Muitas e muitas vezes me percebi sendo uma das únicas adultas da escola dando escuta às crianças, aprendendo com elas. Não podemos deixar que rotulem essas crianças. Mesmo quando brigam, produzem agressões, existe muita história esperando, gritando para ser ouvida. A escola deve priorizar a escuta e as crianças presentes naquele contexto específico. Não podemos educar as/os professoras/es e carregá-las/os pela mão. Eu desejo muito colaborar, mas não podemos fazer para elas/eles o seu dever de casa. Isto é um desperdício de energia. Eu preciso que elas/es queiram ser essa mudança de olhar na escola em que atuam. Há um limite para o que posso fazer em um dia. Mas posso contar do que me afeta em uma fala como essa:

Caderno de campo, outubro de 2018 - “Falam da minha família. Tinha sucata na minha casa. Se a panela era preta

ou era limpinha. Porque a minha prima era daquele jeito e começaram a zoar ela. Me agrediram puxando o meu cabelo.”

Da dor que me atravessou quando olhei nos olhos dessa menina e escutei o que me contava:

Caderno de campo, novembro de 2018 - [...] ‘eu, também, sofri isso. Muito!’ – me contou uma aluna. ‘Cheguei à escola e fiz novos amigos, e, também, inimigos. Esses inimigos fizeram muito bullying comigo. Me chamavam de piolhenta, inventaram uma música e falavam que eu não sabia ler’. Falei pra minha mãe que foi a escola conversar com a professora. Isso não ajudou muito [...].

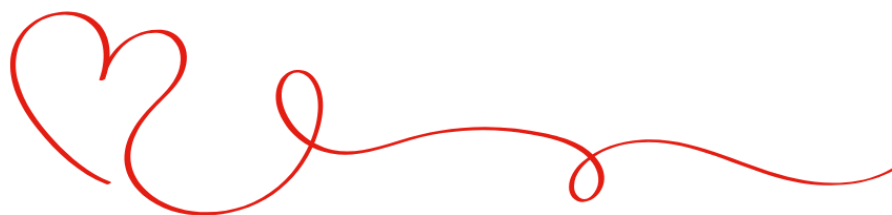
Como aprendi muito com cada uma e com todas, mudei, tornei-me uma pessoa melhor do que era por causa delas.

Caderno de campo, outubro de 2018 - Uma das alunas da sala é acusada de coisas que a irmã faz: - “Foi a minha irmã. Eu estou em outro corpo, diferente da minha irmã. E eu não gosto que me tratem pelo que minha irmã faz”.

Aprendi com elas a chorar, e depois continuar lutando. E esperando.

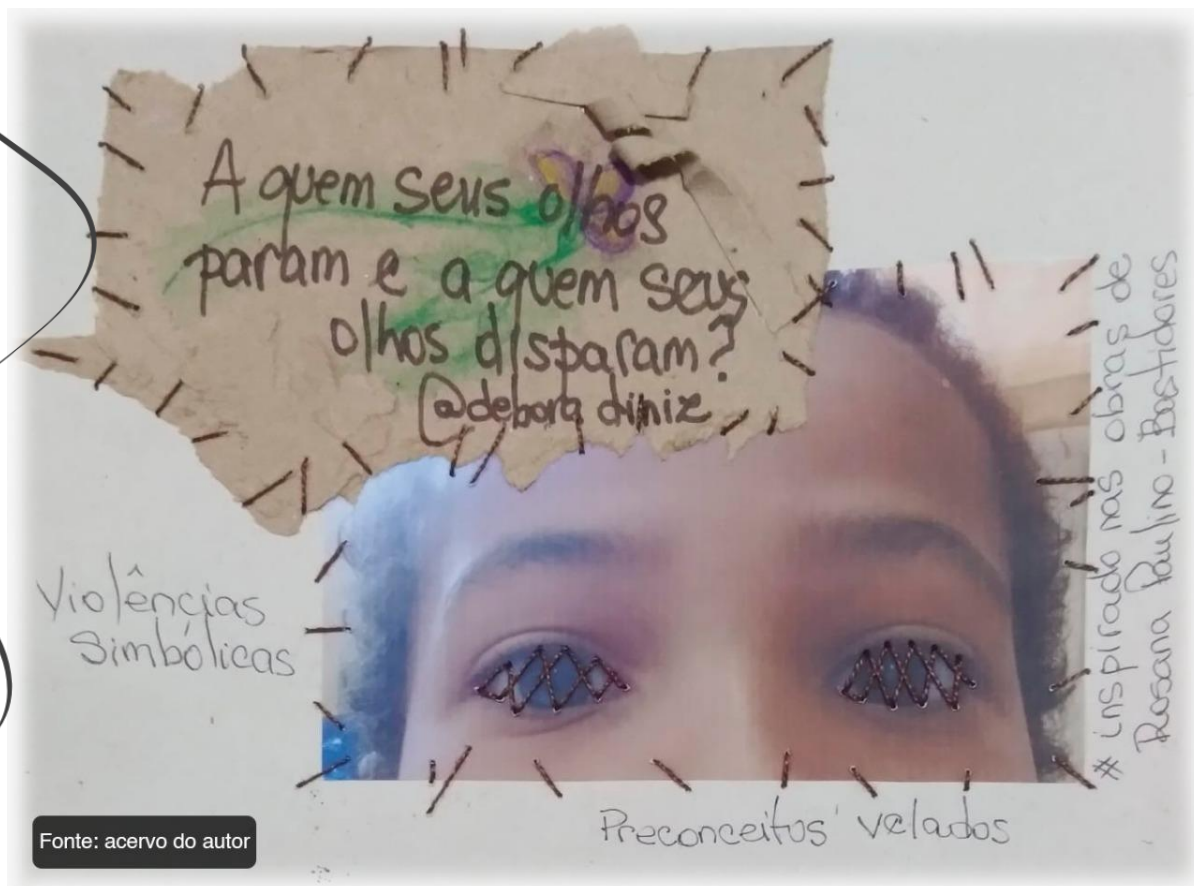
Caderno de campo, novembro de 2018 - [...] ‘as meninas chegam a ficar doloridas. Pois choram. Existe agressão e alguém chora. Causa tristeza’. [...] ‘Sempre dói’.

(ANZALDUA, 2000)⁶⁷



⁶⁷ Texto parafraseado para dialogar com as meninas dessa escola e, quem sabe, de outras.

3.2 Crianças como sujeitos das Infâncias



Obra 27 Título: Preconceitos velados. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Historicamente a constituição de um conceito da/para a infância como um fenômeno histórico, reproduz uma ausência de autonomia por parte da criança como uma de suas características exatamente por ser definido como um período de dependência ao adulto como garantia de proteção. Esse acontecimento irá ocorrer entre os séculos XVII e XVIII, sendo a tese defendida por Philippe Ariès (1978) a expressão desse reconhecimento e elabora uma representação do corpo infantil. Aquela que se encontra expressa nas obras de arte europeia.

Na contemporaneidade, as questões referentes a diversidades e as diferenças culturais têm permeado debates e reflexões em todo um contexto latino-americano. Nesse espaço, os conteúdos pertencentes as lutas antirracistas e antissexistas vem afetando pesquisadores e movimentos sociais de modo a tornarem-se prementes na consolidação de políticas públicas, inclusive as ligadas às crianças. De fato, crescem as produções

acadêmicas que trazem questões referentes às identidades culturais, às diferenças étnicas, de gênero e ao multiculturalismo.

Ochy Curriel⁶⁸ (2019) enuncia sua desconfiança em relação a discursos hegemônicos: “Uma das coisas que aprendi com o feminismo foi a suspeitar de tudo, dado que os paradigmas que são adotados em muitos âmbitos acadêmicos estão sustentados em visões e lógicas masculinas, classistas, racistas e sexistas” (CURIEL, 2019, pg.231).

Refletindo acerca de uma história única elaborada para falar sobre infância, sem discutir os interesses e objetivos que se encontram no interior desse discurso, me questiono a respeito do que não está sendo observado. Pois, com Gayatri Spivak (2010) compreendo que, para que o discurso acerca de um grupo seja fortalecido, outro grupo deverá sofrer um processo de silenciamento, produzindo-o como subalterno⁶⁹.

Porque tornou-se emergente, naquele momento histórico, dentro de um contexto europeu, mudar a percepção existente acerca do corpo infantil e constituir um novo discurso que “revela ou distorce o que é tido como verdadeiro sobre a categoria”⁷⁰ criança?

A análise de Ochy Curriel⁷¹ (2019), me provoca a suspeitar do conceito formulado para produzir um modelo de infância hegemônica, um projeto político universalista eurocêntrico que promove, através das representações que tem como função normativa, uma linguagem, revelar ou distorcer o que é tido como verdadeiro.

Pensando a linguagem e o modo como ela foi sendo engendrada para assumir (ou não) novos sentidos, que visavam o fortalecimento de um discurso emergente. A poética presente na linguagem, assim como no tecido, nos possibilita pensar na força latente de uma tessitura, que é mutável, com força transformadora, por estar inserida na dinâmica da própria vida que acontece.

Assim, tenho que reconhecer que sou o resultado de todos que vieram antes de mim, e que me possibilitaram o percurso que hoje faço. Deste modo, também tenho que reconhecer que sou resultado de um processo colonialista e, portanto, que continuo a reproduzir aquilo que me foi imposto através de uma visão colonizada. Falar de crianças e infâncias não foge a essa norma. Percebo, porém, que preciso trabalhar o fio que dá vida a essa urdidura, ora apertando, ora afrouxando as linhas, para possibilitar o

⁶⁸ Curriel, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista.

⁶⁹ Spivak, Gayatri, filósofa pós-colonial, desenvolve análise do processo de subalternização como imposição através da negação de fala ao sujeito.

⁷⁰ Butler, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.

⁷¹ Curriel, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista.

desenvolvimento de uma trama que se mantenha em um questionamento constante, o que nesse caso, diz a respeito do conceito infância⁷² apresentado através da disciplina de graduação em Pedagogia, e que, muitas vezes, reproduziu uma única visão de mundo romantizada, expressa por exemplo em Ariès (1978). O autor utiliza palavras-fios como: “sentimento” e “afeição”, para caracterizar uma mudança no comportamento sociocultural, que promoveria um contexto favorável para o surgimento da infância. Uma estratégia discursiva utilizada como forma de sensibilizar os adultos sobre a fragilidade da criança e a necessidade do cuidado. Percebam que, no contexto histórico que esse conceito se desenvolvia, fazia-se necessária a produção de novos corpos para o sistema emergente e, a necessidade de cuidado, para que esses indivíduos chegassem a fase adulta. Porém, o método de sensibilização para o cuidado e a proteção das crianças, demorou a apresentar resultados, e foi preciso, por parte da Igreja e do Estado, empregar outros mecanismos, inclusive, coercitivos para alcançar o resultado esperado.

Assim, continuamos a tecer nossa teia. Percebemos que Ariès (1978), em sua análise histórica, não faz referência a alguns processos históricos, ou quando o faz, traz uma versão distorcida de alguns processos que estavam em andamento e propiciaram a transformação no modo como as sociedades europeias, que transitavam entre o final de um período medieval e o início de um período moderno, se relacionavam e tratavam as crianças. Essas mudanças nas relações estão intimamente relacionadas a domesticação da mulher para adaptá-la a uma mudança de papel social: agora como mãe, esposa e figura doméstica e a formação da família nuclear, na qual o homem era a autoridade máxima; em prejuízo de uma constituição expandida da família, na qual a mulher encontrava mais possibilidades de articular redes de apoio e cuidado mútuo.

Com base nessa percepção entendemos que seria necessário ir amarrando com calma os fios da história, mudando o lócus de nossa pesquisa acerca das crianças para pensar o outro⁷³: o adulto, buscando novas nuances para visibilizar qual grupo estaria sofrendo um processo de invisibilização e silenciamento, para que fosse possível elaborar esse novo discurso. Quais vozes estão faltando nas observações produzidas por Ariès⁷⁴? Provoca Lélia Gonzales: “Que é que ele oculta, para além do que mostra? Como a mulher [...] é situada no seu discurso?” (GONZALES, 1980, p. 224).

⁷² No caso a disciplina nomeada como História da Educação I, por mim cursada, no ano de 2016, o conceito infância era a reprodução de uma perspectiva eurocêntrica de infância universal.

⁷³ A importância de trazer a visibilização do outro para a discussão sobre infância está sustentada em ser essa uma questão de época.

⁷⁴ Ariès, Philippe. História Social da criança e da família.

Se as crianças são, nesse período histórico, o centro de um processo econômico e político, que esvazia suas possibilidades de existência enquanto sujeitos produtores da própria história, pois reconhece no controle e na disciplinarização dos seus corpos, através das instituições familiares e escolares⁷⁵, o modo através do qual estabelecerá suas relações de saber/poder; conflitos e negociações com outros corpos têm que estar em andamento. E essa é uma parte fundante que, no nosso entendimento, escapa as análises desenvolvidas sobre as infâncias. Pois, acreditamos no enorme potencial existente no invisível.

Voltando a tessitura do nosso enredo sobre o visível e o invisível nesse contexto histórico, notamos que ao realizar uma tessitura, seja ela feita com os fios da escrita ou das linhas, possibilitamos a criação de um imaginário do que ocorria com as crianças e, também, as ligamos com o que ocorre ao seu redor. Segundo aponta o historiador Philippe Ariès, se constituía, nesse período, um discurso dominante que enclausura a existência da criança, como o outro, aquele que não é o adulto, e a produção desses sujeitos a um tempo cronológico linear, marcado pelo início, meio e fim do período da infância. Perguntamos: contra quem estava sendo engendrado esse discurso, de modo a produzir um processo de aniquilamento, para que esse discurso se tornasse possível e não outro? Quais interesses estariam envolvidos na produção desse discurso?

Assim sendo, propomos um diálogo acerca das infâncias, não a partir de um novo tema, mas sim, através de um recorte que nos possibilite dialogar com um discurso recorrente na escola na qual estivemos inseridas. Entendendo esse como uma micro realidade do que acontece com a criança e que, a partir dela, nos permite olhar para uma realidade maior. Um recorte que nos possibilita observar os instrumentos empregados para a conformação do corpo da menina, durante o período da infância, para a manutenção de um papel, a ser desempenhado pela mulher, em um modelo colonial-patriarcal-moderno euro-ocidental.

Nessa escola presenciamos os seguintes discursos disciplinadores sendo ditos de forma enfática: **“pare de rir”**, **“se comporte”**, **“aja como uma menina”**, **“pare de ficar se remexendo na cadeira”**, **“sente direito”**, entre outros. Essas falas poderiam ter sido expressas de um outro modo, visando contribuir para a formação crítica dessas crianças. Como conversa, pedido, desejo, envolvendo a criança na discussão? “Vocês acham que precisamos parar um momento para conversar? O que acham?”, convocando as crianças para o diálogo. Não do modo coercitivo como as falas foram expressas.

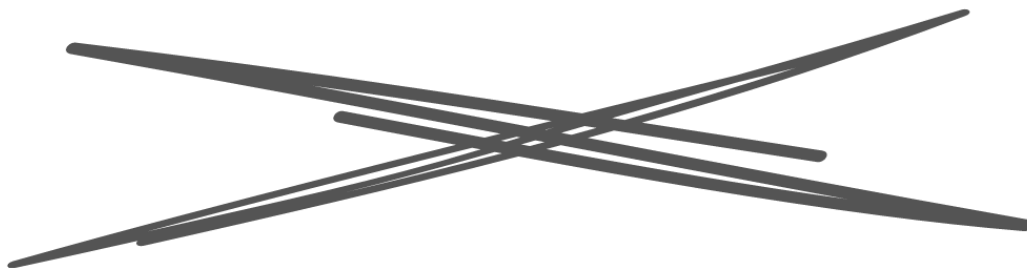
⁷⁵ FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber; Vigiar e punir: nascimento da prisão; microfísica do poder.

Mas cuidem para, no momento em que propuserem o diálogo, estejam também abertas para ele. Podemos problematizar, mas não julgar, entendem? Quando nos abrimos ao diálogo com os alunos, do mesmo modo que ensinamos, aprendemos. Paulo Freire (1996) irá dizer, “[...] Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1996, p.52).

Por outro lado, essas falas expressam um desejo para que a menina se adeque ao modelo ideal de mulher ainda predominante em nossa sociedade: quieta, comportada, conformada. Porém, ao dizerem: “haja, ou se comporte, como uma menina”, sei que esses educadores se referem a um imaginário idealizado de menina, mas o que eles não percebem é que existem inúmeras formas de “ser menina” e, as meninas, em seu imaginário-brincante-poético estão experimentando essas diversas formas de ser através do brincar.

Devo dizer que observei, as meninas, desenvolverem estratégias de resistência e sobrevivência e, em alguns momentos, de apoio mútuo a esses enquadramentos, porém não consegui precisar o tempo que elas conseguiam resistir, sem serem afetadas por esses discursos. Notei alguns corpos infantis femininos darem sinais de cansaço, no decorrer desses embates: rostos abatidos, ombros encurvados, olhos apagados, andar mais lento. As/os professoras/professores não notavam que, mesmo os discursos “bem-intencionados”, nem sempre tinham a repercussão esperada; muitas vezes, o efeito era o contrário do desejado. A menina passava acreditar ser ela o problema e desenvolvia um processo de apagamento. De fechamento, perdendo até o interesse pelo aprendizado.

Também demos escutas as seguintes falas pejorativas:



Caderno de campo, recortes de falas de professoras/es nos períodos que compreendem, de setembro de 2018 a maio de 2019:

- As meninas não estão se comportando de acordo;
- Essa menina fala muito, precisa aprender a ficar mais quieta;
- Essas meninas riem alto demais, atrapalham a aula com suas risadas;
- Essa menina não aprendeu a se comportar bem;
- Essa menina não vai ser nada na vida, olha como ela se comporta;
- Essas meninas são muito assanhadas;
- Essa menina é filha de puta, que mais ela pode ser?;
- Essas meninas vivem querendo chamar a atenção dos meninos, depois reclamam;
- Essa menina é uma biscate.
- Biscatinha.

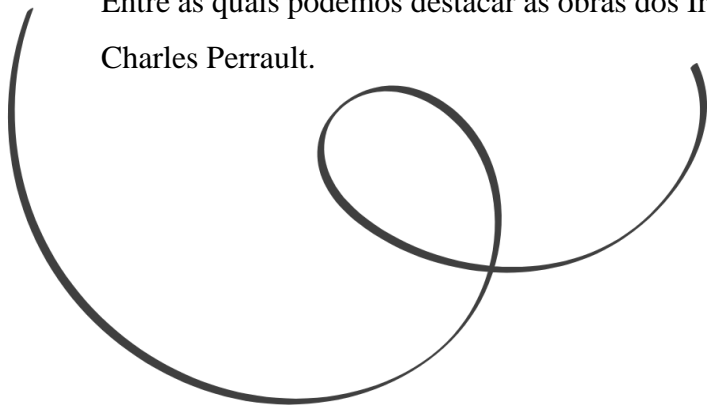
De acordo com as falas proferidas pelas/os professoras/es, podemos apontar para a existência de um discurso violento, reproduzido dentro da escola, que desqualifica a menina. Como começamos apontar acima, a reprodução desses discursos visa a conformação da menina ao papel idealizado de mulher ideal, que deve ser: quieta, rir com contenção, se comportar de acordo com as normas instituídas, ser recatada, não chamar a atenção, sossegada. Toda ação ou prática que fuja a esse modelo ideal será discriminado pela escola. Porém, notamos que o grau de marginalização imposta a essas meninas irá variar de acordo com a classe social, o fenótipo racial, a religião, o grau de instrução dos pais e a sexualidade manifestada.

Através da escolha deste recorte, buscaremos deslocar o nosso olhar para os corpos femininos durante a infância, as meninas, e o modo como elas são impactadas, dentro da escola, pela repetição dos discursos que foram produzidos ainda durante o período moderno, na Europa e que chegam ao Brasil, através da colonização, através da apropriação de um modelo patriarcal europeu. Para realização dessa narrativa podemos encontrar nas obras de Federici (2017, 2019, 2021), Witzler (2020) e de Badinter (1987) situadas na realidade europeia e Fonseca (2000), Mary Del Priore (2010), Rocha (2015), fundamentadas na realidade brasileira; relatos históricos que nos propiciam a oportunidade para iniciarmos esse trabalho. Nossa hipótese é a de que, para que surgisse

um “sentimento”⁷⁶ de cuidado e proteção em relação a criança, tão necessário ao modelo político e econômico que se estabelecia na Europa, havia a necessidade de subjugar e confinar o corpo feminino através de processos violentos, incluindo a estratégia que ficou conhecida como a “caça às bruxas”.⁷⁷

Talvez aí resida a pedra angular do surgimento da infância, a subjugação do corpo feminino ao papel de mãe, dentro da casa, em uma situação de inferioridade, submissão e obediência diante do homem. A ideia simplificadora de surgimento da infância se constitui em um conceito-obstáculo que serve para evitar pensar na complexidade das relações que se estabeleceram. Simplificar o conceito de infância para uma ideia unificadora produz apagamentos históricos que seriam essenciais para se entender a diversidade de sistemas de opressão a que estão expostos crianças e mulheres. Não quero com esse trabalho vitimizar as mulheres, mas, ao contrário, produzir uma reflexão crítica acerca das lutas desprendidas por elas na busca por não se subjugar ao poder do Estado e da Igreja. Um período tão rico historicamente não pode ser reduzido a fatos singulares sem a devida relação entre eles.

Antes de adentrar a análise das obras escolhidas, gostaria de tecer uma reflexão acerca dos contos de fadas. Chegando aos nossos dias com essa nomenclatura, os contos maravilhosos ou contos populares surgem a partir da transformação das narrativas orais, das classes populares europeias, convertidas, gradualmente, em uma literatura infantil. Entre as quais podemos destacar as obras dos Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault.



⁷⁶ Utilizamos o recurso de colocar a palavra sentimento entre aspas para enfatizar que, para o discurso político e econômico emergente, não havia o interesse em criar um afeto real em relação a criança, mas a necessidade de que ela fosse cuidada para que chegasse a fase adulta e se tornasse um indivíduo produtivo e conformado ao sistema.

⁷⁷ A “caça às bruxas” é um elemento histórico, principalmente europeu, mas também se estendeu para as colônias, que durou mais de quatro séculos. Para efeito de nosso trabalho é importante apontar que ele se inicia 1450 e tem seu fim, aproximadamente, em 1750. A Igreja Católica instaurou tribunais de inquisição, mas a campanha, também, foi assumida pela Igreja Protestante e pelo Estado. Podemos notar, através da análise histórica do período, que ocorreu uma grave perseguição contra parteiras, mulheres que conheciam o emprego das ervas medicinais (inclusive para causar aborto), mulheres que cometiam aborto, abandonavam ou sacrificavam seus filhos.

3.3 A importância dos Contos de Fadas para a nova normatização do papel da mulher

Entendemos ser importante iniciar nossas reflexões através dessas narrativas orais por entender que retratam as relações e mudanças sócio-históricas que se estabelecem nos extratos populares e que não fazem parte das análises que buscam retratar a ascensão da burguesia como justificativa para o surgimento da família nuclear e o novo lugar a ser ocupado pela criança.

Sua influência se traduz principalmente por uma preocupação pedagógica, segundo a qual as histórias deveriam servir para instruir moralmente, o que marcou de forma simbólica o momento de transição em que a criança deixava de ser considerada um adulto em miniatura e demandava um novo modelo de educação (PESSOLATO e BRONZATTO, 2014, s/p.).

O papel desempenhado pelas mulheres e pelas crianças, descritos pelos contos de fadas, retratam as normas e valores expressas em costumes e práticas da sociedade na qual essas histórias se encontram situadas. Uma realidade na qual, muitas mulheres morriam nos partos, por isso a grande presença das madrastas; da fome que prevalecia entre as famílias camponesas que forçava o abandono das crianças; a escolha, por parte das madrastas, em alimentar seus filhos em detrimento das crianças da falecida esposa, em razão da quantidade escassa de alimentos disponível, produzindo o estereótipo da mulher que assume o filho de outra como mãe⁷⁸, entre outras. Assim como, cumpriam a função de produzir formas de ser e estar no mundo.

Os contos de fadas apresentam culpabilização e punição a criança e mulher desobediente, a associação de uma figura malévola a mulher que não anseie pelo casamento, por uma vida feliz em um “lar/castelo” e, especialmente, castigos atribuídos aquelas que não gerassem e cuidassem das crianças. Principalmente, os contos de fadas associam a malignidade a figura da mulher independente.

A filósofa contemporânea Silvia Federici (2017), realizou um esquema interpretativo para compreender a relação entre a execução de centenas de milhares de mulheres, consideradas bruxas e a relação com o surgimento do capitalismo na Idade Moderna. A autora conclui que existia, por parte do sistema emergente, a necessidade de exercer um controle sobre a função reprodutiva feminina, fato agravado pelo

⁷⁸ O imaginário da madrasta como má é utilizado para reforçar, através das histórias, o amor de mãe. “Somente a mãe terá um verdadeiro sentimento pelo filho”. Um amor inato.

desenvolvimento patriarcal opressor. Se compararmos as épocas históricas e os processos que estavam em andamento notamos que existe uma estreita relação entre a submissão do corpo feminino a um papel a ser desempenhado no novo sistema emergente e o surgimento de uma necessidade de cuidar e proteger a criança. Ambos os eventos estão interligados.

Silvia Federici (2017) registra que no início da Idade Média era comum as famílias camponesas terem muitos filhos, pois era muito difícil que uma criança sobrevivesse até chegar a fase adulta. Porém, com o surgimento dos movimentos heréticos, em torno dos séculos XII e XIII, uma nova estrutura comunitária surgiu, chegando a repudiar o matrimônio e a procriação (p.76). As mulheres tinham uma situação mais independente e, “ocupavam um lugar importante nas seitas” (p.78).

Sabemos que, na sociedade medieval, devido à escassa disponibilidade de terras e às restrições impostas pelas guildas para a entrada nos ofícios, tanto para os camponeses quanto para os artesãos não era possível nem desejável ter muitos filhos e, com efeito, as comunidades de camponeses e artesãos esforçavam-se para controlar a quantidade de crianças que nascia entre eles (FEDERICI, 2017, p.78).

Nesse período, a Igreja empreendia um enorme esforço para incentivar e controlar o matrimônio e a concepção de filhos, visto ser ela mesma, um dos maiores feudos da época e, como tal, dependia da disponibilidade de trabalhadores para servirem em seus domínios. Porém seus esforços eram frequentemente frustrados, visto as situações adversas a que estavam expostos a maioria da população e, sobretudo, pela negativa dos mais jovens em casar e ter filhos.

Entre os camponeses, por exemplo, em períodos agravados pela escassez e fome, a criança se tornava, um peso para famílias⁷⁹ que beiravam a miséria. Era uma prática comum do período, o abandono de crianças em florestas, e vários contos trazem esse relato. O fragmento do conto: O Pequeno Polegar⁸⁰ nos oferece um exemplo:

Naquele ano difícil, faltava tudo, praticamente não havia o que comer.

Os dois lenhadores, desesperados com tanta miséria e tantas bocas para alimentar, encontraram uma triste solução: iriam se livrar dos sete filhos esfomeados.

⁷⁹ Lembrando que família, nesse período histórico se difere da concepção moderna de família nuclear. Família no período feudal, entre os camponeses, pode ser considerado um grupo mais amplo que compartilhava do mesmo espaço e dividiam entre si as demandas necessárias para a sobrevivência. As relações coletivas prevaleciam sobre as relações familiares.

⁸⁰ Charles Perrault. O Pequeno Polegar.

Enquanto os filhos dormiam, pai e mãe planejaram como agiriam para abandonar as crianças.

— Vamos levar as crianças para a floresta — disse o lenhador. — Lá, enquanto juntam lenha, nós as abandonaremos e fugiremos sem que percebam (Charles Perrault, s/p).

As histórias transmitidas oralmente retratavam a cultura do período. O que para nós hoje seria considerado somente uma história era, na época, a transmissão de suas vivências e experiências. Outro conto que traz a mesma narrativa corroborando com a percepção de que a criança se tornava um problema para as famílias em momentos de grande carestia é o trecho de João e Maria⁸¹ que citaremos a seguir:

Tinham pouco com que se alimentar, e, sobrevivendo na cidade uma grande carestia, nem mesmo o pão de cada dia conseguiram mais.

Numa dessas noites, quando atormentado pelas preocupações não conseguia dormir e ficava revirando inquieto na cama, entre um suspiro e outro, disse à mulher:
- Que será de nós? Como alimentaremos nossos filhinhos, se nada temos nem para nós?
- Escuta aqui, meu caro marido, - respondeu ela - amanhã cedo, levaremos as crianças para o mais cerrado da floresta, aí lhes acenderemos uma fogueira e lhes daremos um pedaço de pão para que se alimentem;
depois iremos para o nosso trabalho e os deixaremos lá sozinhos;
eles não conseguirão encontrar o caminho de casa e assim ficaremos livres deles (Irmãos Grimm, s/p).

Esses contos, que são transcrições da oralidade da época, retratam a realidade das crianças. De abandono e exclusão. É comum o relato de bandos de crianças famintas vagando pelas florestas medievais. O território da floresta era habitado pelos excluídos, mendigos, abandonados, ladrões e toda sorte de desprivilegiados. Entre eles temos a presença das bruxas, mulheres retratadas como feias, más, com faces deformadas. Os contos de fadas buscavam produzir um estereótipo ameaçador para mulheres que se envolviam com práticas consideradas hereges pela Igreja.

⁸¹ Irmãos Grimm. João e Maria (Hansel e Gretel)

Com isso podemos supor que existia a reprodução do discurso do Estado e da Igreja através da oralidade, já que essa era praticada por toda população camponesa. Os contos e histórias transmitidos oralmente era uma importante ferramenta para a conformação do pensamento popular as novas normas vigentes.

3.4 A importância da aprendizagem do silêncio profundo por parte da mulher

Durante o século XVI, uma nova ordem econômica e política está se estabelecendo e um dos enfoques principais é a educação dos jovens. Nara Witzler (2020), estudando o *Feminino pelos olhos de Demonólogos espanhóis do séc. XVI e XVII*, irá nos dizer que, enquanto os meninos, das famílias mais abastadas, tinham permissão e incentivo para obter uma educação formal, na qual teriam acesso à leitura, a escrita e a outros conhecimentos considerados próprios do mundo masculino; a educação das meninas deveria ser restrita ao espaço da casa, orientada pela própria mãe, ou, no máximo, por uma tutora. Essa educação feminina deveria primar por instruir a jovem mulher para o silêncio, no cuidado e organização da casa e de todos os deveres que ela deveria cumprir para ser considerada uma “boa” mulher. Em relação a leitura e a escrita, a pesquisadora irá pontuar que, em certa medida, era tolerável o ensino da leitura para as mulheres, visto que a “leitura poderia ser útil no dia a dia daquelas pessoas, uma vez que uma das funções das mulheres era o de zelar pelo patrimônio financeiro da família, além de ser extremamente aconselhável que a mulher conseguisse ler os livros e textos religiosos” (WITZLER, 2020, p.66).

Notem que, nas mudanças que vinham ocorrendo social e culturalmente no sec. XVI, a educação para o silêncio a partir da infância, já era um preceito central da educação feminina a ser atendido. Segundo a pesquisadora Nara Witzler, a importância do silêncio profundo por parte das mulheres era considerado um esforço virtuoso, muito mais difícil de ser cumprido por elas, do que pelos homens; por ser a mulher considerada faladeira, ambiciosa e soberba, “o instrumento perfeito para o Demônio causar o mal” (WITZLER, 2020, p. 70).

Nesse mesmo período, outras mudanças vêm ocorrendo na sociedade europeia fortemente atravessada pela religião cristã-católica, tanto no âmbito religioso como no âmbito social e político, visto que a Igreja normalizava os comportamentos da/na sociedade. Uma série de reformas estão sendo desenvolvidas, reformas essas que visava

o enquadramento dos corpos a um novo sistema de normas e costume em andamento. Porém, um dos maiores problemas enfrentados “pelos clérigos reformistas ao chegarem à Espanha estava relacionada com as práticas sexuais tanto da população quanto do próprio clero local, que na maioria das vezes não condiziam com os dogmas impostos pela Igreja” (WITZLER, 2020, p.72). A historiadora Nara Witzler irá apontar que “um dos principais pontos nessas reformas era justamente a educação das mentalidades e reformulação dos costumes” (IDEM, p. 73).

Ao mesmo tempo em que discursos escatológicos se tornavam cada vez mais presentes, o medo maior aqui passa a ser não o que acontece à pessoa durante a sua vida, mas sim o que lhe irá acontecer após a morte. O medo da condenação eterna se tornava maior do que o medo de qualquer punição física. As técnicas sutis de coerção substituem o temor das punições físicas. A confissão auricular seria, então, a forma mais perfeita de se colocar em prática essa nova forma de controle subliminar. Seguindo uma dinâmica de caráter claramente disciplinador, a catequese também fazia parte dessa estrutura; era nesse momento que o fiel se sentiria parte de toda a comunidade cristã, através dos dogmas e leis que regiam essa comunidade. Estamos diante de ênfases que sinalizam o processo católico de confessionalização, marcado também pela produção de textos normativos (no caso, não — confissões de fé, como no âmbito protestante, mas os próprios cânones conciliares) e pelo ensinar de práticas com claros objetivos disciplinares (WITZLER, 2020, p. 74 – 75).

Para o estabelecimento dessas novas normativas, a Igreja, através da utilização de práticas discursivas irá associar a mulher, a um ser frágil, propensa naturalmente as perturbações, a falar em demasia, ao pecado.

A mulher fala muito mais do que o homem, e fala sem pensar, por ter o cérebro mais seco, e a fala mais aguda, além de ela ser mais ambiciosa e soberba do que seus companheiros. Também a vista e a voz da mulher são perigosas, pois enlaçam e matam os corações de amor desonesto (WITZLER, 2020, p.70).

