

Universidade Estadual Paulista

"Julio de Mesquita Filho"

Instituto de Artes

MARILIA ALVES DE CARVALHO

(NÃO)
FAÇAM
SILÊNCIO

ensino de arte e o direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública

São Paulo

2020

Universidade Estadual Paulista

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

MARÍLIA ALVES DE CARVALHO

(NÃO) FAÇAM SILÊNCIO:

ensino de arte e o direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública

São Paulo

2020

MARÍLIA ALVES DE CARVALHO

(NÃO) FAÇAM SILÊNCIO:

ensino de arte e o direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de concentração: Arte e Educação. Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli

São Paulo

2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação do Instituto de Artes da UNESP

C331n

Carvalho, Marília Alves de 1987-.

(não) façam silêncio: ensino de arte e o direito à palavra de meninas e
mulheres na escola pública / Marília Alves de Carvalho. - São Paulo, 2020.

221 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Educação – aspectos sociais. 2. Educação – aspectos políticos. 3.
Escolas públicas - Brasil. 4. Intervenção (Arte).
5. Arte e educação. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

MARÍLIA ALVES DE CARVALHO

(NÃO) FAÇAM SILÊNCIO:

**ensino de arte e o direito à palavra de meninas e
mulheres na escola pública**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Artes, defendida perante a seguinte comissão
examinadora:

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI - Orientadora
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. REJANE GALVÃO COUTINHO
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. JOCIELE LAMPERT DE OLIVEIRA
Departamento de Artes Visuais / Universidade Estadual de Santa Catarina

Data de aprovação: 21 de agosto de 2020.

São Paulo

2020

nota

O resultado dessa pesquisa foi concebido originalmente como um livro-obra. Para o projeto gráfico desta versão digital foi feita uma adaptação aos recursos gráficos, visuais e materiais da versão impressa, por isso recomenda-se a visualização deste arquivo em páginas duplas.

A quem puder interessar a dimensão da materialidade do trabalho, há um registro em vídeo disponível através do link: <https://youtu.be/viEn7cGuJms> (ou poderá encontrá-lo pesquisando pelo título da dissertação na busca no youtube.com). O livro-obra encontra-se disponível na Biblioteca do Instituto de Artes da Unesp.

A quem nos deixou durante esta caminhada
(inclusive os bichinhos Chewie, Vader e Zica).

agradecimentos

A todas as mulheres da minha família, as professoras com as quais estudei e trabalhei, a todas que vieram antes de nós. Embora isso não tenha sido uma opção, agradeço também pela minha trajetória escolar nas escolas públicas por onde andei, que me trouxeram até aqui.

A minha mãe, Eliana, por ser a primeira voz a me instigar a não ficar em silêncio, pelas coisas que precisou abdicar nestes caminhos e por nunca deixar de aprender coisas novas. Ao meu pai, Paulo, por me ensinar que todos esses que dão nomes às ruas e monumentos da cidade provavelmente foram algum filho da puta e por todos os livros do mundo. A Bel e a Titi, agradeço pela sorte que eu dei, por todo amor, cuidado, apoio e pelas bruxarias. Ao meu avô Pedro (*in memoriam*) agradeço por sempre me incentivar a estudar, "porque estudar é bom". A Luara, agradeço por me mostrar que somos melhores juntas, por sempre me trazer pro chão sem deixar perder o horizonte de vista; por segurar minha mão com leveza e firmeza, por me ensinar o amor e coragem de tentar viver aquilo que acredita.

Ao meu companheiro Danilo por partilha a vida e os dias, por sempre me lembrar de descansar, me encorajar, me acreditar e por não deixar de acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor se estamos juntos. A Preta e a Branca, por toda ternura e companheirismo que tem me proporcionado desde que vivemos juntas.

As que me ensinaram que nem só de silêncio se faz a escola pública: Yasmin, Bianca, Juliana, Clariane, Mainara, Kallynca, Thalia, Thalitiane, Rayanne, Elaine, Sarah, Priscylla, Danielle, Ana Julia, Larissy, Melissa, Evelyn e especialmente a Carol, pela força, determinação e sensibilidade que não me deixaram desistir nem desacreditar. E ao Kauã, Gustavo, Victor, Klebson, Gabriel e tantos e tantas mais que não cabem aqui.

As professoras e professores com os quais estive lado a lado no chão da escola ou na rua: Ayni Estevão, Mariana Santos, Mariana Teixeira, Lucilene Freitas, Fernanda Queiroz, Léia Netto, Kauê Vinicius, Felliipe Rinco, Felipe Yanez, Virgínia André, Fabiana Fanganiello, Thaís Nihi, Juliana FS, Marina Alegre, Marcela Dias, Diogo Marciano, Danilo Heitor e especialmente Andrea Giunta pela incrível parceira, confiança e por não me deixar desmoronar em 2019. E a todas as professoras e professores do comando de greve da ZN/JT.

As pessoas que participaram do Grupo de estudos de pedagogia libertária pelo apoio mútuo e acolhimento, por tantas leituras e práticas compartilhadas, pelas discussões e reflexões que me trouxeram a esta pesquisa: Dri, Patrick, Max, Luara, Mands, Zé, Mayra, Martin, Maralice, Michel, Giba, Perê.

Ao Rafael Lucio, por aquele bombom e por todas as conversas que o sucederam, por me ajudar a enxergar nosso lugar de fala a partir da escolarização pública e a questionar a

autoridade discursiva "espinafre com manga". A Nozomi Arisawa por partilhar a descrença na humanidade e na masculinidade, mas não deixarmos de acreditar uma na outra. A Laila Carol por me receber e me levar pra ver o mar num dia qualquer no meio do caos. A Jac e Renato, por me ensinarem tanto sobre conviver e viver junto. Ao Leandro, Pri e Jô por nunca nos esquecermos ou abandonarmos, mesmo que o tempo e a distância digam não. A Celia, por todo carinho e generosidade, e Luciana e Justin pelo apoio e pelo espaço de respiro para começar a escrever esta pesquisa enquanto vivíamos uma grande aventura.

Zé Maria, Mayra, Isa, Sam, Drew, Zurya, Lachlan por abrirem suas casas e partilharem seus wifis para eu poder seguir escrevendo pela estrada, a caminho, pelo mundo.

A Kelen, por sempre querer e estar aqui e correr juntas. A Camila, por toda poesia e por me fazer ver e dar nome aos silêncios que aprendi ao longo da minha vida escolar. Ao Zé, por me ensinar sobre a pré-figuração, por sua insubordinação, pelos livros emprestados, pela amizade e apoio. A Mayra Oi por toda sua generosidade, pelo olhar e palavras certas, pelo incentivo. A Mayra, Luara, Mands e Zé agradeço ainda pela revisão e leitura atenta e crítica deste trabalho e a Elena por se dispor a fazê-lo.

As amigas e amigos Mona Perlingeiro, Paula Yurie, Fabio Caiana, Gui Pacheco, Pedro Costa, Divina Prado, Carolzinha, Erica Rapu, Marina Herling, Maryah Monteiro, Fernando Siviéro, Junior, Vinicius Nakamura, Vê Gelessen, Yukie Matuzawa, Aline Monfredine, Finamore, Letícia Scrivano, Marcel Couto... por nossa linda juventude e pelas alegrias do tempo em que podíamos nos aglomerar.

A todas as pessoas que fizeram parte do Espaço Autônomo Casa Mafalda e do Cursinho Livre da Lapa, tendo elas colocado o guizo no gato, ou não.

A Sandra e Vinícius do Centro de Referência de Saúde do Trabalhador (CRST) da Lapa pela generosidade, acolhimento e sensibilidade para olhar o adoecimento mental da categoria docente como uma questão social e coletiva e a todas as professoras e professores com quem pude compartilhar esse espaço e não só perceber que não estou sozinha mas pensar juntas em formas de sobreviver.

As funcionárias e funcionários da seção de pós graduação, da biblioteca e do Staepe do Instituto de Artes da Unesp, em especial ao Fábio, Rodrigo, Clarissa, Mariana e Alexandre. E ao Edimilson, pelo otimismo, apoio e receptividade sempre que nos encontramos no IA.

A todas as pessoas do GPIHMAE pelas trocas e incentivo para seguir em frente, em especial a Camila Feltre, Priscila Passos, Auana Diniz, Thelma Löbel, Levi Pinto e Mariana Benatti.

As professoras Rita Luciana Berti Bredariolli, pela (des)orientação e por acreditar no meu trabalho, Rejane Galvão Coutinho e Jociele Lampert pela leitura cuidadosa e encorajamento não só da minha pesquisa, mas do meu trabalho como professora.

resumo

Esta pesquisa busca investigar os espaços de voz e silêncio que estudantes têm na escola pública, enfatizando em um primeiro momento como os processos de escolarização ensinam, de forma implícita, o disciplinamento dos corpos, a obediência e o silêncio, destacando o papel fundamental da arquitetura e da estrutura escolar nesse sentido. Os aspectos da visualidade e da cultura visual produzida e vivenciada no espaço escolar são pontos de partida para uma análise acerca dos discursos e significados mediados por elas e para as propostas de intervenção realizadas junto a estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, durante as aulas de arte e em projetos no contraturno da escola, estabelecidos na tentativa de ocupar os espaços da escola com as vozes das estudantes e observar as repercussões e desdobramentos dessas ações. Também é intenção aqui debater o entendimento das imagens que ocupam a escola como escolhas pedagógicas que dão visibilidade a determinados discursos visuais ao mesmo tempo em que invisibilizam outros, assim como a relevância que essas imagens podem ter no encorajamento ou no silenciamento das vozes das estudantes. Por fim, há uma reflexão sobre a formação de um grupo de meninas na escola entre 2018 e 2019, acompanhada de uma análise sobre a ação coletiva como forma possível de identificar, reconhecer e assumir a própria voz. Enfatizando as desigualdades vividas pelas diferentes trajetórias escolares, sobretudo as de gênero, classe e raça, a pedagogia libertária anarquista orienta a perspectiva pedagógica e política adotada tanto nas práticas pedagógicas quanto artísticas, apontando nas considerações finais para o entendimento das estratégias visuais como práticas artísticas, políticas e pedagógicas que podem desestabilizar algumas certezas, questionar hierarquias e vislumbrar o exercício da liberdade como ação que deve ser praticada e construída de forma coletiva.

palavras-chave: Escola pública. Cultura Visual. Intervenção artística. Silenciamento.

abstract

This research aims to investigate the spaces of voice and silence that students have in the public school, emphasizing at first how schooling processes implicitly teach the disciplining of bodies, obedience and silence, highlighting the fundamental role of school architecture and structure in this sense. The aspects of visibility and visual culture produced and experienced in the school space are a starting points for an analysis about the speeches and meanings mediated by them; and for the intervention proposals carried out with elementary school students in a municipal public school in the city of São Paulo, during art classes and after-school projects, *that was* established as a way of trying to occupy school spaces with the voices of students and observe the repercussions and consequences of these actions. It is also intended here to debate the understanding of the images that occupy the school as pedagogical choices that give visibility to certain visual discourses while making others invisible, as well as the relevance that these images can have in encouraging or silencing students' voices. Finally, there is a reflection about the formation of a girls' group in the school between 2018 and 2019, accompanied by an analysis of collective action as a possible way of identifying, recognizing and assuming their own voice. Emphasizing the inequalities experienced in different school trajectories, especially those of gender, class and race, *the* anarchist libertarian pedagogy guides the pedagogical and political perspective adopted in both pedagogical and artistic practices; pointing at the final considerations to the understanding of visual strategies as artistic, political and pedagogical practices that can destabilize some certainties, question hierarchies and envision the exercise of freedom as an action that must be practiced and built collectively.

keywords: Public school. Visual Culture. Artistic intervention. Silencing.

lista de imagens

- Imagem 1 – Foto da autora, *ninguém se importa* (2017). Fonte: arquivo pessoal. p. 17
- Imagem 2 – Foto da autora, cartaz produzido por estudante do 8º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 31
- Imagem 3 – Foto da autora, Foto da autora, *pôr-do-sol de dentro da escola* (2017). Fonte: arquivo pessoal. p. 32
- Imagem 4 – Montagem feita a partir de fotos da intervenção com *post-its* escritos por estudantes do 8ºano (2018). Fotos (2018) e montagem da autora (2020). Fonte: arquivo pessoal. p. 61
- Imagem 5 – Foto da autora, *último dia de aula* (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 69
- Imagem 6 – Gravura em EVA, Y. e C. (2017). Fonte: arquivo pessoal. p. 70
- Imagens 7 e 8 – Fotos da autora, interior da escola (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 75
- Imagens 9 e 10 – Fotos da autora, detalhes sala de aula (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 75
- Imagens 11 e 12 – Foto da autora, interior da escola com trabalhos e imagens expostas (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 79
- Imagens 13 e 14 – Foto da autora, interior da escola com paredes vazias ao final do semestre (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 85
- Imagem 15 – Foto da autora, sala de aula vazia, (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 86
- Imagens 16 a 31 – Fotos da autora, *dizem as paredes*, [2010-2019]. Fonte: arquivo pessoal. p. 89
- Imagens 32 a 34 – Fotos da autora, placas produzidas por estudantes do 8º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 95
- Imagem 35 – Foto da autora, placa produzida por estudante do 8º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 96
- Imagem 36 - **Bruno Perê**, registro da intervenção *Desobediência não tem cura,dória* (2018). Fonte: instagram @desobedienciainaotemcura p. 97
- Imagem 37 – **Mujeres Creando**, registro da *Grafiteada en El Alto* (2018), p. 98
- Imagens 38 e 39 – Anônimo, cartaz da campanha gráfica #vivanosqueremos (2017). Fonte: mujerescreando.org. p. 100
- Imagem 40 – **Taller Popular de Serigrafia** , *diferentes deseos, iguales derechos*. Fonte:Twitter: @museomalba. p. 101
- Imagem 41 – **Guerrilla Girls** , *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?*(2017). Fonte: guerrillagirls.com. p. 102
- Imagem 42 – Foto da autora, greve geral (2017). Fonte: arquivo pessoal. p. 105
- Imagem 43 – Foto da autora, sala de aula após aula sobre intervenção (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 104
- Imagem 44 – Foto da autora, lousa na E. E. Romeu Gomes durante a ocupação de estudantes (2015). Fonte: arquivo pessoal. p. 109
- Imagem 45 – Foto da autora (2017). Fonte: arquivo pessoal. p. 110
- Imagem 46 – Foto da autora, intervenção feita por estudante do 7º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. P. 115
- Imagens 47 e 48 – Foto da autora, intervenção feitas pela autora (2018). Fonte: arquivo pessoal. P. 116
- Imagens 49 e 50 – Foto da autora, intervenção feitas por estudantes (2018). Fonte: arquivo pessoal. P. 117

Imagens 51 e 52 – Montagens feita a partir de fotos das intervenções feitas por estudantes do 7º ano (2018). Fotos (2018) e montagem da autora (2020). Fonte: arquivo pessoal. p. 119

Imagens 53 e 54 – Fotos da autora (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 110

Imagem 55 – Foto da autora, exposição de cartazes em sala de aula (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 127

Imagem 56 – Foto da autora, cartazes produzidos e utilizados por professoras durante greve (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 127

Imagem 57 – Cartaz, Campanha pela liberdade para Rafael Braga (2014). Fonte: Facebook: Liberdade para Rafael Braga. P. 129

Imagem 58 – Foto da autora (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 130

Imagem 59 – Foto da autora, cartaz feito por estudante do 9º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 130

Imagem 60 – Foto da autora (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 134

Imagens 61 a 68 – Fotos da autora, cartazes feitos por estudante do 9º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 135-142

Imagem 69 e 70 – Fotos da autora, cartazes feitos por estudante do 7º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 144-145

Imagem 71 – Estudante do 9º ano, esboço de cartaz (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 146

Imagem 72 – Foto da autora, intervenção de estudante do 7º ano (2018). Fonte: arquivo pessoal. p. 155

Imagem 73 – Foto da autora, porta do banheiro feminino (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 157

Imagem 74 – Foto da autora (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 172

Imagem 75 – Foto da autora, mural (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 173

Imagens 76 a 79 – Fotos da autora, produção do mural (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 177-178

Imagem 80 – Foto da autora, *mulheres cansadas* (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 181

Imagem 81 – Foto da autora, *banheiro feminino* (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 182

Imagens 82 a 87 – Fotos da autora, produção dos lambes (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 186-187

Imagem 88 – Foto da autora (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 188-189

Imagem 89 a 94 – Fotos da autora, *portas do banheiro* (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 190 - 191

Imagem 95 – Foto da autora, panorâmica do banheiro (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 192

Imagem 96 – Foto da autora (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 193

Imagem 97 – Foto: **Andrea Giunta**, detalhe *post-it* (2019), detalhe de lambe (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 194

Imagem 98 – Foto da autora, *de onde dá pra ver o céu?* (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 199

Imagem 99 – Foto da autora, estudante observam a janela (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 202

Imagens 100 e 101 – Foto da autora, reflexo das intervenções feitas na janela (2019). Fonte: arquivo pessoal. p. 210 e 211

sumário

introdução: ninguém se importa 17

1. por que a escola tem grades? 31

I.1. trajetórias escolares e o direito à palavra 34

I.2. espaço, corpo e algumas coisas implícitas 38

essa tal liberdade 39

os espaços dos gêneros, os gêneros dos espaços 40

espaços e segregação 48

I.3. o chão da escola 51

professora módulo, professora regente 51

o ensino da arte na escola municipal

em São Paulo 55

perguntar (nem sempre) ofende? 60

sobre a indisciplina e as violências escolares 65

2. f***-se seu machismo: imagens da escola, imagens na escola 70

2.1. o ambiente escolar e a cultura visual 71

2.2. dizem as paredes 88

desobediência 95

institucionalização 103

ação direta e ajuda mútua 105

2.3. intervir na escola 111

falta tantas dúvidas 111

todo pokemón evolui 125

para onde aponta o dedo do meio? 143

2.4. discursos visuais e relações de poder 148

3. MULHERES CANSADAS 157

3.1. sexismo na socialização escolar 159

3.2. projeto elas por elas 164

mural das mulheres cansadas 172

dizem as portas do banheiro 182

3.3. ação coletiva, identidade coletiva 195

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE ONDE DÁ PRA VER O CÉU? 199

REFERÊNCIAS 213

ANEXOS

NINGUEM
SE IMPORTA

[...] Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.

(GALEANO, 2010, p. 23)

introdução: ninguém se importa

Era abril. Meu segundo dia naquela escola, a segunda escola em que lecionei, minha terceira semana na rede municipal de ensino de São Paulo e como professora no ensino formal. Primeiro dia de aula com o 8ºC. Propus uma roda. Nos apresentávamos e conversávamos sobre arte e porque ter aula de arte na escola. Ao menos, toda minha energia concentrava-se nessa direção. De repente, não mais que de repente, uma mulher que eu nunca havia visto antes – era meu segundo dia de aula, afinal – abre a porta da sala. Sem se apresentar, sem pedir licença e sem hesitar em nenhum momento, ela entrou. Entrou e atravessou a roda, a conversa e todo aquele esforço que precisamos fazer para conciliar a dispersão, a desatenção, o desinteresse e os devaneios em uma conversa com estudantes entre 13 e 14 anos tendo pela terceira vez no ano uma primeira aula de artes – e era abril. Ela se colocou diante de mim e me inquirei sobre o que havia acontecido na parede da sala do 8ºA: se já estava daquele jeito quando cheguei, quem estava na sala antes de mim, se eu sabia quem tinha feito aquilo. Atônita, perguntei a ela se essas respostas não poderiam esperar o final da aula; e perguntei a mim mesma como esse espaço da sala de aula pode ser tão frágil e exposto a tantas hierarquias pouco preocupadas com as relações que se estabelecem ali dentro.

Uma aula antes desta, estive no 8ºA. A parede da sala havia sido descascada, exibindo algumas camadas de cores de pinturas antigas: antes de ser aquele verde bandeira claustrofóbico, já tinha sido azul “bebê” e um bege “cor-de-burro-quando-foge”. Comentei com estudantes que ali estavam como eu gostava de ver o tanto de memória que se escondia em cada camada de tinta. Não notei ou não dei muita importância para as cascas de tinta no chão e não tinha visto naquilo um problema até ter sido interpelada e atropelada pela ilustre desconhecida.

Outro dia, outra sala de aula, vi escritas as palavras “ninguém se importa” com corretivo branco se destacando no verde da parede. Nunca soube quem as escreveu e nem se o que motivou aquele pixo-desabafo foi um coração partido, uma indignação com a estrutura escolar, com o sistema capitalista ou apenas uma piada interna da qual eu estava por fora. Assim como também nunca soube qual foi o desfecho daquele incidente da tinta descascada, se as pessoas responsáveis foram identificadas e devidamente punidas (que é a forma de resolver os problemas na escola e no mundo, de um modo geral) ou não.

Aquelas palavras me chamaram a atenção tanto quanto as camadas de tinta expostas principalmente pela forma como elas se apagaram no decorrer do ano: ao final do segundo semestre me dei conta de que não estavam mais lá e não pude perceber há quanto tempo tinham deixado de estar. Aquela escola possuía um arsenal de tinta verde para encobrir suas memórias e abafar a voz de quem ousasse se sobrepor, ainda que brevemente, a ordem estabelecida, para tapar os poros e não deixar respirar. A pixação ou qualquer manifestação espontânea vinda de estudantes, um crime, e aquela escola, com suas paredes lisas, verdes e frias, um espaço para aprender a ouvir e ficar quieto.