3.5 O amor como um sentimento perigoso

Pensar na educação feminina do séc. XVI é pensar também sobre a função do amor nessa educação. Por ser considerado, na época, um sentimento perigoso para a mulher, pois poderia levar a perda de sua castidade; o amor deveria ser aprendido de duas formas: a romântica e a cristã. Esse aprendizado visava que a mulher se conformasse a cumprir adequadamente o papel de mãe, esposa e cuidadora.

Desse modo, a educação para as meninas se voltava totalmente para o privado, com ênfase para o aprendizado sobre o domínio sobre o corpo e suas paixões. Witzler

(2020) irá mencionar que a partir do século XVI a educação da jovem mulher será norteada por tratados comportamentais que estarão preocupados com a conformação do corpo feminino as novas reformas em andamento, que visavam, no caso das mulheres, a educação da mentalidade feminina e a reformulação dos seus costumes. Autores como Juan de la Cerda, citado pela pesquisadora, irá se preocupar com o acesso às leituras não supervisionadas como possibilitadoras da “perda da virtude da castidade”. Nara Witzler irá referir ao tratado escrito pelo Frei Joseph de Jesus Maria por este se dedicar quase totalmente a explanação sobre o amor, suas virtudes e seus perigos.

De acordo com o Frei, toda a criação divina é dotada de amor. Sendo assim, faz parte da nossa natureza amar; mas amar com qual tipo de amor? O autor distingue o amor (que mira a formosura) do desejo (que mira o deleite), e alerta que é do amor que nasce o desejo, e a esses se une uma terceira, a esperança, que une ambos e abraça o gozo e o deleite. De acordo com Platão e Cícero, há uma diferença entre o deleite e o gozo. O primeiro satisfaz os sentidos do corpo, ao passo que o segundo, bem mais nobre, se curvaria às potências da alma. Para o Frei, o nosso corpo, que é impuro, nos faz sentir o deleite e nos engana, pensando que esse é o gozo maior, e o corpo pede por mais, mas na verdade ao agir dessa forma, estamos nos afastando do verdadeiro gozo divino. Ficamos com o deleite que é passageiro e finito, e deixamos de lado aquele que é firme, duradouro e constante (WITZLER, 2020, p.71).

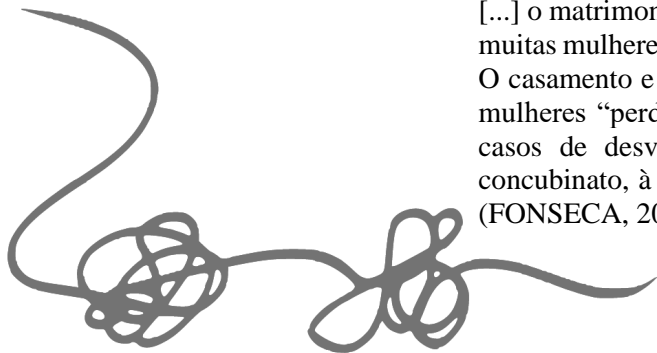
Dirigindo o nosso olhar para a realidade da colônia brasileira podemos observar que,

O matrimônio e a maternidade eram os grandes alvos da Igreja [...], era necessário influir na mentalidade dos colonos a partir da eleição da mulher como o ser perfeito desde que fosse mãe, reta em seus comportamentos sexuais e reprodutora dos valores cristãos para a sua prole, assemelhando-se a Virgem Maria. Visava-se consolidar a disposição masculina e religiosa de disciplinar o corpo e os desejos femininos para os interesses coloniais (FONSECA, 2000, p. 61).

Conforme vamos desenvolvendo todo esse enredo histórico que diz da realidade europeia e o modo como ela se estabelece na colônia portuguesa, no caso o Brasil, podemos compreender como, as relações de poder irão engendrar através da malha da colonialidade a forma como irão submeter os corpos femininos ao controle do Estado patriarcal e da Igreja. Importante referenciar que, até o momento nos referimos aos corpos brancos femininos, já que, na perspectiva colonial portuguesa, diferentes modos de tratar os corpos femininos irão ser estabelecidos. Pois, ao contrário do que propagou Gilberto Freyre, os portugueses eram detentores de preconceitos raciais e “partilhavam do conceito de impureza para classificar o não-branco” (CARDOSO, 2014, p.32).

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que,

[...] o matrimônio e a maternidade se transformaram na mentalidade de muitas mulheres, da época, como única condição possível de existência. O casamento e a maternidade se constituíram na tabua de salvação de mulheres “perdidas” e mesmo de “honestas”, sendo remédio para os casos de desvios morais e religiosos, auxiliaram no combate ao concubinato, à mancebia e a vontade celibatária de algumas mulheres (FONSECA, 2000, p. 63).



3.6 O que significava pertencer a bruxaria?

No final do século XIV, “o crescimento populacional se tornou uma preocupação social fundamental durante a profunda crise demográfica e com a escassez de trabalhadores” (FEDERICI, 2017, p.79). A Europa a partir de meados do sec. XIV esteve exposta a diversas tragédias que causavam um profundo medo cultural e um sentimento de insegurança na população. A peste negra, as guerras religiosas, a profunda crise econômica, a mortandade sem precedente que reduziram a população, em alguns lugares, a um terço da existente anteriormente, fizeram com que o medo do demônio se intensificasse e dominasse o imaginário popular (ROCHA, 2015). Nesse clima de insegurança e medo, não foi difícil para a Igreja e para o Estado misógino europeu implantar práticas violentas de perseguição e conformação dos corpos femininos, pois estamos nos referindo a uma sociedade que sofria ininterruptamente processos de escassez, pragas, pestes, guerras, cruzadas, revoltas camponesas. Nesse contexto, a própria população procurava culpados.

Na vida real, as mulheres eram perseguidas por serem consideradas dissidentes, resistindo as reformas impostas pela Igreja, que visavam o ajustamento de seus corpos as novas normas de comportamento estabelecidas. A designação “bruxa”, era uma potente ferramenta discriminatória, que produzia marginalidade contra mulheres que desafiavam a norma feminina imposta, roubando delas qualquer direito a serem consideradas sujeitos.

Essas mulheres denominadas “bruxas” podiam estar sozinhas ou não; ser jovens, idosas ou viúvas, talvez estivessem abandonadas; podiam praticar as artes medicinais com ervas ou auxiliar outras mulheres, fugindo da regulamentação do Estado e da Igreja. Por serem retratadas como perversas, essas mulheres eram vítimas em um sistema brutal que podia penalizá-las do modo como quisesse. Elas podiam ser torturadas, asfixiadas ou queimadas vivas pelos crimes que as culpabilizavam.

Rosângela Angelin irá nos dizer que,

Segundo afirmam EHERENREICH & ENGLISH (1984, S. 13), as bruxas não surgiram espontaneamente, mas foram fruto de uma campanha de terror realizada pela classe dominante. Poucas dessas mulheres realmente pertenciam à bruxaria, porém, criou-se uma histeria generalizada na população, de forma que muitas das mulheres acusadas passavam a acreditar que eram mesmo bruxas e que possuíam um ‘pacto com o demônio’ (ANGELIN, 2016, s/p).

Para tecermos esse enredo ligado ao nascimento da demonologia no mundo cristão, faz-se necessário retornar a uma história que tem suas raízes nas culturas persa e hebraica, e que terá uma importante função na consolidação do Cristianismo. Notem, “o Diabo é um mito investido de poderosas e duradouras fantasias coletivas e individuais, e desempenha um papel fundamental na cultura ocidental cristã, para a qual ele é inseparável de Deus” (ROCHA, 2015, p. 23).

Essa consolidação do Diabo como figura complementar a figura de Deus, em constante duelo entre o bem e o mal é evidenciado pelo percurso tecido pela historiadora Carolina Rocha, no qual “os mitos de combate egípcios e babilônicos desempenharam um papel fundamental para o nascimento do Diabo judaico-cristão” (IDEM, p.24). Através de uma tessitura elaborada, a pesquisadora irá demonstrar como Satã se tornou uma justificativa eficiente para todos os males que acometiam a sociedade. Aqui chegamos a dois possíveis responsáveis pelo desenvolvimento e propagação de um imaginário sobre o Diabo apresentados pela investigadora: o meio monástico medieval e a cultura folclórica, principalmente as representações teatrais.

A importância do papel desempenhado pelo Diabo crescia, concomitantemente, ao reforço da imagem de sua natureza sedutora e capaz de trazer benefícios diversos. A condenação dos prazeres terrenos pela Igreja tornava o Diabo, de alguma forma, atraente. [...]. Apenas a partir do século XI, com a grande influência dos contos monásticos e dos sermões propagados pelas ordens mendicantes em ascensão, o Diabo se transformaria, como um todo, em uma criatura imunda e abominável (ROCHA, 2015, p.27).

Carolina Rocha, que inicia seu percurso resgatando a figura histórica do Diabo desde a sua origem, busca demonstrar através da historiografia, como a tradição misógina europeia, propagada através dos discursos da Igreja e do Estado, realizou a personificação de milhares de mulheres na figura demoníaca que convive no meio de nós: em agentes do Diabo.

Até o século XII, entretanto, o Diabo, elemento essencial da cultura cristã, foi apenas um personagem sobrenatural confinado nas especulações teológicas, nos sermões, nas narrativas monásticas e na

cultura folclórica. Foi mais tarde, na Renascença, que o homem ergueria diante de si uma “imagem gigantesca de um satã todo-poderoso”. Com a emergência de novas heresias, como dos valdenses e dos cátaros, a pressão turca e a presença dos judeus, a Cristandade se sentiu ameaçada e transformou os grupos divergentes em agentes do Diabo.

A visão dualista do Cristianismo procurou estigmatizar os grupos dissidentes ao longo da história. E tornou herético e diabólico todo sagrado não oficial. Os judeus, os muçumanos, as mulheres, doravante transformadas em bruxas (grifo nosso), e todos os grupos de possíveis inimigos da Igreja foram vistos como representantes do Diabo na Terra (ROCHA, 2015, p.27).

Carolina Rocha irá dizer que, a associação de uma sociedade que tem sua base fundante edificada em elementos pagãos e cristãos, junto com a precariedade da presença de um clero constrangido constantemente por questões mundanas, acompanhado por um entendimento social atravessado pelas crenças mágicas, reunido a presença do medo cultural difundido sobre o Diabo e o poder de seus seguidores e o sentimento de insegurança causados pela sucessão de tragédias que atingiram a Europa entre os séculos XIV e XV, foram “decisivos para alavancar o processo de criminalização e demonização das práticas religiosas de origem popular” (ROCHA, 2015, p.30).

A bruxa, para essas sociedades, sintetizava uma essência de rebeldia, já que como adoradora do Diabo ela também fazia parte de uma conspiração política contra o Reino de Deus, praticando, assim, uma traição sem perdão (ROCHA, 2015, p.40).

A princípio, buscava-se uma padronização dessas mulheres através das oralidades e dos contos de fadas, mas isso se tornou inviável, visto que essas acusações atendiam a diversas demandas.

O estereótipo das bruxas era caracterizado, principalmente, por mulheres de aparência desagradável ou com alguma deficiência física, idosas, mentalmente perturbadas, mas também por mulheres bonitas que haviam ferido o ego de poderosos ou que despertavam desejos em padres celibatários ou homens casados (ANGELIN, 2016, s/p).

Nesse contexto histórico da Idade Média, as mulheres perseguidas por bruxarias serviam, em suas comunidades, como,

[...] as parteiras, as enfermeiras e as assistentes. Conheciam e entendiam sobre o emprego de plantas medicinais para curar enfermidades e epidemias nas comunidades em que viviam e, conseqüentemente, eram portadoras de um elevado poder social. Estas mulheres eram, muitas vezes, a única possibilidade de atendimento médico para mulheres e pessoas pobres. Elas foram por um longo período médicas sem título. Aprenderam o ofício umas com as outras e passavam esse conhecimento para suas filhas, vizinhas e amigas (ANGELIN, 2016, s/p).

Ao contrário da imagem da bruxa, a imagem da mulher a ser retratada como princesa, é aquele que desempenhará o “trabalho reprodutivo, em tempo integral e não remunerado de dona de casa” (FEDERICI, 2017, p. 195), essa ganha novos valores e atitudes. A mulher a ser considerada a princesa clássica era bondosa, linda, retratada como recatada, obediente, feliz por viver em um castelo-casa cumprindo com suas obrigações domésticas, sonhando em se casar e gerar-cuidar dos filhos. Ao contrário das bruxas, essas seriam as mulheres ideais por serem controláveis pela Igreja e pelo Estado.

Sendo assim, também, através da escuta ou da leitura dos contos de fadas, e do que estava ocorrendo com as mulheres acusadas de bruxaria, as crianças passaram a ser instruídas para a ressignificação do papel a ser desempenhado pela mulher, de acordo com as novas demandas sociais do Estado emergente. O mesmo papel que vemos, na contemporaneidade, ser realizado através do brincar com bonecas.

No mesmo período histórico apontado por Ariès como responsável pelo surgimento da Infância Ocidental; Silvia Federici descreve a “caça às bruxas” que se instaura na Europa, tendo como um de seus objetivos a preservação da criança, mão de obra necessária para o trabalho no Estado Moderno que surgia. Essa nova demanda forçava, as mulheres, a um aprisionamento em um novo papel, “em uma máquina de produção de novos trabalhadores” (FEDERICI, 2017, p.26). Esses dois fatos estão interligados e não podem passar despercebidos.

3.7 A colonização do Brasil através dos corpos femininos

No Brasil, acompanhando os movimentos que ocorriam em Portugal em particular, e em toda Europa de uma forma mais ampla, surgem pensamentos disciplinadores que visam a conformação da diversidade de corpos femininos ao propósito da colonização e a construção de um país. Percebemos, através da historiografia, que existiram diferentes papéis a serem desempenhados, pelas mulheres, nesse projeto colonial, dependendo do lugar social, da idade e, principalmente, da etnia.

Iniciamos observando a diferença e as semelhanças de tratamento oferecido as meninas brancas portuguesas e as meninas indígenas nativas, no início da “possessão” do Brasil. Através da pesquisa de Ramos (2010), notamos que ambas “cumpriam a função matrimonial”, mas, enquanto o transporte das meninas pobres e órfãs portuguesas, de 12 a 17 anos, visava “às necessidades dos homens solteiros da baixa nobreza portuguesa”, para o restante da população masculina imperava “a prática de amancebar-se com as

nativas [para suavizar] o problema da constituição de famílias -, prática comum principalmente a partir da segunda metade do século XVI” (RAMOS, 2010, p.33).

Neste sentido, Fonseca irá indicar que o casamento e a maternidade eram o designo escolhido para as mulheres pela Igreja e pelo processo civilizatório Colonial.

A falta de brancas fez os reinóis procurarem nas indígenas e nas “negras” apelar os seus apetites sexuais, contrariando os interesses da Igreja. Os jesuítas para deter o processo miscigenatório se esforçaram para a vinda de algumas órfãs e outras “brancas” da metrópole a fim de se casarem aqui. Manoel de Nóbrega teve como empreendimento também a criação de casas de retiro e reclusão no intuito de dar assistência e educação à algumas mulheres, sobretudo índias forras, originando o recolhimento de moças de Olinda. Segundo informa Serafim Leite, a empresa desse jesuíta educava e, posteriormente, encaminhava a moça para o casamento (FONSECA, 2000, p. 60).

Para o pesquisador, a Igreja se empenhava em produzir um imaginário nos colonos de um mundo povoado por “santas-mãezinhas”, através da associação da mulher ao papel desempenhado pela Virgem Maria, sendo mãe e reprodutora dos valores cristãos. “Visava-se consolidar a disposição masculina e religiosa de disciplinar o corpo e os desejos femininos para os interesses coloniais” (FONSECA, 2000, p. 61).

O historiador, Fábio Ramos, ainda irá nos dizer de uma realidade portuguesa, na qual, “as meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem” (RAMOS, 2010, p.48). Tanto as meninas portuguesas como as indígenas eram caçadas e cobiçadas para cumprirem a função reprodutiva de povoar a colônia “recém-descoberta”.

O antropólogo Dagoberto Fonseca irá referir que, no período colonial brasileiro, a mulher,

[...] será a grande protagonista da política de povoamento dos portugueses. Face à carência de ‘brancas’, a Coroa não facilitava a abertura de recolhimentos e de conventos para as moças com idade de se casar e de gerar filhos.

Constata-se, assim, que a mulher na Colônia tinha o papel exclusivo de procriar enquanto a Coroa Lusa e a Igreja promoviam políticas de normatização da sua sexualidade e do seu espírito; ‘domesticando-a no interior da família ‘exclusivamente’ para servir aos fundamentos da colonização portuguesa na América (FONSECA, 2000, p.60).

Notem que, Ramos (2010) irá apontar que, em Portugal, ocorriam epidemias e fome, o que diminuía drasticamente a população adulta. Com isso, grande parte da população urbana, sobrevivida em estado de extrema carência e a possibilidade de entregar seus filhos-meninos, para servirem como grumetes em navios e receber os soldos dos

miúdos, deveria ser muito atrativo. Quanto às meninas, o autor irá dizer que “podemos supor que existiu uma espécie de sequestro de meninas pobres, principalmente menores de 16 anos, em Portugal” (RAMOS, 2010, p. 33). Porém, temos que estar atentos para o fato de que a situação dessas meninas, na conjuntura dos navios, era de muita violência. A partir dos 15 anos, o estupro de meninas pobres não era mais punido, fato que contribuía para o aumento da violência. Elas eram caçadas e violadas dentro das embarcações pela tripulação masculina. E a preocupação expressa diante dessa possibilidade era a de “perda de valor” no mercado matrimonial, pois não seriam mais virgens. O valor da mulher estava relacionado a sua castidade e ao cumprimento de um papel fundamental para o processo colonial, de exercer a função reprodutiva.

Contribuindo com essa discussão, encontramos na escrita de Ana Maria Mauad (2010), o esclarecimento de que, “a partir do século XIX, as meninas brancas de elite iniciavam sua educação aos 7 anos de idade e a finalizavam “na porta da igreja, aos 14 anos” (MAUAD, 2010, p.154). A menina deveria se preparar para o seu espaço de vivência adulta, por esse motivo, eram educadas na valorização dos dotes sociais e nas habilidades manuais.

Escreve Ana Maria Mauad,

[...] a educação das meninas, padecia de ambiguidade, pois ao mesmo tempo que as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade (MAUAD, 2010, p.155).

A elite governante do país desejava seguir os padrões de civilidade europeia e, para isso, as meninas brancas da elite eram formadas para o cumprimento do papel materno conjuntamente com a sua função social. Enquanto isso, para as meninas pobres, que tinham diversas características étnicas, a perdição era uma irremediável condição. A partir da segunda metade do sec. XIX, no Brasil, uma nova ordem se estabelece visando o controle e o disciplinamento da sociedade composta por homens, mulheres e crianças livres (pelo menos isso era o que ocorria na teoria), com a reforma dos costumes populares. Inclusive os comportamentos ligados a vida sexual e amorosa da população.

Segundo Martha Abreu,

[...] essa ideologia positiva do trabalho veio acompanhada da difusão de regras ligadas à higiene social e de costumes ordeiros para a população, baseadas principalmente, no que os médicos e educadores entendiam como uma saúde familiar. [...] As mulheres, mais do que nunca, deveriam assumir as tarefas do casamento, da maternidade e da educação dos filhos.

A referência principal para o modelo de vida sexual e amorosa difundido – base para os padrões de honestidade e moralidade – eram os comportamentos recomendados para as famílias mais abastadas. Ou seja, “um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo”. Se as mulheres dentro deste meio, poderiam frequentar o espaço público, deveriam fazê-lo de uma forma educada. Antes de tudo, eram elas a base moral da sociedade e as responsáveis pela formação de uma descendência saudável, utilizando-se da vigilância sobre o comportamento e as escolhas de seus filhos e filhas (ABREU, 2010, p.291).

Em referência as meninas negras escravizadas, pouco se encontra referente ao papel de maternidade atribuído a elas, visto que, eram objetificadas e consideradas de nenhuma importância. Gilberto Freyre (2003) vai nos dizer da função destas para curar a sífilis dos jovens fidalgos, como eram utilizadas em jogos sexuais pelos jovens brancos, como eram vítimas dos abusos de seus proprietários e da violência das mulheres brancas. Elas deveriam cumprir um outro papel nesse processo civilizatório e a função reprodutiva, para essas meninas-mulheres estava muito ligada a produção de corpos para o sistema escravagista e ao cuidado das crianças brancas.

Nesse contexto, as mulheres negras não compartilhavam do estatuto de sujeita humana tal como as mulheres brancas. Elas eram objetificadas. Serviam a um sistema escravocrata produtivista, no qual, as funções de prestação de serviços na casa e sexuais, estavam intimamente relacionadas.

[...] Heleieth Saffioti mostra sua articulação com a prestação de serviços sexuais. E por aí, ela ressalta que a mulher negra acabou por se converter no “instrumento inconsciente que, paulatinamente, minava a ordem estabelecida, quer na sua dimensão econômica, quer na sua dimensão familiar” [1976, p. 165]. Isto porque, o senhor acabava por assumir posições antieconômicas, determinadas por sua postura sexual; como houvesse negros que disputavam com ele no terreno do amor, partia para a apelação, ou seja, a tortura e a venda dos concorrentes. E a desordem se estabelecia exatamente porque as relações sexuais entre os senhores e escravas desencadeavam, por mais primárias e animais que fossem, processos de interação social incongruentes com as expectativas de comportamento, que presidiam à estratificação em castas. Assim, não apenas homens brancos e negros se tornavam concorrentes na disputa das negras, mas também mulheres brancas e negras disputavam a atenção do homem branco. [p. 165] (GONZALES, 1984, p. 230).

No sistema colonial, emergente a figura da mãe preta será aquela que, como expressa Gilberto Freire, “cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura”. A partir dessa colocação, Lélia Gonzales (1984) irá desenvolver a discussão entre o escravo objetificado e aquele que será considerado “gente”, por se

aproximar da figura-função produzida pela Igreja, como “santas-mãezinhas”, aquela que cuida e protege a criança “branca”, para que ela se desenvolva de forma saudável.

Exatamente essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante. É através dela que o “obscuro objeto do desejo” (o filme do Buñuel), em português, acaba se transformando na “negra vontade de comer carne” na boca da moçada branca que fala português. O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como quem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe (GONZALES, 1984, p. 235).

Desenvolvemos aqui, de uma forma muito simplificada, as diferentes funções femininas que irão ser estabelecidas e o modo como elas são decorrência de um sistema mundo generificado e racializado. Quando nos referimos, nessa produção intelectual, a um sentimento de particularidade infantil, que irá distinguir a criança do adulto, igualmente, estamos nos referindo a um tempo para a formação desse futuro adulto. Estamos falando de um processo que produzirá papéis diferenciados a serem apropriados e cumpridos pelos diferentes gêneros confluindo com o fator raça. A história mostra que a conformação dos diferentes corpos femininos irá obedecer e reproduzir, desde a infância, essa intersecção entre raça e gênero. As funções produtiva e reprodutiva a serem exercidas por cada mulher, foram estabelecidos no período colonial e continuam a ser reproduzidas na atualidade, também, através da escola. Esse imaginário social e cultural compartilhado, desde o período colonial brasileiro, se não for problematizado e contestado, continuará a reproduzir, na Contemporaneidade, a forma como cada menina será vista e interpelada pelo poder, mantendo-as a sombra de um mundo adulto patriarcal-colonialista.



3.8 A mulher e a maternidade: a ligação forçada entre dois papéis que possibilitaram o surgimento da infância

Caderno de campo, fragmentos de falas de professores da escola relacionadas as mães das crianças, no período de setembro de 2018 a agosto de 2019:

- Algumas mães só vêm até a escola para ameaçar os professores;
- Essas mães são umas folgadas, só servem para reclamar;
- Não gosto de atender as mães, eu já fui ameaçada por uma delas;
- Uma dessas mães aí, já tentou me agredir;
- A gente telefona, chama para conversar e elas não dão as caras;
- Elas mandam as crianças para a escola sozinhas;
- Muitas dessas mães já deixaram os filhos para as avós cuidarem e estão por aí fazendo mais filhos;
- Conheço muitas mães esforçadas, mas tem umas aí que não valem nada

Mães briguintas, ameaçadoras, folgadas, briguintas, agressivas, descuidadas, muitas são esforçadas e outras que não valem nada. Essas foram as mães apontadas pelas falas dos professores.

Caderno de campo, novembro de 2018: *“Eu queria ser super-herói para poder salvar a minha mãe”* Essa foi a fala de um menino negro com 8 anos de vida. E o desenho que ele fez representava isso. O desejo por salvar a sua mãe.

Caderno de campo, finalzinho de novembro de 2018: **“Você, (nome da menina), é uma pedra no meu caminho. Eu posso até tropeçar em você, mas eu me levanto e sigo em frente. Você (nome do menino), não sabe nada da minha vida para falar dela. Não sabe o que eu passo. Não sabe as dores que eu sinto. Minha mãe é prostituta e me contou que acabou assim por causa de umas coisas que aconteceram com ela e que ela não quer que aconteçam comigo, e por causa disso, eu tive que ir morar com a minha avó. E a minha avó me bate se eu tento falar com a minha mãe. Se eu tento telefonar para ela. Eu sou proibida de ver a minha mãe e eu a amo. E eu sei que ela me ama. Ela é a minha mãe e não me interessa se ela é prostituta. Ela é a minha mãe! Aqui na escola, eu sei que falam mal de mim por causa disso, falam que eu sou igual a ela, mas não sou. Eu tenho um irmãozinho que vive com ela e eu não posso nem ver ele. Vocês não sabem a dor que eu sinto. Vocês não sabem como isso dói”**.

Essa fala foi dita em sala de aula, por uma menina que se identifica como morena clara, com 11 anos de vida. Nesse momento estávamos realizando uma roda de conversa e, as crianças, começaram a se abrir para o diálogo. E derramou muita dor represada. Doeu em mim, doeu demais em mim. E na professora da sala também. Estávamos sendo inundadas pelas falas das crianças. Essa fala escrita no papel, está me parecendo tão sem vida, tão asséptica. Ela não diz das emoções que explodiam no ar naquele momento.

Nesse mesmo dia, a partir de um série de exercícios de partilha constante das experiências, trocas, reflexões, conversas reflexivas e debates filosóficos, as crianças se sentaram em roda e começaram a conversar entre elas. As falas eram profundas, reflexivas. Eles estabeleceram uma rede de confiança e começaram a compartilhar suas vivências.

O resultado disso? Eles notaram que todos tinham experiências difíceis em suas vidas. E que não precisavam mais brigar. Nesse dia, nessa sala, essas crianças estabeleceram uma rede de apoio e proteção mútua.

Caderno de campo, finalzinho de novembro de 2018: **“Todos aqui já sofremos alguma violência. Cada um tem que se proteger e se unir. Se acontecer alguma coisa com alguém, tem que denunciar. A gente não pode ficar só olhando”** (menino branco, de 10 anos de vida).



Caderno de campo, finalzinho de novembro de 2018: Essa história que agora vou reproduzir no papel ainda está embolada dentro de mim. Ela fez parte do contexto de escrita do livro coletivo e que, após muitas atividades sugeridas pelas próprias crianças, resultou em uma roda de conversa entre eles. Eu e a Professora da sala, (a quem dedico minha eterna gratidão, pela forma como acolheu e participou ativamente de todas as atividades, entendendo a importância delas para as crianças) nos mantivemos o mais distante possível dos diálogos, para não os influenciar. No início fizemos, somente, algumas perguntas disparadoras e deixamos que as crianças prosseguissem conversando entre eles. **“Eu achei o meu priminho morto”**. Essa fala calou as crianças, e todas, inclusive nós, sentimos a dor no ar. Os olhos dessa menina se encheram de lágrimas represadas, enquanto sua garganta, tentava reprimir um soluço engasgado. Depois de alguns segundos que pareceram durar toda uma eternidade, ela começou a falar. Na sala não acontecia nem um som. Nem um único. **“Minha avó foi até em casa perguntar se tínhamos visto, no final de semana, nosso priminho de dois anos. Ela me contou que tentou ligar, mas que minha tia não tinha atendido o telefone. Como ela disse que não iria sair, minha avó ficou mais tranquila, mas, como já era segunda-feira e ela continuava sem dar notícias, minha avó tinha vindo perguntar. Como eu disse que não, minha avó decidiu ir até o apartamento da minha tia. Quando entramos, minha tia estava caída no sofá. O olhar da minha avó foi de desespero, e entendi que minha tia tinha tido uma recaída. Ela não estava mais usando as drogas, mas deve ter usado nesse final de semana. Não escutava nada no apartamento. Tudo estava quieto. Quando olhamos a porta do quarto, ela estava trancada. Minha avó abriu e encontramos ele encolhido no chão. Minha avó acha que ele deve ter morrido de fome ou de sede, ou dos dois. Não sei. Só sei que ele estava morto”**. Depois desse relato, toda a sala se levantou e correu para abraçá-la. Formou-se um enorme embolado no qual só se viam os braços e as mãos. As cabeças sumiam para dentro do bolo. E ocorreu o mais forte e doloroso choro coletivo que já presenciei. Como se todas as crianças compartilhassem da dor dela. Eles a entendiam. Eles sabiam o que ela sentia, eles viviam na mesma realidade. Eu e a professora não conseguíamos nos mover do lugar. Somente chorávamos aquela dor pelo bebê perdido, pela mãe, pela avó, mas, principalmente, pela menina. E sentimos a dor da impossibilidade de resolver o acontecido, a dor que nos paralisa e nos deixa sem reação. Ao fim e ao cabo foi a menina que nos ensinou.

Quando ela se levantou da cadeira correu e abraçou a professora, que após um longo abraço a olhou e beijou. Uma linha invisível as tinha atado. Aos poucos, foi se desvencilhando do abraço e correu para mim. Me abraçou tão forte que tirou até o meu ar. E choramos abraçadas por um tempo que não sei precisar. Quando terminamos de chorar tudo que tinha para ser chorado, nos olhamos e ela abriu um lindo sorriso tímido e disse: **“obrigado!”** Eu fiquei estupefata e perguntei: por quê? **“Porque nunca ninguém me deixou falar, não lembraram que eu também estava ali e eu não tinha com quem conversar. Hoje eu tive.”** Esse foi o relato de uma menina que se declara morena clara com 11 anos de vida.

Junto a tudo que disseram, as crianças nos deram pistas sobre essas mulheres-mães, repletas de humanidade. Nem sempre com o melhor, mas quem sou eu para julgá-las? As/os alunas/os nos disseram de mulheres que precisam ser salvas do mundo e delas mesmas. Falaram sobre mães culpabilizadas, vítimas de violências e violentas, abandonadas pela família e apartadas do convívio com ela, outras que abandonam e entregam os próprios filhos, trabalhadoras ao extremo, da casa, do sexo e da limpeza. Arrimos de família, desempregadas, profissionais liberais, desenganadas, desprezadas, amorosas, criativas, cuidadosas, descuidadas, e as que os filhos precisam cuidar. Essas pistas, também nos fizeram ver as estratégias tecidas por essas mulheres para sobreviver, as resistências delas e, principalmente, o modo como são invisíveis para a escola.

A partir da coleta de alguns dos relatos das crianças e de professoras/es, escutadas/os nessa escola, voltamos o olhar para a nossa pergunta problematizadora: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança?

Percebemos, observando os relatos e a nossa prática dentro da escola, que é essencial a/ao educador/a, que se preocupa com o bom desenvolvimento de suas/seus alunas/os, oferecer, às crianças, uma escuta afetuosa-aprendente. Sem julgamentos. Com esse exercício, a/o professora/r poderá compreender de onde parte a experiência de mundo que cada aluna/o traz para a escola, e de que forma, esse saber pode contribuir para, ao menos dentro desse contexto, minimizar o sofrimento, proporcionando a elas/es, salas acolhedoras e seguras. Mas, esse processo de abertura para a escuta entre professor/a e aluna/o, não acontecerá no primeiro dia de aula, mas ocorrerá de forma gradual, no

processo de conhecer e deixar conhecer-se. Um processo que exige o estabelecimento da confiança mútua.

Sendo assim, uma outra pergunta surge, a partir da relação entre a fala das/os professoras/es, a fala das crianças e tudo que refletimos até aqui, afinal, de que mulher-mãe a escola fala? Através da escuta as crianças e as/os professoras/es, compreendemos que a escola pouco fala sobre a mulher, e que a presença dela poderia estar mais inserida no contexto educativo, seja através da presença das mães em conversas, aulas compartilhadas ou atividades artísticas dentro da escola como apresentando a história de mulheres com toda a sua diversidade. Através do dito pelas crianças, como também através do silenciado, percebemos que existe aí um potente trabalho a ser explorado pela escola. Trazer mais visibilidade para a história de vida das mulheres da comunidade, principalmente de suas práticas e culturas de resistência.

Observamos, através das narrativas históricas, quantas mudanças socioculturais foram impostas as mulheres, e principalmente, quantos apagamentos da sua presença. Para que surgisse o “sentimento” de cuidado e proteção em relação a criança, fez-se necessário que se constituísse um imaginário acerca de um amor inato da mulher por seu filho, tal como considera Elisabeth Badinter (1987). Uma forma particular de exploração da mulher para servir ao sistema vigente.

A autora vai apresentando uma série de discursos que vão sendo proferidos, na época, para conformar a mulher ao papel de mãe e cuidadora. “Quando as mulheres não eram sensíveis nem ao argumento da saúde, nem aos da beleza e da felicidade, acrescentava-se o da glória” (BADINTER, 1985, p.194).