Foi assim que a ideia da escola pública como produtora de silêncios passou a tirar meu sossego. Mas antes disso, foi também por ter vivido todos os níveis de escolarização em escolas públicas e só conseguir reconhecer o meu silêncio e a minha voz nesses espaços depois que já não estava mais neles. Agora, inserida no ensino como professora de arte em uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) na cidade de São Paulo e por perceber o inevitável lugar de autoridade que minha voz e meus silêncios ocupam nesse contexto, me pergunto e tento identificar quais aspectos do ambiente e da convivência escolar influenciam na forma como as estudantes aprendem a se ver e a se colocar no mundo. Há valores cultivados na escola de um modo geral e na aula de arte especificamente que podem, simultaneamente, silenciar determinados grupos de pessoas enquanto outros se apoderam da palavra? Quais seriam eles? Como eu os aprendi e como posso evitá-los ou reforçá-los dentro da minha prática pedagógica? O que se aprende sobre modos de ser, de ver, de se ver e de agir no ambiente escolar e na forma como as relações são construídas neste espaço?

Muitas das escolas públicas da cidade de São Paulo operam dentro da lógica da proibição e da restrição: grades dentro e fora das salas de aula, paredes monocromáticas e lisas, quase nenhuma área aberta e muros altos que, de dentro, nos restringem a vista do céu, do dia e do tempo. As filas, o sinal fabril, o *banho de sol* na hora do intervalo, mais grades que fecham o acesso ao pátio. Sabonete, papel higiênico e trinco apenas na porta do banheiro destinado às docentes, ao qual só estas têm acesso, assim como às chaves das portas das salas de aula. Assim é a escola em que por dois anos fui professora de arte, na periferia da zona norte da cidade, e a que atualmente leciono na zona oeste. Assim eram as duas escolas em que trabalhei em 2017, as que fiz estágio durante a graduação e as que, num passado mais distante, estudei, todas na zona sul da cidade.

Através do controle, da violência e da disciplina, a arquitetura fria e hostil ensina o não, a obediência, a ordem e a subordinação, bem recompensados por um sistema de notas, avaliação e merecimento. A contenção dos corpos, que desde os seis anos vão deixando de brincar e aprendendo a se “comportar bem” e a seguir as regras

previamente estabelecidas, é incorporada e assimilada rapidamente pela maioria de estudantes. Quem não se encaixa nessa lógica prisional ou não se adequa facilmente a ela logo classifica-se como “aluna problema” e, se possível, é diagnosticada e medicada. Há várias respostas prontas para esses casos: “você acha que tem vontade própria?”, “quem manda aqui sou eu!”, “aqui você escuta e fica quieta!”.

É sobre as violências, em especial as simbólicas, produzidas e reproduzidas cotidianamente pelo ambiente escolar, e o reflexo delas na construção das relações e da forma como estudantes aprendem a ser e a se colocar no mundo que se desenha o primeiro capítulo desta dissertação. Nele, as ideias da escritora feminista bell hooks¹ (2017) são ponto de partida para confrontar as relações de classe e raça com a compreensão das desigualdades que constituem trajetórias escolares distintas, evidenciando o abismo existente entre o ensino privado e o público. Também são abordados os apontamentos de Linda McDowell (2000) e José Miguel G. Cortés (2008), que fundamentam a análise de aspectos arquitetônicos e espaciais decisivos para a corporificação de aprendizados implícitos – isto é, aqueles que não estão explicitados no currículo – e que podem ser entendidos como mecanismos de silenciamento e desencorajamento da fala e da voz de estudantes. Esse capítulo tem também o propósito de evidenciar como o processo de escolarização igualmente reforça – ao mesmo tempo em que produz – as diferenças de gênero, marcando como referência padrão a sexualidade masculina e heterossexual. Segundo Guacira Lopes Louro:

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres — dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam). Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres. (1997, p. 91)

Para aprofundar a compreensão acerca de como tais dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos agem sobre as sujeitas faz-se necessário contextualizar a escola pública de onde falo: uma específica, cujo chão e paredes trouxeram os relatos e vivências que se desdobram nos capítulos dois e três desta pesquisa. É preciso contextualizar, também, os aspectos gerais da escola pública e municipal na cidade de São Paulo, perpassada por violências, silêncios, burocracias e escolhas políticas e

¹ A grafia em minúsculo é uma opção da própria autora, que assim assina todas as suas obras.

pedagógicas comuns sob o pretexto de formar sujeitas igualmente comuns, além de apresentar uma caracterização da escola entendida como aparelho ideológico do estado. Não há a pretensão, entretanto, de expor ou pessoalizar cargos, funções ou indivíduos, daí a escolha por não nomear a escola específica de onde falo, tampouco seus agentes; a intenção é analisar a eles e aos lugares que ocupam como parte de uma instituição envolta por disputas de poder, o que de forma alguma os isenta de responsabilidade diante de seus posicionamentos, escolhas e omissões dentro desta estrutura, mas não faz deles alvo central dos apontamentos e críticas aqui dirigidas. Do mesmo modo, não nomearei as estudantes envolvidas em vista de resguardar suas identidades.

Apoiada em referenciais teóricos dos estudos da cultura visual, como os de Irene Tourinho (2009, 2011) e Fernando Hernández (2005, 2009, 2011), o segundo capítulo desta pesquisa é dedicado a reflexões e questionamentos sobre a normatização visual através das imagens e da visualidade vivenciadas e produzidas no espaço escolar que, simultaneamente, mantém e são mantidas por discursos entendidos como “neutros”. Partilhando da ideia de hooks (2018, p. 49) de que a crítica por si só não leva à mudança, o capítulo segue com uma breve contextualização sobre a noção de *intervenção* a partir de referências artísticas, políticas e teóricas adotadas para a pesquisa artística e pedagógica desenvolvida na escola, orientada por práticas e ações de intervenções visuais pautadas na liberdade como princípio balizador. Assim, as questões centrais descritas e analisadas nesse capítulo se desenvolvem em torno dos processos de criação das intervenções realizadas na escola com as turmas dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos durante o ano de 2018, e das reverberações e desdobramentos dessas intervenções, que tinham como objetivo investigar e propor outras formas de vivenciar a visualidade no ambiente escolar e de repensar as formas de ver, estar ou ocupar seus espaços.

Quando escrevi o projeto inicial desta pesquisa, em 2017, enquanto lecionava na escola das paredes do verde que chamei claustrofóbico (era algo próximo de um verde bandeira), minha preocupação voltava-se principalmente para como o silêncio ensinado ao longo da escolarização pública reflete no silenciamento de meninas e mulheres no mundo fora da escola. Naquela altura, eu não tinha ideia de que no ano seguinte me removeria² para uma escola de paredes verdes e azul-bebê, que lá permaneceria por dois anos buscando alternativas para intervir naquelas cores pastéis e que essa busca

² Profissionais da educação municipal podem deslocar-se para outras unidades escolares se assim o desejarem. A remoção ocorre através da indicação de unidades escolares e o deslocamento se efetiva dependendo da pontuação de cada candidata, pontuação relacionada a evolução na carreira. Para profissionais que estão no estágio probatório, isto é, nos três anos iniciais da carreira, acaba sendo mais difícil conseguir remover-se para escolas de mais fácil acesso ou em que seja possível completar a carga necessária de aulas, tornando complicada a permanência em uma mesma unidade e, consequentemente, comprometendo a continuidade do trabalho pedagógico.

mudaria o foco da pesquisa para os espaços de voz e silenciamento que as estudantes encontram dentro da própria escola.

Entendendo a voz não apenas como a capacidade de emitir sons e falar, mas também como o espaço para se posicionar e ser ouvida a partir de sua própria perspectiva e do lugar social que ocupa; a fala, propriamente dita, como a capacidade de articular o pensamento e o corpo em palavras, gestos ou imagens e exteriorizá-las de forma que se faça entender; e o silêncio como a ausência da voz e/ou da fala e de condições favoráveis para que elas se estabeleçam, foi fundamental observar em que medida a construção social dos papéis de gênero, indissociáveis da questão de raça e classe, incentivam, restringem ou negam o direito à palavra dentro do processo de escolarização.

A compreensão do ensino da arte, em que o “falar” constitui-se também em explorar, conhecer e criar outras formas de ler e se pronunciar sobre o mundo³, colide com determinadas práticas e aprendizados já cristalizados em que os termos estão definidos sob uma ótica branca, masculina, colonizadora e eurocêntrica, tida como neutra e, por isso, pouco problematizada ou colocada em questão. Então, o direito à palavra é ensinado através da escola como algo restrito e autorizado a quem “naturalmente” enxerga o mundo por essa ótica ou quem se adequa a ela, ignorando que, dentro da dicotomia em que escola e vida estão apartadas, a palavra é aprendida principalmente na rua, no convívio, na necessidade, reinventada pela proibição, e não na análise morfológica ou sintática.

Até aqui, de onde vejo, as vozes das estudantes precisam pedir licença para existir e são constantemente abafadas pela ordem insípida e homogeneizante da limpeza e da contenção dos ruídos visuais e sonoros. Diante dessa perspectiva, que marca minhas trajetórias como estudante e como professora, outra ideia que passou a me perseguir foi a da escola pública como produtora de vozes: se lhe negam a boca, a voz humana “fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for” (GALEANO, 2010, p. 23). Esta investigação passou então a caminhar lado a lado com o trabalho enquanto professora na busca pelo exercício da fala e da voz das estudantes através de propostas de intervenções artísticas e discussões realizadas durante as aulas de arte. Ao mesmo tempo, me vi às voltas com um processo artístico e criativo de investigação de possibilidades e redescobertas poéticas sobre as poucas janelas da escola onde bate sol.

O terceiro capítulo é dedicado a traçar um breve panorama de práticas sexistas de escolarização e observar como tais práticas agem sobre a subjetividade das sujeitas

³ Referência à ideia de leitura de mundo em Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (1989, p. 9).

dessa escolarização. O capítulo está centrado na formação de um grupo de meninas na escola, que teve início em 2018 por iniciativa das estudantes, e da realização de novas ações e intervenções por este grupo com foco específico nas questões levantadas por elas próprias. Me proponho ainda a refletir sobre a ação coletiva como forma de pertencer e de identificar espaços possíveis de voz e se estes seriam capazes de se sobrepôr – ainda que brevemente – a toda a estrutura que impõe o silêncio e a obediência.

Todo o percurso de trabalho e pesquisa aqui apresentados está cravado no chão da escola pública e enredado a um dilema crucial sobre esse espaço como espaço de dominação ou de resistência. Tendo essa questão como pano de fundo, trago a pedagogia libertária como fundamento para a forma como vejo a educação e oriento minha prática pedagógica, pautando a partir dessa perspectiva minhas considerações finais sobre o exercício da liberdade e as (im)possibilidades de transformação da educação pública e estatal no contexto de uma sociedade capitalista.

A pedagogia libertária configura-se como uma proposta anarquista para a educação baseada, de acordo com o filósofo anarquista Silvio Gallo, na "afirmação da liberdade e na negação radical da dominação e da exploração" (2007, p. 20), tendo, portanto, o anticapitalismo, a ajuda mútua, a autonomia, a autogestão, a horizontalidade e a ação direta como princípios primordiais a partir dos quais, nas palavras de Gallo

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais a serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (2001, p. 23).

Tomei conhecimento da existência da pedagogia libertária em 2015, ao me aproximar e integrar uma experiência prática do que ela se propõe ser, o Cursinho Livre da Lapa⁴ (CLL). Organizado e gerido de forma autônoma e horizontal, o CLL surgiu dentro da Casa Mafalda (um espaço igualmente autônomo encerrado em 2016), com a proposta de ser não só um cursinho pré-vestibular preparatório para uma prova eliminatória e elitista como o vestibular, mas também uma experiência pré-universitária que abranja uma formação política e possibilite um ingresso na universidade de modo crítico. Foi ali também que um grupo de estudos se formou, disposto a aprofundar o entendimento sobre a pedagogia libertária, cujas leituras e

⁴ A este respeito ver mais em: <https://lapalivre.wixsite.com/cursinho/quem-somos>. Acesso em 22 jun. 2020.

discussões coletivas, além do apoio, me possibilitaram a elaboração das questões que orientaram minha prática pedagógica e esta investigação.

Embora eu não integre mais o coletivo do CLL e o grupo de estudos tenha se dissolvido em 2019 por haver mais entusiasmo do que tempo, posso afirmar que o estudo coletivo aliado a práticas pedagógicas coletivas – ou a partilha coletiva delas – permitiram confrontar e conviver com as contradições de uma pedagogia que pretende ensinar e construir a liberdade em um mundo que a todo custo tenta nos fazer obedecer e ficar quieto (seja como estudantes ou professoras). Assim, a impossibilidade de uma prática pedagógica a partir de todos os princípios em que acreditamos exerce no coletivo a função de horizonte que nos faz continuar caminhando e “buscando estratégias políticas de transformação social. Abandonando, assim, a imobilidade de um passado de tradições para abrir-se ao futuro como um novo horizonte de possibilidade” (GALLO, 2007, p. 49). Outra questão não tão otimista que fica é como – e se – essa busca no chão da escola pode se efetivar de forma isolada e solitária, como vemos acontecer na maior parte do tempo.

Nesse contexto de trabalho pedagógico no ensino formal na escola pública, considero importante ressaltar as adversidades postas primeiro diante da conciliação entre trabalho e pesquisa, dadas as extensas cargas horárias de dedicação exigida por cada uma das atividades, o desgaste físico e emocional proporcionado pelas longas horas de deslocamento pela cidade e a dificuldade de acompanhar as leituras e debates nas disciplinas depois de madrugar e encarar os 6ºs anos, levando ao consequente sentimento de impotência e de incapacidade refletido na vontade perene de desistir das duas coisas.



É preciso lembrar que, não à toa, professora é a categoria profissional que mais adocece e tem os maiores números de afastamentos por saúde no nosso país⁵ (TEIXEIRA, 2018, online). Ver diariamente colegas de trabalho adoecendo enquanto insistem em acreditar no papel da educação na transformação dessa sociedade injusta e desigual e, do mesmo modo, adoecer, precisando muitas vezes ceder a práticas que rejeito e desacredito em troca da tentativa de preservar um pouco da saúde mental, não é conciliável com muitos discursos que romantizam o papel da professora, que insistem nas supostas possibilidades ofertadas pelas brechas, pelas frestas e pelas exceções em que se constata que é possível fazer diferente e fazer “bonito” na escola pública.

Não digo tudo isso para atenuar eventuais faltas ou falhas no processo desta investigação nem para enaltece-la, mas para reforçar a ideia de que quem pisa o chão da escola precisa falar sobre ela. Esse é um processo de procurar saídas, tentar fechar feridas e ao mesmo tempo abrir e expor outras. Falar, ter voz, existir:

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de enfocar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras. (hooks, 2017, p. 246)

Foi com bell hooks (2017, p. 243) que a ideia da escola pública como produtora de silêncios passou a tomar forma e palavras em mim. A autora aponta o quanto espaços de produção e legitimação de conhecimento como a academia reproduzem diversas hierarquias de classe, antagônicas à classe trabalhadora, como o uso de uma linguagem muitas vezes pouco didática e acessível e a imposição do silêncio, ambos mecanismos de manutenção de poder. De acordo com hooks, esses antagonismos de classe evidenciados na academia poderiam ser usados não para reforçar o sentimento de não pertencimento de estudantes e professoras de classe trabalhadora, mas para subverter e desafiar a estrutura existente.

Segundo Belmira Oliveira Bueno (2002), diversas pesquisas têm destacado aspectos dos métodos autobiográficos que desencadeiam, através da subjetividade, uma valorização da voz da professora como sujeita da investigação e não apenas como objeto,

⁵ A esse respeito ver: PAPARELLI, Renata. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Orientadora: SATO, Leny. 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/>. Acesso em: 01 ago. 19.

desconstruindo imagens estereotipadas formadas acerca dessas profissionais e reconceitualizando a forma como elas percebem a si e a relação teoria-prática no seu trabalho. Encontrar a própria voz como pesquisadora e como professora passa por repensar a investigação teórica não apenas como uma atividade acadêmica isolada (MESQUITA, 2011, p. 23) e por se reconhecer enquanto agente ativa dentro do processo pedagógico, entendendo as palavras como ação e compreendendo a produção teórica como uma prática social que pode ser libertadora, curativa e revolucionária se a dirigirmos nessa direção (hooks, 2017, p. 86).

É desse lugar que falo. Um lugar em que minha trajetória como estudante – construída sobre silêncios de diversas ordens – e educadora se entrelaça à minha prática pedagógica e às relações de trabalho implicadas nela, ao meu trabalho artístico e ao meu envolvimento pessoal e afetivo em todas essas instâncias. Portanto, não foi tarefa simples estipular limites entre elas, até o momento em que, investigando, notei que isso não era possível nem preciso (assim como navegar), e que, antes de mim, outras pessoas já se depararam com embates parecidos e buscaram saídas, abriram caminhos, romperam com algumas estruturas silenciadoras e homogeneizantes, traçando a possibilidade de percursos em que, como este, o sentido é construído, e não encontrado ou descoberto (DIAS, 2014, p.252).

Para tanto, as imagens integram esta pesquisa como memória, poética, metáfora e narrativa de um percurso investigativo simultaneamente pedagógico, artístico e teórico, dimensões que se fundem e confundem ao longo do processo, fazendo da visualidade e da produção da cultura visual escolar elementos tão importantes quanto as palavras escritas. Assim, reconheço com Luciana Gruppelli Loponte (2005, p. 119) que “o olhar analítico aqui é um olhar arbitrário, organizado a partir de determinadas escolhas teóricas e metodológicas, constituintes do próprio objeto que não está passivo esperando nossas chaves de interpretação”. Tais escolhas, portanto, permeiam um caminho metodológico híbrido entre o método autobiográfico e modalidades recentes de pesquisa como a a/r/tografia, uma derivação da Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)⁶.

De acordo com Belidson Dias (2013, p. 23), a PBA e PEBA, como método investigativos, desafiam as convenções acadêmicas, buscando “deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo” (DIAS, 2013, p. 23). Nessa toada, a a/r/tografia abrange as

⁶ Correspondem respectivamente aos termos em inglês: *Arts-based forms of research* (ABR) e *Arts-based educational research* (ABER). Segundo Belidson Dias e Rita Irwin (2013, p. 23), no Brasil também se usa as terminologias Investigação Baseada nas Artes (IBA) e Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA).

práticas artísticas, educativas e investigativas e privilegia tanto o texto escrito quanto a imagem, colocando a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem e “incentivando novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor” (DIAS, 2014, p. 253). Rita Irwin complementa tal raciocínio apontando o caráter “intervencionista” que a a/r/tografia pode ter, já que muitas vezes os a/r/tógrafos “concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (IRWIN, 2013, p. 29).

Já o método autobiográfico é, de acordo com Bueno (2002, p. 11), considerado a partir dos anos 1980, quando houve uma reconfiguração dos estudos sobre a formação docente que passou a dar ênfase na figura da professora, abarcando sua vida, carreira e percursos profissionais, considerando a subjetividade passível de constituir formulações teóricas em diversas áreas. Essa perspectiva apresenta-se como “opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p. 17) e faz ser pertinente trazer algumas indagações de Loponte acerca da possibilidade de pensarmos em uma “arte-docência”. A autora nos pergunta se a “arte-docência”

[...] é de certa forma desobediente a regras pré-determinadas, e inventiva na criação de novos modos de docência menos normalizados? Voltamos novamente nossos olhos ao espaço escolar: que sujeito é esse que está na escola? Que professora é essa subjetivada pelo conhecimento de manual, pelas imagens e discursos estereotipados dos livros didáticos? O que resta para essa professora, “encharcada” por essas relações de poder e saber? Que poética e ética são possíveis em uma escola ainda amarrada a um modo moderno de ver o mundo? Quais os espaços para práticas de liberdade? (LOPONTE, 2005, p. 93)

Refletindo sobre essas indagações, recorro aos registros fotográficos, gráficos e anotações sobre os processos pedagógicos relatados nesta busca por espaços de liberdade docente e discente, assim como à minha memória, para construir relatos e narrativas não apenas como um acontecimento passado, mas algo capaz de decidir “o que fazer do passado no próprio momento do relato” (BRUNER, 1997, p. 104). Em outras palavras, o distanciamento temporal e crítico das experiências vivenciadas, em diálogo com a fundamentação teórica, permite elaborar os acontecimentos sob pontos de vista e perspectivas novos, de forma a ressignificá-los através dos relatos.

Nesse processo, considero importante explicitar duas escolhas táticas de caráter político, relativas ao domínio da linguagem, feitas ao longo do processo de escrita e materialização desta investigação. Primeiro, renuncio à pretensa neutralidade da

terceira pessoa do plural, assumindo a primeira pessoa do singular sempre que necessário, como forma de ativar a narrativa e a perspectiva em que me coloco.

A segunda escolha diz respeito a marcar o gênero feminino, aceitando o risco de tornar a leitura cansativa ou mesmo confusa, com o propósito de expor o quanto a utilização do “masculino como genérico tornou invisível a presença das mulheres na história, na vida cotidiana, no mundo” (RIO..., 2014, p. 25), em especial se tratando da categoria docente, profissão majoritariamente exercida por mulheres que, no entanto, é sempre referida na “neutralidade” do masculino⁷. Assim, opto pelo termo *estudantes* no lugar de *alunos*, por ser tanto um termo que não carregada o estigma da passividade que o dicionário (MICHAELIS, online) e boa parte da literatura pedagógica historicamente atribuem ao *aluno* (pessoa que tem pouco conhecimento; que recebe instrução), sendo definido como um sujeito ativo que busca adquirir instrução ou alguma habilidade, quanto um substantivo comum de dois gêneros, isto é, que pode ser empregado sem a necessidade de identificar o gênero a menos quando exige um artigo que, nesses casos, serão femininos, mesmo que o assunto inclua estudantes do sexo masculino. Do mesmo modo, utilizarei sempre *as professoras* ao me referir a um grupo de docentes, ainda que haja homens entre elas. Faço, contudo, ressalvas às citações diretas, em que respeito as grafias originais.