Muitas vezes, porém, todas essas estratégias eram insuficientes para sensibilizar as mulheres a cumprirem seu papel de mãe, “restava a arma das ameaças, fisiológicas e morais” (FEDERICI, 2017, p.195). Para as ameaças fisiológicas, temos que perceber que a Igreja e o Estado substituíram a presença das mulheres, historicamente constituídas como “a parteira, a médica, a advinha ou a feiticeira do vilarejo” (FEDERICI, 2017, p.362), e que tinham uma visão orgânica do mundo, perseguindo-as por bruxaria. No seu lugar, introduzem a ciência moderna desempenhada por homens-médicos que se estabelecem a partir da inquisição, retirando o conhecimento ancestral dominado pelas mulheres, principalmente, o controle sobre seus corpos.

A historiadora Andréa da Rocha Rodrigues, através de uma extensa pesquisa historiográfica situada na região de Salvador, vai nos dizer que, no Brasil pós-república, existiu igualmente um movimento higienista que buscava deslegitimar os saberes das

mulheres. Esse movimento fez parte de uma campanha de saúde pública que desejava “transformar o país e, particularmente a cidade de Salvador de acordo com os padrões de civilidade europeia” (RODRIGUES, 2003, p. 34).

Esse movimento tardio em relação ao ocorrido na Europa,

[...] não conseguiu deslegitimar o conhecimento das mães. As fronteiras entre o conhecimento médico e o materno eram muito tênues, pois um interagiu no outro, apesar dos esforços médicos em delimitar e sistematizar seus princípios, separando-os dos princípios das mães (BORBA, 1913, p.1 apud RODRIGUES, 2003, p.37).

O Professor Dagoberto Fonseca (2000), irá nos possibilitar entender que, durante o período colonial brasileiro a medicina que surgia em nosso território, exerceria a função de segregar os corpos femininos no interior de seus lares; colaborando, assim, com o projeto misógino organizado pela Igreja Católica e o Estado para exercer o domínio sobre os corpos femininos para cumprirem o papel para elas determinado pelo projeto colonialista.

No contexto da Europa, a caça às bruxas adquiriu um contorno próprio da cultura daquele território. Lendo um trecho de Federici (2017), no qual ela utiliza um recorte da peça teatral de Fernando de Rojas (La Celestina, 1499) para caracterizar o imaginário produzido naquele espaço-tempo, podemos perceber quais eram as particularidades de uma encarnação urbana desse tipo de bruxa perseguida, que foi exemplificado através da Celestina.

Tinha seis ofícios, a saber: lavadeira, perfumista, mestra de fabricação de cosméticos e na reparação de hímens danificados, alcoviteira e um pouco bruxa. [...] Seu primeiro ofício era uma fachada para encobrir os demais e, com esta desculpa, muitas garotas que trabalhavam como criadas iam à casa dela para fazer o serviço de lavagem de roupas. [...] Não é possível imaginar o movimento que geravam. Era médica de bebês, pegava linho de uma casa e o levava a outra, tudo isso como desculpa para entrar em todos os lugares. Alguém lhe dizia: ‘Mãe, venha!’ ou ‘Lá vem a senhora!’. Todos a conheciam. E, apesar de suas muitas tarefas, ela ainda encontrava tempo para ir à missa ou às vésperas. [Rojas, 1959, pp.17-8] (FEDERICI, 2017, p.362-363).

A estratégia adotada pela Igreja e pelo Estado foi fundamental para retirar a rede de solidariedade formada entre as mulheres, nesse espaço específico do contexto europeu, em que se desenvolvia a caça às bruxas com maior intensidade, e forçá-las ao controle masculino. “As coisas, no entanto, mudaram drasticamente logo que o controle das mulheres sobre a reprodução começou a ser percebido como uma ameaça à estabilidade econômica e social [...] (FEDERICI, 2017, p.85).

Silvia Federici (2017) irá ressaltar um ápice de uma “crise geral”, demográfica e econômica, entre as décadas de 1620 e 1630, que propiciou o estabelecimento de um regime de “biopoder”.⁸²

A autora defende,

[...] que tenha sido a crise populacional dos séculos XVI e XVII, e não a fome na Europa, durante o século XVIII (tal como defendido por Foucault), que transformou a reprodução e o crescimento populacional em assuntos de Estado e objetos principais do discurso intelectual. Sustento, ademais, que a intensificação da perseguição às bruxas e os novos métodos disciplinares que o Estado adotou nesse período, com a finalidade de regulamentar a procriação e quebrar o controle das mulheres sobre a reprodução, tem também origem nessa crise (FEDERICI, 2017, p.169-170).

Entendendo que, nesse contexto histórico, específico na Europa que transitava de uma sociedade, na qual a mulher dominava as artes curativas e da procriação para outra, em que esse controle deveria lhe ser completamente extraído, transformando o corpo feminino “em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do controle das mulheres”. (FEDERICI, 2017, p.178).

Nesta conjuntura, a mulher-parteira se torna um risco, sendo substituídas por

[...] médicos homens [que] passaram a ser considerados como ‘aqueles que realmente davam a vida’ (como nos sonhos alquimistas dos magos renascentistas). Com essa mudança, também teve início o domínio de uma nova prática médica que, em caso de emergência, priorizava a vida do feto em detrimento a vida da mãe (FEDERICI, 2017, p.177).

Temos que atentar para o fato de que, Federici (2017) nos traz uma visão específica do que ocorria no ambiente da Europa, e mesmo assim, esses acontecimentos não ocorriam de forma semelhante em todo o continente. Em alguns espaços, a perseguição às mulheres ocorreu de forma mais intensa, em outros de formas mais branda, e ainda tiveram aqueles em que a perseguição praticamente não existiu. Variando de acordo com as particularidades da cultura daquele contexto.

Na Península Ibérica, por exemplo, esse evento histórico adquiriu contornos próprios. “[...] Desde a guerra judaico-cristã do século I. Judeus e cristãos conviveram e se integraram socialmente até o século XIV, ainda que os hebreus sofressem certas restrições” (ROCHA, 2015, p.103). Na Espanha ocorreu um processo rápido de

⁸² “Biopoder”, conceito usado por Foucault, para expressar uma mudança na preocupação estatal, pelo controle dos corpos dos indivíduos, como também, a preocupação com o crescimento e movimento populacional e seu impacto no âmbito econômico.

conversões dos judeus ao catolicismo, e aqueles que não se converteram foram expulsos do território espanhol. Portugal se tornou o destino de grande parte dessa comunidade. Contudo, o reino português resolveu, do dia para noite, esse problema, convertendo de forma involuntária e coletiva, “todos os judeus e mouros do reino [...]. A partir desse momento, não existiram mais judeus em Portugal, mas sim cristãos-novos (IBIDEM). Nesse cenário de conversões rápidas dos judeus ao cristianismo é possível supor que as antigas tradições judaicas fossem mantidas de forma secreta.

“Consequentemente, o tribunal do Santo Ofício foi estabelecido em Portugal, principalmente, para resolver o problema judaico, agravado com a entrada dos judeus espanhóis a partir de 1492” (ROCHA, 2015, p.104).

Nas colônias portuguesas, e vamos tratar especificamente do Brasil, as perseguições adquirem um caráter diferenciado, fundamentado no binarismo e no hibridismo. Tentaremos explicar a seguir: as terras do novo mundo, foram consideradas pelos conquistadores um território com uma natureza de belezas extasiantes, ao mesmo tempo em que produziu uma profunda aversão a presença dos selvagens com suas práticas e rituais, consideradas pelos portugueses, como demoníacas. Assim se instaurava uma relação baseada no medo pelo desconhecido, mas ainda assim o medo.

Com o seguimento do processo de conquista da terra e a chegada dos africanos escravizados, com sua cosmovisão de mundo própria, o que pode ser considerado o caráter híbrido da inquisição está estabelecido. O português já trazia, para as “novas” terras, suas tradições relacionadas ao catolicismo, mas, também, a magia e a feitiçaria, bem como, os povos tradicionais e africanos adicionam seus símbolos e rituais, fazendo com que as manifestações nas terras conquistadas adquirissem contornos próprios.

Desse modo, a caça às bruxas, no Brasil, torna-se uma caça a possíveis heresias, fato que contribuía para a disseminação da culpa na sociedade da época. “As pessoas eram incentivadas a delatar eventuais culpados e, desse modo, também usavam a Inquisição como mediadora de seus conflitos e desavenças pessoais” (ROCHA, 2015, p.137).

Relacionando ao nosso propósito de entender como esse processo contribuiu no Brasil para o enquadramento da mulher a sua função de mãe, podemos notar, através dos relatos históricos abordados por Carolina Rocha, no desenvolvimento de sua pesquisa sobre o Sabá do Sertão, que as mulheres delatadas ao Tribunal do Santo Ofício, recorriam a utilização da magia e dos rituais, como forma de amenizar as violências que viviam em

seu cotidiano, “para livrar-se dos maus-tratos e crueldades de seu marido” (ROCHA, 2015, p.142).

A seguir reproduziremos um fragmento da escrita de Carolina Rocha por compreendermos que ela sintetiza a situação vivenciada, durante esse período, pelas mulheres. Diz a autora:

Quando foi presa a escrava estava há quase um mês, desde que incidiram sobre ela as acusações de feitiçaria, amarrada em um tronco sendo castigada por Gonçalo. Enviada para a cadeia pública da cidade, foi chamada em 17 de julho de 1764 para depor na Mesa da Visita do Inquisidor Geraldo José de Abranches. Joana possuía um perfil semelhante à maioria dos colonos processados pela “heresia” de feitiçaria na América Portuguesa: era casada, crismada, ia às missas, confessava-se e comungava. Não sabia ler, nem escrever, mas conhecia as orações e os mandamentos de Deus. E ela também compartilhava um desejo em comum com grande parte das mulheres que recorriam aos encantamentos contra seus maridos, pais ou senhores: livrarem-se dos severos castigos corporais a que eram expostas em caso de desobediência a ordens de seus tutores (ROCHA, 2015, p.145).

A prática das violências corporais, assim como, outros tipos de crueldades, eram destinadas a todas as mulheres da época, sem qualquer distinção, para impor a obediência e a submissão. Para explicitar essa universalidade da prática dos castigos e violências diversas contra o corpo feminino, traremos o fragmento que relata a história de Dona Joana Maria, uma mulher branca, cristã-velha que tentou vender um fragmento de hóstia consagrada como Relíquia do Santo Lenho.

Segundo Joana, o objetivo do “sacrílego delito” era conseguir a prisão pelo Tribunal e, assim, livrar-se dos maus-tratos e crueldades do seu marido, que estava especialmente furioso por conta do sumiço de dois frangos e uma galinha, furtados de sua casa em sua ausência. A ré disse que ao lembrar-se do caso de um preto que furtou uma hóstia e conseguiu se livrar do cativo do seu senhor, pensou em fazer o mesmo para se livrar do marido, em um ato de desespero motivado pelo medo (ROCHA, 2015, p.142).

Infelizmente, para Joana, o desfecho do caso não foi o esperado. Ela foi “[...] açoitada pelas ruas públicas da cidade, [teve que cumprir] penitências espirituais, instrução ordinária e [foi] degredada para a casa de correção pelo tempo de doze anos [...] (ROCHA, 2015, p.143).

Através desses relatos históricos podemos compreender que, as mulheres em terras brasileiras, nesse período histórico, eram vítimas de violências diversas executada pelos homens que exerciam uma função de mando sobre elas: pais, maridos, parentes próximos, senhores e tutores. Os Tribunais do Santo Ofício acabaram por confirmar a consolidação da violência contra o corpo feminino desde o período que foi denominado

como período colonial. Mas, nesses relatos não encontramos referências quanto a consolidação da mulher no papel de mãe. Podemos compreender que o papel a ser cumprido pela mulher no projeto conquistatório do território brasileiro seria o de prover novos corpos para servirem a esse ideal; mas isso não quer dizer que essas mulheres desejassem ou pudessem criar os vínculos de maternagem com essas crianças.

Buscaremos agora, nas fontes descritas pela pesquisadora Andréa Rocha Rodrigues esses apontamentos. Através de um artigo de jornal, publicado em 1933, Dr.^a Andréa nos apresentará indícios da persistência de dois fatores iniciados no período denominado colonial: primeiro, a violência contra a mulher consolidava-se na sociedade brasileira, inclusive contra os corpos das filhas. Segundo, que as práticas mágicas ou sobrenaturais continuam a ser utilizadas pelas mulheres como forma de resolver seus problemas com a violência cotidiana. Irá narrar a pesquisadora:

[...]. Além de indicar o uso de poder paterno para oprimir e garantir o silêncio da criança diante da continuidade dos abusos sexuais. O pai de Maria não se restringiu apenas a ameaças físicas para conseguir o silêncio e a convivência da menina. Procurou convencê-la que seus atos eram normais e resultado do afeto que todo pai sente pela filha, ou seja, tentou justificar suas atitudes universalizando-as (RODRIGUES, 2003, p.64).

Em um próximo trecho, Rodrigues (2003) irá contar que, [...] Mariazinha, como era chamada pelo jornal, buscou sua libertação através de um feitiço [...], cujo propósito era levar o pai à morte (IBIDEM).

Temos que compreender que, no Brasil, o surgimento do conceito “amor materno” adquiria contornos próprios. Ele tinha cor, classe social e contexto. Em um país continental, como o Brasil, a universalização do surgimento de um sentimento-conceito, que irá sulear as práticas de cuidado e proteção para com a criança, tornam-se impossíveis. Cada contexto irá apresentar singularidades e especificidades no processo. Tendo como exemplo, a situação das mulheres negras escravizadas, o direito de ser mãe era cerceado no sentido de querer ter filho, seja por compreender que seus filhos sofreriam, igualmente, um processo de desumanização, podendo ser comercializado por seus senhores; ou por saberem que poderiam se tornar amas de leite, tendo seus filhos tirados de seus braços. Em situações extremas de privação de direito como o que vivenciavam essas mulheres torna-se impossível dizer sobre a existência ou não do desejo pela maternagem.

Julita Scarano irá dizer que, “os métodos contracepção eram conhecidos e utilizados por inúmeras mulheres, em grande parte solteiras” (SCARANO, 2010, p.114-

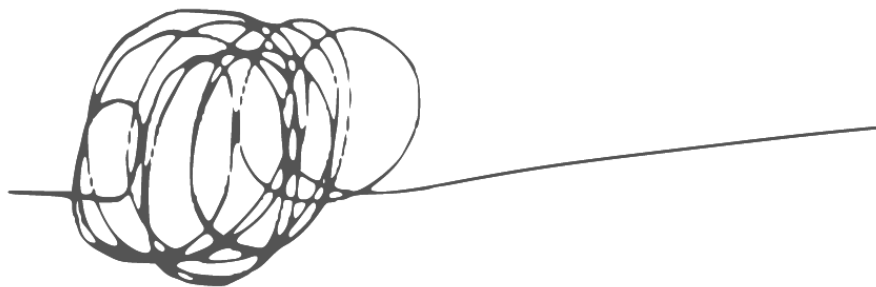
115). Além disso, a pesquisadora irá dizer da enorme dificuldade encontrada pelos casais negros que desejavam formar uma família. Scarano irá a partir do relato de uma visitante francesa, resgatar indícios que,

[...] de maneira relativa, podem ser aplicadas a todo sistema escravista brasileiro, inclusive no século XVIII. Ela afirmou que [...] para as escravas o nascimento de um filho não constituía benção alguma; que se alimentavam de caldo de galinha e arroz durante uma semana, mas depois e três dias passavam a fazer o serviço da casa, alimentando seu filho; que voltavam para a roça em três semanas e deixavam o bebê com os idosos e as crianças. Esse abandono forçado trazia mais mortalidade infantil.

Por outro lado, a falta de condições sanitárias, de trabalho, entre outras, impedia que muitas gravidezes desejadas fossem levadas a término. O trabalho penoso causava muitos abortos espontâneos. [...] Enfim, um desfilar de circunstâncias, sem levar em conta a mortalidade infantil, fazia com que fosse relativamente menos numerosos o nascimento de filhos de pais e mães negros, africanos ou mesmo crioulos, do que daqueles demais grupos (SCARANO, 2010, p.115-116).

O ideal da maternagem, nesse contexto histórico, era fomentado pela Igreja e pelo Estado, mas já começava a sofrer processos de transformações diante dos acontecimentos sociais. Começa a surgir, entre as elites brasileiras, o medo gerado pela enorme presença de corpos negros no território e que, aqui pudesse ocorrer, tal como ocorreu no Haiti, em 1791, a revolta dos escravizados e dos negros libertos contra os colonizadores portugueses.

Esse medo irá agir de modo a desenvolver um discurso contrário a mestiçagem e a busca pelo embranquecimento da população, com que as relações entre homens e mulheres com fins reprodutivos sejam revistos e busquem atender essa nova proposta. Gerar corpos, o mais branco possível, para alterar o perfil da população. Apesar desse discurso ter encontrado resistência e, a algum tempo, fazerem parte das demandas dos movimentos negros, ainda podemos observar os discursos de branqueamento presentes no dia a dia da escola, nas falas de crianças e professores/as:



Caderno de campo - fragmentos de falas, período de agosto de 2018 até junho de 2019:

- [...] quando você vai dar um jeito nesse cabelo? (professora branca);
- [...] dona, como eu tiro essa cor? (aluno negro de 10 anos de vida);
- [...] eu me vejo: gorda, beijuda, invisível (professora negra);
- [...] eu me vejo: que não sou importante, gordo, feio (aluno negro com 11 anos de vida).

Pudemos compreender através do cotejamento entre as histórias que se desenvolviam na Colônia Brasileira, e a outra, originária na Metrópole Portuguesa, que as práticas de coerção desenvolvidas tiveram que ser adaptadas para atender as especificidades de cada território.

Badinter (1985) cita diversas ameaças proferidas por médicos-homens para incutir na mulher o imaginário da mãe-cuidadora, daquela que se sacrifica pelo seu filho. “Se a mãe se nega a amamentar, a natureza se vingará e a punirá na carne” (p.195); “vários médicos não hesitam em afirmar que elas correm até o risco de morrer” (p.196);

[...] sem contar as ‘afecções agudas e crônicas das glândulas mamárias, as febres graves das metroperitonites, as afecções do útero’. Pior ainda, Brochard⁸³ ameaça essas ‘meias mães... com o câncer da mama e mesmo com a morte súbita’... Algumas delas, como se atingidas por um raio, teriam expirado antes que se tivesse tido tempo para socorrê-las... (BADINTER, 1985, p. 197).

Aqui, na Colônia, essa submissão ao papel de mãe-cuidadora foi realizada, de modo muito violento, por todos aqueles que tinham papel de mando sobre o corpo dessa mulher, utilizando castigos físicos entre outras violências.

Na Europa, incluindo Portugal, nesse momento, ainda persistia a prática da contracepção, do aborto e do infanticídio tratadas com indulgência, pela Igreja, na Idade Média. Federici salienta que, “a principal iniciativa do Estado com o fim de restaurar a proporção populacional desejada foi lançar uma verdadeira guerra contra as mulheres, claramente orientada a quebrar o controle que elas haviam exercido sobre seus corpos e sua reprodução” (FEDERICI, 2017, p.174).

⁸³ Brochard, De l'allaitement maternel, 1868.

É nesse cenário em que as políticas do Estado e da Igreja se voltam para a produção do crescimento demográfico, que uma nova legislação sobre a criminalização do infanticídio passa a vigorar e a ser tratada com maior severidade do que a prática de bruxaria. Mulheres poderiam ser penalizadas com afogamento, decapitação ou serem pregadas para contemplação (p.174). “Na Alemanha, a cruzada pró-natalista atingiu tal ponto que as mulheres eram castigadas se não faziam esforço suficiente durante o parto, ou se demonstravam pouco entusiasmo por suas crias” (p.178).

Somente com a modernidade, na constituição da família nuclear e valoração do infantil, surge a função de mãe cuidadora. A mulher foi reduzida à figura de mãe em uma época de grande influência das regras da medicina e do poder médico. Aquelas que não exercem seu papel primordial social são valoradas na maldade ou então enquadradas na patologia (GARCIA, 2021, s/p.).

No Brasil, podemos notar, através dos relatos históricos, que se instaurou um regime violento de coerção do corpo feminino a reprodução de indivíduos para servirem ao projeto colonial. Os mecanismos inquisitórios, em nosso território, foram utilizados com o fim de combater as heresias.

Com tudo que foi exposto até agora, podemos entender que o “desejo de ser mãe” não é inato ou “fato da natureza”, mas foi imposto a mulher como forma de produzir novos corpos para atender aos interesses políticos e econômicos que se estabeleciam. Desse mesmo modo, percebemos que a mudança na forma de tratar a criança atende a esses interesses e não a um “sentimento” descoberto. A infância surge como uma exigência e uma demanda da sociedade e o seu aparecimento somente foi possível porque um longo processo de subjugação do corpo feminino ocorreu.

Colaborando com essa proposição de ser a criança vista como um simples instrumento de trabalho para o modelo capitalista emergente, visitamos a obra, Manifesto Comunista, no qual, Marx e Engels, em 1848, nos deixam apontamentos sobre suas percepções acerca da constituição das famílias e sobre o cuidado com as crianças na sociedade capitalista emergente, que denominam burguesa. Escrevem os pensadores:

Sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa? Sobre o capital, sobre o ganho individual. A família, na sua plenitude, só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na ausência forçada da família entre os proletários e na prostituição pública. A família burguesa desvanece-se naturalmente com o desvanecer de seu complemento, e ambos desaparecem com o desaparecimento do capital. Censurai-nos por querer abolir a exploração das crianças por seus próprios pais? Confessamos esse crime. Dizeis também que destruímos as relações mais íntimas, ao substituímos a educação doméstica pela educação social.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante.

O palavreado burguês sobre família e a educação; sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma sua criança em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (MARX e ENGELS, 2005, p.55).

Para afirmar as diferentes formas de relações que estavam sendo desenvolvidas, Marx e Engels irão nos dizer de um diferente tratamento dado as crianças e as famílias dependendo do estrato social no qual essas se encontravam. “O proletário não tem propriedade; suas relações com a mulher e os filhos já nada tem em comum com as relações familiares burguesas” (MARX & ENGELS, 2005, p.49).

3.9 O advento do papel de mãe na sociedade ocidental

A partir da percepção de que o surgimento da infância tem relação com o liberalismo (que é intrinsecamente ligado ao capitalismo) emergente, que tem fins produtivistas, e não como expressa Ariès quando justifica que “um novo sentimento da infância [...] havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 2011, p.100). A mulher desempenha um papel fundamental nessa empreitada. Não seria possível conceber o projeto “infância”, para a produção de novos corpos produtivos sem a naturalização do papel de mãe, concebe a elas uma maternidade compulsória⁸⁴

Se situarmos a sociedade na qual o conceito de infância emerge, e o valor relacionado ao que a criança e a mulher irão desempenhar no aprimoramento do modelo político e econômico em desenvolvimento, percebemos a relevância da relação mãe-criança nesse processo histórico.

Isso justifica a necessidade de constituir um imaginário de desejo para toda uma coletividade, tornando esse desejo um potencial inovador. O desejo de ser mãe não é

⁸⁴ O imaginário de que a mulher é imperfeita sem ter filhos e que o cuidado para com a criança é natural para ela.

inerente a mulher; mas, através do agenciamento⁸⁵ do desejo torna-se um dispositivo que reproduz um imaginário coletivo para a necessidade de ser mãe.

Todo um aparato discursivo e de práticas científicas é elaborado, a partir do século XVIII, para a produção de processos de subjetivação⁸⁶ na mulher favorecendo o surgimento de características fundamentais maternas. Essas mudanças, também, interferem nas relações familiares criando uma nova configuração para a família moderna, segundo Ariès, na qual, “toda energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família” (ARIÈS, 2011, p.189).

Porém, não é isso que observei no texto de Federici (2017). Para a autora, entre a grande massa da classe trabalhadora, a família nuclear torna-se o “principal centro para a reprodução da força de trabalho” (FEDERICI, 2017, p.193). Um “microestado” dominado por um senhor. A mulher passa a desempenhar um cuidado doméstico, assim como podia “ajudar” com o trabalho que os maridos realizavam. Mesmo com a queda populacional, “os trabalhadores da indústria doméstica continuavam aparentemente se multiplicando” (IDEM, p.194).

Após a derrota marcante sofrida pelas mulheres com a ação terrorista perpetrada pelo Estado e pela Igreja, que ficou conhecida como “caça às bruxas”, na qual todo um universo de práticas e resistências femininas foi exterminado, uma nova versão, domesticada, passou a ocupar seu lugar. “Surgiu um novo modelo de feminilidade: a mulher e esposa ideal – passiva, obediente, parcimoniosa, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas” (FEDERICI, 2017, p.205).

Esse era o modelo necessário para o desenvolvimento da família nuclear moderna. Era necessário primeiro a criação da mulher-mãe ideal para que a família se estruturasse e a criança se tornasse seu centro. Se voltarmos a afirmação de Ariès (2011) de que “toda energia do grupo é consumida na promoção das crianças”, tudo o que observamos até

⁸⁵ Agenciamento na relação Deleuze com Foucault, diz respeito a um jogo de proximidade e distanciamento que liga esses dois autores. Agenciamento pode ser considerado a ligação entre um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente; formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico).

⁸⁶ A produção da subjetividade é tomada aqui como um processo que determina “a maneira de os indivíduos perceberem o mundo e apreenderem sistemas de valores e sistemas de submissão” (Carvalho, 1997), que modela, portanto, seus comportamentos, sua percepção, sua memória, sua sensibilidade e a forma como se relacionam. Parte-se, pois, da ideia de que, historicamente, o valor dado ao relacionamento mãe-criança nem sempre foi o mesmo, sendo que as variações que as concepções e práticas relacionadas à maternagem apresentam são produzidas por uma série de agenciamentos sociais, dentre os quais os discursos e práticas científicas assumem um importante papel (Moura, Solange S. R.; Araújo, Maria de Fátima; 2004, pg. 44-45).

agora faz sentido. A criança torna-se o produto final de um processo produtivo altamente elaborado. A família moderna com o seu “sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família” (ARIÈS, 2011, p.189) é o espaço no qual essa mulher-esposa ideal, irá reproduzir o seu papel como cuidadora e protetora da criança e da família nuclear.

Após todo esse percurso, volto novamente o meu olhar para o brincar com bonecas e concludo que o corpo da menina-mulher continua a ser conformado, domesticado, desumanizado desde a infância, de modo a continuar reproduzindo um padrão de comportamento e pensamento forjado pelo Estado Moderno europeu, para prosseguir produzindo os novos corpos que o modelo econômico-político necessita para se desenvolver.

Porém, como mostramos anteriormente, o Brasil desenvolverá esse processo de um modo singular. O processo que se inicia na Europa, e mais especificamente na Metrópole portuguesa, e se estende para a sua Colônia, o Brasil, na qual irá desenvolver contornos específicos. A constituição de família indígena e africana, que no interior de suas culturas compreendia formatos expandidos, não é reconhecida, sendo ignorada pelos conquistadores portugueses. A partir de um enviesamento na percepção dessas relações culturais, a associação com a promiscuidade será estabelecida e, assim, se firmará um olhar estigmatizante sobre essas mulheres. O olhar da promiscuidade.

No brincar com bonecas surgirão várias dimensões a serem trabalhadas em sala de aula, desconstruindo racismos, misoginias, visões estereotipadas produzidas. Olhe para as crianças brincando e atente para o que está sendo reproduzido: quem está dentro e quem está fora da casa; quem trabalha em casa e quem trabalha fora; quem está na cozinha ou na limpeza e quem está fazendo sala e tomando chá; quem pode receber cuidados e quem deve cuidar; que corporeidades são essas? Qual a cor, o gênero, o extrato social? Que sonhos essas crianças trazem e o que estão reproduzindo através do brincar? Notem, quantas possibilidades de desconstrução de violências e preconceitos estão contidas no observar de um brincar pela infância. Podendo ser ampliado pela escuta atenciosa e aprendente, das crianças, durante o brincar.

Com a nossa percepção voltada para a desconstrução dos estereótipos vivenciados pelas crianças cotidianamente, inclusive dentro da escola, devemos estar atentos a outros discursos que as crianças trazem marcados sobre a sua pele: os discursos estigmatizantes, que produz o olhar da indiferença.

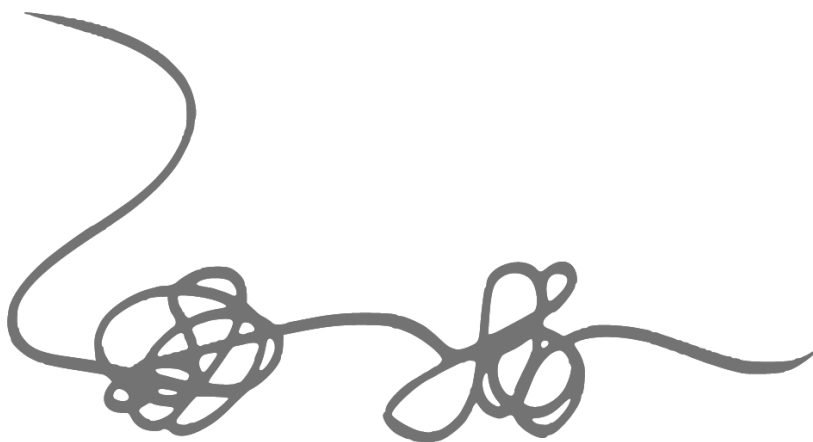
Os indígenas e os africanos escravizados serão compreendidos, pelos portugueses, como selvagens, irão ser associados a pobreza. Pobreza, uma carrega muitos sinônimos-

estigmatizantes associados: não civilizado, não disciplinado, espontâneo, malvado, violento, grosseiro, rude, estúpido, insociável, retraído, solitário. Você ouviu essas palavras sendo ditas dentro da escola, contra corpos negros e/ou pobres? Eu ouvi. Muitas vezes, porém não entendia que essa distinção já era suleada através de uma mancha, de um descrédito que, determinadas crianças, já carregam na pele.

Agora entendo essa fala:

Caderno de campo, outubro de 2018: “[...] *dona, como eu tiro essa cor?*”, essa pergunta me foi feita por um menino de 10 anos de vida, negro. Em seus olhos estava impresso todo o seu desespero. Os seus ombros estavam encurvados. Segurava seu braço firme a frente do corpo. Ele era a imagem da dor.

Ele não me falava da cor da sua pele, mas do estigma que a sua pele carrega. E que, diante de olhos já endurecidos pelo racismo e pelos preconceitos, torna-se um definidor de quem ele é. E ele me dizia, preste atenção, eu não sou o que você vê com seu olhar atravessado por construções históricas que se estabeleceram culturalmente na sociedade. Professora, limpe esse olhar para me ver.



4 OUTRAS HISTÓRIAS SOBRE INFÂNCIAS QUE FAÇAM MAIS SENTIDO EM NOSSAS REALIDADES

Krenak (2019) irá nos dizer:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (KRENAK, 2019, p.30-31).

Li esse escrito do filósofo Airton Krenak e entendi que essa produção intelectual que tenho me proposto a empreender tem o sentido de compreender e defender as crianças, mesmo em momentos em que eles mesmos fizessem de tudo para provar que eram maus. Mas não eram. Eles não conseguiram me enganar.

Andar entre eles me fez perceber que essas crianças se vestem de encenqueiros para desafiar os professores e o mundo. *Eles gritam para nós, educadores: Nos olhem! Estamos aqui. Nos ouçam.* E, durante um curto período eu tive o privilégio de os ouvir. Devo contar que ri, me assustei, fiquei embasbacada e chorei com suas histórias. Devo reconhecer, aprendi com eles. Aprendi muito mesmo! Com eles mudei o meu olhar para o mundo. Deixei-o mais gentil e acolhedor com a diferença. Eles são incríveis, companheiros, desafiadores, rebeldes, animados. Gostaria de aqui, estar escrevendo sobre essas experiências que tive com eles; não sobre as disputas, as (in)disciplinas, as (provoc)ações, as brigas e os socos. Porém, escolhi politicamente dizer sobre as rebeldias, por entender ser esse o necessário para o primeiro momento; como forma de provocar o olhar, do leitor dessa pesquisa, a ver o que se esconde por traz das insubordinações, das subversões as ordens impostas a eles historicamente. Pois eles sabem, que não é de hoje, que são chamados de vadios, malandros, encenqueiros. Que não é de hoje, que o Estado, os acusa de vadiar, lhes tira as oportunidades, os enclausura em uma visão de mundo racista que insiste em continuar a impedir seus caminhos; mantida pela convivência de nós, brancos.

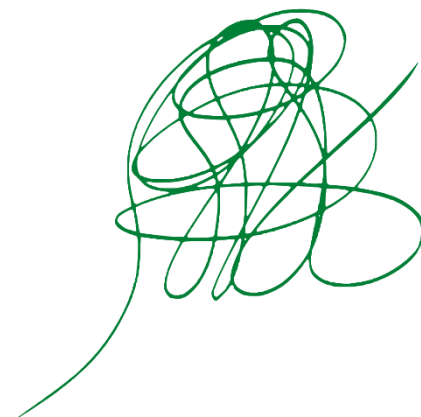
Esses lindos meninos me mostraram sua força e criações de resistências, a um sistema que teima em os afastar, descartar, inferiorizar. Lembro de acompanhar uma história de um menino negro que havia sido liberto da Fundação Casa e iria retornar à escola. Enquanto reparava o menino, com olhar ressabiado, adentrar os portões da escola, ouvia o comentário de um pequeno grupo de professoras que, também, observava a sua

chegada. Diziam elas: **“Não podemos aceitar esse tipo de gente na escola. Temos que dar um jeito de conseguir afastar ele daqui”**.

Esse “tipo” de gente...

Olho novamente para a escrita de Krenak e, pedindo licença para parafraseá-lo, devo dizer que:

Há centenas de outras narrativas de meninos que estão lutando para se manter vivos (na escola e na vida), que nos contam histórias incomuns, que cantam músicas diferentes, que riem mesmo mantendo a cara séria, que conversam muito quando a eles damos atenção e nos ensinam mais do que costumamos aprender com uma grande parte dessa humanidade branca presente nos livros didáticos. Nós não somos as únicas pessoas interessantes na escola, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa escola que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente.



4.1 As histórias reais que não queremos ouvir na escola

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.