Com essas escolhas pretendo reconhecer que as linguagens “não são inertes, e sim instrumentos em trânsito” (RIO..., 2014, p. 26), que os discursos são práticas e que, portanto, podemos reaprender a utilizá-los e reconstruí-los. Retomando hooks, fazer das palavras, ação, requer um esforço no sentido de não as usar para produzir e reproduzir hierarquias e, ao mesmo tempo, tê-las como armas e escudos úteis para nossa luta. “Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas” (hooks, 2017, p.97).

E n t r e o c h ã o e a p a r e d e , c o n c r e t o s , a
c o n c r e t u d e d a s p a l a v r a s .

⁷ A este respeito, consultar Manual para uso não sexista da linguagem. Disponível https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 04 mar 2019

" PORQUE
A
ESCOLA
TEM
GRADES ??

Quem?



1. por que a escola tem grades?

Nunca me esqueci da vez em que ouvi uma professora dizer a um menino do 5º ano que ele deveria melhorar sua letra caso quisesse “ser alguém na vida”, pois ninguém era capaz de entendê-la. Isso foi durante a graduação, enquanto fazia os estágios de observação em uma escola pública na zona sul de São Paulo, há mais de dez anos. Desde então observo como a ideia de que a educação é uma etapa fundamental da vida para que se possa “ser alguém” é recorrente tanto no âmbito escolar, em salas de aula, *sala de professores* e reuniões pedagógicas, como no âmbito familiar e em discursos políticos.

Sobre esse aspecto, bell hooks (2017, p. 235) argumenta como somos encorajados desde o Ensino Fundamental a entrar na sala de aula acreditando que esse é um espaço democrático capaz de nos igualar através do desejo de estudar e onde, a despeito das diferenças de classe, “o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas” e proporcionará a todas as mesmas chances de “chegar lá” e de “ser alguém na vida” ou, pelo menos, de alcançar algum lugar mais ou menos distante do nosso ponto de origem.

Atribuir à educação o democrático papel de correção das desigualdades e injustiças sociais implica em apostar no esforço individual e meritocrático como o melhor caminho para “chegar lá” ou, nas palavras de hooks, “subir a escada do sucesso” (2017, p. 235). Esse percurso, entretanto, se revela injusto ao tornar evidente as distâncias assimétricas entre os pontos de “partida” e os de “chegada”. Segundo o sociólogo Luiz Antônio Cunha (1977, p.55), romantizar o lugar da educação como redentora e salvadora encobre a perspectiva de que tanto a escola quanto as desigualdades são produzidas e mantidas por uma mesma ordem econômica que, embora não seja sempre encarada ela própria como injusta e desigual, é sustentada exatamente por essas desigualdades.

Autores como o antropólogo francês Pierre Bourdieu (2017) nos ajudam a deslocar essa discussão, até então centrada principalmente em fatores econômicos, para uma ótica em que a cultura é colocada em lugar e termos análogos à economia, como podemos observar na utilização de conceitos como “capital cultural” e “capital escolar”⁸. Assim, está em pauta não apenas a materialidade diretamente relacionada à ordem econômica, mas também as vantagens simbólicas produzidas através de determinados gostos, hábitos, modos de agir e se comportar, formas de socialização e relações sociais

⁸ Bourdieu emprega os termos capital cultural e capital escolar no sentido da apropriação institucional através da formação escolar, social e familiar de saberes e conhecimentos legitimados socialmente e que, por garantirem ou restringirem acesso a bens simbólicos, funcionam como instrumento de dominação (2017).

valorizadas em detrimento de outras. Na mesma direção, hooks (2017, p. 236) afirma que a classe social não se refere apenas ao dinheiro, mas que ela “molda os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o conhecimento será distribuído e recebido”. O processo de escolarização seria, então, uma das principais instâncias em que tudo isso será moldado.

No Brasil, a escola pública, onde estudam as filhas e filhos das classes populares e trabalhadoras, está associada ao ensino implícito da obediência, do individualismo, da padronização do comportamento, do “ouvir e ficar quieto”. Ao mesmo tempo, escolas com projetos pedagógicos mais abertos e definidos, como as democráticas ou construtivistas, em sua grande maioria privadas, são conhecidas por praticar e incentivar a autonomia, a liberdade e estimular estudantes a falarem, terem dúvidas e questionarem. Essa diferença de práticas pedagógicas contribui para produzir um abismo entre as vivências de quem passou pela escolarização numa escola pública e quem viveu esse processo em uma escola privada.

Neste capítulo, serão abordados alguns aspectos das violências escolares, principalmente as simbólicas, comuns nas escolas públicas; violências derivadas do processo de escolarização e que podem ser entendidas como mecanismos de silenciamento e desencorajamento da fala de estudantes.

1.1. trajetórias escolares e o direito à palavra

Analisando a evolução das estruturas de classe brasileiras entre as décadas de 1970 e 2000, o sociólogo Carlos Antônio Costa Ribeiro (2014, p. 208) destaca a educação como principal determinante da mobilidade social no Brasil. No entanto, o autor também conclui que a educação não elimina o efeito das classes de origem para a mobilidade social, já que a estrutura social brasileira é bastante rígida, principalmente quanto mais alta for a classe de origem.

Em um outro estudo, Ribeiro, juntamente com Pedro Ferreira de Souza e Flavio Alex de Oliveira Carvalhaes (2014, p.20) investiga o efeito da origem social, da raça e da educação na desigualdade de oportunidades no Brasil com base em dados sobre a mobilidade social entre os anos de 1982 e 1996. Concluindo que o impacto da educação na mobilidade social é muito maior do que a classe de origem ou a cor, os autores afirmam que “os resultados sugerem, portanto, que o efeito mais forte da cor e da origem provavelmente se dá justamente nos processos de aquisição de escolaridade, e não na trajetória dentro do mercado de trabalho propriamente dito” (CARVALHAES;

RIBEIRO; SOUZA, 2014, p.82) e deixam indicativos de que novos estudos deveriam considerar os efeitos de cor e classes de origem nas trajetórias escolares ao invés de concentrarem-se no efeito recíproco apenas entre as duas variáveis.

É importante levar em conta que vinte a cinquenta anos, com marcadas mudanças sociais e políticas, nos separam dos períodos investigados nos estudos citados. Dados recentes do IBGE (IBGE, 2016, online)⁹ nos mostram, por exemplo, que em dez anos, após a implementação de políticas de ação afirmativa como as cotas nas universidades públicas, o número de estudantes negros entre 18 e 24 anos que frequentam o ensino superior no Brasil quase dobrou, o que representa 12,8% dos negros nessa faixa etária matriculados na faculdade em 2015 (valor que equivale a menos da metade dos jovens brancos nas mesmas condições matriculados no ensino superior no mesmo período). Essas mudanças nas últimas décadas nos levam a crer que análises sobre a mobilidade social e sua interação com as variáveis de cor e classe partindo de dados atuais possivelmente obteriam resultados distintos.

Nesses mesmos indicadores sociais do IBGE (2016) é possível perceber que a porcentagem de mulheres negras que concluem o ensino superior é drasticamente menor (menos da metade) do que a de mulheres brancas. Retomando os estudos já citados, que apontam para a existência de um abismo entre quem tem um diploma do ensino superior e os demais em termos de mobilidade social, fica evidente, então, que a diferença tende a aumentar quando entrelaçamos à trajetória escolar as barreiras raça, classe e gênero e que, portanto, tais barreiras merecem um olhar atento e cuidadoso.

Em seu livro *A distinção*, Bourdieu (2017) destaca a autoridade conferida pelo diploma, reconhecida tanto por quem os detém como por quem não os detém. Tal autoridade traz legitimidade à palavra das pessoas “diplomadas”, que acabam sendo favorecidas em relação ao silêncio da incapacidade técnica “dos menos competentes, das mulheres, dos menos instruídos, daqueles que ‘não sabem falar’” e que delegam aos “autorizados” a responsabilidade dos assuntos políticos (BOURDIEU, 2017, p. 387). Segundo o autor, quanto menor o capital escolar, isto é, quanto menor a apropriação institucional da cultura “legítima” através da formação escolar, maior a propensão para delegar a outros essa responsabilidade. Em suas próprias palavras:

[...] para compreender a relação entre o capital escolar e a propensão para responder às questões políticas, não basta levar em consideração a capacidade de compreender o discurso político, de reproduzi-lo e até mesmo de produzi-lo, que é garantida pelo diploma escolar; convém

⁹ A este respeito ver mais em: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=9222&t=downloads>. Acesso em: 13 jul. 2018.

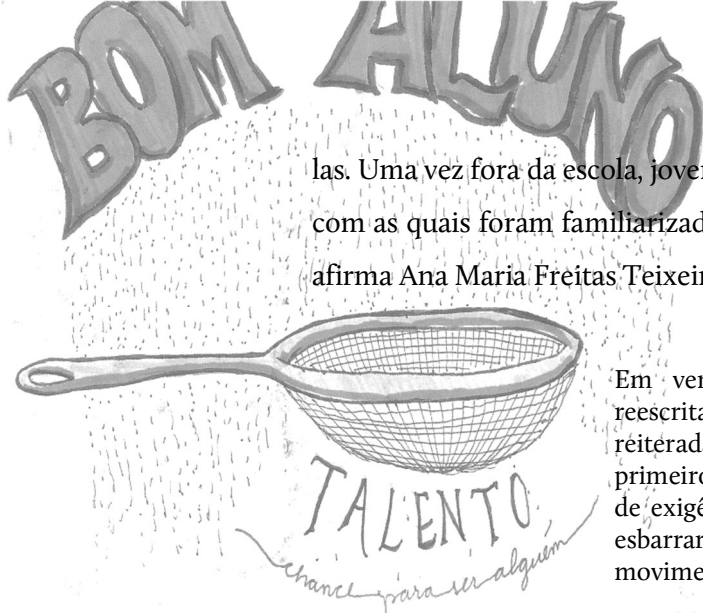
fazer intervir, também, o sentimento – autorizado e incentivado do ponto de vista social – de ter bons motivos para dedicar-se à política, de ser autorizado a falar de política, de ter autoridade para falar politicamente das coisas políticas, implementando uma cultura política específica, ou seja, princípios de classificação e análises explicitamente políticos, em vez de responder pontualmente a partir de princípios éticos. (BOURDIEU, 2017, p. 383)

A trajetória escolar compreenderia então o deslocamento ao longo do processo de formação escolar institucionalizada, envolvendo investimento de capital econômico e acumulação de capital cultural reconhecido como legítimo. Essas trajetórias são, portanto, uma das principais vias através das quais se constitui e se consolida o *habitus*¹⁰ de classe e a valorização de comportamentos, gostos e de uma “gramática de classe”, isto é, de um conjunto de normas e padrões considerados desejáveis e aceitáveis de acordo com determinados grupos e classes sociais. Ainda de acordo com Bourdieu (2017), as marcas mais eficientes das posições de dominação são transferidas para o plano simbólico uma vez que os gostos e comportamentos valorizados e incentivados ao longo das trajetórias escolares são aqueles hegemônicos e alheios às classes dominadas.

O direito à palavra e a “gramática de classe” dizem respeito a aprender e assimilar uma postura corporal, um modo de ser e de se colocar no mundo, de falar, de gesticular, de organizar e exteriorizar suas ideias e pensamentos e, como coloca Bourdieu, estar autorizado e ser incentivado a ocupar determinadas posições. As diferentes trajetórias escolares, entretanto, explicitam as desigualdades relativas aos sistemas educacionais, não apenas no que se refere à qualidade de ensino, mas às práticas sociais como resultado das condições de vida de cada grupo social, no que diz respeito à alimentação, moradia, segurança e ao desenvolvimento físico e emocional (CUNHA, 1977), entre outras coisas, que também influirão sobre o silêncio, sobre não saber falar ou não ter bons motivos para ocupar ou disputar determinados espaços.

De dentro da escola, a convivência entre crianças e jovens que partilham da mesma trajetória escolar, seja no sistema público ou privado, não dá a elas a dimensão da diferença que existe entre passar anos da vida sendo incentivada a questionar, duvidar e se sentir à vontade para levantar a mão e dar uma opinião ou fazer uma pergunta (mesmo sem ter certeza ou domínio do assunto em discussão) e apenas ouvir, obedecer e ficar quieto, cumprindo tarefas e regras sem necessariamente compreendê-

¹⁰ De acordo com Bourdieu (2017, p. 162), o *habitus* de classe se define como “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* de tais práticas. Na relação entre duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é o que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*”. Em outras palavras, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de práticas distintas e distintivas associadas aos estilos de vida pertinentes a determinadas condições econômicas e sociais.



las. Uma vez fora da escola, jovens se deparam com realidades muito distintas daquelas com as quais foram familiarizadas dentro de seus nichos escolares e familiares. Como afirma Ana Maria Freitas Teixeira (2011, p. 46-47):

Em verdade, as desigualdades de acesso são continuamente reescritas na trajetória escolar desses jovens. Desigualdades reiteradas no momento em que se dá o ingresso, sobretudo nos primeiros períodos do curso de graduação, quando o enfrentamento de exigências institucionais e intelectuais mais complexas [...] vão esbarrar na história socioescolar desse grupo e evidenciar o movimento entre escolha e adaptação.

Assim, o acesso à universidade, seletivo desde o valor da taxa de inscrição para o vestibular de universidades públicas ou das mensalidades em universidades privadas, não é democrático e tanto restringe a entrada de estudantes procedentes de escolas públicas e de maiorias socialmente marginalizadas, como dificulta sua permanência nesses espaços. Para essas estudantes, chegar à universidade pode significar confrontar silenciosamente aprendizados escolares implícitos: observar como alguns grupos de pessoas conseguem articular bem a fala e o pensamento teórico e intelectual e se posicionar com ideias contundentes e coerentes muitas vezes se transforma em frustração por não identificar em si essa mesma desenvoltura intelectual e argumentativa, trazendo à tona um sentimento de inadequação ou incapacidade que camufla as questões de classe, de raça e de gênero incrustadas na formação escolar.

O direito à palavra, isto é, poder falar e existir em determinados espaços, é um dos aprendizados implícitos nos processos de escolarização e nos tipos de socialização e práticas sociais aprendidas nos espaços escolares, como veremos mais adiante. Embora refira-se a sua vivência como professora universitária nos Estados Unidos, hooks (2017, p. 236) coloca em perspectiva certas normas e condutas que, apesar de subjacentes, são ensinadas pelo exemplo e reforçadas por um sistema de recompensas passíveis de encontrar paralelo em uma sala de aula no ensino básico na cidade de São Paulo:

Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala. Esses traços também eram associados à pertença às classes sociais inferiores. Se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de tal grupo. Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis. (hooks, 2017, p. 236-237)

De acordo com a autora, é possível identificar na sala de aula de muitas universidades – assim como em muitas escolas de ensino básico – a imposição do silêncio associada a uma postura corporal e a "bons modos" que reforçam os valores burgueses de preservação da ordem através de estratégias pedagógicas tendenciosas dificilmente vistas dessa forma (hooks, 2017). Voltando a Bourdieu, a perspectiva da dominação simbólica acontece principalmente nesse âmbito escolar, através de discursos pedagógicos e curriculares em que os códigos culturais dominantes são ensinados, naturalizados e encarados como "oficiais". Assim, como coloca Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 35), a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, o currículo se baseia e se expressa na linguagem dominante, fazendo com que as crianças das classes dominadas que não pertencem a esses códigos não consigam decifrá-los ao mesmo tempo em que não reconhecem seus códigos como válidos e acabam por abandonar mais cedo essa trajetória. Enquanto isso, as crianças das classes hegemônicas se sentem confortáveis e familiarizadas com os códigos dominantes e deslizam com certa tranquilidade por sua trajetória escolar em que setas em neon piscando indicam o percurso "natural" a seguir¹¹.

1.2. espaço, corpo e algumas coisas implícitas

"A liberdade não é teórica. A liberdade ou se vive ou mal se entende dela" afirma Luiz Telles¹² (2012), arquiteto responsável pelo projeto do Centro Cultural São Paulo (CCSP) em parceria com Eurico Prado Lopes, em uma série de vídeos lançada no site do CCSP em sua homenagem. Nesses vídeos, o arquiteto reflete sobre o modo como a arquitetura interfere na forma das pessoas se relacionarem e como os espaços do Centro Cultural, através de seus vários percursos possíveis, diversas entradas, saídas e lugares para estar – sem a obrigação de consumir algo – favorecem o encontro, o convívio e o exercício da liberdade.

¹¹ Silva (2011, p. 36) pondera, entretanto, que da análise de Bourdieu e Passeron sobre a escola como reprodutora e perpetuadora da dominação cultural, não se pode deduzir que a cultura dominante é indesejável e, em decorrência disso, a cultura das classes dominadas seria desejável. Segundo Silva, os dois autores franceses advogam que a pedagogia e o currículo proporcionem também às crianças das classes dominadas uma imersão na cultura dominante, tendo sido amplamente criticados e na mesma medida mal interpretados. É inegável, entretanto, que sua teorização foi fundamental para mudanças radicais na forma de pensar o currículo.

¹² Informação verbal retirada de entrevista dada em comemoração aos 30 anos do Centro Cultural São Paulo publicada pelo canal Web Radio TV CCSP. Disponível em: <https://vimeo.com/43268588>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Antes de abordar algumas investigações e teorias sobre como a arquitetura e os espaços ajudam a construir e organizar nossas experiências e significados (e as relações disso com nossas vivências escolares), se faz necessário discutir as ideias de liberdade e autoridade, partindo do ponto de vista da pedagogia libertária¹³ com o qual essa pesquisa dialoga para, a partir daí, voltar o olhar e o corpo para as percepções acerca dos discursos e da função social que a arquitetura exerce.

essa tal liberdade

A visão da liberdade enquanto prática colocada por Luiz Telles vai ao encontro de como o filósofo anarquista Silvio Gallo encara a liberdade dentro da educação: para Gallo¹⁴, talvez não faça sentido “educar para a liberdade”, pois assim supõe-se que o educador conduz a sujeita de uma condição de “não-liberdade” à condição de “livre”, o que seria um tanto paternalista. Segundo o filósofo, a liberdade deve ser praticada cotidianamente como um processo de autodeterminação da sujeita. Nesse processo, a criança, tendo como referência a atitude do educador, autor de si, pode encontrar o caminho para a constituição de sua subjetividade (GALLO, 1995, p. 75).

Apoiado nas ideias do anarquista russo Mikhail Bakunin (1814-1876), para quem só é possível ser livre no coletivo e quando toda a sociedade for livre, Gallo aponta a escola como um lugar privilegiado para se aprender a liberdade coletivamente (1995, p. 80). De acordo com o autor (GALLO, 1995), a pedagogia libertária deve assumir o princípio da autoridade – e não do autoritarismo – como necessário dentro do processo de formação e aprendizado pré-político, isto é, na preparação das crianças para a vivência e ação política autônoma e livre dentro de uma sociedade em que a autoridade não esteja presente, cujas relações sejam de autonomia na igualdade. Essa autoridade pré-política, entretanto, não deve ser confundida com autoridade política, terreno onde ela se torna instrumento de poder, de coerção e exploração (GALLO, 1995, p. 72). Nas palavras de Bakunin, uma educação libertária “toma como ponto de partida a autoridade e deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade” (1989, p. 45), que deverá ser aprendida e conquistada como bem comum coletivo ao longo desse processo.

¹³ A noção de pedagogia libertária adotada ao longo de toda essa investigação está explicitada na introdução (p. 24)

¹⁴ Informação verbal retirada do debate “Conversas Libertárias”, realizado com Silvio Gallo em 07 jun. 19 no Espaço Capoeira Angola Omoayê, em São Paulo.

Sob a perspectiva liberal, a liberdade muitas vezes é vista como uma metodologia através da qual valoriza-se o indivíduo, seus aprendizados e escolhas de formas individualizadas, que devem ser respeitadas e, desde o início, exercidas pelas crianças de modo “livre e natural”. Com relação à autoridade, enquanto o liberalismo político a nega, assim como nega a função pré-política da escola ao relegar essa função a outras instituições, como a mídia, a educação tradicional vê “a autoridade pedagógica como a fundamentação para a autoridade sócio-política, fazendo da escola o local do aprendizado da submissão” (GALLO, 1995, P. 72).

Para Gallo (1995), a pedagogia libertária propõe uma abordagem em que a noção de autoridade não é vista como imposição de poder ou força mas como a possibilidade que uma educadora tem de auxiliar a criança no processo de ampliar seus modos de ver e entender o mundo, as relações que estabelece nele e as formas possíveis de agir sobre ele. Nesse sentido, seria irresponsável se eximir de oferecer a elas referenciais a partir dos quais podem aprender a se autodeterminar – sempre em relação ao coletivo – como contraponto àqueles impostos pelo modo de produção capitalista (GALLO, 1995).

A pedagogia libertária encara a liberdade como um horizonte, um objetivo a ser alcançado coletivamente que, para ser praticado, deve atravessar não apenas discursos e escolhas individuais, mas abarcar todas as vivências cotidianas com relação aos espaços e seus usos, às visualidades oferecidas, às decisões políticas e tudo o que se refira e faça parte da vida comum. Portanto, nesta dissertação e na minha prática pedagógica, adoto o conceito de liberdade oferecido por Gallo e Bakunin, e não aquele defendido pelo liberalismo político.