Ailton Krenak, 2019, p.22-23

Caderno de campo, setembro de 2018: *“Meu sonho, dona, era ser jogar de futebol, mas a minha mãe falou que, se eu for um varredor de rua vivo, tá bom pra ela”*.

Essa fala foi de um menino negro com 9 anos de vida, quando me contou sobre o desenho que tinha feito sobre ser negro. Depois disso, silenciou. Fiquei pensando, ele precisava ter me explicado mais alguma coisa? Acredito que não. Seu desenho, sua fala e seu corpo já me disseram tudo. Ele está sendo impedido de sonhar.

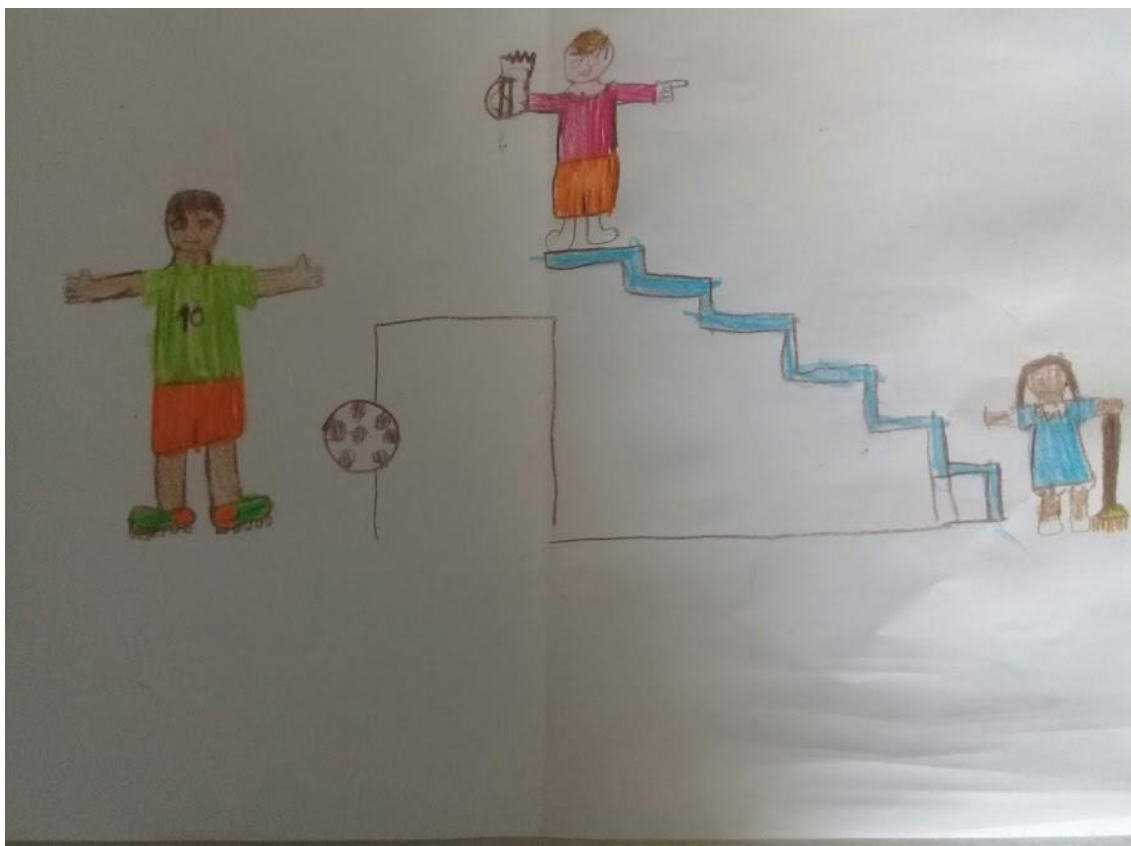


Obra 28 Título: Sobre sonhos. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 10 anos de vida.

Percebi que existem histórias que não querem ser ouvidas pela escola. E se não querem ser ouvidas pela escola, devemos considerar que os educadores não estão sendo preparados para lidar, nem com crianças que estão situadas em uma vida dinâmica e em movimento constante, tão pouco para aprender com elas. Continuamos a reproduzir um modelo de escola no qual o protagonismo do processo educativo está centrado na figura do professor, que somente irá reproduzir os conteúdos já estabelecidos.

As histórias relatadas pelas crianças nos exigem abertura do olhar para outras possibilidades de vivências, mas essas podem ser desconfortáveis, porque podem falar de

violações de direitos das crianças e exigem de nós, educadores, uma outra postura dentro da escola. Mas é necessário, transver com as educadoras e os educadores, os educandos que transitam pela escola.



Obra 29 Título: Hierarquia racial. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 10 anos de vida.

Caderno de campo – outubro de 2018: Esse desenho feito por um menino negro, com 10 anos de vida, que nunca escutou nada sobre a hierarquia brasileira e a descreve com precisão me produziu um assombro. Perguntei a ele se ele estava com falta de opção de lápis de cor para ter pintado a roupa da mulher e a escada com a mesma cor e ele respondeu: **“Não! É da mesma cor porque é por cima dela que ele sobe”**. Perguntei novamente, e você, um homem negro, cadê você nessa escada: **“Ichi, dona, a gente morre cedo. Nem chega nessa escada”**.

Quando começa o assassinato dos meninos negros que caem mortos nas ruas?

O assassinato deles não começa naquela momento em que são alvejados. Começa muito antes, nas falas, nas representações, na escritas e, porque não dizer, na escola. O Prof. Edson Cardoso, em curso on-line promovido pela Casa Sueli Carneiro com o tema: Ler o Brasil, irá resgatar uma “representação encaminhada por José Bonifácio de Andrade Silva, a Assembleia Constituinte, que tem um trecho que é importante a gente retomá-lo aqui, [...], Ele diz: Aqui, uma coisa é o escravo, outra coisa é a cor do escravo”

(CARDOSO, 2022). Com esse trecho, Edson Cardoso nos faz perceber que existem duas questões diferentes a serem refletidas, nesta escrita, quando nos referimos a morte simbólica ou física dos meninos negros: a primeira, é o assassinato dos meninos negros, e a outra é a cor desses meninos; uma coisa é, não quereremos que esses meninos negros morram, seja na rua, na escola, nas relações humanas. Com relação a isso, podemos nos incomodar, nos pronunciar, nos mobilizar (ou não, se atentarmos para os dados estatísticos das violências contra crianças e adolescentes negros - 2021). Outra coisa, é termos que conviver com esses meninos negros. E esse, no nosso entender, é o nó da questão.

Em artigo divulgado pela UNICEF, em outubro de 2021, o órgão irá alertar para o aumento da violência contra as crianças e adolescentes, no Brasil. Em relação a violência armada urbana irá expor que,

Em todas as idades, as principais vítimas de mortes violentas são os meninos negros. Esse perfil, no entanto, se intensifica ainda mais na adolescência. Para os meninos, a faixa etária dos 10 aos 14 anos marca a transição da violência doméstica para a prevalência da violência urbana. Nessa idade, começam a predominar mortes fora de casa, por arma de fogo e com autor desconhecido.

Quando os adolescentes chegam à faixa etária de 15 a 19 anos, essa transição no perfil da violência letal está consolidada. As mortes violentas têm alvo específico: mais de 90% das vítimas são meninos, e 80% são negros (UNICEF, 2021, s/p).

O artigo divulgado pela UNICEF aponta que não queremos, enquanto Estado e sociedade, ter que conviver com esses meninos negros. Afinal, nossas políticas públicas para conter essa situação de aniquilamento a que estão expostos nossos meninos negros, ainda se mostram tão ineficientes. Olhando para a escola nos perguntamos: será que as políticas públicas, inclusive no âmbito educacional, querem ser eficientes em conter as mortes simbólicas e físicas de nossos meninos negros? A partir de tudo que observei na escola afirmo que não. Afinal, através dos dados e da observação do cotidiano da escola, notamos que não estamos conseguindo conter os diferentes tipos de mortes que assolam esses meninos.

Mas essa história não começou hoje, não é? Podemos dizer que essa história começou quando seus antepassados foram brutalmente escravizados e desumanizados. Se mantem quando, negamos ou bloqueamos as discussões sobre o racismo. Quando mantemos um discurso negociata sobre o racismo como um problema seriíssimo em nosso país. Quando não olhamos para a história e vemos os discursos proferidos que desqualificavam as pessoas negras, as inferiorizavam, as objetificavam.

Trago aqui uma reprodução desse discurso presente na fala de uma menina negra de 10 anos de vida.

Caderno de campo – agosto de 2018:

“Ser negro é uma coisa boa porque é uma cor de alguns tipos de materiais e é uma cor de luta que a gente trabalha, viaja e faz coisas no sol. Não se culpe por sua aparência.

Ser branco é bom porque é cores de tipos de artistas, apresentadores de televisão e autores e trabalhadores também. Não discutem por aparências”.

Notem, essa fala exemplifica o modo como a produção discursiva produzida durante o período colonial brasileiro continua a ser reproduzida nos nossos dias. Mais do que isso, estabelece a forma como nós, brancos, olhamos para as pessoas negras e como as pessoas negras acabam por se ver através da apropriação desse discurso. A menina reprodutora do discurso colonialista identifica a própria pele com materiais, cor de luta e trabalho ao sol. A sua representatividade está em cores de objetos, na reprodução da objetificação. E finaliza: não se culpe pela sua aparência. Não se auto acuse, não se incrimine por sua cor, seus cabelos, seu fenótipo, enfim, pelo que você aparenta para os outros. Isso não é culpa sua, ela pensa. Mas não ousa dizer de quem é a culpa por ela se sentir objetificada e não encontrar representatividade. Que essa culpa é de nós brancas/os. Nós os objetificamos e continuamos a reproduzir esse olhar quando não buscamos nos questionar. Nos últimos anos temos acompanhado um movimento progressivo do protagonismo negro na televisão e no cinema. Graças as lutas do Movimento Negro. E temos ouvido os questionamentos dos brancos incomodados por esse protagonismo. Mas considero o incomodo muito bom, ele nos tira do nosso conforto. Voltando aos exemplos apontados pela menina negra podemos observar que a representatividade é essencial para a consolidação de uma autoestima positiva, de um amor-próprio. Diferente do modo como ela entende e apresenta a cor branca através da sua representatividade. Cor de artista.

Continuando nossa reflexão acerca do discurso colonialista e que se torna representativo da forma como oferecemos atenção as crianças ou não, vou procurar abordar uma expressão que ouvi circular pela escola relacionada aos alunos negros: vadios.

Lembrei de um dia que o Professor Dr. Geander das Mercês, durante a reunião do

Grupo de Estudos e Pesquisas AKOMA, me provocou: “Ana, você precisa pensar em vadiagem quando fala em infâncias negras, pois a criança negra foi criada vadeando pela rua”.

Recordando disso, percebemos que toda escrita é feita de escolhas, de recortes da realidade como dizem no meio acadêmico. E elas dizem da nossa disposição em assumirmos uma determinada posição que, no caso, diz de um comprometimento ético diante da vida vivida, ou melhor, da vida impedida experienciada por muitos meninos negros que conversei. E a nossa escrita não poderia se furtar a isso. É uma escolha ética e, portanto, política, Ana? Sim, é uma escolha política pois nenhum posicionamento é neutro. Todo posicionamento diz de nossos desejos e comprometermos. Ao lado de quem nos posicionamos: do opressor ou do oprimido? Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, ao nos posicionarmos podemos transformar a realidade (ou a mantermos), participando (ou não) da construção de uma nova possibilidade de mundo. Tudo dependendo das nossas escolhas.

Apreendi, com as crianças, que toda escuta começa pelo olhar, por estabelecer um contato e se deixar ser atravessado por ele. Diz de um tempo para o olhar, para o reconhecer-se no outro, para se sentir ser visto e reconhecido pelo outro. Diz do tempo da espera, do gestar o contato e a conversa, e do sentimento de alegria que nos atravessa quando somos aceitos. Confiaram em mim!

Com as falas ouvidas das crianças atravessadas em minhas mãos, optei por desenvolver um percurso na escrita que fala das violências expressas através da escolha de uma palavra constantemente manifestada contra os meninos negros que notei serem reproduzidas, pelos adultos, na escola e que mantem um sistema mundo opressor e desmembrado. **Esses vadios!** Vândalos, malandros, preguiçosos, desordeiros, todas palavras-sinônimo que ouvi serem reproduzidas no contexto da escola para designar meninos negros que os educadores consideravam estar se rebelando contra o modelo normatizado. Muitas dessas “rebeliões”, para mim, que olhava de forma distanciada, eram manifestações das culturas nas quais esses meninos estão engajados expressas na forma de andar, de falar, de se posicionar, de olhar. Ah, o olhar, esse era o que mais incomodava os professores. Eram considerados olhares desafiadores.

Mas tinham também as perguntas, para as quais nos faltavam respostas. Elas nos tiravam o ar como um soco no estômago.

Caderno de campo – outubro de 2018: Fala de um menino negro de 10 anos de vida.
“Eles me dizem: você é como nós, mas eu não me sinto parte do nós. Nem nunca serei”.
 O que escapa ao entendimento do professor branco?

Podemos observar na escola que esse não pertencimento, essa exclusão, causa na criança uma dor psíquica que, muitas vezes, ela não sabe como lidar. Muitas tentam pintar partes de seu corpo de branco, tirando sua cor, para se tornar mais próximo com aquilo que está posto como a cor ideal a ser aceita. Outras agredem a si mesmas ou a outros. Brigam, xingam, se exaltam. Tudo porque não conseguem falar dessa dor. Não sabem como externá-la. Algumas crianças se calam e passam a habitar os cantos dos pátios e salas. Sozinhas.

O olhar preconceituoso, o olhar hegemônico racial, fita a elas, lança sobre elas uma série de fantasias, de imagens, tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, e elas, muitas vezes, elas demonstram dificuldades de olhar nos olhos de seus agressores.

O que me resta fazer, pergunta Fanon?

Me amputar.

Produzir uma excisão, uma hemorragia.

O que falta ao educador branco é ter vivido essa situação. Ter sido marcado por ela. Eu não vivi. Nunca fui afetada por essa dor e, a não ser que eu queira me atentar, me abrir para perceber o sofrimento do “outro”, sem julgar ou palpitar, nunca conseguirei enxergar algumas reações de crianças negras como reações motivadas pelo sofrimento psíquico causado por uma carga de agressões relacionadas ao racismo que vivenciam dentro da escola.

Percebemos que a identidade dessa criança não é dela. Se lermos Fanon (2008) e Bhabha (2013), a identidade é uma figura bizarra do desejo colonial. Do desejo do “outro”.

Quando uma criança é interpelada pelo discurso do poder presente na escola e responde *eu sou negra*, é preciso ensiná-la a constranger essa marca. A constranger a questão que a constrange compreendendo que na verdade, ela não está respondendo uma interpelação colonial sobre ela e nem se encaixando nas regras dela. A escola tem que ensinar a criança negra e a educar para compreender que, ao responder eu sou negra ela

está reafirmando e se apropriando de um espaço que é dela por direito. Um lugar político. Um lugar de luta.

Aquele discurso/corpo que tenta continuar sendo perpetuado através dos livros e histórias coloniais como uma figura exótica em que coisas são esperadas dele é, na verdade, um artefato, uma produção do homem branco. Será que eu, como educadora branca compreendo isso?

Para exemplificar o que estamos querendo trazer para o diálogo, o uso da palavra Vadio, dentro do contexto da escola, como um conceito que irá definir a forma como os educadores brancos olharão para os meninos negros, buscou-se, no filme “Capitães da Areia”, visualizar a relação existente entre crianças negras, desigualdades sociais, racismo e medo, na conformação da situação de abandono e violências em que sobrevive grande parte da infância preta brasileira. Nosso recorte apresenta e discute o local social, o impacto das linguagens e utiliza dados estatísticos para explicar a violência como um fenômeno multicausal, impactado por construções histórico-sociais racistas e preconceituosas.

Crianças ladronas! Com essa manchete, o escritor Jorge Amado começa sua obra fictícia – Capitães da Areia. Publicada em 1937, causou grande alvoroço por expor, de forma poderosa, a realidade rude e ofensiva em que viviam crianças e jovens em situação de rua, na cidade de Salvador. A polícia, sob a chefia do interventor do Estado Novo no Estado da Bahia, apreendeu e queimou 808 exemplares do livro Capitães da Areia, entre outros. Essa foi a obra amadiana mais atingida, do autor considerado: “simpatizante do credo comunista”. Jorge Amado retratou, de forma tocante em suas linhas, um grupo de meninos residentes em um trapiche abandonado, que vivem entre aplicar golpes e praticar pequenos furtos. O autor não demonstra compaixão pelo abandono, deles, ao contrário, os retrata, de forma íntima, como meninos repletos de força, ânimo, inteligência e dedicação, apesar da situação de carência em que vivem. Para Pedro Eloi Rech,

Entre os livros de Jorge Amado o mais queimado foi Capitães da areia. Por que exatamente este livro teria atraído tanto a irados autoritários censores? É que o livro é dedicado aos meninos abandonados de Salvador, que se reuniam em torno de um trapiche abandonado, na região do cais de Salvador. Os meninos eram o terror da cidade. Jorge os descreve, mostrando profunda simpatia por eles, mostrando que, se assim agiam, era exclusivamente porque a sociedade lhes negava todos os meios de sobrevivência. O livro é também uma descrição de toda a violência que contra os meninos é empregada pela polícia e pelo reformatório dos meninos, onde eram trancados, quando flagrados (RECH, 2013, s/p).

Essa obra, nos provoca a um cotejamento entre livro-filme e as vivências na escola

com os meninos negros, buscando as entrelinhas. Seus olhares altivos, desconfiados, ariscos. Olhares que não paravam de, a todo instante, esquadrinhar o território. Meninos cheios de vida, cheios de potências de futuro, mas, em vários momentos, tendo suas capacidades interditadas. Como mulher, adulta, de classe média e branca é impossível para mim falar em nome de meninos negros vulneráveis, porque estou convencida que não podemos nos colocar a todos no mesmo saco e dizer que compreendo as vivências deles, porque não as compreendo. Nunca as vivi. O que posso é, a partir dos relatos dos nossos encontros e o modo como fui afetada por eles, tentar acender um pavio que possibilite (ou não), uma explosão de realidade.

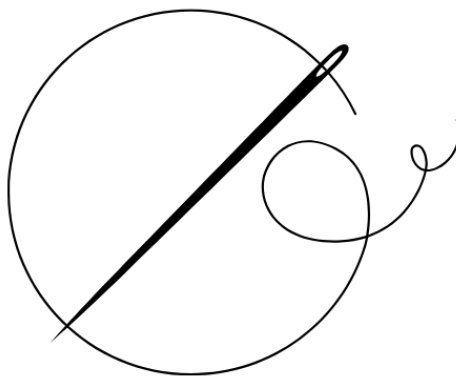
No livro, Jorge Amado relata, a história de um grupo de meninos abandonados, a maioria órfãos, que veem, na rua, a única forma de sobrevivência. Na escola, convivi com meninos negros de diferentes realidades, mas que traziam algo em comum: o preconceito contra suas corporeidades. Cada um tem sua história distinta, ao mesmo tempo em que compartilham sonhos, dores e aflições. A sociedade da época não os reconhece, e a de hoje?, também não; discriminando-os antecipadamente como marginais, mantendo-os a margem da “boa sociedade”. Interessante notar, pelos relatos, que a sociedade não os vê como “crianças desprotegidas”. O enredo no filme e na vida é forte ao mostrar a cumplicidade existente entre os garotos e a forma como eles têm consciência da necessidade de companheirismo para sobreviverem as suas “aventuras”. “Aventuras” essas, tratadas muitas vezes como “brincadeiras” que revelam o lado infantil dos meninos em trânsito para a vida adulta. Atitudes de carência e de raiva ocupam o mesmo espaço. Infantilidades. E, mesmo com toda essa meninice, eles são conscientes de sua força, renegando e enfrentando a sociedade que os repele.

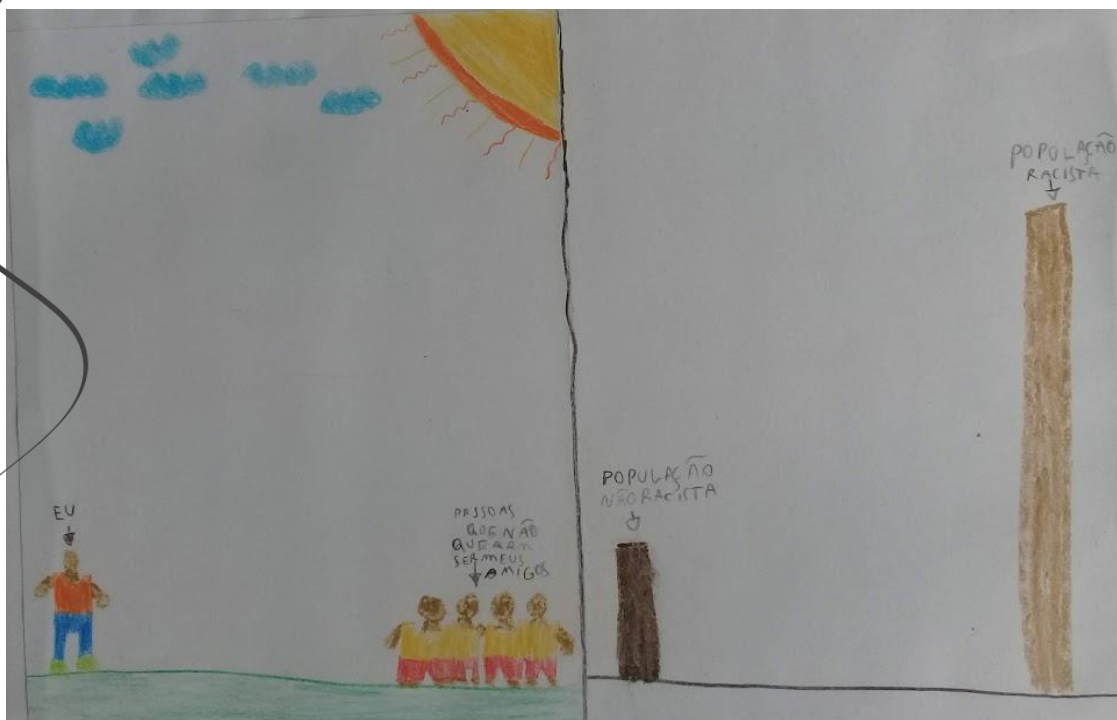
Jorge Amado encerra seu livro com as crianças transformadas em jovens adultos, cada um partindo em busca de seu sonho. Nós ainda não tivemos essa experiência. Mas, o autor, assim como nós, não encerramos nossa obra, pois estamos deixando em aberto o incômodo, para o debate: existem crianças e jovens em situação de abandono.

Não à toa, o autor foi tão execrado em sua época. Amado teve a coragem de expor as incapacidades de dois pilares da sociedade em lidar com essa temática: a família e o Estado. E nós reafirmamos o terceiro: O Estado, na figura da Instituição Escolar. Mesmo tendo sido publicada em 1937, a obra se mantém atual à medida em que traz à tona, de forma literária, problemas sociais enfrentados e observados na atualidade social, cultural e reproduzido pelo meio educacional.

O filme? Uma explosão de verdades e emoções. Minhas vivências com os meninos? Uma explosão de dores e amores. Os sentimentos expressos através dos olhares, das falas, dos desenhos dos meninos, permitem, a quem assiste e a quem se abre para o contato com eles e os escuta afetiva-aprendentemente, se aproximar da realidade vivenciada por eles.

Caderno de campo, outubro de 2018: Essa semana está sendo especialmente difícil para mim. Tenho escutado alguns meninos negros de 10 e 11 anos e suas falas estão doendo por todo meu corpo. Eles me falam do desejo de ter tênis, camiseta, comer um lanche ou um salgado como se fossem desejos muito difíceis para serem alcançados e, se for ser honesta comigo mesma, dependendo do extrato social no qual esse corpo está inserido, esses desejos são mesmo. Hoje, no intervalo, fui almoçar com eles. Ao meu lado sentou aquele menino do segundo ano que tem surtos de abstinência por conta do consumo de drogas por parte da mãe, durante a gestação. Estavam várias crianças junto comigo, e todas queriam contar coisas ao mesmo tempo. Tive até tontura em alguns momentos por causa da falação e de tentar dar atenção a todas. (risada) Mas o menininho estava ao meu lado quietinho, comia com ferocidade, e ia cada vez mais se encostando em mim. Sua roupa estava bem suja e seu cheiro não estava muito bom, ele não recebe o mesmo cuidado que as outras crianças. Mora com uma avó bem idosa e já me contaram que, muitas vezes, “o barraco onde moram fica sem água e sem força”. As crianças continuam me contando mil coisas ao mesmo tempo e eu tento ouvi-las, comer um pouquinho (a comida estava muito boa) amassada pelas crianças. O menino se encostou em meu braço e começou a se esfregar como um gatinho, fiz carinho nele e acabou cochilando. Queria fazer mais, mas não





Obra 30. Título: Gráfico sobre o racismo. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 11 anos de vida.

Caderno de campo, outubro de 2018: Quando voltei para a coleta dos desenhos, recebi essa ilustração feita por um menino negro, de 11 anos de idade. ***Ele me falou sobre a dificuldade em ser negro dentro da escola, que muitos colegas são racistas, falam da sua cor, do seu cabelo como problema. Mas que ele não liga. Que está bom ficar sozinho do jeito que está. Perguntei sobre os professores, o que falam sobre isso e ele me disse que eles não percebem.*** Mas não acho que é isso que o seu desenho nos conta. Ele não está feliz em ficar sozinho. E mostra a consciência da existência do racismo na sociedade.

A direção sensível e desafiadora, de adaptar às telas a obra de Jorge Amado, é de sua neta, Cecília Amado. A trilha sonora, que envolve e conduz toda trama, é de Carlinhos Brown. Mas, porque esse filme, sendo uma obra de Jorge Amado, não traz a explosão de sensualidade, marca impressa em suas outras obras adaptadas? Talvez, porque Cecília, como o avô, tenha se apercebido que a riqueza das individualidades, presentes na obra, seriam muito mais interessantes e envolventes que a pura sensualidade, na condução da história. E, que, na diversidade de histórias presentes na obra, a discussão crítica da sociedade baiana dos anos 30, possibilitasse a reflexão sobre a sociedade atual.

Devemos dizer, essa obra é assustadoramente atual!

Entendendo que a arte tem por papel ir para além das certezas, Capitães da areia

se propõe a desafiar as normas estabelecidas, desvelando a infância marginalizada, possibilitando percorrer as instâncias que antecedem os atos. Será que temos coragem para fazer o mesmo na escola?

As questões levantadas pela obra vão além das falas de seus personagens. Descortinam a sociedade. Promovem o surgimento do incômodo, em quem se propõe a um olhar crítico sobre a obra de Jorge Amado e a nossa vivência na escola. Que juventude é essa retratada por sua obra? Malandra, audaciosa, com má índole ou não punida adequadamente? Que vadeia na escola e na rua. A infância negra ou o jovem retratado pelo autor do livro (ou desse texto?), desafia a sociedade à medida em que se revela, fruto desta.

Caderno de campo, mês de outubro de 2018: Continuo conversando com as crianças sobre seus desenhos. Hoje, um menino negro com 10 anos de idade, me disse: ***“Meu sonho, dona, é ser doutor. Mas acho que não vai dar não... A gente morre cedo”***. Cada vez mais me assusta o modo como eles manifestam essas falas, como se não tivessem perspectiva. Será que não tem mesmo e quem está se enganando sou eu por achar que toda criança pode sonhar?

Entendemos que se torna necessário evidenciar que ao olharmos para a realidade da violência infantil brasileira, primeiro precisamos compreender que o desenvolvimento dessas crianças ocorre na interação com o território no qual encontram-se inseridas e, mesmo tendo identidades e culturas próprias, muitas vezes, o meio social se torna contraditório e não é isento de conflitos.

4.2 Vadeando

Lembram que iniciei esse texto contando a vocês sobre a provocação feita pelo Prof. Dr. Geander Barbosa das Mercês, em dia de reunião com o grupo AKOMA. “Ana, pense em como os meninos negros vadeiam”. Era 2017, e eu ainda estava me descobrindo como branca com o amparo deste grupo. Eu não conseguia entender essa palavra-conceito. Tudo que eu conhecia me dizia a respeito de preconceitos e marginalizações.

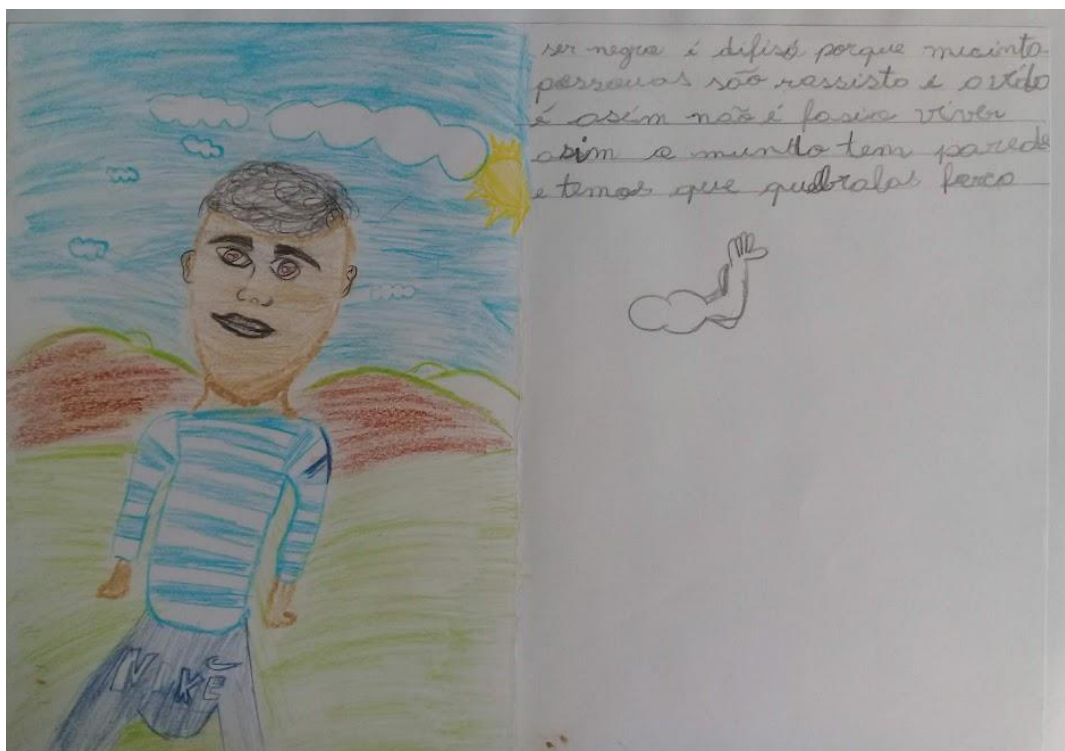
Vadear, brincar na rua, estabelecer outros tipos de contatos e conexões que, nem por isso, sejam piores ou menores aos realizados pelos meninos brancos. Vadear, estabelecer vínculos de cuidado e proteção coletivos, tecer redes coletivas.

Vadear....

Ouvi meninos negros serem chamados de vadios pelos professores e isso deu um click, acendeu uma luz. Opa! Aí está o ponto fundante da percepção acerca dos meninos negros, a relação com a vadiagem, com a malandragem, com a criminalidade. Uma fala estigmatizante que poderíamos ter escutado ao transitar pelas ruas mineiras ou descendo uma ladeira de Salvador, em pleno século XVIII.

[...] As crianças, como de resto acontecia com as mulheres livres, andavam mesmo por lugares ermos sozinhas ou acompanhando as mães que iam vender seus produtos, inclusive em lavras distantes. Nessas caminhadas, quase sempre penosas, mas trazendo sensação de liberdade, tais crianças auxiliavam suas mães em seus trabalhos, sem ter, entretanto, uma atividade específica e independente. [...]. A rua fazia parte da vida como um espaço coletivo e as crianças mineiras, como as de diferentes lugares, perambulavam com ou sem finalidade. [...]. A rua fazia parte de seu mundo (SCARANO, 2010, p.110-111).

“Muleque” é outro termo-conceito cunhado durante esse período para designar os escravos com idade inferior a 15 anos. Considerados de pouco valor, pois o campo de trabalho no qual podiam atuar era bem mais restrito.



Obra 31 Título: A vida não é fácil de viver. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por um menino negro com 11 anos de vida.

Ele me disse, através de seu desenho que, em um mundo racista não é fácil de se viver, pois os meninos negros continuam a ser percebidos como de “pouco valor” pelo

sistema. Mas me observava compreendendo que, a professora mulher adulta branca, entendia o que ele estava falando, mas não compreendia a profundidade do que ele queria dizer. Afinal, ele sabia que eu nunca havia sido atravessada pelo racismo em suas diferentes manifestações. E, nesse dia do mês de agosto de 2019, eu ainda estava começando a tomar consciência disso.

4.3 O nó do problema: de quem são esses corpos perseguidos?

O lugar ocupado pelas crianças, no contexto social, muitas vezes, se torna diferente das expectativas que a sociedade tem para ela, que o imagina como um espaço ideal. Um território perfeito e imaginário concebido a partir das expectativas do mundo adulto.

Partindo dessa concepção, podemos apontar que as infâncias brasileiras ocupam um espaço de diásporas, no qual as identidades convergem e se encontram, colidindo de forma a forjar uma cultura própria. Uma cultura que deveria tornar evidente as singularidades das crianças que a compõe, e ser capaz de proporcionar uma autorização discursiva a todos esses sujeitos. Uma construção capaz de abarcar as diferenças, sejam elas sociais, étnicas ou de gênero.

Mas, o que se torna evidente, a partir da nossa observação de uma micro realidade é que a nosso entendimento acerca das infâncias foi deturpado a partir de uma interpretação da infância como sendo única e universal, negando as singularidades e as especificidades das crianças que a compõem. Além disto, o conceito traz associado a si, padrões de normatização que induzem a ideia de infância ideal, afastando o conceito da realidade.

Esse sentimento de universalidade produz uma autorização discursiva para as crianças que se encaixam em suas normas, ao mesmo tempo, em que produz negação e invisibilidade para as outras, as dissidentes. Os discursos naturalizantes produzem a impressão de neutralidade imparcial quando, na verdade, reproduzem privilégios que oprimem os grupos sociais subalternizados, invisibilizando-os. Esses resquícios de uma herança colonial construíram uma visão hegemônica de mundo que norteia a estruturação da sociedade brasileira, produzindo choque ou negação, ao se deparar com o que foge aos seus padrões.



Obra 32 Título: O nó do problema. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Então, devemos dizer que as crianças brasileiras vivenciam experiências diversas, de acordo com a cultura, espaço e tempo que ocupam, configurando, assim, infâncias plurais. Para além disso, são impactadas por situações econômicas, sociais, de gênero e raciais, produzindo inúmeras variáveis.

A vista disto é correto dizer que as crianças no Brasil ocupam diferentes territórios, podendo ser vistas habitando casas, edifícios, favelas ou as ruas. Algumas crianças brincam; outras são forçadas a trabalhar. Apesar de ser garantido por lei, nem todas ocupam os bancos escolares; ou mesmo, entre aquelas que os ocupam, inúmeras

são as crianças que não se mantêm na escola por tempo suficiente para completar sua formação. Muitas crianças se alimentam; outras tantas passam fome. Existem crianças que frequentam ambientes de *shoppings*, outras sobrevivem invisíveis, nas sarjetas. Muitas roubam, outras mendigam, algumas se drogam. A prostituição, também, está presente na realidade de muitas crianças, há crianças que são violentadas. A sociedade pode “paparicar” ou invisibilizar as crianças. Podemos as ver em todos os espaços da sociedade, mesmo naqueles que não são adequados a elas. Sendo crianças ou tendo sua infância negada.

Para o adulto torna-se evidente conceber o espaço enquanto um influenciador na formação das identidades de crianças, pois são nesses locais que as experiências são proporcionadas ou são negadas. Territórios capazes de influenciar corpos, proporcionando oportunidades ou reproduzindo lacunas sociais. Mas, ao tomarmos como

Se o lugar é uma consequência da sociedade que o ocupa, e a identidade da criança é forjada a partir de suas interações nesses espaços, como garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de construir identidades fortalecidas mesmo em meio a situações de pobreza e violência?

Devemos compreender que identidades fortalecidas são dispositivos de poder. São marcadores de diferenças, possibilitando, ou não, acesso a outros lugares. Ao mesmo tempo, os territórios são sujeitos a conflitos, tanto internos como externos a eles. E isso faz com que as crianças se tornem sujeitas a esses conflitos.

Sendo o limite aquilo que possibilita as coisas serem, o espaço define-se como o que se faz caber num limite. E essa regulamentação dá-se por constituição de lugares através das coisas, por localizações. Onde “os espaços recebem o seu ser dos lugares e não do espaço” (SODRÉ, 1988, p.21).

Essa questão de um grupo ser superior ao outro, de acordo com o espaço ocupado, é uma justificativa mentirosa para explorar e dominar. Enfraquecendo identidades, roubando-lhes possibilidades, subalternizando pessoas.

A verdade é que a sociedade brasileira se constituiu a partir da garantia de privilégios para uma classe e da inferiorização e dependência de outra. Dessa forma, em uma hierarquia de classes, as classes superiores teriam garantidas as suas vantagens e benefícios, enquanto as que ficassem nos extratos inferiores seriam fadadas a se manterem em um abismo de desigualdades. Essa assimetria produzida, para além de outras questões, pelo território, marginaliza determinada camada da população.

Herdamos, na contemporaneidade, as mazelas de uma estrutura hierárquica estabelecida, pensada para justificar a exploração e a discriminação das classes subalternas. Valorizando os espaços e a cultura produzida pelas classes ricas e dominantes, ao mesmo tempo em que se desqualifica todo espaço e cultura produzida pela população pobre, inferiorizando-a.

4.4 A influência da tecnologia na construção de uma concepção de violência

Questão fundamental a ser discutida quando a temática é Infância, a violência permeia as relações e muitas vezes infringe o direito à vida das crianças. Produzida e reproduzida socialmente, a violência gera o acirramento das desigualdades.

Quando falamos sobre as violências a que estão expostas crianças, nos referimos, para além de agressões físicas e psicológicas, as violências sociais e econômicas a que estão submetidas milhares de crianças pelo Brasil. Entre elas podemos citar o abandono, a miséria, a fome, a negligência, o preconceito e o racismo.

Violência, que no imaginário social se constitui em uma ideologia de dominação. Controle social. Uma ideologia que foi construída lentamente, ao longo dos séculos da nossa história, interligada historicamente nas relações de poder.

A violência faz parte da identidade do povo, pois os elementos essenciais como os mitos, as explicações econômicas e a legitimação dos meios para a defesa das crenças estão presentes em nosso imaginário social. Para além disso, os meios de comunicação de massas – redes sociais, rádio, televisão – são os principais aliados na promoção de um distanciamento da realidade. Os meios tecnológicos tornam os indivíduos passivos espectadores, que encaram a violência a partir de uma tela.

Os interesses que se firmam por trás da transformação da violência cotidiana, perpetrada contra a criança, em mercadoria a ser consumida através das mídias, retira da notícia todo o constrangimento, transformando-o em produto padronizado a ser consumido de forma insensível. A massificação da violência, a torna um produto a ser utilizado rapidamente pela maioria das pessoas, num processo constante de alienação.

O termo *cultura de massa* foi cunhado pelos frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, para representar os grandes grupos midiáticos, que através do controle dos meios de comunicação de massa, atingem o maior número de pessoas, ditando padrões de consumo e produzindo alheamento nas pessoas.

O desenvolvimento tecnológico promove a fragmentação da cultura, reduzindo em sua amplitude. Assim, a esperança de uma universalização da cultura torna-se uma nova forma, e mais refinada, de opressão. Os valores morais (o bom, o justo, e o belo) que deveriam se opor à violência, tornam-se significativos de uma forma íntima e pessoal, mas sem abarcar o compromisso de torná-los reais. Porque o que deveria ser justo passa a habitar o imaginário de um mundo cibernético, no qual as relações são compartimentadas e compactadas.

Por outro lado, as mídias têm um papel perverso de constranger as pessoas, produzindo um sentimento, momentâneo e efêmero, de adequação. Jacques Ellul (1968) compreende a técnica como ambivalente, pois produz, simultaneamente, e com a mesma intensidade, valores de sentidos opostos e que podem gerar conflitos. Logo, para além de ser um facilitador das relações estabelecidas socialmente, conformando-as; esse ambiente técnico pode, igualmente, desintegrar o convívio social.

Pierre Lévy percebe que, na tecnologia:

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas a técnica (LÉVY, 1999, p.23).

Jacques Ellul (1968), nesse sentido, vai para além de considerar o meio tecnológico como produtor de mediações, puramente servindo como intermediário entre os indivíduos e, entre os indivíduos e os meios. Para o autor, esse ambiente produz, após seu uso, um efeito residual, que irá persistir mesmo após sua utilização. Esse fato facilita a compreensão de que a intervenção das relações, produzida pela técnica, ocorre tanto de forma ativa como de modo passivo.

Esse debate manifesta o entendimento de que o meio tecnológico vem produzindo mudanças em todos os âmbitos de nossa sociedade e, portanto, gerando mudanças no âmbito cultural. Contido dentro de dispositivos tecnológicos, o mundo se torna menor, rompendo fronteiras, mantendo tudo e todos em constante movimento. Fazendo com que a cultura se mantenha em constante reelaboração.

Com todas as mudanças culturais proporcionadas pela tecnologia, estamos vivendo, na contemporaneidade, uma mudança estrutural da sociedade. Está sendo tecido um novo modelo social, que para Bauman (2005), traz uma problemática emergente: a produção de “refugo humano”. Para o autor, o lixo e o excesso, são aliados nessa nova sociedade que produz enorme quantidade de conteúdos informacionais, mas, isentos de

atributos humanos, como a confiança. Para Bauman, estamos transitando de um modelo de “Estado social” para um modelo de “Estado excludente”, voltado para o controle dos “produtos rejeitados”.

Bittencourt (2005) considera que, para Bauman, nesse novo modelo social “a ideia de eliminação não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente” (BITTENCOURT, 2005, p.351). Desse modo, o autor percebe que, para Bauman, uma das principais consequências da modernidade e, talvez, a mais perversa, seja a “crise aguda de remoção do lixo humano”.

Assim, estamos assistindo uma mudança no imaginário social, proporcionado pela transposição do mundo tecnológico no mundo social, que massifica as relações, conformando-as como mercadorias. Dessa forma, as relações entre seres humanos assumem a ilusória forma de “coisa”. Em um processo de desumanização, o ser humano coisificado ainda é um ser humano, e isso é um problema.

Portanto, a ideologia de dominação, para além de ser um conjunto de ideias que fraudam o ideário social para favorecer o controle e o poder; assume a forma de um ato violento de negação, de ruptura, no imaginário social, tornando muito mais difícil a sua compreensão.

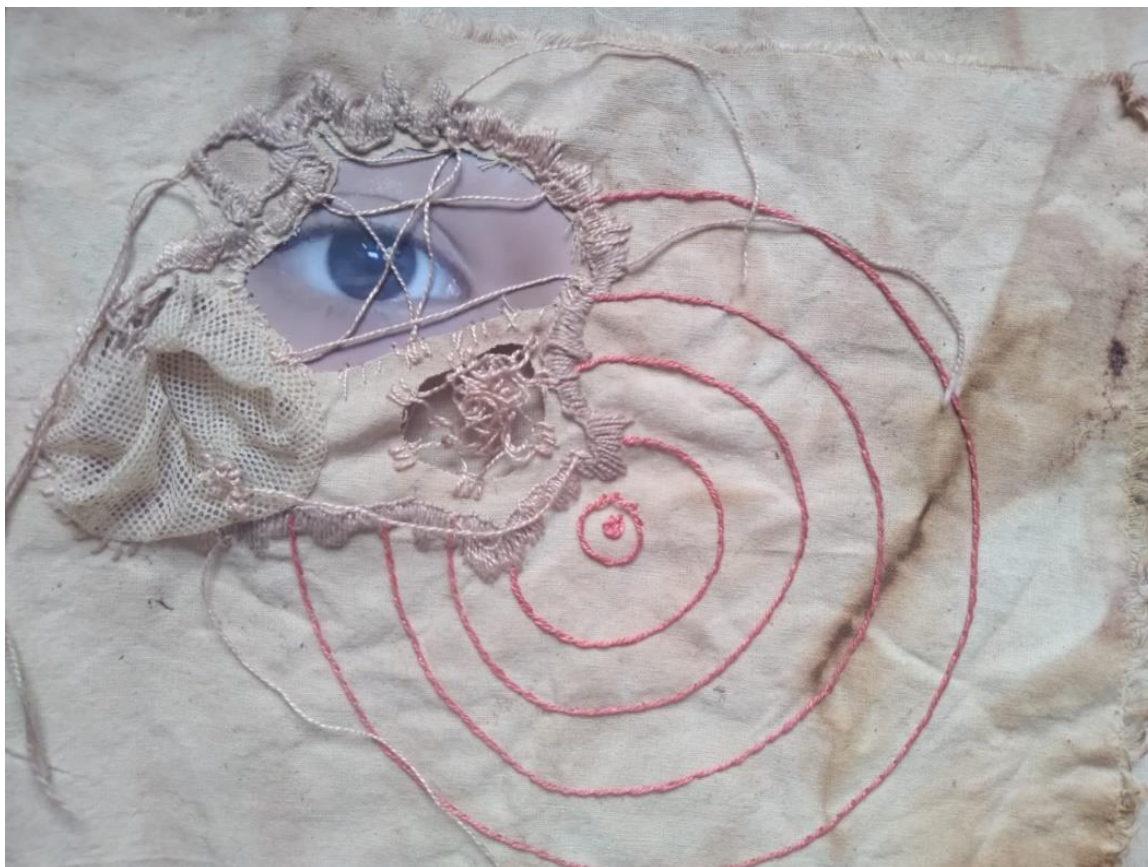
4.5 Pele alvo

“*No Brasil, não existe racismo*”, afirmação recorrente entre as/os brancas/os, foi no dia 20 de novembro de 2020 repetida, em rede nacional⁸⁷, pelo vice-presidente da república do Brasil, Hamilton Mourão após o assassinato de João Alberto Freitas, homem negro de 40 anos, espancado e morto por seguranças dentro de um supermercado no RS. Três vezes, Mourão repetiu o seu não reconhecimento e/ou desconhecimento acerca das relações étnico-raciais no Brasil.

Somos um país racista, sim Sr. Vice-presidente. Um país institucionalmente racista. Um país constituído a partir de um projeto de conquista territorial, (pois devemos considerar que a colonização do território foi realizada pelo povo africano) enquanto uma experiência histórica que engendrou lógicas internas de funcionamento que continuam

⁸⁷ Com o título: “No Brasil, não existe racismo”, diz Mourão sobre o assassinato de homem negro em supermercado, o site de notícias G1 da Globo descreve no dia 20/11/2020 a fala do vice-presidente da república. Acesso em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>.

perdurando até os nossos dias. Entre essas práticas de poder, o racismo, entre outras opressões, continua a impor e significar as relações étnico-raciais no nosso país. O Professor e filósofo Silvio de Almeida (2019), nos provoca a pensar que o “Racismo Estrutural” existente no Brasil, constitui com a forma através da qual se mantem a ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição das regras e padrões racistas por parte das instituições é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista



Obra 33 Título: Pele-alvo. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Como contribuição para nossa reflexão acerca das violências a que estão submetidas parte das crianças brasileiras, trazemos o artigo *Pedagogia da crueldade*:

racismo e extermínio da juventude negra, elaborado pelas pesquisadoras Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne (2018), que se debruçaram sobre a temática, trazendo importantes contribuições para o estudo das violências.

Se Bauman nos faz pensar que a sociedade contemporânea está encontrando dificuldade para lidar com indivíduos que não têm mais uma utilidade no atual contexto social, e busca formas para descartá-los, as autoras Gomes e Laborne apresentam outro enfoque para a mesma discussão, a de uma sociedade racista, que tem medo dos descendentes gerados pelo processo da escravização. Em seu trabalho, as autoras afirmam que “no Brasil, a cor do medo é negra!” (p.4), e consideram perversa a situação de extermínio a que está submetida a juventude negra brasileira.

Ambas as perspectivas apresentam indivíduos coisificados, desprovidos de sua humanidade, por um modelo de sociedade que tem suas raízes firmadas no medo que povoa o imaginário social. Para as autoras Gomes e Laborne (2018), o medo é um produto do racismo invisível e silencioso que existe no Brasil. Um racismo que tem por estratégia associar às pessoas negras todo um imaginário negativo e violento. Como pontuam as autoras, “o racismo é violento e produz violência”.

Imbricado historicamente nas relações de poder, reeditado e acirrado pelo sistema capitalista, o racismo beneficia-se dos efeitos psicológicos que consegue produzir, principalmente, nas elites e na classe média. Um deles é o medo. As classes detentoras do poder econômico, político e midiático induzem grande parte da sociedade por meio dos meios de comunicação em massa, das igrejas fundamentalistas, dos seus representantes no Congresso Nacional, a se sentirem vítimas de determinados coletivos sociais diversos, ou seja, daqueles que foram ensinados a temer: os negros, os pobres, a população LGBT, os Sem Teto, entre outros. A esses coletivos são imputados todo tipo de crime, violência e distorção justificando os próprios atos de violência e a injustiça a eles dirigidos. E nessa neurose coletiva, parte da grande massa populacional brasileira passa a projetar no outro, no seu igual, um sentimento de medo que, na realidade, é o medo de si mesma (GOMES e LABORNE, 2018, p.13).

Medo que também é apontado por Bauman (2005) como importante ponto de discussão na temática da violência. O autor aponta o “medo do outro” como um sintoma das relações que vêm sendo tecidas na contemporaneidade. Os medos contemporâneos abalam as sensações, deteriorando a confiança, que segundo Bauman, seria uma base de sustentação das relações humanas. “Sem a confiança a rede de compromissos humanos se desfaz, tornando o mundo um lugar ainda mais perigoso e assustador” (BAUMAN, 2005, p.115).

Nesse contexto de medo, jovens negros são considerados extermináveis, pois o corpo negro carrega as marcas que o classificam como perigoso. Dessa forma, devemos considerar que a criança negra está submetida à essa mesma situação. Com o agravante de persistir, na Contemporaneidade, esse imaginário ser atravessado por um pensamento que já era recorrente no século XVIII: a fácil reposição do corpo infantil.

Julita Scarano (2010), vai dizer que, nas Minas Gerais do séc. XVIII, apesar da falta de referências diretas ao dia a dia das crianças nesse período, nas entrelinhas das imagens e em outros documentos é possível perceber o valor atribuído às crianças, o cuidado e o afeto a elas destinado. Apesar disso,

[...] sua morte não era encarada como uma tragédia, outras crianças poderiam nascer substituindo as que se foram. Era aceita como uma fatalidade, tantas nasciam e morriam, sendo substituídas por outras. Não era vista como um ser que faria falta (SCARANO, 2010, p. 110).

Apoiando-se no relatório final da CPI Assassinato de Jovens, as autoras consideram que a violência contra a população negra não é uma construção do momento atual, mas um processo que vem sendo imposto desde a época da escravização. Relator da CPI citada pelas autoras, Farias (2016), considera que:

[...] há um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem uma figura de retórica nem um jogo político. (...) A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade. E, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FARIAS, 2016, p.21).

Para Nilma Gomes e Ana Paula Laborne, a violência, no Brasil, é atravessada fortemente pelo fator raça. Fato que corrobora com o imaginário de segregação, no sentido de reafirmar a existência do racismo no Brasil.

No primeiro tópico, denominado *O extermínio dos jovens negros: o que nos falam os dados estatísticos*, as autoras discutem a ideia da existência de uma perversa articulação entre racismo e vulnerabilidades sociais, fato comprovado por dados coletados pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 (BRASIL, 2017).

Outro elemento indicado pelas autoras como dado pouco estudado é o recorte de gênero, que pela primeira vez no Índice de Vulnerabilidade “revela que as jovens negras, com idades entre 15 a 29 anos, tem 2,19 vezes mais chances de serem assassinadas no Brasil do que as brancas, na mesma faixa etária”.

O Atlas da Violência (2017), aponta que a violência letal ainda continua incidindo sobre a população negra. Todos esses dados contribuem, segundo Gomes e Laborne, para apontar a necessidade de se considerar os dados raça e cor, quando se elaboram políticas sociais. Só assim, efetivamente, caminharemos no sentido de formular políticas que tenham a intencionalidade de corrigir as desigualdades sociais.

Fomos buscar dados mais atualizados para comparar com os trazidos pelas autoras em sua pesquisa e constatamos que houve um aumento na possibilidade de um jovem negro ser assassinado de 2,19 para 2,60 em 2019.

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. Ao analisarmos os dados da última década, vemos que a redução dos homicídios ocorrida no país esteve muito mais concentrada entre a população não negra do que entre a negra. Entre 2009 e 2019, as taxas de homicídio apresentaram uma diminuição de 20,3%, sendo que entre negros houve uma redução de 15,5% e entre não negros de 30,5%, ou seja, a diminuição das taxas homicídio de não negros é 50% superior à correspondente à população negra. Se considerarmos ainda os números absolutos do mesmo período, houve um aumento de 1,6% dos homicídios entre negros entre 2009 e 2019, passando de 33.929 vítimas para 34.446 no último ano, e entre não negros, por outro lado, houve redução de 33% no número absoluto de vítimas, passando de 15.249 mortos em 2009 para 10.217 em 2019 (CERQUEIRA et al, 2021, p. 49).



Caderno de campo, novembro de 2018 - As meninas negras escutadas na escola têm consciência da violência que ocorre contra a mulher negra e que pode ser expressa das mais diferentes formas. As meninas me contaram das agressões e intimidações que vivem diariamente. Desde puxões de cabelo, empurrões, falas depreciativas até ‘brigas mesmo’. “*As meninas são mais violentas, sabia?*”, foi a fala de uma delas. Uma menina negra, de 10 anos de idade, no meio de uma conversa disse: “*temos pouco valor, dona*”. Porém, eu vi algumas meninas negras que já manifestam uma atitude afirmativa quanto a sua corporeidade. Elas andavam com altivez, olham nos olhos e falam seguras. Não são muitas, mas já existe o movimento acontecendo na escola. Algumas professoras não compreendem a importância desse movimento e tratam essas meninas com pouco caso. Uns dias atrás, ouvi uma conversa na hora do almoço, dentro da sala dos professores. Dizia a respeito de uma dessas meninas negras que tenho observado. A professora branca relatava que tinha chamado a atenção da menina quanto ao seu comportamento arrogante, de querer ‘rebater’ o que ela dizia e completou: “ela nem abaixou os olhos. Eu estava repreendendo aquela menina preta por seu comportamento insolente e ela continuou me olhando com aquela cabeça erguida, achando que é alguma coisa”. Algumas professoras riram, outras abaixaram a cabeça e fingiram ignorar. Ninguém argumentou nada.





Obra 34 Título: Não, não me mate. Tema: coleta de desenhos, O que é ser branco e negro/2018. Desenho realizado por uma menina negra com 10 anos de vida.

Caderno de campo – outubro de 2018: Quando recebi esse desenho, ela contou que, quando vão as festas, as meninas brancas podem aproveitar, mas as meninas negras não sabem se voltam vivas.

Porém, Gomes e Laborne (2018) se mostram frustradas ao constatar a forma como se conclui o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, 2017, ao não apontar caminhos possíveis para a superação desse quadro. Dessa forma, as desigualdades constatadas tornam-se somente dados estatísticos, pois não estão articulados com políticas públicas e ações práticas de combate às disparidades e violências.

No segundo tópico do artigo *Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*, intitulado *Algumas iniciativas de enfrentamento do problema*, as autoras focam naquela que seria a forma ideal de combate a situações de violência física e simbólicas. O tópico inicia-se com a discussão sobre a necessidade de criação de situações de inclusão social e autonomia, como as ações reunidas no período de 2014 e 2015, no Plano Juventude Viva, coordenado pela Secretaria nacional de Juventude (SNJ) e pela secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

As pesquisadoras consideram que, como esse, outros planos desencadeiam discussões acerca das causas e consequências das situações de violência contra jovens, mas não oferecem conclusão.

É importante, nesse ponto, destacar a iniciativa da ONU, que no dia 07 de novembro de 2017, lançou no Brasil, a campanha “Vidas Negras”, pelo fim da violência contra a juventude negra. Para Gomes e Laborne, ao lançar a campanha, a ONU assume um posicionamento contra o racismo, como uma causa histórica da situação de violência a que a juventude negra está submetida.

No terceiro tópico do mesmo estudo, *Afinal, quais serão as causas do extermínio da juventude negra*, as autoras apresentam a violência como um fenômeno multicausal. Uma macro causa, que não está presente nas discussões sobre violência e tampouco é aprofundada pela educação: o racismo.

Retornando a citar a CPI da Câmara dos Deputados (2015), as autoras transcrevem um trecho da página 18, no qual o relator exprime que: “a vergonhosa quantidade de mortes dos afrodescendentes é o sintoma mais agudo de uma patologia social que sangra a dignidade brasileira, o racismo. Tal qual o mito da cordialidade, a ideia de que o nosso país vive uma democracia racial não resiste a uma análise séria”.

Outra citação, trazida pelas autoras, afirma que, uma “pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, revela que 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que ‘a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco’”.

No quarto tópico do texto, *A macro causa do extermínio da juventude negra*, Gomes e Laborne nos apontam que a vida da juventude negra está,

[...] envolta em uma causa perversa que permeia todas as outras aqui discutidas, a saber, o racismo que persiste em nossa sociedade desde os tempos coloniais. Essa perversidade se esconde na sua suposta invisibilidade, visto que, uma das artimanhas do racismo, no Brasil, é se esconder. Ora ele se esconde atrás da questão de classe, ora do Estado, ora da vulnerabilidade, ora da pobreza. Um racismo estrutural, estruturante e ambíguo. A sua principal característica, é a capacidade de se afirmar através da sua própria negação (GOMES e LABORNE, 2018, p.12).

É nesse contexto racista que a branquitude promove relações de poder desiguais, acentuando as desigualdades sociais. Quando se desenvolvem pesquisas para pensar políticas de combate à violência, nunca é pensado o “problema do branco” em se reconhecer como norma a partir da qual todos as outras raças devem ser medidas. Para as

autoras, “o problema do negro só existe quando acreditamos que a sociedade deveria ser composta por brancos” (GOMES e LABORNE, 2018, p.14). As pesquisadoras trazem a citação de Schuman e Cardoso (2014, p.05), para nos situar no conceito de branquitude.

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (GOMES e LABORNE, 2018, p.14).

Branquitude que pressupõe o lugar mais elevado na hierarquia de classes com privilégios raciais simbólicos e materiais. Diante desse poder extraordinário, que a raça branca tomou para si, as outras raças se veem numa situação de vulnerabilidade e incertezas. Gomes e Laborne (2018) trabalham esses argumentos para pensar a tentativa de branqueamento da nação pós abolição, ou a defesa da existência de uma democracia racial, em uma nação composta predominantemente por negros e pardos.

Para as autoras, “[...] o ideal de branqueamento nasce do medo e como esse sentimento está na essência do preconceito e da representação que é feita da população negra” (GOMES e LABORNE, 2018, p.17).

No último tópico intitulado *Superar o racismo: nosso grande desafio*, Gomes e Laborne nos mostram como o racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento. Ele se dá nas relações pessoais, nas instituições, está arraigado em nosso imaginário, práticas e nas estruturas sociais (p.20).

Finalizando o texto, as autoras apontam o racismo como “estrutural, estruturante e exterminador”. Pontuam que “a morte sempre esteve ao lado da população negra desde a infância. Morte e racismo. Morte e violência” (GOMES e LABORNE, 2018, p.22).

Dessa forma, entendemos que, para conseguir vencer a violência que se abate sobre a infância negra, é necessário confrontar o racismo estrutural e estruturante que permeia a nossa sociedade. E entender, junto com Gomes e Laborne (2018), que “o racismo se esconde em meio de tantos argumentos, causas e consequências, a ponto de ocupar, nas análises sobre extermínio e violência realizadas pelos diversos setores da sociedade e do Estado, um lugar secundário” (IDEM, p.23).

Precisamos ter coragem. Coragem como demonstraram “Os Capitães da areia” em seu combate pela vida, nos trapiches da Bahia. “Essa coragem só poderia vir daqueles

que desde crianças, veem a morte tão próxima e, mesmo assim, insistem em continuar vivendo e existindo” (GOMES e LABORNE, 2018, p.23).



5 O QUE A ESCOLA PODE FAZER COM TUDO ISSO?

5.1 Devir-criança, enquanto possibilidade de existência

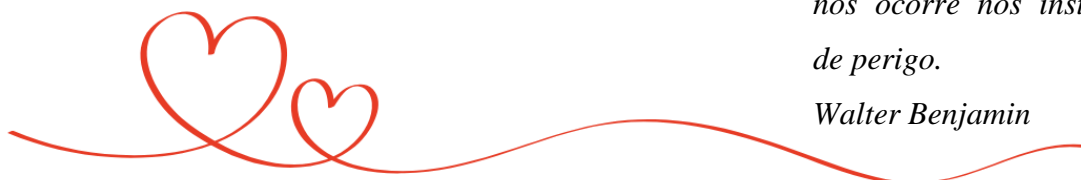


Fonte: acervo da autora

Obra 35. Título: Mosaico. Fonte: obra da autora desse trabalho.

*Articular historicamente
o passado não significa
conhecê-lo 'tal como
verdadeiramente
aconteceu'. Significa
torná-lo exemplo de uma
recordação tal como ela
nos ocorre nos instantes
de perigo.*

Walter Benjamin



Será possível pensarmos o retrato como uma tessitura de olhares que nos possibilite ser atravessados por uma linguagem que nos provoque? Que nos inspire a refletir sobre a instituição escolar para além de uma instituição coercitiva do Estado que visa conformar corpos para atender a um modelo político-econômico?

Essa é uma provocação que me faço com esse trabalho. Acessar os rastros presentes nos retratos para renová-los como escrituras, como forma de me provocar a pensar as questões que se tornaram emergentes durante essa escrita, nas quais as letras não eram suficientes para que eu conseguisse me expressar.

Pois, percebi que as linhas que atravessavam os corpos das crianças e as ligavam ao meu corpo eram afetos e produziam marcas, e as letras nem sempre são suficientes para escrever a respeito de um vínculo que foi vital para a minha existência. Visto que notei que essas escritas lineares e formais sofriam momentos de represamentos, tais como um rio quando é sufocado por entulhos, e eu precisava elaborar estratégias para remover esses escombros para que a escrita retomasse o seu fluxo natural. Em outros momentos, as escreveduras se encontravam ressecadas, tal como florestas incendiadas, precisando de tempo, cuidado e dedicação para renascer. E, finalmente, surgiram momentos em que as palavras se tornavam tão leves, tão tênues que eram facilmente sopradas para longe, assim como nuvens que eu tinha dificuldade em capturá-las a tempo.

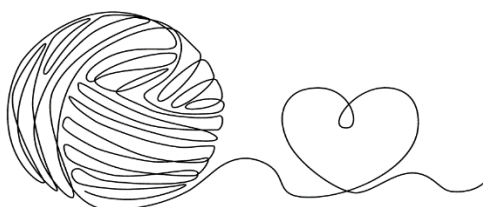
Nesses momentos, as escritas artístico-orgânicas assumiam a função de ancora, me amparando e possibilitando a escrita do texto.

Após essa pequena explicação, volto o meu olhar, novamente, para as tramas invisíveis suscitadas pelos olhares das crianças que escutei para refletir com um olhar in(con)formado sobre como se nomeia e como se é nomeado, a partir da percepção dos discursos: criança, menor, biscatinha, pobre, bandido, vadio, demônio e anjinho ditas, dentro do contexto educativo, pelos adultos quando se referiam as/aos alunas/alunos. Em nosso caderno de campo pudemos observar que a maioria das formas de chamamento negativo eram destinados a alunas/os que traziam o fenótipo negro e eram utilizadas como forma de demonstrar o descontentamento dos adultos com o comportamento manifestado por essas/es alunas/os. Comportamentos esses que, muitas vezes, reproduziam um julgamento moral com base no olhar situado desta/e adulta/o em um determinado contexto cultural.

Essas manifestações equivocadas das/os adultas/os, ao nosso ver, exerciam julgamento sobre o caráter da/o educanda/o a partir de um olhar que poderia ser

considerado ameaçador, provocador ou sensualizado?!; do modo de andar, que poderia ser com ginga, molejo, requebrado, ameaçador, insinuante?!; do estado das roupas ou no modo de se vestir, com roupas surradas e sujas, mal ajambradas, curtas, provocantes?! ou roupas que eram consideradas símbolos de algo ameaçador e, não podemos esquecer dos adereços, alguns destes já eram marcados como estigmas; no modo de brincar, no empurrar, abraçar, apertar, dançar, gargalhar alto, formar grupinhos considerados ameaçadores? pelos professores; enfim, todo tipo de manifestação que demonstrasse referência a um imaginário de sub mundo, de periferia, de favela, de grupos marginalizados e que fugiam as normas sociais estipuladas a partir de um grupo cultural específico e naturalizadas como verdade.

Notem que, com esses apontamentos, não queremos indicar a maioria das/os educadoras/es como maldosas/os ou mau intencionadas/os em seus julgamentos morais, mas provocar a reflexão daqueles que reconhecem reproduzir isso como um ato mecânico, repetindo aquilo que lhe foi inconscientemente inculcado. Devemos entender que as/os alunas/os se expressam, dentro do contexto da escola, com as expressões culturais que foram apreendidas em seu contexto social. Em uma escola que se propõe a evitar a violência, o primeiro passo deve ser dado por suas/seus adultas/os-educadoras/es. Buscando se desfazer de seus preconceitos e estereótipos para dialogar com os alunos através de atitudes respeitadas com a diversidade de modos de ser e estar no mundo. Além disso, voltamos a reafirmar a importância do exemplo oferecido pelo educador: escutar primeiro para depois ser escutado, respeitar as falas para ser respeitado, aprender com o outro, para que o outro queira aprender com você.



Volto meu olhar para as anotações de meu caderno de campo e me deparo com os seguintes fragmentos:

Caderno de campo, fragmentos de escutas espontâneas de professoras/es de setembro de 2018 a agosto de 2019 – Em diferentes situações e momentos.

“Olha o cabelo desse menino, parece de anjinho”.

“Com aquele batom aquela menina está parecendo uma puta”.

Durante uma reunião de professores que discutíamos sobre a importância de revermos os preconceitos e estereótipos com que julgamos as/os alunas/os, uma professora ficou muito nervosa e disse: “Você não estava aqui e não pode falar sobre isso. Não sou preconceituosa. Os meninos que vem lá do bairro X são bandidos mesmo. A uns anos tivemos uma invasão da escola e eles entraram quebrando tudo, vandalizando o prédio, arrancando as portas, derrubando e estragando todo material. Uns demônios. E são lá daquele bairro. Tudo bandido”. O bairro a que referia a professora é muito pobre, com casinhas populares construídas para abrigar pessoas em situação de vulnerabilidade social, mas que foi invadida por outras pessoas. As pessoas desse bairro carregam estigmas relacionados a marginalidade.

Hoje observei um aluno branco sendo violento com um aluno negro, a professora foi bastante condescendente. Depois de passar uma breve carraspana ([risadas]traduzindo o que escrevi no caderno, carraspana é bronca, está bem?) no aluno, mandou que os dois se sentassem. Muito diferente do que ocorreu dias atrás, quando foi um aluno negro que foi violento com um aluno branco. O aluno negro foi enviado a coordenação e o aluno branco foi cuidado.