Uma questão importante levantada por Silvio Gallo¹⁵ (2019), ainda, é como podemos, e se é possível, dentro dos nossos contextos escolares e inseridas em uma sociedade capitalista, produzir coletivamente práticas de liberdade. Essa questão será tratada com mais profundidade nos próximos capítulos e, por enquanto, retomaremos a discussão sobre os espaços, seus usos e como moldam e configuram as relações estabelecidas neles.

os espaços dos gêneros, os gêneros dos espaços

Planejar um espaço que propicie o encontro, o convívio e o exercício – coletivo – da liberdade, como aquele planejado por Luiz Telles e Eurico Prado Lopes, implica em

¹⁵ Informação verbal retirada do debate “Conversas Libertárias”, realizado com Silvio Gallo em 07 jun. 19, no Espaço Capoeira Angola Omoayê, em São Paulo.

concordar que a arquitetura é, como coloca José Miguel G. Cortés “uma estrutura que ajuda a construir e organizar nossas experiências; é um discurso que constrói significados e estabelece conteúdos”, e ainda que ela “tem uma participação muito importante na formação da imagem da ordem social e até mesmo em sua configuração e imposição” (2008, p. 39).

Mas se é possível utilizar a arquitetura para construir experiências que promovem a liberdade e o encontro de pessoas, também se pode utilizá-la como um instrumento que representa a autoridade – aqui entendida no seu sentido tradicional de poder decidir ou fazer obedecer – ao mesmo tempo que, sob discursos tecnicistas pretensamente desprovidos de ideologia, é capaz de ocultar seus propósitos e mecanismos (CORTÉS, 2008, p. 39).

Assim, tomando o ambiente escolar (de uma escola específica que ao mesmo tempo remete a tantas outras) como nosso interesse central, começamos por observar a criação de espaços assépticos e puros, em um sentido que aspira a neutralidade, cujas paredes de cores sólidas e frias (semelhantes ao que encontramos em hospitais e postos de saúde), associadas a amplas áreas comuns, como os pátios com poucos lugares para se sentar e estar e com poucos obstáculos para o movimento ou a visão, com uma intensa iluminação artificial e poucas janelas por onde podemos ver a luz do dia, configuram um ambiente pouco acolhedor e sujeito à constante vigilância, inclusive através de câmeras estrategicamente instaladas, que permitem disciplinar e controlar os corpos que por ali circulam.

Ao mesmo tempo em que esta arquitetura escolar preserva, nas palavras do pensador francês Michel Foucault (2013, p. 166), “o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou sair”, tanto pelas portas da sala de aula quanto pelos portões que dão acesso à quadra e à rua, ela também abre espaço aos cheios e vazios, às passagens e à amplitude sem obstáculos das áreas como o pátio, onde se torna visível qualquer movimento de quem nele se encontra, assim como é possível visualizar todas as portas das salas de aula e acessos por onde qualquer pessoa precisa passar para entrar ou sair. Comentando sobre o esquema vigilante do panoptismo¹⁶ analisado por Foucault, Cortés entende que

por que precisa ter um filete de San antes das notas de rodapé?

¹⁶ O *panoptismo* refere-se ao projeto do britânico Jeremy Bentham que em 1787 publicou diversos textos explicando a figura arquitetural de uma prisão que nunca chegou a ser construída. Segundo Foucault, “o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.” De acordo com esse esquema, na torre central encontra-se um vigia e nas celas, localizadas no anel periférico, tranca-se “um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (2013, p. 191).

são as formas arquitetônicas que, com seus projetos espaciais, são responsáveis pela observação e espionagem; uma arquitetura vigilante que tem objetivos disciplinares e que institucionaliza a tecnologia do poder com o objetivo de reprimir os indivíduos, fabricar corpos submissos e adestrados – e de impor o silêncio (2008, p.42).

Todas as poucas janelas que adornam o prédio da escola estão cobertas por grades, o que torna impossível olhar o lado externo sem o intermédio das duras barras de ferro. Como se pode observar no cartaz que abre este capítulo com a pergunta “por que a escola tem grades?”, é recorrente ouvir de estudantes falas sobre o sentimento de aprisionamento e de que são vistas como bandidas que não podem fugir.

Segundo Foucault (2013), a disciplina precisa distribuir e dividir as pessoas espacial e temporalmente e, para isso, utiliza diversos recursos, muitos dos quais podem ser identificados no ambiente escolar, notadamente: a cerca, ou muros, que delimita de maneira sistemática o espaço e tempo da clausura, de onde ninguém poderá entrar ou sair, ao mesmo tempo que isola e divide as indivíduos; a fila, que além de impor uma distância entre os corpos e, mais uma vez, individualizá-los, marca de modo incisivo a divisão entre meninas e meninos; as fileiras, que exercem a mesma função das filas, além de impedir o contato visual entre estudantes e direcionar seus olhares para a mesma direção; o horário, marcado por um sinal estridente e fabril, que regula o tempo que deve ser plenamente preenchido com ocupações determinadas, repetidas em ciclos, e estabelece o controle de quando, onde e o quê cada uma deve estar fazendo a cada ciclo. Trata-se, portanto, de estruturas criadas para educar o corpo e codificar seu comportamento a fim de torná-los dóceis e úteis (CORTÉS, 2008, p. 45).

Outros elementos da arquitetura escolar, como a forma linear, a escassez de ornamentos, a claridade e a austeridade são bastante significativas pois, ainda segundo Cortés (2008, p. 57), remetem a aspectos de uma arquitetura quase militar que intenta reiterar a imposição da força masculina e evidenciá-la a toda a sociedade. No entanto, os aspectos comumente associados à masculinidade não devem ser descolados das construções sociais de gênero, isto é, a despeito das diferenças dos papéis considerados adequados aos homens e às mulheres e aos respectivos atributos aceitos de masculinidade e de feminilidade.

O conceito de gênero já recebeu diversas formulações e, como aponta a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), parece ter sido adotado inicialmente por feministas americanas como substituto para a palavra “mulher”, buscando legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80. Mais adiante, a compreensão de que qualquer informação ou estudo sobre as mulheres também se refere aos homens e de que masculino e feminino não são esferas separadas uma da

outra ampliou a noção de gênero que, na síntese de Scott, pode ser entendida como uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (1995, p. 75). Autoras como Judith Butler foram fundamentais para que esse conceito não fosse cristalizado como algo estático, problematizando a heterossexualidade normativa e os vínculos entre a materialidade do corpo e a performatividade de gênero¹⁷ (BUTLER, 1999). Por ora, nos deteremos em enfatizar as relações sociais entre os gêneros com aporte dos estudos da geógrafa feminista Linda McDowell que nos propõe pensar sobre “a relação entre as divisões de gênero e as divisões espaciais, para descobrir como elas se constituem mutuamente e mostrar os problemas ocultos por trás de sua aparente naturalidade” (2000, p. 27).

No livro *Gênero, identidade e lugar: um estudo das geografias feministas*, McDowell busca examinar em que medida homens e mulheres usufruem dos espaços e lugares de modos diferentes e identificar essas diferenças como constitutivas tanto do lugar como do gênero. De acordo com ela, muitas autoras têm demonstrado como esse sistema binário de divisão dos papéis de gênero está enraizado nas estruturas do pensamento ocidental e como ele estabelece hierarquias que reforçam a inferioridade feminina e menospreza características associadas à feminilidade (2000, p. 26). Assim, em suas palavras:

[...] as mulheres e as características associadas à feminilidade são irracionais, emocionais, dependentes e privadas, e mais próximas da natureza do que da cultura; enquanto os atributos masculinos são apresentados como racionais, científicos, independentes, públicos e cultivados. Mulheres, como geralmente se afirma, estão à mercê do corpo e das emoções; os homens, por outro lado, representam a superação desses aspectos básicos; eles são para a mente o que as mulheres são para o corpo. (McDOWELL, 2000, p. 26, tradução nossa¹⁸)

A autora segue argumentando que, por serem considerados “naturais”, os atributos associados à mulher e ao feminino geralmente não são vistos como dignos de análises acadêmicas sérias. Nessa direção, devemos destacar o quanto a escola reitera a dominação masculina não apenas pelo predomínio da racionalidade e do conhecimento científico em detrimento da natureza e do “irracional”, no que diz respeito à organização e distribuição do conhecimento entendido como válido, mas também pelo

¹⁷ A este respeito, ver mais em: BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

¹⁸ Do original: “Así, las mujeres y las características asociadas a la feminidad son irracionales, emocionales, dependientes y privadas, y más cercanas a la naturaleza que a la cultura; mientras que los atributos masculinos se presentan como racionales, científicos, independientes, públicos y cultivados. Las mujeres, según suele afirmarse, se hallan a merced del cuerpo y las emociones; los hombres, en cambio, representan la superación de esos aspectos básicos; ellos son a la mente lo que las mujeres al cuerpo.”

disciplinamento do corpo que, situado na ordem da feminilidade, deve ser reprimido e adestrado, como já foi dito. Concordando com Cortés, “no mundo ocidental, a subordinação cultural do feminino por parte da masculinidade hegemônica se define, no caso específico da construção do espaço social, mais por tudo que é negado do que pelo que é dito” (2008, p. 135).

Não é de se estranhar, portanto, que um dos poucos espaços escolares destinados ao domínio do corpo seja aquele onde se tornam mais explícitas as diferenças entre as formas de experimentar o corpo por meninas e meninos na escola: subentende-se que a quadra esportiva é de uso prioritariamente masculino – na grande maioria das aulas de educação física, o futebol, esporte predominantemente masculino, é irrefutável e os meninos se organizam e se revezam entre si para jogar; à maioria das meninas ficam reservados os cantos e espaços secundários das quadras, nos quais elas podem jogar outros jogos ou apenas ficar sentadas conversando; as poucas meninas que se atrevem a disputar esse espaço – para jogar futebol, apenas – muitas vezes são tratadas como “café-com-leite”, sendo subestimadas ou ignoradas durante os jogos ou, ainda, precisando assumir uma postura entendida como mais “masculina”, isto é, mais agressiva, para conseguirem jogar de igual para igual.

A esse respeito, Louro (1997, p. 73-74) destaca a centralidade que a prática esportiva exerce na formação da masculinidade, como parte “natural” da existência masculina, e também aponta que no debate acerca das “diferenças de habilidades físicas” o mais importante não deveria ser determinar se essas distinções são naturais ou culturais, mas talvez

[...] observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina. Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A idéia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. (LOURO, 1997, p. 74)

Tanto Cortés quanto McDowell compreendem o gênero e a arquitetura como produções culturais que, portanto, estão suscetíveis a mudanças derivadas do contexto social e histórico em que estão localizadas, bem como dos espaços e das relações da vida cotidiana (2008, 2000). Desse modo, as expectativas de comportamento e desempenho apropriado para cada gênero variam não só de uma época para outra, mas de acordo com o lugar e as interações que proporcionam, assim como as distintas formas de pensar e representar as relações de gênero criam o lugar e o lugar cria as relações de gênero (McDOWELL, 2000, p.20).

É comum que nas escolas, assim como na maioria dos ambientes da nossa sociedade, as expectativas sobre o comportamento das meninas sobressaiam e se façam presentes de forma mais contundente do que aquelas dirigidas aos meninos: que vistam roupas “adequadas” (leia-se como roupas que não exponham nem evidenciem o corpo), que se portem como “meninas”, isto é, sejam delicadas nos modos, não “deem ousadia” aos meninos nem falem alto ou respondam “como meninos”. Na *sala dos professores*, já ouvi comentários criticando estudantes que “se vestiam como vagabundas” ou sobre uma menina que foi repreendida pela professora porque um colega passou a mão nela, mas nunca ouvi nada parecido a respeito de meninos que as assediam ou mesmo que fazem comentários sobre o corpo das professoras. Pelo contrário, tolera-se mais a “indisciplina” vinda da parte dos meninos, assim como de estudantes brancos.