Saio para caminhar, tem momentos que fica difícil processar tudo que vivi e senti para transformar em escrita. Existem afetos que não estão anotados nos diários de campo, foram sentidos pelo/no corpo e fica difícil nomeá-los. A escrita é assim, uma busca por caminhos.

O dia está calmo, meu caminho silencioso. Ando olhando o chão, procurando pequenos galhos, imagens, flores, pequenos pedaços de histórias que eu possa capturar. Hoje não trouxe as cachorras para andarem comigo. Precisava da solitude. Precisava me sentir em percurso. Precisava da caminhada como um dispositivo poético. Precisava sentir minha escrita como possibilidade no ato de caminhar. E encontrei.

No meio do caminho havia um pedaço de galho corroído pelo tempo. Ele é pequeno e tem pequenos furos, ranhuras e desgastes. Me abaixei e o percorri com o olhar. Ele já foi algo inteiro, maior, saudável. O que deve ter ocorrido com ele?



Obra 36 Título: vida desgastada. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Olhando as árvores ao redor, noto que ele pode ter sido parte de um galho viçoso, cheio de folhas novas e flores. Em seu redor podem ter voado aves e até pode ter havido aquele que tenha procurado proteção em seu galho. Quantas possibilidades de vida vivida e compartilhada teve esse pequeno corpo. Hoje é somente uma parte do que já foi.

Será que foi bicado intensamente por um pássaro até ficar mais frágil? Será que o vento forte o sacudiu até conseguir quebrá-lo? Ou será que foram várias ações que, pouco a pouco, foram tirando sua vitalidade, danificando sua resistência, abalando sua confiança, até conseguir derrubá-lo.

Me sento no chão e continuo observá-lo. Pego-o na mão, sinto seu peso, sua forma, sua textura; penso nas crianças enquanto isso, quantos corpos em diferentes pontos de desgaste encontrei nesse caminho. Quanta similaridade.

Pensar que as falas bicadas constantemente sobre os corpos das crianças podem torná-lo mais frágil. Os olhares e os não ditos também o sacodem. Pouco a pouco sua resistência vai cedendo, não acreditando mais nos sonhos, desistindo de tentar até desistir e se entregar.

Volto a escrita compreendendo que preciso ativar novos modos de perceber e interpretar as crianças e, talvez, a caminhada, ou melhor, o percurso desenvolvido na caminhada seja o chão necessário para investigar esses processos tão sensíveis como os vivenciados com as crianças. Um caminho-percurso capaz de questionar a noção de infâncias brasileiras; percebendo que, para tanto, se faz necessárias as paradas estratégicas, o retiro voluntário, o olhar ampliado como essenciais a observação da realidade, como também, buscar fontes e estudos que ajudem a produzir um percurso. Uma caminhada e seus desdobramentos históricos que possibilitaram o surgimento e a consolidação de uma narrativa em detrimento de outra.

Afinal, falamos em crianças e infâncias em um espaço-território anteriormente denominado Abya Ayla, um imenso território ancestral; que depois de um intenso e violento projeto conquistatório passa a ser denominado Brasil. Brasil, pois os portugueses precisavam de uma denominação que os territorializasse. Brasil, terra-berço de uma nova narrativa oportunizada através de um projeto colonial, que concebe gestar uma nova nação. Um espaço-texto no qual, as histórias dos povos originários, que aqui viviam, foram sistematicamente negadas pela história dos que conquistaram e, em pouco tempo, outros, também, seriam trazidos para cá, escravizados e teriam as suas histórias apagadas. Uma única história era desejável, a dos conquistadores, usurpadores das terras, dos corpos e das histórias de outros. Será que continuamos reproduzindo esse mesmo modo de fazer na (re)produção das histórias das infâncias, para que um único modelo continue a ser hegemônico?

A pátria resultante desse intenso movimento de apropriação de vidas e desapropriação de histórias será muito diferente daquela ideal concebida pelas expectativas dos conquistadores portugueses. E, o que se sucede é um intenso movimento de rejeição a pluralidade de etnias, de gêneros e de raças, se estabelecendo os abismos das desigualdades gerados pela discriminação das diferenças. Esse percurso histórico foi resultado de tensões, genocídios e lutas. Portanto, foi configurado como um espaço de diásporas,

[...] espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente, de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os

que são excluídos – inletem os espaços/territórios tornando-os “o seu lugar”. O lugar então, sem origem fixa, congrega só diferenças (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 472).

A partir do exposto, podemos compreender que a nossa sociedade contemporânea foi forjada a partir do agrupamento de diferenças, no qual, o conceito de cultura perde “aquilo que se pretendia evidenciar: singularidades” (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 472).

É possível notar que os saberes desenvolvidos acerca da temática das crianças, muitas vezes, ainda reproduzem olhares eurocêntricos, que acabam por apresentar um modo único de ver a infância. Fato esse que colabora com uma perspectiva genérica dos fatos e das singularidades sobre elas. Essa abordagem sobre o estudo das infâncias também irá apresentá-la de forma fragmentada, pois tem como base a “disputa entre paradigmas, disciplinas ou correntes teóricas e metodológicas” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).

Para Pinto e Sarmento (1997), essa disputa existente deve ser considerada “normal” na medida em que oferece possibilidades para a construção de um objeto global da definição de infância.

Para ponderarmos acerca das especificidades das crianças, precisamos optar por desconstruir os rastros deixados pelos resquícios coloniais, no qual a visão hegemônica de mundo, ainda hoje, tem norteado as leituras e os trabalhos, distanciando-a de um efetivo confronto com a realidade. Devemos questionar as formas binárias de categorização das diferenças, como forma de evidenciarmos a construção de um “outro”, enquanto um elemento cultural conectado àquele que lhe descreve. Santos (2004) considera que,

A relação entre as concepções dominantes do pós-modernismo e o pós-colonialismo é complexa e se não internamente contraditória, pelo menos muito ambígua. Sem dúvida que a crítica do universalismo e do historicismo põe em causa o Ocidente como centro do mundo e, nessa medida, abre possibilidades para a concepção de modernidades alternativas e, portanto, para a afirmação e reconhecimento da diferença, nomeadamente da diferença histórica. Por outro lado, a ideia da exaustão da modernidade ocidental facilita a revelação do carácter invasivo e destrutivo da sua imposição no mundo moderno, uma revelação cara ao pós-colonialismo (SANTOS, 2004, p. 11).

Dessa forma, motivados por essa afirmação questionamos: a quem serve a percepção da criança enquanto sujeito não produtor de cultura? Para uma “sociedade centrada no adulto a criança não é” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467). Ela é considerada

um vir a ser. Ela se torna uma promessa, devendo ser forjada a atender a um constructo social.

Contudo, as crianças frequentam diversas situações e territórios, urbanos e rurais. Em diferentes condições de disponibilidade material. As suas cores variam nas mais variadas tonalidades, podendo elas ser negras, indígenas ou brancas. Elas vivem em diferentes tipos de moradias: em mansões ou em barracos, em casas ou nos apartamentos, nas ocas e em casas de pau-a-pique. Assim como brincam em casas ou pelas ruas. Frequentam o shopping e, outras, a floresta, os rios. Estudam, roubam, mendigam, e se drogam. Prostituem-se ou são violentadas. Podemos notá-las sendo paparicadas, constrangidas ou invisibilizadas. É possível vê-las ocupando as avenidas, as escolas, as praças. Muitas vezes, estão presentes em espaços destinados, exclusivamente, a elas, outras vezes, inseridas em espaços com adultos ou ainda em espaços que deveriam ser exclusivamente dos adultos. Essas podem estar “sendo crianças” ou tendo sua infância negada. O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado ainda em 1990, considera criança a pessoa de doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

O que passa despercebido é que a criança tem sido vista, pelo Estado, como uma ferramenta mais eficiente para se exercer controle e manipulação sobre a sociedade. De acordo com Foucault (1979), o ato de disciplinar visa o domínio sobre o corpo do outro, subordinar a criança a vontade do adulto, não simplesmente para que reproduza o que se quer, mas para que opere como se quer, atingindo, desse modo, com eficácia e rapidez, as atividades exigidas por um determinado sistema social. Essa prática, que representa um poder disciplinar, encontra-se presente na escola, entre outras instituições sociais. Poder esse que se estabelece por meio do uso da força coercitiva e da violência. E isso pode ocorrer de vários modos e formas dentro da escola que, por conseguinte, além de produzir seus próprios problemas, ainda replica as violências e desigualdades presente dentro da sociedade.

Dizendo de outro modo, a sociedade é um sistema reprodutor das desigualdades impressas não somente nas construções discursivas, mas também na produção imaginária, representativa, sobretudo dentro das instituições e na vivência do cotidiano social. Além do mais, a desigualdade é um reflexo da injustiça social estabelecida através das relações de poder, do racismo, patriarcado e capitalismo que incidem na sociedade enquanto estruturas hierarquizadas e hierarquizantes, logo socialmente assimétricas e radicalmente desiguais; o que justifica neste texto o uso do termo desigualdades no plural. Toda essa desigualdade alimenta a construção social de corpos em sua diversidade, cujo corpo

infantil também vai se moldando nesse meandro social. Existe uma visão hegemônica sobre a infância e uma corporeidade infantil que é alimentada pelas estruturas do racismo, patriarcado e capitalismo.

Sendo assim, utilizando Bourdieu (2002) enquanto inspiração, podemos pensar na construção social dos corpos infantis diante dessas estruturas, sobretudo diante do paradigma ocidental, eurocentrado e heteronormativo. Se corpos infantis fogem às regras estabelecidas, esses corpos são considerados vadios e inúteis. Esses corpos infantis sofrem influência quando socializados em uma norma social vigente que estabelece relações de poder (Foucault, 2002). Todos sofrem, mas no ambiente escolar é possível pensar em uma aprendizagem não somente de conteúdo, mas de valores que podem expressar códigos e condutas de manutenção do *status quo*.

No entanto, pensando por meio da teoria de Foucault (2002), percebe-se que perdura uma tradição de dominação dos corpos de uns sobre outros; das mulheres pelos homens, no caso dos negros, pelos brancos; das crianças pelos adultos; dos seres humanos sobre os animais; em uma égide na qual a lógica é de sempre violar, explorar e oprimir. Essa ideia-ação, com o passar do tempo, além de se aperfeiçoar, foi estruturando a sociedade conforme seus próprios signos de representação e representatividade, tudo isso, por um lado, conformando as identidades e as representações que povoam o imaginário e a memória coletiva do que seja criança e infância, por outro lado, provocando resistências e sublimações a essa realidade desigual.

Para Foucault (2002), a sociedade sem relações de poder é uma abstração. Nesse sentido, o corpo social da criança internaliza, desde seu nascimento, múltiplas relações de poder que,

[...] intervém materialmente atingindo na realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e, por isso, podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder (MACHADO, 1979, p. XII).

Foucault (2002) concebe o poder como uma relação que transita pela sociedade, sendo exercido por todos em correlações de forças que não necessariamente derivam do Estado, mas que podem estar presente em todos os espaços sociais, inclusive, na escola. Assim como o racismo, o patriarcado, o capitalismo e a naturalização oriundas de suas representações desiguais, o poder, neste sentido, é como prática social construída historicamente e que em sua dinâmica acaba por naturalizar as desigualdades existentes, conformando-as à adaptação, manutenção e legitimação das assimetrias que, por

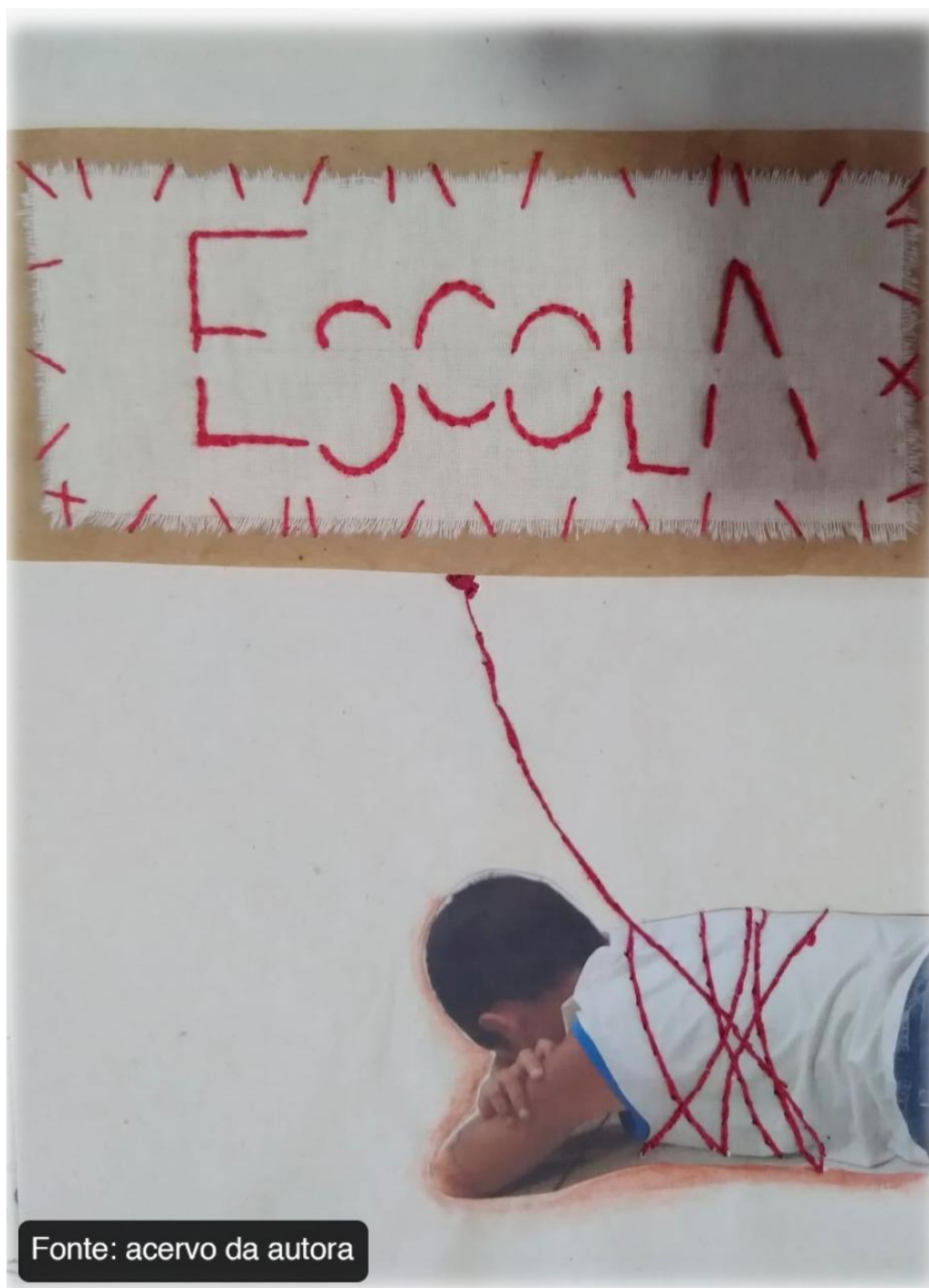
consequência, violam os direitos de milhares de crianças. Tal processo dá origem ao que Pierre Bourdieu denomina como poder simbólico que,

[...] enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e, contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (BOURDIEU, 1989, p.11).

Tal construto simbólico avança para o político e passa a ser a realidade objetivada. Dito de outro modo, essa idealização objetivada do que seja criança passa a ser subjetiva por meio das instituições formadoras de consciência e aprendizagem que fornecem o modo de viver na realidade, diante da idealização da infância. Desse modo, como fundamenta Foucault (1979), compreenderemos que a escola cumpre o papel de moldar as condutas da criança, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que ela pensa.

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 1979, p. 12).





Obra 37 Título: Corpos impedidos. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Esse poder disciplinador irá atuar sobre os corpos infantis, de modo a conformá-los a um modelo *dócil*. As crianças precisam apresentar corpos submissos e exercitados, pois isso aumenta as condições de resistência do corpo, fato importante para o modelo econômico vigente. Além disso, essa conformação proporcionará benefícios em termos políticos visto que atenderá as demandas por obediência necessárias a manutenção de grupos que exercem o poder. São corpos infantis moldados de forma a atingir a máxima

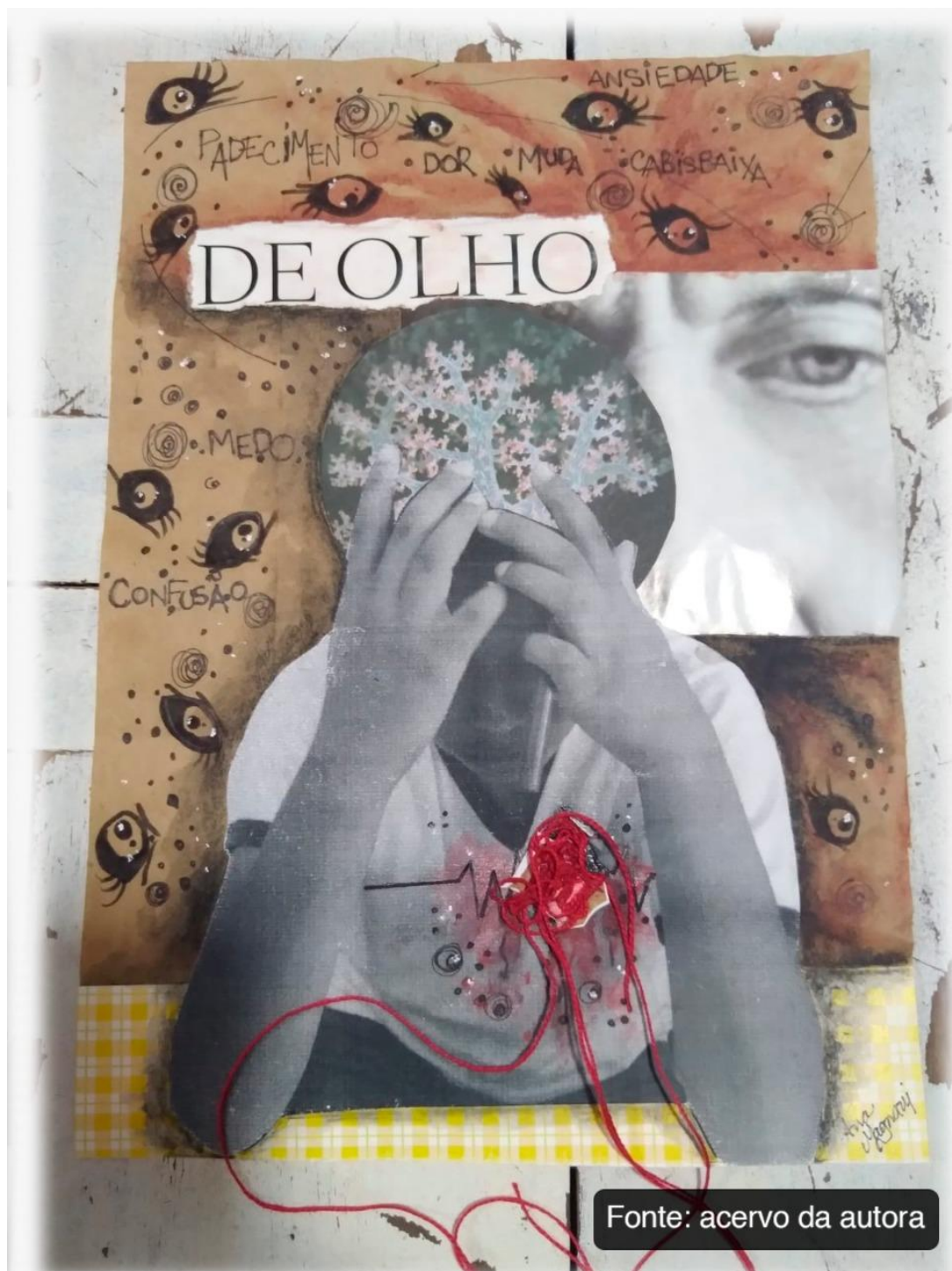
eficácia e eficiência, anulando o tempo desperdiçado com reflexões acerca do que se faz. Corpos que sejam obedientes. Para que esses corpos se tornem cada vez mais dóceis é preciso submetê-los aos processos de violências desencadeadas nas relações de poder. É eminentemente evidente, os casos de violências dentro da escola, motivados pelas desigualdades de gênero e sexualidade, de classe, raça/etnia e ainda religiosa e geracional. Nesse meandro, não há neutralidade, quando não há uma educação emancipatória, apenas uma reprodução da lógica do *status quo* social.

Segundo Arendt (2004), a violência é, como todos os meios, por sua própria natureza instrumental, da qual está sempre à serviço de alguma orientação e à procura de justificativas pelo fim que se busca, ou seja, aquilo que necessita se justificar está sujeita ao poder que o controla; dialogamos com Foucault (2002) que a violência se configura como uma técnica do poder que conduz a sua própria finalidade. Poder, entendido também por Arendt, como um fim em si mesmo e um caminho para se atingir determinados fins, ou seja, a própria condição que possibilita a um grupo de pessoas pensar e agir em termos de meios e fins. Com isso, o poder não precisa de justificativas, mas de legitimidade; portanto cria-se contextos, fatos e condições para tal (ARENDR, 2004, p.32). Conseqüentemente, as instituições sociais como o Estado, a família e a escola assumem o papel doutrinador, ora como produtor e reproduzidor das desigualdades, ora como conformador do controle sob a corporeidade e expressão da infância de crianças.

A escola, para Foucault (1979), cumpre seu papel disciplinador através de proposições pedagógicas que conduzem às crianças a se adequarem às regras sociais. Dentro da instituição escolar, a criança se relacionará com o “outro” por meio de um aparato de regras sociais a fim de alcançar a aprovação social.

A fim de atingir esse modelo social ideal, a criança passará a ser educada para a contenção e o controle dos gestos: a fala, o olhar, o agir, o rir. Todas essas ações deverão ser adequadas para atingir o padrão imposto. A criança deverá ser adestrada, em uma manipulação calculada, de forma a produzir os comportamentos, os gestos e aspectos corporais adequados ao sistema vigente.

A disciplina pressupõe uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo, um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições de receitas e dados (FOUCAULT, 2013, p.136).



Obra 38 Título: Sob olhares julgadores. Fonte: obra da autora desse trabalho.

A criança, desde o momento em que é inserida na escola, irá aprender a se comportar em sociedade. E essa aprendizagem será definida socialmente, por meio de um conjunto de normas. Foucault (2013, pp.178-179) enuncia que essas normas serão produzidas pelos discursos médicos, pedagógicos, de especialistas, entre outros, fatos que definirão o indivíduo normal e o que será denominado, anormal.

A criança enquanto está sendo produzida pelo Estado por meio da instituição escolar será, igualmente, reconhecida por ele, constituindo-se como sujeito. Assim, ela passa a ser considerada uma criança, sendo classificada como normal ou anormal. Mas, podemos perguntar: como se produz a sujeição da criança ao discurso normativo proferido pelo Estado?

Butler (2017) expõe que o reconhecimento pode ser entendido como a interpelação do Estado frente ao sujeito, como esse é localizado como tal e como essa interpelação do Estado, ou seja, como esse sujeito, constituído através do olhar do Estado, passa a se constituir como sujeito.

Olhando para o processo educativo no qual são desenvolvidas as práticas disciplinares de forma a conformarem os corpos infantis para atenderem aos discursos normatizadores, devemos questionar, como é que algo, por ser convertido em ordem exerce tal fascinação sobre a criança que se torna inquestionável e a sujeita? De que forma o poder produz sujeição? Qual o mecanismo interno que produz sujeição?

Butler (2017) irá nos oferecer o exemplo proposto por Althusser, do policial gritando com um indivíduo, para refletirmos sobre os efeitos da interpelação sobre os sujeitos. Para efeito desse nosso trabalho iremos adequar a realidade do que acomete a criança dentro do contexto da escola. Se um professor gritar para um aluno, “pare!”, o aluno vai parar e vai olhar. Mas, antes de o aluno reconhecer o professor gritando “pare”, ele foi interpelado por uma voz e essa voz fez com que ele olhasse. Por que o aluno responde a essa voz? Por que o aluno responde à interpelação do poder? Butler enuncia que:

Como forma de poder, a sujeição é paradoxal. Uma das formas familiares e angustiantes como se manifesta o poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós. Descobrir, no entanto, que o que “nós” somos, que nossa própria formação como sujeitos, de algum modo depende desse mesmo poder é outro fato bem diferente (BUTLER, 2017, p.03).

Duas instâncias bem diferentes são apresentadas pela autora. Na primeira, nós nos encontramos sujeitos a um poder que nos domina de fora, por exemplo, quando a criança está sujeita a autoridade do professor em sala de aula. São as autoridades que emanam do poder econômico, do poder social, entre outros. Fato esse que pode ser considerado angustiante e, ao mesmo tempo, familiar. A sujeição se processa como um poder exterior a nós, a um poder externo. No entanto, Butler também aponta para um processo no qual

o próprio poder forma quem somos. Nesse caso, para que possa se reconhecer como sujeitos é preciso passar pelo processo de sujeição.

Ao “descobrir, no entanto, que o que ‘nós’ somos, que nossa própria formação como sujeitos, de algum modo depende desse mesmo poder é outro fato bem diferente” (BUTLER, 2017, p. 3); pois, aponta para o fato de que esse diferente não é tão intuitivo como o fato de que estamos submetidos a um poder externo a nós.

Estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora, que subordina, submete e relega a uma ordem inferior. Essa é certamente uma descrição justa de parte do que faz o poder. Mas, consoante Foucault, se entendemos o poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos (BUTLER, 2017, pp. 3 – 4).

O poder se torna aquilo de que dependemos para existir, porque se somos constituídos nas relações de poder e pela interpelação do poder, significa que o poder é constituinte daquilo que nós somos.

O modelo habitual para entender esse processo é este: o poder se impõe sobre nós; enfraquecidos pela sua força, nós interiorizamos ou aceitamos seus termos. O que essa descrição não diz, no entanto, é que “nós” que aceitamos tais termos somos fundamentalmente dependentes deles para “nossa” existência. Não existem condições discursivas para a articulação de um “nós” qualquer? A sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação (BUTLER, 2017, p. 4).

Butler (2017) irá questionar: se por um lado nós nos opomos ao poder e o poder nos violenta, por outro lado, nós temos, enquanto sujeitos, a dependência do poder. Como conciliar esse paradoxo quando ela vai falar sobre o poder e suas paixões irresistíveis? A criança que depende fundamentalmente do poder de seu cuidador e transforma essa sujeição em uma forma de amor, uma vez que sua existência física está na dependência desse poder.

Sujeição significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito (BUTLER, 2017, p.04). Desse modo, ela começa a nos desvendar a auto reflexividade do poder. Um processo que envolve o ato de tornar-se sujeito e o feito de ser submetido, sendo que somente um sujeito pode ser submetido pelo poder.

Seja pela interpelação, no sentido de Althusser, seja pela produtividade discursiva, no sentido de Foucault, o sujeito é iniciado através de uma submissão primária ao poder. Embora Foucault identifique uma ambivalência nessa formulação, ele não entra em detalhes sobre os mecanismos específicos de como o sujeito se forma na submissão (BUTLER, 2017, p.04).

Nesse ponto, Butler (2017) nos apresenta seu problema. Ela quer entender como o poder atua sobre a psique de modo a conformar o sujeito. Para isso, a filósofa irá tomar um pouco da noção de inconsciente e de forclusão lacaniana ou interdição (que é um mecanismo psíquico), juntando um pouco com a vontade de potência de Nietzsche para pensar como se constrói esse sujeito do ponto de vista da subjetividade.

Para Foucault, o sujeito estava submetido ao poder institucional das organizações, quase um inexistente. Butler irá pensar um sujeito que existe somente na relação com o outro. Ou seja, através de um conjunto de normas instituídas historicamente, estabelece-se quais corpos poderão ser considerados reconhecíveis como sujeitos.

A teoria de Foucault quase deixa passar em branco todo o campo da psique, mas não só isso: o poder, nessa dupla valência de subordinação e produção, também não é explorado. Portanto, se a submissão é uma condição da sujeição, faz sentido perguntar: qual é a forma psíquica que o poder adota? Tal projeto requer que a teoria do poder seja pensada junto de uma teoria da psique, tarefa evitada por escritores tanto da ortodoxia foucaultiana quanto da ortodoxia psicanalítica. Embora não ofereça a promessa de uma grande síntese, a presente investigação busca explorar as perspectivas provisórias a partir das quais uma teoria ilumina a outra. O projeto não começa nem termina com Freud e Foucault; a questão da sujeição, de como o sujeito se forma na subordinação, será tratada na seção sobre a Fenomenologia do Espírito, de Hegel, que descreve a abordagem do escravo à liberdade e sua decepcionante queda na “consciência infeliz”. O senhor, que a princípio parece ser “externo” ao escravo, ressurgue como a própria consciência do escravo. A infelicidade da consciência que surge é sua própria autocensura, o efeito da transmutação do mestre em uma realidade psíquica (BUTLER, 2017, p. 04).

Hegel (2007) irá considerar a complementaridade entre o senhor e o escravo para desenvolver seu estudo sobre a consciência, a interdependência existente entre o escravo que se percebe senhor e o senhor que se percebe escravo. Enquanto Butler irá se apropriar dessa ideia como forma de refletir sobre a auto reflexividade. Como a consciência dobra-se sobre si mesma, produzindo ao mesmo tempo, uma sujeição, pois é exterior a nós e, também, define quem somos.

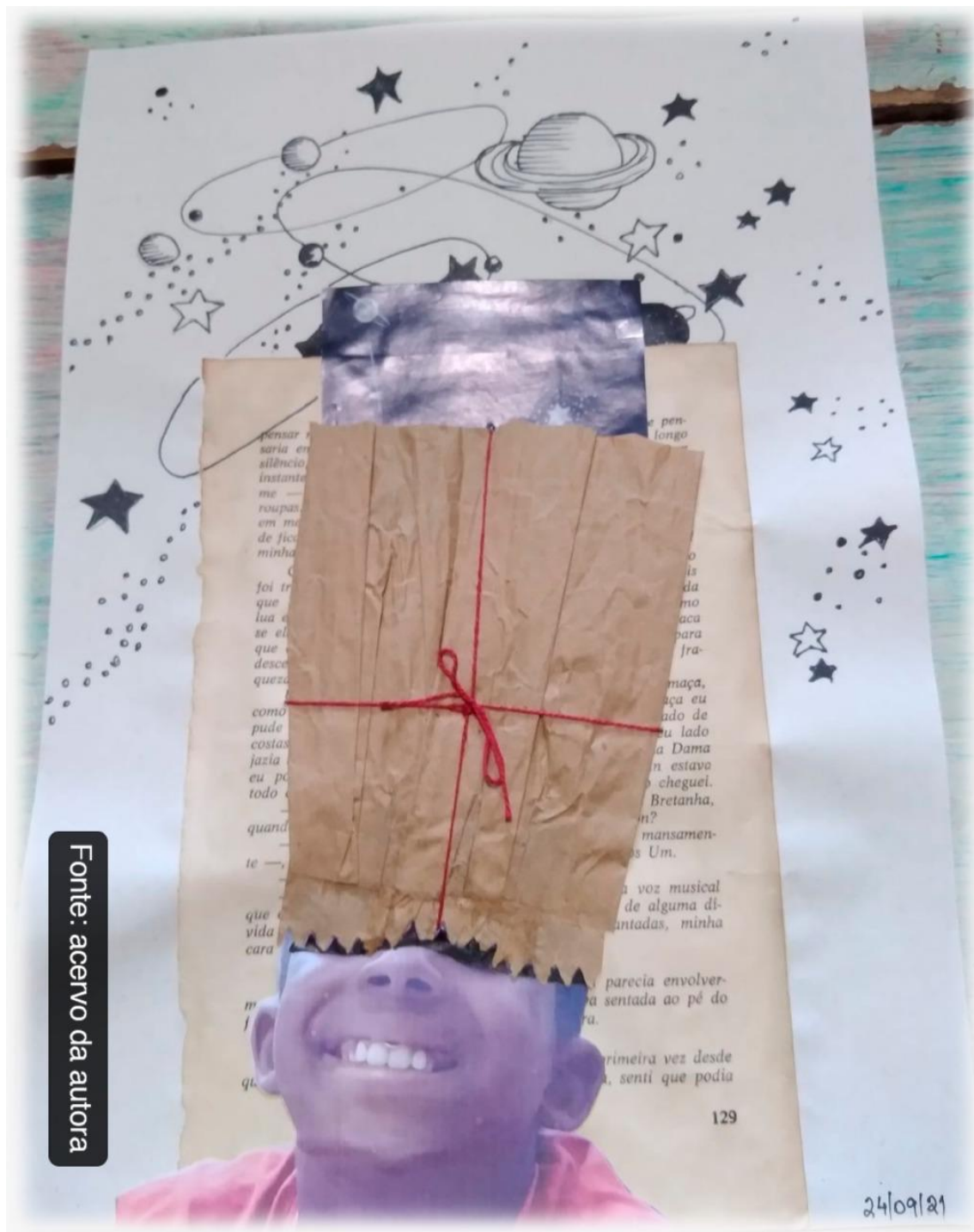
Com isso, podemos entender que a criança, ao ser interpelada pelo poder, se conforma a ele, tornando-se sujeito. Pois, somente ao se tornar sujeito poderá ser submetido pelo poder, tornando-se criança.

Essa figura da consciência voltada sobre si mesma prefigura o relato de Nietzsche, em *Genealogia da moral*, não só de como a repressão e a regulação formam os fenômenos sobrepostos de consciência e má consciência, mas também de como esses fenômenos se tornam essenciais para a formação, a permanência e a continuidade do sujeito. Em cada caso, o poder que a princípio aparece como externo, imposto ao sujeito, que o pressiona à subordinação, assume uma forma psíquica que constitui a identidade pessoal do sujeito (BUTLER, 2017, p. 05).

Existe toda uma dimensão da interpelação do poder que produz a sujeição do sujeito. O poder nos interpela e constituindo a auto reflexividade institui o seu retorno. Dizendo de outro modo, tanto o conceito de criança, quanto de infância são também construções sociopolíticas pautadas por diversas e distintas teorias e percepções. Como categorias éticas, políticas, analíticas, ideológicas e discursivas, organizada nas práticas sociais, levam-nos a não somente compreender a orientação do sentido subjetivo de determinadas ações sociais a despeito da infância, como nos informa sobre a complexidade existente nas relações entre crianças e os demais grupos e instituições da sociedade.

Contudo, a infância, para Agamben (2001) é antes de ser uma etapa, uma condição da experiência humana, um processo em curso, uma condição para que se torne sujeito por meio da experiência ao longo do tempo e evolução existencial humana. Se a infância é uma condição da experiência e não cronológica, ela pode ser distinguida por Deleuze como devir (DELEUZE, 1992, p. 210 – 211). Pois, para ele, a criança está inserida na história, mas o tempo da infância não é histórica. É um espaço/tempo que avança enquanto uma experiência, ultrapassando a noção de tempo cronológico. A infância é *aión*, a temporalidade descontínua, o tempo que foge das marcações contínuas, é um devir.





Obra 39 Título: Tempo das descobertas. Fonte: obra da autora desse trabalho.

Portanto, a infância pode ser considerada o tempo que interrompe a história, a revoluciona e a reconstrói. A infância cria novas histórias. E, com isso, foge ao controle do adulto que tenta normatizá-la. Diante disso, a infância é uma condição de experiência, que permite à criança, por meio do lúdico, transportar-se da realidade para novas narrativas que podem gerar impactos positivos, fisiológicos e emocionais, produzindo aprendizados benéficos para o seu desenvolvimento saudável e totalizante. O devir-

criança é tempo de experienciar. Porém, existem as crianças que não são conformadas pelas normas, corpos que não serão reconhecidos como infância, tornando-se abjetos ao sistema educacional. Pois, o tempo da escola é *chrónos*, a temporalidade com continuidade cronológica, o espaço de tempo destinado a uma infância a ser conformada a partir de modelos e normas. Kohan (2002) afirma que:

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que se deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (pode ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (KOHAN, 2002, s/p).

Talvez, na possibilidade do encontro é que reside a potência do devir-criança, conceito produzido por Deleuze e Guattari (1997). No movimento, na possibilidade, nas ideias, nas multiplicidades, o devir-criança é algo que não se estabelece a partir de uma temporalidade, mas como um espaço/tempo de intensidade. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997^a, p.70).

Pergunta-nos Kohan (2002, s/p) “o que todo este devaneio sobre a infância diz respeito à educação ou, melhor, a um encontro entre filosofia e educação como o que motiva nossa presença neste lugar?”

Temos acompanhado discursos pedagógicos bem-intencionados que buscam formar crianças a fim de torná-las pessoas melhores e que façam do mundo um lugar melhor. Mas, persistem ainda, no contexto da escola, crianças que não se encaixam em um modelo pré-estabelecido. São corpos infantis que não performatizam a infância, que não são vistos como potências, nem como possibilidades, pois mesmo reestruturados, após inúmeras violências sofridas, esses corpos apresentam uma corporeidade deficiente, abjeta, que provoca um efeito social perturbador quando confrontados com um modelo imaginário ideal de “ser criança”. São corpos infantis, sobreviventes, encenando um “ser criança” para uma sociedade que, ao mesmo tempo em que compreende sua corporeidade abjeta constituída a partir das inúmeras violências sofridas em um corpo que tenta performatizar infância, repudia sua presença em lugares destinados aos corpos infantis, ditos “normais”.



Obra 40 Título: É possível remendar esse equívoco? Fonte: obra da autora desse trabalho.

Butler (2015) nos provoca a olhar para todas as crianças e perguntar: Quais vidas podem ser choradas? Olhamos para a escola e vemos os corpos que podem ser perdidos. Corpos que incomodam com sua presença e suas violências.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos

inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre a criança e o adulto (KOHAN, 2002, s/p).

Estamos propondo, com esse trabalho, que a educação se repense como possibilidade de encontro, rompendo com os limites normatizadores impostos a ela.

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos* (KOHAN, 2002, s/p).

Para que a educação tenha possibilidades de ser repensada, primeiro ela deve rever alguns conceitos (consequentemente, suas práticas serão reposicionadas), iniciando pelo entendimento de humanidade. A noção de humanidade não está como supõem alguns, atrelada a sua construção biológica. Humano é algo que nós chegamos a ser. A distribuição da precariedade faz com que algumas vidas não sejam compreendidas e apreendidas como vida, devido a sua intensa precariedade. De modo que o reconhecimento da humanidade não se constitui, porque é como se alguns fossem mais humanos e outros fossem menos humanos.

Butler (2015) vai pensar essa questão do enquadramento das vidas, a forma como algumas vidas são apreendidas como dignas de serem vividas e outras não. E essa reflexão faz todo sentido quando queremos propor uma educação como possibilidade de encontro. Dessa forma, será possível acontecer esses encontros sem considerarmos a forma como as vidas são apreendidas? Achamos que não.

A condição precária da vida nos impõe uma obrigação. Devemos nos perguntar em que condições torna-se possível apreender uma vida, ou um conjunto de vidas, como precária, e em que condições isso se torna menos possível ou mesmo impossível. É claro, não se deduz daí que se alguém apreende uma vida como precária decidirá protegê-la ou garantir as condições para sua sobrevivência e prosperidade. Pode ser, como Hegel e Klein apontam, cada um à sua maneira, que a apreensão da precariedade conduza a uma potencialização da violência, a uma percepção da vulnerabilidade física de certo grupo de pessoas que incita o desejo de destruí-las. Contudo, quero demonstrar que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a

precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social (BUTLER, 2015, pp. 13 – 14).

Perceber a precariedade da vida de uma criança ou apreender essa vida como precária não significa reconhecer naquela vida, simplesmente, que ela é inferior, ou que essa vida é uma vida que pode ser destruída. Mas entender que, essa criança, não está recebendo as condições mínimas de desenvolvimento, de cuidado e proteção. Que essa criança não é reconhecível pelo Estado enquanto tal, e portanto, não tem os seus direitos básicos, garantidos por lei, assegurados.

Porque isso significaria apenas um tipo de reforço das formas de violência contra essas vidas. Perceber, por exemplo, que as crianças negras estão sendo mortas não faz com que a sociedade queira proteger essas crianças. Butler (2015), porém, defende que precisamos de uma nova ontologia, que precisamos perceber, o quanto estamos todos interdependentes em relação, inclusive, a precariedade do outro. Desse modo, essa precariedade é, em certo sentido, sempre uma precariedade compartilhada entre as diversas formas de ser e de existir. Quando Butler (2015) fala a respeito de se repensar uma nova ontologia, de se repensar uma nova interdependência, ela está falando justamente sobre essa ideia. A noção de precariedade compartilhada, que denuncia a condição vulnerável da vida de todos. Nesse sentido, a precariedade de uma vida e o sentido de uma vida que não é digna de ser vivida ela se dá, por exemplo, no estatuto ontológico de uma forma de vida.

Podemos exemplificar de outra maneira: pensar na morte de crianças, justificado por conta de seu estilo de vida, que esses sujeitos estão em condições de vulnerabilidade, porque aquele corpo é tido, a priori, como um corpo matável. Um corpo que não tem função no sistema capitalista, não pode ser aproveitado para o trabalho.

Temos que entender que essas mortes não podem ser creditadas ao acaso, mas como parte de um “projeto de Estado”. Um projeto articulado com a conivência da sociedade branca, quando essas se mantem calada, não sensível a essas mortes além do tempo que durarem nas manchetes das mídias. Um “projeto de Estado”, articulado através dos discursos de poder que buscam desqualificar, invisibilizar e desprezar esses corpos. Apoiados por falas reproduzidas a todo instante: “bandido bom é bandido morto”. Apoiados por uma invisibilização desses corpos e das violências que vivem cotidianamente pela escola; quando professores dizem: “minha função é somente ensinar os conteúdos”. Quando esquecemos do ECA dentro da escola e invisibilizamos o racismo

presente em seu contexto. Quando não valorizamos as corporeidades negras. Quando contamos piadas racistas. Quando damos risada delas. Tantas ações poderia continuar a descrever aqui, mas considero que o que foi descrito é o necessário para o momento.

Criança Matável: Um corpo que pode ser morto e, por isso mesmo, ele é morto, uma vez que sua morte é socialmente permitida.

Crianças como: Ágatha, Marcos Vinicius, Vanessa Vitória, Miguel Otávio, Kauê, Henry Borel, Emilly, e tantos outros, Presente! Vítimas de bala perdida, maus tratos, destrato do Estado, ação desastrosa da polícia, entre outras justificativas veiculadas; mas nunca se justifica pelo racismo, nunca se fala em descaso, nunca se assume que atende a um projeto higienizador que continua reproduzindo uma proposta reguladora dos menores considerados social e culturalmente “perigosos”.

Me ensina o Prof. Dr. Dagoberto Fonseca, na correção a esse trabalho: “esse é um racismo sistêmico e orgânico, mais do que estrutural. Ele não está na estrutura, mas na cultura. Daí ele forja as relações sociais. Se assim o fosse não existiria em todas as sociedades de uma maneira ou outra. O racismo é dinâmico daí o porquê ele organiza e sistematiza as nossas relações sociais ao longo do tempo”.

Olhando para as crianças negras na escola, para as crianças negras mortas, para as suas falas e seus silenciamentos, eu entendi; estamos falando de um racismo enquanto um corpo vivo, que se propaga através da cultura, contaminando corpos, adoecendo alguns, enquanto mata outros. Morte não somente através da bala perdida, mas também, através da usurpação dos direitos básicos, entre eles, o de se manter saudável na escola.

Temos as crianças matáveis que chegam a condições extrema de vulnerabilidade porque diferente das outras crianças, essas crianças precisam amadurecer os seus afetos longe de casa. Uma criança em situação de vulnerabilidade não tem sua casa como um lugar seguro. Ele vive na rua. Não existe nenhum dispositivo social ou nenhuma pedagogia dos afetos transgressores que dê conta de entender essa criança. Que essa morte se produz muito mais em relação ao estatuto da vida daquele corpo, do que em função da situação da causa mortis, dessa minúcia jurídica na qual existe, na verdade, outras forças em ação.

É sobre isso que Butler (2015) nos provoca a pensar quando se refere a uma outra ontologia, porque as vidas que não são compreendidas como vivíveis, elas têm uma produção incessante de sentidos. Esse conceito de que todos somos precários diz respeito a desnudar as identidades revelando seu caráter fictício e instável.

Então, quando falamos de precariedade ontológica, estamos nos referindo ao fato de que alguns seres humanos não chegam a ser reconhecidos como seres humanos, estamos falando de processos. Um termo que se refere a produção dos sentidos sobre os corpos torna esses corpos matáveis. Na escola, esses corpos são considerados descartáveis. Essas crianças podem ser filhos de prostitutas e viciados, aviõezinhos do tráfico, corpos sujos e fedidos, crianças que manifestam violências diversas.

Essa é a grande questão para Butler (2015), de acordo com a autora parece que a precariedade segue sendo redistribuída e mais e mais precários seguem surgindo. Os corpos que migram, a juventude negra que é morta. Parece que existe uma multidão de corpos precários cuja existência não chega a ser reconhecida como humana.

E a escola, enquanto espaço de normatização, não tem dado conta dessas existências, pois não sabe o que fazer com elas.

Talvez, a proposta de Kohan (2002) faça sentido frente a essa realidade. Uma escola que repense as suas práticas e reveja os seus conceitos.

Deleuze se perguntava insistentemente, com Spinoza, o que pode um corpo (por exemplo, Deleuze; Guattari, 1980, p.312). Talvez nunca possamos sabê-lo e a pretensão de antecipá-lo contribua, infelizmente, para obstruir parte dessa potência. Algo dessa ordem podemos também perguntar a respeito da infância e sua educação: o que pode uma criança? Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre – e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação (KOHAN, 2002, s/p).

Talvez... o caminho proposto por Valter Kohan seja um início. Olhar para a insistência das perguntas que se abriam nesse percurso, e que não conseguimos ou quisemos? articular nenhuma resposta que as concluísse. Pois entendemos que não existem fechamentos a serem feitos, somente percursos. E trafegar por esses percursos, na escola, exige que, como educadores, busquemos desenvolver [...] práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo (LARROSA, 1994, p.36).

Olhando para todas as conversas que tivemos, eu e as crianças, e a forma como agora elas se encontram grudadas ao papel, alguns podem dizer, é isso. Esses são os fatos com os quais temos que lidar, está dado.

Não se enganem, lhes digo. Esses são somente fragmentos de histórias, que ainda estão em movimento e que, por isso mesmo, estão gerando novas histórias. Histórias com letra minúscula.

A História, assim com maiúscula, não é senão o modo dominante do tempo na assim chamada modernidade, a secularização deste outro modo de pensar o tempo que antigamente se chamava Providência. E o que eu quero fazer aqui é considerar [as falas das crianças] como dispositivos que transbordam e fazem estourar o modelo temporal da História, isto é, pensá-los como máquinas do tempo não históricas (LARROSA, 2014, s/p.).

As histórias com minúscula são as que precisam ser escutadas pela escola para que ela tenha possibilidade de se colocar em movimento através do pensar. Se pensar nas fronteiras. Nas regiões em que se

[...] congrega sujeitos condenados pelo estado, pela pobreza, pela terra e pela exclusão sumária de um poder econômico que a cada dia e cada vez mais os tange para o outro lado de uma fronteira porosa. *Habito a fronteira*, assim como todos aqueles sujeitos que estão condenados a errar sobre sua instabilidade. Reconheço, todavia, que minha condição de habitar é, sobretudo, de ordem epistemológica, já que minha preocupação intelectual centra-se em discutir a condição de vida dos sujeitos que se encontram na condição de *atravessados* (Anzaldúa) por uma herança e errância para as quais foram sumariamente subjugados pelo sistema colonial moderno (NOLASCO, 2016, p. s/p).

Visto que precisamos (e aqui me incluo junto com todos os educadores) tomar as falas das crianças, as que se encontram aqui escritas e as tantas outras que precisam ser escutadas, como narrativas que dizem de um período histórico, mas que, igualmente, transcende a ele. Falas que exigem de nós, educadores, assegurar a essas crianças o direito de desaprender a História universalizante, imposto através de um projeto colonialista moderno capitalista euro-ocidentalizado reproduzido pela escola,

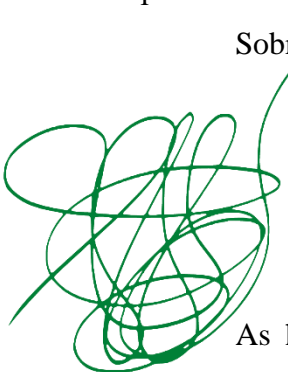
[...] e assegurar o lugar das histórias locais que simplesmente foram relegadas para fora daquele projeto sumariamente excludente. Essa prática resulta numa opção descolonial epistêmica desvinculada dos conceitos e discursos cristalizados que resultaram num saber, ou conhecimento, originalmente migrado dos centros do saber e do poder para as bordas ainda pouco civilizadas. Os condenados da terra (Fanon), ou os condenados da fronteira, são exatamente aqueles sujeitos (?) que foram excluídos de tal projeto moderno, daí não terem podido ajudar a construí-lo (IBIDEM).

Uma vez que podemos refletir através da escuta atenciosa-aprendente das crianças perguntamos, escola para quem? Para todas as crianças? Durante meu tempo de inserção, observando o cotidiano da/na escola, tive a noção de que ainda não. O modelo de escola que reproduzimos está a serviço de um sistema opressor de mundo, e tem a função de

manter a estabilidade desse modelo-mundo a medida em que silencia outras histórias, reproduzindo somente a dos conquistadores, dos heróis, dos poderosos. “A sociedade, a civilização de que falavam esses teóricos, era evidentemente a deles; eles a mereciam, eles gostavam dela; eles eram humanos, totalmente humanos, golpeando, apunhalando, empurrando, matando” (LE GUIN, 1989, p.03).

E as crianças que não se encaixam nesse modelo, clamavam a escola que igualmente as torne humanas, que conte outras histórias, histórias que se aproximem mais da vida real e vivida, histórias que falem não somente dos conquistadores e heróis, mas de pessoas. Que narrem histórias de pessoas com as quais elas possam se identificar e dialogar, “uma vez que o propósito da história não é a resolução ou o êxtase, mas um processo contínuo” (LE GUIN, 1989, p.05).

Sobre outro tipo de narrativa, podem dizer:



Ela é estranha, não vem fácil, não vem aos lábios sem esforço como a história do assassino; ainda assim, é exagerado dizer que ela nunca foi contada. As pessoas têm contado a história vital há muito tempo, de todas as maneiras e com diversos tipos de palavras. Mitos de criação e transformação, histórias de tricksters, contos populares, piadas, romances... (IBIDEM).

As histórias únicas, narradas pela historiografia oficial e reproduzida pela/na escola, são difíceis de serem percebidas como possíveis pela maioria das crianças. Elas podem nos perguntar, quando essa História acaba, para onde vou? Não posso me ver nela. Ela diz de outra gente. E eu por acaso não sou gente? (parafrazeando Sojourner Truth) Respondo, sim, vocês são, e tem razão quando dizem que não se veem nessas histórias. Elas não dizem de vocês. E nem de mim.

Essa maioria de Histórias reproduzidas pela/na escola, estão nos mostrando, a muito tempo, que são inúteis quando não estabelecem diálogo, quando não se aproximam das outras Histórias e se misturam a elas, interagindo, divergindo, confluindo, tornando as narrativas mais ricas, possibilitando assim, a todas as crianças dialogarem e se apropriarem dela.

Olhando para as crianças e buscando por uma multiplicidade e diversidade nas Histórias, capazes de fazer caber a todos, perguntamos: onde estão as histórias que nos afetam? Aquelas que nos fazem sentir. Que nos provocam incômodos e nos tiram do lugar em que querem nos manter.

Histórias que, ao serem ouvidas te indagam, de que afetos você é capaz?

5.2 De que afetos você é capaz?

Durante o percurso dessa escrita, muitos encontros aconteceram. Esse trabalho vem se constituindo assim, repleto de possibilidade de vida viva, mesmo em espaços de desalento, que me possibilitaram pensar sobre os processos e os afetos.

Andei pela escola nos anos de 2018 e 2019 e, de lá para cá, tantas e diversas coisas se passaram. Aconteceram momentos que tiveram a duração de uma vida toda, ou talvez, estivessem ali somente para nos provocar a pensar em uma vida outra. Pandemia, violências, isolamentos, adoecimentos, rupturas, segregações, mortes. O mundo girou mais dolorido nesses tempos. Mas tiveram as possibilidades, os outros encontros, o reconhecimento da importância fundamental do abraço para a vida, o acolhimento, o voltar a estar juntas, a vida recomeçar a irromper pelas frestas.

É..., a escrita desse trabalho esteve permeada por tantas vivências e experiências. Algumas visíveis, outras invisíveis aos olhos, só reconhecíveis através das emoções e das sensações.

Entre os muitos encontros possíveis e acontecidos durante o tempo de gestação da escrita, quero trazer dois percursos que considero realmente importantes e constitutivos para o diálogo com esse trabalho. O encontro com a Pós-graduação – Saberes Populares para a arte e a educação nas vivências com a Carroça de Mamulengos⁸⁸, na A Casa Tombada⁸⁹ e a confluência com o curso teórico: A palhaçada e a brincadeira no Brasil, desenvolvido pela/na Escola Livre de Palhaços – ESLIPA⁹⁰.

Minha indagação-nascente para a dissertação é: Quem educa o educador para lidar com essa escola viva, que está situada na dinâmica da própria vida, no convívio com a vida que acontece? Quem o prepara para escutar mais, aprendendo com a criança?; a pós-graduação com a Carroça de Mamulengos me provocava a responder: o que podemos fazer por nós mesmo?; e o curso na/da ESLIPA, me provocando a pensar: o que pode um corpo afetivo, afetado e que afeta?

⁸⁸ Poéticas de Convivência através das vivências com a Carroça de Mamulengos. Ritmos e Sonoridades dos Folgedos. Repertório de Chegadas. Narrativa Poética e Acontecências. Artesania do Cuidar. Maternagem e Ancestralidade. Pedagogia no Encontro. Pedagogia Brincante. Quem somos? Teceres da Memória. Construção de bandeiras e memorial de sons, cor e palavras.

⁸⁹ Lugar de Arte, Cultura e Educação, que oferta formações a partir de linguagens artísticas. Nossos cursos são ofertados de forma presencial e a distância, todos construídos de forma artesanal, voltados para os saberes e experiências dos participantes. <https://eslipa.org/>

⁹⁰ VIDA LONGA para a nossa querida escola! Para uma escola ainda é uma criança, mas neste período contribuiu para a formação de mais de duzentos palhaços latino-americanos. Fundada em 2012 por Richard Rigueti e Lilian Moraes, deu oportunidade aos seus alunos de convivência com brilhantes mestras, mestres e brincantes. Ermínia Silva, Júnio Santos, Mario Bolognesi, [...] <https://eslipa.org/>

Vejam, as perguntas estão conectadas. Ao dar escuta atenciosa e fazer sua junção, pude dar rosto, pele e afetos a elas.

Afeto, amizade, afeição, defensor, dedicado, devoto, comover, abalar, tocar, sensibilizar. Quantas palavras-sinônimos da palavra afeto podem se tornar potentes na educação. Afeto, que pode potencializar o compromisso, o comprometimento com uma educação outra, capaz de ser mais humana e acessível a todos. Afeto, palavra-sentimento que é título do nosso trabalho, que está nas nossas vivências pela escola e na vida, e está agora na busca por uma pedagogia outra capaz de abraçar e abarcar a todos.

Me deixei afetar e fui afetada irremediavelmente e, por causa disso, novas perguntas se abriram. Perguntas com a potência transformadora para a educação e a vida, tal como Paulo Freire, nos indicou através do legado de suas ideias.

Nas vivências com a Carroça de Mamulengos⁹¹ pude perceber o protagonismo das crianças em sua relação com a família. As aprendizagens acontecem de modo contínuo, no diálogo constante, no fazer. Mas a criança, nesse contexto, também ensina.

Logo no início de nosso percurso na Pós-graduação, sediada na A Casa Tombada, no quarto encontro, no dia 07/04/2021, sob o título: Quem somos nós? Maria Gomide⁹², que é a filha mais velha dessa trupe de artistas da Carroça de Mamulengos e sua filha Ana Gomide abrem uma aula-espetáculo intergeracional para o nosso encantamento. Maria irá nos contar de seu percurso enquanto criança em uma trupe itinerante dirigida por seus pais: Carlos Gomide⁹³ e Schirley França⁹⁴. Os percursos, as aprendizagens, os Mestres da arte e da vida que foram encontrando e acolhendo pelo caminho, a educação em percurso

⁹¹ Carroça de Mamulengos é uma trupe de artistas, bonequeiros, artesões, músicos, agricultores, que é constituído por uma família, pai, mãe, oito filhos, seis netas, genros, noras e agregados.

⁹² Maria Gomide, natural de Natal, mas poderia ser do Cariri, de Brasília, ou de tantos outros lugares por onde sua família Carroça de Mamulengos percorreu. Aos doze anos assumiu a direção de produção da Carroça de Mamulengos integrando também o núcleo de direção artística da companhia. Integra desde 2002 o Guerreiro de Mestra Margarida em Juazeiro do Norte. Em 2017/2018 foi professora convidada de arte brincante do festival ICAFF em Amsterdam (Holanda). Entre 2017 e 2020 coordenou o departamento de cultura popular da secretaria de cultura de Juazeiro do Norte, sendo responsável pela realização do projeto Ciclo de Reis. Junto com a Laborato Estúdio, criou em 2020 a websérie “Plantão de Utilidade Lúdica”, um programa de arte e educação voltado para toda a família. Em 2020/2021 foi professora do curso teórico de palhaço, palhaça e palhaces do instituto Eslipa (RJ). Trabalha na área de direção artística, produção musical, criação de roteiro, arte e educação. Nas linguagens cênicas atua com o canto, danças populares, palhaça, perna de pau e música

⁹³ Carlos Gomide, fundador da Carroça de Mamulengos, pai de oito filhos e avô de seis netas. Bonequeiro, artesão, compositor, cantor, e guardião de sonhos profundos e práticas incansáveis. Criador da linguagem estética e ética da companhia.

⁹⁴ Schirley P. França, fundadora da Carroça de Mamulengos, mãe de oito filhos, avó de seis netas. Atriz, bonequeira, contadora de histórias, brincante, educadora e pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense. Criadora das práticas de manutenção de base da companhia.

de uma jovem menina e seus irmãos, proporcionados pelo trabalho-vida de seus pais. Conta Maria no início da aula que,

[...] Zezito era um palhaço chamado Pilombeta. Mas quando ele encontrou meu pai e minha mãe, ele não brincava mais não. Os circos de lona daqui do interior do Nordeste já não estavam mais dando sustento. Ele estava aqui (em Juazeiro do Norte, mas já não atuava mais dentro dos circos), mas o circo estava dentro dele; e ele se aproximou do meu pai e da minha mãe e uma longa história de amizade se formou a partir de então. Foi com o Mestre Zezito que eu aprendi a andar de perna de pau. O Mestre Zezito trouxe os brinquedos populares, trouxe as canções de palhaço, trouxe os aparelhos de mágica, e eu pequena, vi o Mestre Zezito fazendo a roda. Como a gente faz uma roda? Ahhhh. Chegava na rua ou numa escola, esticava o tecido, vestia o figurino, então começava a fazer o “lera”⁹⁵, a contar uma história, assim como eu estou aqui contando pra vocês e já ia fazendo a maquiagem e de maquiagem em maquiagem, já ia ficando pronto, oh! Tá ficando! Tá chegando! E nisso, ah... essa metodologia é infalível. Se fosse numa escola, auxiliava os meninos a não ficar com medo do palhaço; Oh! se fosse na rua, já aproximava os transeuntes que o espetáculo já estava pra começar. Quantas vezes, o Mestre Zezito se maquiou de um lado e eu me maquiei do outro. Brincando na rua, muitas vezes, eu pequena, eu aprendi o que é o olhar da vergonha. Vocês sabem o que é o olhar da vergonha? Vou dizer. É o olhar de algumas pessoas que olham pra gente assim e falam, e-eimmm, coitadinha dessa menina, tão bonitinha, aí no meio desse sol, pintando... até que dá pra ser artista essa menina, se ela quiser, dá pra ser artista, e-einnn. O olhar da vergonha. Eu digo pra vocês que em algumas vezes, se eu tivesse coragem, eu corria. Mas eu era criança e não tinha pra onde correr. Meu pai tava do meu lado. Minha mãe tava do outro. Numa condição tão parecida. E aí eu entendi que pra enfrentar o olhar da vergonha, a gente tem

⁹⁵ Lera: repertório de improvisações, que podem ser músicas, refrões de poemas, uma apresentação artística da trupe. Um prólogo.

que ter o olhar da dignidade. A dignidade de estar naquela roda, a dignidade de estar na rua rodando um chapéu, a dignidade de saber que a arte que a gente está fazendo tem valor, porque a gente sabe que tem valor (Maria Gomide, 2021).

Fiquei pensando em meu tempo com as crianças na escola e, quantas vezes presenciei o olhar da vergonha. Muitas vezes! Folheio as páginas de meu caderno de escritas de campo e me deparo com falas de professores como essas:

Caderno de campo, fragmentos de escritas coletadas de março de 2018 a agosto de 2019 – Nas mais diferentes situações.

“Coitadinha dessa menina, ela que foi abusada pelo tio [...]”;
“Ah, tenho dó dessa menina, ela escreve tão bem, lê tanto, se não tivesse a mãe que tem, ela até poderia ter futuro”;
“Coitadinha dessa menina, ela até tem um rosto bonitinho, se não fosse esse cabelo”;
“Essa menina tem uma escrita tão boa...se estivesse em uma escola particular teria futuro como escritora”;
“Coitadinho desse menino, todo dia chega morto de fome e sujo [...]”;
“Coitadinha dessa menina, os avós dela coletam reciclagem na rua [...]”;
“Coitadinho desse menino...”;
“Coitadinha dessa menina”.

Todos as crianças quando eram interpeladas por essas falas dos adultos (sim, os adultos falavam na frente delas) expressavam um olhar que eu não conseguia nomear, até Maria Gomide chamá-lo e eu invocar as lembranças dos olhos, do rosto, das mãos dessas crianças. Era isso, o olhar da vergonha. Mas, diferente de Maria, essas crianças não tinham adultos que fortalecessem sua autoestima, que lhes ensinassem o valor do que tinham e faziam, que lhes proporcionasse uma outra visão de mundo, para além da compaixão e do lugar de inferioridade.

Me recordo pouco sobre o olhar da dignidade dentro da escola. Interessante observar que as meninas e meninos que vi ostentá-lo eram nomeados pelos professores-adultos como: “arrogantes”, “nariz em pé”, “topetudo”, “acha que é alguma coisa”. Não

consigo acreditar que esses modos de nomear crianças que sustentavam um olhar altivo, digno, dentro da escola, sejam positivos. Me parecem mais punitivos, por ousarem manter esse olhar, apesar do que vivenciavam.

As nossas percepções de adultos, a respeito das vivências que as crianças experienciam, de serem boas ou más, é parte da nossa realidade, do nosso olhar do/para o mundo. Como cada adulto foi educado e consolidou seus preconceitos. Talvez, a proposta para uma educação outra que proporcione mais olhares de dignidade, do respeito próprio, ao invés dos olhares discriminatórios, punitivos, classificatórios, o olhar da vergonha, seja importante para as crianças. Como nos referenda bem, Maria em seu relato. Mas isso, depende de nos reeducarmos e é nisso que temos que pensar. Na reeducação do adulto-educador.

Continuando a contar sobre a nossa aula-percurso-brincante, observei Ana, no ápice de sabedoria em seus oito anos de vida, educando-nos através do olhar e da sensibilidade, compartilhando seu saber apreendido através dos conteúdos escolares, mas, também, na aprendizagem constante com os seus familiares, com os Mestres de Tradições e pelos territórios que percorreu, através da arte e da cultura. Ana demonstra a riqueza de uma educação que articula o erudito e o popular, assoviando o Bolero de Ravel, aprendido com seu avô e brincando um passarinho confeccionado e inspirado na tradição do teatro popular de bonecos. Ela nos diz da vida sendo ressignificada, através da brincadeira livre de uma menina, nos demonstrando tanta essência de vida-viva⁹⁶.

A Vida Viva é uma forma de filosofia aplicada à práticas de um Bem Viver inspirada no trabalho de Vida e Arte da Companhia Carroça de Mamulengos, uma companhia de Arte itinerante formada por uma família. A Carroça iniciou sua trajetória na convivência com artistas populares/brincantes desde os anos 80, sendo uma grande inspiração para outras e outros artistas, grupos, educadoras/es populares e pessoas que se emocionam com seu trabalho e, de alguma forma, buscam um olhar e um existir mais sensível, alinhando princípios com atitudes e ações concretas para tornar a vida e a sociedade melhores.

A terminologia Vida Viva foi usada para oficinas de alimentos realizadas coletivamente, com produção e partilha geralmente em praças públicas e ou outros espaços comunitários, sempre a partir de um sonho: conectar as pessoas com suas raízes e os modos de vida de sua ancestralidade (os fazeres artesanais!), e conectá-las com o ideal e a realização de uma Vida Viva, Vida em Abundância! Um viver inspirado

⁹⁶ Mas a vida não é viva? me perguntou Carlos Gomide. A ideia da Vida Viva como uma filosofia mais abrangente a partir das práticas e princípios de um Bem Viver está na tese de Daniela Rosante Gomes, que a partilhou como forma de colaborar com este trabalho. Apesar da terminologia ser utilizada em contextos que extrapolam as tradicionais oficinas de alimento, a família nunca se referiu diretamente ao termo como uma filosofia. Cf: GOMES, Daniela Rosante. Carroça de Mamulengos: as poéticas de convivência e as memórias na voz de quem viveu e conta suas histórias (tese de doutoramento em fase de conclusão no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UDESC).

na fartura da própria natureza, e no desejo de uma vida mais bela, justa e saudável para todas e todos, e não apenas para algumas e alguns. Inspirada, por sua vez, naqueles a que chama Mestres da Vida, a Carroça tem realizado ações artísticas e socioculturais junto às comunidades por onde passou e passa há 45 anos, com especial dedicação à comunidade do Bairro João Cabral e à cidade de Juazeiro do Norte. Carlos e Schirley, pai e mãe de oito filhas e filhos, e hoje avós de seis netas, escolheram fixar residência em Juazeiro pela inspiração de um dos referidos mestres: Padre Cícero, em seu trabalho de vida em prol das pessoas simples e sofridas destes territórios. Trabalho este que também se colocou como um dos propósitos no balaio de possibilidades da Carroça: trabalhar com as gentes simples e marginalizadas! (GOMES, com defesa em junho de 2023).

Fiquei pensando nas crianças, no quanto elas me ensinaram. Quanto aprendi, enquanto educadora, com elas, durante nossas rodas de conversa, nos exercícios filosóficos, nas construções de narrativas. A proposta era proporcionar a elas, possibilidades para o repensar; só que não percebia que eu também me repensava. Acessava memórias de infância, pensava nas minhas experiências enquanto mulher, branca, olhava para minha prática enquanto educadora e refletia. Voltava para casa, escrevia e, novamente, reconsiderava tudo. Com esse exercício, percebo hoje, que tive a oportunidade de me conhecer melhor, de mudar meus comportamentos e opiniões, de começar, através da escuta atenciosa e aprendente das crianças e das imersões nos estudos, nos autores, a ver o mundo de uma forma mais ampla, mais complexa, mais intensa.

Para me tornar educadora, eu precisava me colocar sob o escrutínio das crianças, para que elas me dissessem o que viam e sentiam, para que eu pudesse me olhar através dos olhos delas. E, devo ser franca, nem sempre gostei do que vi. No trabalho do pedagogo-palhaço, ou devo dizer, do palhaço-pedagogo, Richard Rigueti⁹⁷, cofundador

⁹⁷ Richard Rigueti, ator, diretor, palhaço, professor, fundador do Grupo Off-Sina, companhia de Circo Teatro de Rua, itinerante e de repertório, com 34 anos de atividades e fundador da Escola Livre de Palhaço – ESLIPA, primeira escola do gênero da América Latina e única gratuita.

Formado em teatro pela UniRio, em Gestão Cultural pela Faculdade Candido Mendes e em música, pela Escola Vila Lobos. É pai do Pedro Rigueti e do Renato Rigueti.

Em 2019 completou 40 anos de vida artística que teve início com a sua chegada ao Rio de Janeiro, em 1978, quando recebeu uma bolsa de estudo de teatro, com duração de um ano e meio, com os mestres Sérgio Britto, Amir Haddad, Hamilton Vaz Pereira, Eric Nielsen, Klauss Vianna e Glorinha Beuttermuller. Sua estreia foi num estrondoso sucesso, a premiada peça “Rasga Coração”, de Oduvaldo Vianna Filho, ao lado de grandes talentos como: Raul Cortez, Sonia Guedes, Ary Fontoura, Debora Bloch...Foi considerado como ator revelação por Yan Michalski, então crítico do “Jornal do Brasil”.

Trabalhou como ator em mais de 40 peças de teatro, de grandes autores e encenadores renomados, tais como: “Édipo Rei”; “Folias do Coração”, de Geraldinho Carneiro; “4 x Beckett”, primeira direção de Gerald Thomaz no Brasil, ao lado de Ítalo Rossi, Rubens Correa e Sérgio Britto; “Coriolano”; “Dona Rosita, a solteirona”; “Filomena Marturano”, ao lado de Yara Amaral, José Wilker e grande elenco; “Colombo”; entre outras. Participou do Grupo Lanavevá com as montagens de “Porcos com Asas” e os “Estranhos”,

da escola livre de palhaços – ESLIPA, palhaço, artista, arte-educador e meu companheiro de turma na Pós-graduação com a Carroça de Mamulengos, reconheci algumas pistas que me ajudam a responder as minhas buscas. No diálogo com o trabalho dele, compreendo que aprendi a olhar para os afetos com gentileza; para as risadas com compreensão e acolhimento; para a alegria no contexto educativo como potência para o bem viver e o bem estudar; para o companheirismo como possibilidade de tecer uma educação outra. Em seu TCC - trabalho de conclusão de curso, ou como ele gosta de chamar, TCC – tecendo confluências comunitárias, Richard nos provoca a pensar o que pode um corpo afetivo dentro da escola?

Riguetti (2022) vai nos dizer sobre a importância dos afetos em todas as relações de aprendizagens que experienciou em diferentes instituições pedagógicas, fossem elas um Jardim de Infância ou um Circo Voador instalado na Praia de Ramos.

Seu relato sobre as experiências-vivências no Circo Voador Praia de Ramos me emocionou profundamente, afinal, me transportou para a escola na qual estive inserida e me fez recordar meu processo de aprendizagens com os alunos. Peço licença, ao amigo Richard, para trazer aqui parte do seu relato presente em seu TCC.

CENA 5: ESCOLA DE ARTE RAMOS NESSA! A força da cultura comunitária. Circo Voador da Praia de Ramos – no Piscinão de Ramos.

Café Pequeno - Piscinão de Ramos: cada mergulho um flash!

Richard - Quem nunca ouviu essa frase, né Café?

Café Pequeno - Oba. Vamos mergulhar.

Richard - Vamos, mas não se esqueça: estamos aqui para abrir uma escola de arte: a Escola de Arte Ramos Nessa.

Café Pequeno - Hum, você só pensa em trabalhar. Vamos fazer assim. Enquanto eu nado, você monta essa tal escola.

Richard - O Perfeito Fortuna, da Fundação Progresso, juntamente com seu irmão Biel Fortuna, da Ong NUMA me contrataram, em 2002, para ser o Coordenador Pedagógico da Escola de Artes Ramos Nessa. Eu vou precisar de ajuda.

Café Pequeno - (todo molhado) Mas não tem circo nenhum aqui, só essa piscina que é bem boa nesse calor!

Richard - Não tem, mas podemos começar a fazer atividades até que se monte o Circo. O projeto idealizado pelo Perfeito Fortuna e pelo Biel Fortuna é abrir uma escola de arte para 60 alunos, de 13 a 17 anos, com o objetivo de afastá-lo do tráfico de drogas.

Café Pequeno - Deixa comigo. Vou andar pelas ruas, becos e vielas das comunidades da Praia de Ramos e Roquette Pinto convocando todo mundo para uma Roda de Conversa.

Richard - Boa Café. Faz um cortejo. Chama todo mundo. Vai e diz a eles e a elas que aqui será um circo escola e que para começar, mesmo antes de montarmos a lona, chamaremos a Lia de Itamaracá.

Café Pequeno - Senhoras e senhores, querida crianças, com vocês Lia de Itamaracá.

(Lia entra em cena e canta)

“Eu fui pra escola
Aprender o beabá

A, B, C
C, D, A”
Lia de Itamaracá”

Richard - A lona do Circo, ainda não tinha sido montada, mesmo assim iniciamos as atividades e o Biel Fortuna sugeriu o nome de Lia de Itamaracá. Ali naquele terreno vazio, onde seria construído o circo, Lia fez uma linda Ciranda e no final eu peguei o microfone, e anunciei que ali seria um circo escola.

Café Pequeno - Quem disse isso fui eu. Eu peguei o microfone.

Richard - Eu? Ou você?

Café Pequeno - Eu!

Richard - Então, você disse eu.

Café Pequeno - Mas eu sou você.

Richard - Eu e você, você e eu.

Café Pequeno - O que seria de você sem mim? e o que seria de mim sem você?

Richard - A cada final de semana realizamos uma atividade artística diferente: mímica, música, dança, teatro, contação de histórias e contos indígenas. Para surpresa de todos, quando abrimos as inscrições apareceram 360 pessoas inscritas, de 4 a 82 anos. Não tivemos dúvida. Aceitamos a todos!

Café Pequeno - Pois é: enquanto eu tomava banho no Piscinão de Ramos esse tal de Richard aprontou essa escola. Uma festa enorme, um aprendizado incrível. Nós tínhamos aulas de contação de história, música, teatro, mímica, circo e capoeira. Os professores se revezavam embaixo da lona. Não tínhamos turma, não tínhamos chamada, não tínhamos paredes, não tínhamos grades de horário, nem conteúdo programático. Os alunos se moviam livremente entre uma linguagem e outra, conforme o seu desejo.

Richard - Passado um mês nós já tínhamos um espetáculo de uma hora e meia de duração, com as 360 pessoas e começamos a fazê-lo dentro do circo e fora do circo, até mesmo vendendo para o Sesc de Ramos.

Café Pequeno - O espetáculo não para e não pode parar!

Richard - Eu me perguntava que escola de arte conseguiria montar um espetáculo em tão pouco tempo? **Que tipo de conhecimento tem as classes populares, que são capazes de se expressar com grande maestria no curto espaço de tempo quanto esse?**

Café Pequeno - Eu sempre soube disso. O que eu ainda não sei é como euzinho cheguei ao mundo, a esse mundo.

Richard - Espera Café. Isso eu vou te contar no final. O que estou colocando a quem nos acompanha até aqui, é o quanto me surpreendeu **a capacidade de criação da comunidade. Uma escola sem paredes, sem turma, sem horário...Uma escola que abre um campo de saber horizontal, de múltiplas linguagens artísticas e intergeracional.** Essa foi uma vivência que certamente contribuiu muito para a criação da Escola Livre de Palhaços que aconteceu 10 anos depois (RIGUETTI, 2022, p. 52 - 55)⁹⁸.

Vejam, o educador Richard Rigueti (2022) dialoga com Paulo Freire com extrema agilidade. Sua visão de educação que conversa com a realidade dos alunos é para nós um

⁹⁸ TCC de Richard Rigueti, denominada **O PEDAGOGO QUE MORA NO SAPATO DO PALHAÇO: Experiências práticas no campo da arte e da educação que auxiliaram na constituição da metodologia da Escola Livre de Palhaço – ESLIPA**, ainda estava em construção quando tive acesso. Desenvolvida na Pós-graduação – Saberes Populares para a arte e a educação nas vivências com a Carroça de Mamulengos, na A Casa Tombada.

excelente aprendizado. O exemplo da escola-circo construída entre duas comunidades rivais é um modelo de como a educação, aliada a arte, apresenta potência não somente para aquisição dos conteúdos, mas, também, para promover um olhar outro sobre as relações sociais e culturais. Uma escola que promove apaziguamentos, pacificação em territórios onde, antes, imperava a discórdia. Uma escola que possibilita a intergeracionalidade, o respeito pelo outro, a aprendizagem conjunta.

Atualmente, entre muitas outras atividades, o ator-pedagogo-palhaço interpreta nos palcos: *Paulo Freire: Andarilho da Utopia*. Que feliz coincidência, não?

Em sua banca de leitura pública do TCC, tivemos a honra de escutar D. Nita Freire falar sobre Paulo Freire e Richard Riguetti, pensando como o fazer dos dois dialogam. Transcrevo aqui partes da fala de Dona Nita Freire com o intuito de dialogar com ela e Richard e Maria e Ana, a partir das minhas experiências na escola. Para isso, pedi permissão a ela, a Richard, a Carroça de Mamulengos e a Casa Tombada, para tal. Esse diálogo me possibilitou pensar as experiências e vivências que tive na escola, em diálogo constante com os alunos. Como elas me constituíram. Mas não foi só isso.

Dona Nita Freire nos disse:

Paulo dizia que nós não nascemos professores ou pintores, um teatrólogo, um cantor ou isso ou aquilo. Nós nascemos com algumas tendências para ser isso ou aquilo. Ele dizia: eu sei que eu nasci com tendência para ser professor, mas foi preciso que eu me exercitasse na experiência de eu ser um professor para que eu me tornasse um professor (FREIRE, 2022, s/p).

Eu penso com Dona Nita, Larrosa (2002) nos ensina que a experiência é o que nos passa, o que nos atravessa, o que nos acontece, não o que acontece com o outro. E, para que uma experiência tenha chance de acontecer, precisamos, primeiro, nos abrir para ela. Procurá-la. Desejá-la. Mas não de modo individual, mas na troca com o outro, no estar em coletivo, no desejo ardente e aprendente de experimentar a vida.

Meu processo de me constituir educadora se deu na troca com os alunos, mas, antes, desejei me abrir para aprender com eles. Para que eles me escutassem, percebi que, primeiro, eu deveria escutá-los. Que, de outro modo, não faria sentido.

Mas, percebi, também, que uma experiência fechada entre quatro paredes não faz sentido, ela precisa se fazer no além, em um outro tempo, que não o cronológico; em outro espaço que não o linear. Eu precisava experimentar a vida, mergulhar em minhas memórias, buscar minhas ancestralidades, me questionar. Quem sou eu? Quem são essas crianças? Tinha que constituir um campo poroso, onde o de dentro de mim e o externo a

mim pudessem dialogar, eu com elas, eu com o mundo, meu mundo, o mundo delas, o nosso mundo. Faz sentido para vocês?

Tinha que trazer minhas memórias e reconhecer que as crianças trazem, igualmente, as suas memórias e que, nossas memórias trazem, para além das vivências no passado recente, um saber ancestral, que vem das culturas, das tradições e das histórias que nos são transmitidas e contadas ou negadas. Com isso, percebi que poderia estabelecer um diálogo com elas, através das vivências, que produziram experiências, projetando uma possibilidade de futuro maior do que lhes era oferecido.

No diálogo com as crianças, com a Carroça de Mamulengos, com a Eslipa, com minhas orientadoras e professoras/es (estivessem eles na universidade ou ensino fundamental), com os Mestres do Saber e da Vida, com minha família e com todos aqueles que se colocaram em diálogo comigo durante essa travessia, pude reafirmar a importância de considerar as/os crianças como indivíduos que carregam histórias produzidas no interior de culturas que, por eles, são ressignificadas. Isso nos disse de uma dinâmica da vida-viva, da vida que acontece e que, portanto, se mantem em intenso movimento, mesmo dentro dos muros da escola.

Meu desejo com esse exercício de pensamento foi tentar responder as perguntas que as crianças me fizeram através de suas falas. Por que a escola não me vê, por que a escola não dialoga comigo? Espero, com essa escrita, ter respondido a elas e contribuído para o reconhecimento da importância da escuta afetuosa-aprendente das crianças, como forma de minimizar as violências presentes no cotidiano da escola.



5.3 PS – Abri a janela para espiar lá fora

Craraquara, 05 de novembro de 2022.

Amiga,

Gostaria de propor aqui um respiro antes de começar a releitura da dissertação

e fazer uns ajustes. Preciso conversar um pouco com você. Abri as janelas para espiar lá fora e sentir o que vem ocorrendo em nosso entorno. Sabe, estou sentada a dias, finalizando as escritas da dissertação, mesmo sabendo que elas nunca se encerram. Então, vamos colocar de outro modo: estou sentada a dias, amarrando os últimos fios que ainda estão soltos da dissertação. Ficou melhor?

Fazer essas escritas, pensá-las, amarrá-las, lembrá-las, apagá-las e reescrevê-las, tem me deixado sensível ao que acontece em meu redor. E percebi que elas não estão desconectadas da realidade, mas, ao contrário, se mantem em contínuo movimento pois estão ligadas a vida vida.

Os tempos andam difíceis por aqui. Tivemos uma pandemia e um (des)governo que poderia ter evitado muitas mortes e não evitou. Começamos essa escrita com 620,000 mortes, estamos a finalizando a escrita com 689.000 mortes. E os números continuam crescendo. Uma nova cepa do vírus foi identificada a alguns dias, e mesmo com quatro doses da vacina aplicadas, o medo começa a ressurgir. Muitos medicamentos e tratamentos essenciais que eram fornecidos para a população mais vulnerável foram cortados pelo governo. A fome anda enorme, tem pessoas buscando comida nos caminhões de lixo, os preços dos alimentos estão muito altos e estão vendendo até os ossos agora, acredita? É verdade! Os ossos que antes eram doados, agora são vendidos pelos supermercados. E esse é o alimento proteico que muita gente come agora. Quando comem...

Desde o golpe contra a Presidenta Dilma (2016), as coisas começaram a desandar no Brasil. Durante o governo do Presidente Bolsonaro (2018 a 2022), tudo se tornou triste e desprovido de vida. Cortaram medicamentos, dinheiro para a

educação e até para a merenda. Tudo muito difícil. Mas acredito, que temos a responsabilidade histórica, com as nossas crianças, de não deixar esse período nefasto cair no esquecimento. Para que não volte a acontecer, temos que mantê-lo vivo em nossas memórias e transmiti-lo as próximas gerações.

Domingo passado, dia 30 de outubro de 2022, tivemos o segundo turno da eleição para presidente, entre o então 'presidente', Bolsonaro e o candidato Lula, que já foi duas vezes presidente de nosso país. Foi um dia atribulado, com denúncias de bloqueios nas estradas, compra de votos, impedimentos aos eleitores que buscavam votar em Lula. Ameaças, pessoas descontroladas, agressões físicas e verbais. O resultado saiu próximo às 20 horas e o candidato Lula foi eleito com a diferença mínima de 50,9% a 49,1%.

Toda essa conversa é para contar a você que as coisas fugiram ao controle desde então e, nos últimos dias, muitas e diversas coisas aconteceram. Mas sabe, o que mais me entristeceu foi ver as crianças sendo usadas como 'escudos humanos' nas estradas para proteger os adultos e suas ideias.

Fico pensando, o que será que essas crianças contaram a seus amigos de escola no dia seguinte? Como se comportaram na escola? Como elas tem se sentido? Será que temos adultos dispostos a dar uma escuta atenciosa a essas crianças? Temos relatos de jovens, de colégios de elite, querendo comprar armas para levar para a escola e matar os colegas que torceram pelo outro candidato.

Fiz até uma colagem com imagens de algumas notícias para te enviar.

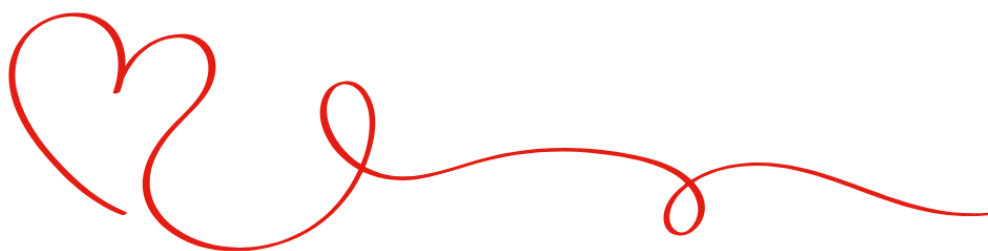
contra os negros e os indígenas, ódio contra os pobres, ódio contra os LGBTQ++, ódio contra as religiões, ódio, ódio, ódio. Se consideramos com bell hooks, o amor enquanto uma ação, devemos considerar, igualmente, o ódio. O ódio enquanto ação se propaga, gerando dor e sofrimento onde atua, mesmo que não diretamente.

Me diga amiga, você acredita que esses discursos de ódio não estão contaminando as nossas crianças? Como a escola vai lidar com isso? Será que, como educadores, temos consciência do nosso papel social nesse momento? Considero, por tudo que tenho estudado, escutado e visto que temos muitos educadores dispostos a desenvolver conversas críticas com as crianças, mas ainda são poucos. Muito poucos, frente a explosão de violência que vivemos em um período tão curto. E esse tema ainda assusta a muitos professores que acham que não tem que se envolver. Que isso não é conteúdo para ser tratado pela/na escola.

Sabe amiga, esse é um conteúdo da vida vivida que se projeta e interfere na escola, influenciando os comportamentos dos alunos e demonstrando o modo como a escola, enquanto parte do Estado, dialoga com a sociedade. Tenho certeza, que se estivesse hoje, na escola, para escutar as crianças de 8 a 11 anos, ouviria elas me contarem sobre esses acontecimentos. As crianças sabem. Elas estão ligadas em tudo que está se passando ao seu redor e desenvolvendo opiniões sobre o ocorrido. Por isso precisam do diálogo. E a escola não pode se furtar desse papel.

Bem, é isso. Deixo aqui a minha saudade e aguardo sua resposta para continuarmos essa conversa,

Ana



5.4 Carta-manifesto a UNESP, Secretarias de Educação Municipais e Estadual do Estado de São Paulo

Encerrado o tempo para o processo da escrita dessa dissertação intitulada “Corpografia de Afetos: corpo, poder e relações sociais, no PPG em Educação Escolar na UNESP FCLAr, na qual, a partir do olhar para uma micro realidade pudemos identificar pontos relevantes para a educação como um todo. Desse modo, refletindo sobre a alta incidência de falas dos educandos que relatavam diversas violências étnico-raciais e de gênero sofridas dentro e fora do contexto escolar, sendo que, no âmbito das violências étnico-raciais, a Lei 10.639/03, e mais tarde, a Lei 11.645/08, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos originais brasileiros” por todas as escolas, do ensino fundamental ao ensino médio; e diante o aumento das violências cotidianas sofridas por crianças e mulheres, chegando aos extremos, o abuso sexual e o feminicídio, consideramos que é momento de nos manifestarmos publicamente a favor dos alunos e da escola:

- Considerando que as crianças e adolescentes são vistos, perante a lei, como cidadãos de direito, sendo o ECA a expressão dessa afirmação, faz-se necessário que as instituições escolares, primem pela escuta de suas/eus educandas/os para elaborar seu regimento interno e suas propostas educacionais. No âmbito das propostas educacionais é recomendável que as discussões acerca do regimento escolar sejam realizadas anualmente, com a participação e escuta das/os alunas/os, para que elas/es se tornem parte do processo e cientes das normas, das regras e das punições que orientarão sua permanência na escola. Desse modo, deve o regimento escolar, com a escuta atenciosa-aprendente das/os alunas/os, estabelecer quais condutas devem ser consideradas práticas de indisciplina e violências e quais sanções escolares devem a elas ser aplicadas;

- No âmbito do artigo 87 do ECA, que dispõe, através dessa lei, que crianças e adolescentes devem contar, em sua comunidade, com serviços públicos de prevenção as vítimas de todo tipo de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; a escola, na figura de suas/eus educadoras/es e gestoras/es, não podem se recusar a função da denuncia, devendo receber das Secretarias de Educação Municipais e do Estado, formações no âmbito da escuta atenciosa-aprendente das crianças e dos encaminhamentos quando houver a necessidade;

- Com esse trabalho, também detectamos a ausência de disciplinas nos cursos de graduação, para a formação de educadores aptos a realizar uma escuta atenciosa-

aprendente das/os alunas/os no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero; atuando, dessa forma, no combate as violências e assumindo uma postura ética diante dos casos de abusos sofridos pelas crianças;

- Visto que, durante o nosso tempo de observação no contexto da escola, percebemos inúmeras falas de crianças que denunciavam o racismo presente no cotidiano escolar, estando ele presente nas falas, nas atitudes ou no modo diferenciado como percebiam ser tratados; faz-se necessário a garantia de formações continuadas referente as escutas atenciosas e aprendentes dos alunos visando à educação étnico-racial, principalmente, para professores que atuam nas salas de aula, para que esses possam ter acesso a conteúdos fundamentados cientificamente, como forma de desenvolver um trabalho mais seguro, sem invisibilizar ou disseminar violências dentro da escola.

- No âmbito ainda da formação continuada de professores, consideramos importante, diante da escuta das/os alunas/os, que as questões referentes a gênero sejam tratadas de forma interseccional com as questões étnico-raciais.

- Diante das escutas e das observações realizadas consideramos essencial a criação ou o fortalecimento de equipes responsáveis por assessorar a educação das relações étnico-raciais, ampliando sua atuação para a intersecção com as relações de gênero e no aprendizado/desenvolvimento da escuta atenciosa e aprendente das crianças, como forma de combate aos preconceitos e discriminações presentes na escola.

- Oferecer escuta atenciosa-aprendente a todas as crianças, ouvindo o que elas têm a nos dizer, das denúncias sobre as violências que vivenciam, os racismos e suas nuances, as discriminações e agressões de gênero, proporciona as/aos educadoras/es instrumentos para atuar de modo antirracista e antissexista no cotidiano escolar. Para além disso, ao exercitar a escuta atenciosa-aprendente das/os alunas/os, as/os educadoras/es, aprenderão sobre o respeito ao lugar de fala de cada educando, que os sofrimentos são únicos e não podem ser mensurados por outras pessoas. Que cada dor é diferente, pois impacta o corpo de modo singular. Além disso, aprender a escutar atenciosa e aprendentemente fará com que nós, educadores e adultos, possamos aprender a acolher as falas das crianças e adolescentes sem censurá-las, respeitando e aprendendo com elas/es. Essa atitude irá exigir, somente, de nós, uma atitude ética diante das crianças.

Assim sendo, nós abaixo assinados, queremos publicamente nos manifestar a favor da constituição de uma rede de escuta atenciosa-aprendente dos alunos, dentro do contexto da escola, levando em consideração suas singularidades e diversidades de modos

de ser e estar no mundo, como forma de combate as violências de gênero e étnico-raciais presentes na sociedade e reproduzidas pela escola.

Araraquara, 08 de dezembro de 2022.

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- ABREU, Martha. Meninas Perdidas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMORIM, Sofia. *O hífen e as pesquisas em artes-manuais*. In: VEIGA, A. L. V. S. [Nina Veiga]. Experimentações para artes-manuais: corpos-materiais-oficinas; a produção de conhecimento entre os fios da casa e de si. – 1ª ed. – São Paulo: Hífen Editora: Nina Veiga Atelier de Educação, 2021.
- ANGELIN, Rosângela. A “caça às bruxas”: uma interpretação feminista. *Portal Catarinas*, 2016. Disponível em: <https://catarinas.info/a-caca-as-bruxas-uma-interpretacao-feminista/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em 07 mar. 2019.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BADINTER, Elisabeth. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1985.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENEDITO, D. Os deserdados do destino: construção da identidade criminosa negra no Brasil. *Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira*; 52: 63. Brasília, Fundação Palmares, 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i52.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Vol.I*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. – 1.ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. e BENTO, M. A. S. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Vozes, p.25-57, 2002.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2.ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, J. B. M. Resenha de Vidas desperdiçadas. *Cronos*, Natal-RN, v.5/6, n.1/2, p.351 – 354, jan./dez. 2004/2005. Disponível: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/cronoseditores,+3255-7681-1-CE.pdf> Acesso em: 04/ nov. / 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Orar com o corpo: preceitos e preces para os gestos das horas do dia*. 2003. Disponível em: https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/orar_corpo.pdf. Acesso em 25/03/2020.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, 2016. IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 04/ nov./2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/fbsp-vulnerabilidade-juveni-violencia-desigualdade-racial-2017-relatorio.pdf>. Acesso em: 04/ nov./ 2022.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 2005.

BRITTO, F. D.; JACQUES, P. B. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. *Cadernos PPG-AU/UFBA, [S. l.]*, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ppgau/article/view/2648>. Acesso em: 7 fev. 2023.

BORGES PEREIRA, J. B. *Racismo à brasileira*. In: MUNANGA, K. (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Estação Ciência, p.75-79, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (9a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Tadeu Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civili., 2017.

_____. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Lieber, Andreas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Trad. Rogério Bettoni. – 1.ed. 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão parlamentar de inquérito destinada a apurar as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil CPI – violência contra jovens negros e pobres. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1358026. Acesso em 14/ mar./2020.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em 15 mar. 2021.

CARDOSO. Lourenço da Conceição. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/3146.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da Violência 2017* — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2898-atlasdaviolencia2017completo.pdf>. Acesso em 20/nov./2019.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da Violência 2021* — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em: 25/ nov./ 2021.

COCCIA, E. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. 1.ed. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. Tradução: Lídia Maria de Abreu Generoso (UFOP). Revisão técnica: Fernando dos Santos Baldraia Sousa (FU Berlin/MECILA). *Revista de Teoria da História* — Volume 22, Número 02, dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN*, Brasília: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias> Acesso em: 15/ out./ 2021.

DERRIDA, Jacques. (1995) *Mal de Arquivo*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ELLUL, Jacques. *A Técnica e o Desafio do Século*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIAS, L. (Relator). RELATÓRIO FINAL CPI *Assassinato de jovens*. Senado Federal. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens> Acesso em: 14/ set./ 2019.

FAVRET-SAADA, Jeanne, Ser afetado, *Cadernos de Campo*, 13, 2005. P.155-161. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/50263-Texto%20do%20artigo-62159-1-10-20130121%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/50263-Texto%20do%20artigo-62159-1-10-20130121%20(1).pdf) Acesso em 28 nov. 2018.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

_____. *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais*. Trad. Heci Regina Candiani. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. *O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismos, volume 1*. Trad. Heci Regina Candiani. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *Microfísica do poder*. [Trad.] Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes: São Paulo, 2002, p.304-305.
- _____. O sujeito e o poder (Apêndice da 1ª ed. – 1982). In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273-295.
- FONSECA, Dagoberto José. *Negros corpos (I)maculados, Mulher, Catolicismo e Testemunho*. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/3672>. Acesso em: 08 set. 2022.
- _____. A desnaturalização do poder e do lugar da mulher na África Austral. *ODEERE*. v.7, n. 1, jan./abr., p. 145–162, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/10521>. Acesso em: 14/11/2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2000a.
- _____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez; IPF, 2002b.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002d.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Apresentação: Fernando Henrique Cardoso. – 48ª ed. ver. – São Paulo: Global, 2003.
- GARCIA, Emily. O mito do “amor materno”: como surgiu e como superá-lo. *Blog Outras Palavras*, 25/02/2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/feminismos/mito-do-amor-materno-como-surgiu-e-como-supera-lo/>. Acesso em 15 mar. 2022.
- GOMES, Daniela Rosante. *Carroça de Mamulengos: as poéticas de convivência e as memórias na voz de quem viveu e conta suas histórias* (tese de doutoramento em fase de

conclusão no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UDESC, com defesa em julho de 2023).

GOMES, Nilma Lino. Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui* [Internet]. v. 29, n. 1, jan., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 15 out. 2019.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em 25 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329174030_PEDAGOGIA_DA_CRUELDA_DE_RACISMO_E_EXTERMINIO_DA_JUVENTUDE_NEGRA. Acesso em: 07/11/2019.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: À procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GONZALES, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 10 fev. 2021.

GREINER, Christine. *O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, [S. l.], n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 8 fev. 2023.

HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do Espírito*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020a.

_____. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b.

IRMÃOS GRIMM. *Hansel e Gretel*. (Domínio Público) Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/joao_e_maria. Acesso em: 22/10/2022.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. Revista Educação Pública, 2(1), 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca#:~:text=O%20devir%2Dcrian%C3%A7a%20%C3%A9%20uma,%3B%20Guatari%2C%201997a%2C%20p>. Acesso em: 29 dez. 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.

_____. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 7 fev. 2023.

_____. Carta aos leitores que vão nascer. *Blog Rosaura Soligo*, 02/12/2014. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/?s=carta+aos+leitores+&search=Ir>. Acesso em 15 mar. 2022.

LE GUIN, Ursula K. *A teoria da bolsa da ficção*. 1ª ed.. – São Paulo: n-1 edições, 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

_____. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Edição com base em textos de Michel Foucault)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Osvaldo Coggiola (org.) 4ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MATOS, L. O.; GONZÁLEZ, I. D. S. Entrevista a Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. *Revista Estudos Culturais*, [S. l.], n. 4, p. 92-110, 2019. DOI: 10.11606/issn.2446-7693i4. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/155091>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. Trad. Renata Santini. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Prefácio de Jean-Paul Sartre; trad. Marcelo Jacques de Moraes. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica de Klauss Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MONTAIGNE, M. *Os Ensaios. Livro I*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *As ambiguidades do racismo à brasileira*. In: Kom, N. M., Silva, M. L., & Abud, C. C. *O racismo e o negro no Brasil*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. – 2.ed.- São Paulo: Callis Ed., 2010.

NOGUERA, Renato. *O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva*. Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

NOLASCO, Edgar César. Os condenados da fronteira. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 7, n. 13, Povos Indígenas, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3407>. Acesso em 12 out. 2020.

PERRAULT, Charles. *O Pequeno Polegar*. (Domínio Público) Disponível em: https://epicentroliterario.com.br/dominio_publico/o-pequeno-polegar/. Acesso em: 25/10/2022.

PESSOLATO, Luciana; BRONZATTO, Mauricio. As transformações dos Contos de Fadas e o surgimento da Infância. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21617491-As-transformacoes-dos-contos-de-fadas-e-o-surgimento-da-infancia.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

PIAGGE, A. C. M. D.; SOUZA, T. P. de. Biscatinha: uma visão decolonial acerca da marginalidade imposta a meninas dentro do contexto da escola. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1884–1899, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp3.14446. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14446> Acesso em: 2 nov. 2022.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PIORSKY, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2018.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, Mario. *A Rua dos Cataventos: Sonetos XXIII*. Editora Globo, 1940.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

Blog. RECH, Pedro Eloi. *Sobre a Queima de Livros. Capitães da areia. Jorge Amado*, Blog do Pedro Eloi, 17, maio, 2013. Disponível em: <http://www.blogdopedroeloi.com.br/2013/05/sobre-queima-de-livros-capitães-de.html>. Acessado em: 22/06/2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Carolina. *O sabá do sertão: feitiçeras, demônios e jesuítas no Piauí Colonial (1750 – 1758)*. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. *A infância esquecida: Salvador 1900–1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, v.1, n.2, p. 241-251. São Paulo, set./fev. 1993. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf> Acesso em: 05 jan. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação para quem?* *Revista Ciência e Cultura*, vol. 28, n. 12, p. 1.466- 1.471, julho, 1979.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SANTOS, Beatriz; Polverel, Elsa. Procura-se psicanalista segurx. Uma conversa sobre normatividade e escuta analítica. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. 1, p. 3, 2016. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2016/05/22/normatividade-e-escuta-analitica/>. Acesso em 16 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Multiparts/Downloads/Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SCHUCMAN, L.; CARDOSO, L. Apresentação dossiê branquitude. *Revista da ABPN*. v.6, n.13, p. 5-7, mar. jun. 2014.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES* [online], 18 | 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em 07 fev. 2022.

SOARES, Elza. Elza Soares lembra início da carreira: "Não tinha como cuidar do meu filho". *Portal Bol*, 2022. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2019/09/03/elza-soares-lembra-inicio-da-carreira.htm> Acesso em: 21 jan. 2022.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes. 1988.

SORIAU, Étienne. *Os diferentes modos de existência*. Trad. Walter Romero Menon Júnior. São Paulo, SP: N.1 edições, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

UNICEF. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil* – 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf> Acesso em: 04 jan. 2022.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. [Nina Veiga]. *Experimentações para artes-manuais: corpos, matérias-oficinas: a produção de conhecimento entre os fios da casa e de si*. 1ªed. São Paulo: Hífen Editora, 2021.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

WITZLER, Nara Barrozo. *O Feminino pelos Olhos de Demonólogos Espanhóis dos Séculos XVI e XVII*. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/O%20Feminino%20pelos%20Olhos%20de%20Demon%C3%B3logos%20Espanh%C3%B3is%20dos%20S%C3%A9culos%20XVI%20e%20XVII%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/O%20Feminino%20pelos%20Olhos%20de%20Demon%C3%B3logos%20Espanh%C3%B3is%20dos%20S%C3%A9culos%20XVI%20e%20XVII%20(1).pdf). Acesso em: 26 out. 2022.