Pensar as relações sociais e de poder propiciadas pelos espaços implica em pensar o corpo não apenas como um organismo material dotado de características físicas como forma e tamanho, mas como um tipo de código repleto de significados. Nesse sentido, o corpo pode ser visto como o primeiro lugar da experiência social, cuja representação e a forma de ser percebido pelos outros, que variam de acordo com os lugares que ocupam, nos ajudam a nos situar no mundo, a entender quem somos e a constituir nossa identidade (McDOWELL; CORTÉS, 2000; 2008). Cortés (2008) sustenta ainda que, por não existir um corpo natural e sem condicionamento, toda sociedade possui um código de representação desse corpo e, portanto, lida com a necessidade de conformá-lo aos valores que prevalecem nela. Em suas palavras:

Com efeito, na sociedade ocidental, a configuração do nosso corpo influencia de forma mais que evidente nossa existência social e cultural. Desse modo, em uma época baseada na juventude, na saúde e na beleza física, o corpo se apresenta como um símbolo capaz de gerar grande ansiedade emocional. Em um mundo no qual a aparência e a “imagem” se transformaram nos valores supremos, o corpo não apenas transmite mensagens à sociedade em que vivemos como também se transforma no conteúdo dessas mensagens, refletindo até que ponto as normas socialmente reconhecidas foram assimiladas. Portanto, o corpo funciona como um signo econômico, espacial e cultural – um veículo que ajuda a fixar o vocabulário dos papéis dos gêneros. (CORTÉS, 2008, p. 125)

Se por um lado a escolarização silencia continuamente os corpos, por outro, os corpos pré-adolescentes e adolescentes que ocupam o espaço escolar permanecem centrais à medida que são marcados não apenas pelas mudanças e transformações características da idade, que evidenciam fisicamente as diferenças sexuais, mas também pela imagem predominante do corpo tido como aceitável e a expectativa – na maioria das vezes frustrada – de se ajustar a essa imagem. Além da ansiedade emocional gerada

por esse processo, apontada por Cortés, a busca por aceitação e adequação do corpo afeta as adolescentes de modo particularmente perverso: nas portas dos banheiros femininos¹⁹ podemos ver o legado da institucionalização do patriarcado²⁰ veladamente reforçado e dificilmente combatido de forma sistemática pela escola. Lá estão expostas as autodepreciações, disputas, comparações e ofensas trocadas entre as meninas, que serão abordadas no último capítulo desta pesquisa.

A figura do corpo feminino é objetificada desde muito cedo e midiaticizada como algo consumível – além de intrinsecamente consumidor. Na escola, antes mesmo de concluírem os anos iniciais do ensino básico (conhecido como Ensino Fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano), a maioria das meninas assume a representação desse corpo cuja preocupação é se o “cabelo está ok, sobrancelha ok, maquiagem ok, unha está ok”, como canta Thiaguinho MT no hit do verão de 2020. Através da normatização das regras que o regula – como manter as pernas fechadas, não correr, não praticar esportes que exigem contato físico etc. – este corpo deve permanecer preservado e protegido.

Uma escola onde o controle do uso do uniforme não é rigoroso abre pequenas brechas através das quais a escolha da própria roupa pode contrariar as regras que regulam e moldam o corpo. Muitas vezes, as escolhas das meninas acabam sendo usadas como justificativa, por exemplo, para o assédio sexual – inclusive o praticado por professores –, já que os corpos não estavam devidamente escondidos e preservados. Assim, o argumento difundido de que o propósito do uniforme escolar é a segurança e o fácil reconhecimento de estudantes fora da escola pode ser questionado quando voltamos nossa atenção para a necessidade e a utilidade de padronizar os corpos através de um aparato de origem militar que, de acordo com a professora Sandra Mara Corazza,

é definido como aquilo que só tem uma forma. *Uniforme* também é dito de farda ou fardamento, como um vestuário padronizado de uso regulamentar em uma corporação, classe ou instituição criado para tornar os seus integrantes iguais, idênticos, semelhantes. *Uniformes* são vidas, criaturas, condutas, sensações consideradas monótonas, regulares, constantes, imutáveis. *Uniforme* opõe-se à variedade e diversidade, por isso, costuma ser desqualificado como algo tedioso e indesejável por seu caráter padronizador. (2004, p. 55)

¹⁹ Refiro-me especialmente ao banheiro feminino da escola em que trabalhei entre 2018-2019. Apesar desse tipo de ofensas ou recados ser comum em diversos banheiros públicos, não deve ser entendido aqui como uma generalização.

²⁰ De acordo com Maria Elena Acuña (2019, p.4), o termo “patriarcado” literalmente significa “governado pelo homem chefe da unidade social”, tendo como exemplo a família tradicional. No entanto, no século XX pensadoras feministas começaram a usar esse conceito para referirem-se ao “sistema social de dominação masculina sobre as mulheres”, fundamental em muitas discussões que tentam identificar as bases da subordinação das mulheres. Há diversos pontos de vista acerca de como o patriarcado se expressa, dentre elas a divisão sexual do trabalho, a violência e o capitalismo. Algumas críticas acusam a definição do termo de ser demasiadamente universalista e ahistórica ou, ainda, argumentam que ela reduz o problema da subordinação à relação homem-mulher (ACUÑA, 2019).

Não é apenas o corpo das estudantes que é uma questão controversa dentro do espaço escolar. Como professora do ensino básico, noto o esforço principalmente das professoras em manter seus corpos despercebidos e padronizá-los, por exemplo, através do uso de aventais. Ainda assim, muitas vezes são alvo de comentários, constrangimentos, assédio e exposição não só por estudantes como também por colegas professores.

Sobre a relação do corpo com o ensino, hooks (2017, p. 253) nos indaga o que fazer com ele na sala de aula, enquanto professoras. Compartilho, por exemplo, da dúvida que hooks enfrentou ao se tornar professora sobre o que nossas antecessoras faziam ao sentir vontade de ir ao banheiro durante uma aula. Do seu lugar de professora universitária, a autora aponta o quanto o corpo precisa ser apagado dentro do ensino institucional e argumenta que “chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino” (hooks, 2017, p. 253). O corpo docente, no sentido literal e físico, é um corpo amorfo e destituído de vontades e desejos. Mais branco e masculino quanto maior o nível de escolaridade, o espaço que este corpo ocupa pretende dele uma neutralidade que o camufle entre os também pretensamente neutros muros e discursos escolares.

Entre os professores homens, portanto, não existe a mesma preocupação em se camuflar no ambiente – estão mais próximos da aparente neutralidade, afinal –, tampouco em evitar estabelecer alguma proximidade física – ainda que de afeto – com as estudantes e reconhecer todas as camadas de poder que eles representam – enquanto professor, homem, mais velho e, em sua maioria, branco – diante delas.

Enquanto o corpo feminino é objetificado e passivo, o ideal para o corpo masculino sempre foi, segundo Cortés, a ação (demonstrada ou implícita), e por isso, para o autor, “um dos maiores medos masculinos é o da passividade e o que isso implica em termos de perda de privilégios e de possibilidade de vir a se tornar como uma mulher” (2008, p. 125). Medir a sexualidade masculina a partir do ideal da ação implica não apenas em afirmar o papel social de subordinação destinado à mulher, mas também em consolidar o imperativo da ordem binária heterossexual que, limitada ao par feminino/masculino, inferioriza o corpo masculino que não corresponde a esse ideal, associando-o ao feminino e o diminui por isso.

Dentro dessa lógica binária em que o feminino corresponde ao passivo, a ordem masculina, com seu ideal de ação, ocupa o lugar de sujeito ativo, instituindo-se como autoridade e apresentando-se como parâmetro hegemônico para todas as relações sociais, comportamentos, atitudes, utilização do espaço etc. (CORTÉS, 2008, p. 140).

Considerando que o corpo cria e produz o espaço ao mesmo tempo em que é criado e produzido por ele, Cortés (2008, p. 145) enfatiza o quanto a predominância do eixo vertical nas grandes cidades está relacionada ao estado ereto do homem, ao estar de pé e se projetar sobre a cidade, frisando o modo como a valorização da verticalidade reflete os valores da masculinidade considerados desejados, como a dominação e a superioridade.

A comparação entre a dominação do corpo masculino e a cidade sugere outra analogia – guardadas as devidas proporções – entre o corpo e o ensino na sala de aula: a mesma relação de pequenez e insignificância do ser humano diante da imponente de um arranha-céu, em contraste com a superioridade de quem olha tudo do alto, podemos estabelecer entre a câmera baixa do cinema, que nos faz olhar o super herói de baixo para cima, vendo-o forte e poderoso, enquanto a câmera alta, que encara os simples mortais de cima para baixo, os torna fracos e impotentes. A configuração tradicional da sala de aula reproduz esse esquema de jogos de força, onde a figura central permanece em pé, de onde pode visualizar o topo da cabeça de todas as outras pessoas, fracas e impotentes, vistas em câmera alta, e tem, por exemplo, o poder de permitir ou negar que estudantes saiam da sala de aula seja por qual motivo for, inclusive ir ao banheiro. Aos poucos, ano a ano, os corpos aprendem a se conter, a permanecer sentados, a sempre pedir licença e a não conseguir ver o céu.

espaços e segregação

Não é apenas nas relações de gênero que as hierarquias se estabelecem. Os códigos de representação do corpo também dizem respeito “à percepção, por parte dos outros, de nossa pessoa como um ser com um lugar reconhecível no sistema cultural” (CORTÉS, 2008, p. 125). A ornamentação, o jeito do corpo, os movimentos e formas de gesticular, de falar e de se portar são associados à pertença de classe, vinculando os corpos não apenas a grupos sociais como aos espaços que o constituem e pelos quais são constituídos, com os quais se relacionam e fazem parte ou com aqueles de onde são excluídos.

Para a arquiteta e urbanista Joice Berth “as cidades são espaços de disputa em que o traçado nos permite identificar os discursos opressores que se formaram pelo curso da história e estruturaram nossa sociedade” (2019, online). Em São Paulo, podemos reconhecer tais discursos a partir da forma como, na ausência de um planejamento urbano consistente, as populações negras e pobres são empurradas para as bordas da

cidade à medida que determinadas áreas desta cidade são valorizadas e expandidas. Em acordo com McDowell, para quem “os espaços surgem das relações de poder; as relações de poder estabelecem as normas; e as normas definem os limites, tanto sociais quanto espaciais, porque determinam quem pertence a um lugar e quem é excluído” (2000, p. 15, tradução nossa²¹), podemos notar como a distribuição e vivência das pessoas nos espaços desta cidade reproduzem hierarquias herdadas do nosso passado colonial.

Pautando seus argumentos nessa mentalidade colonial que constitui nossos espaços e perpetua as relações entre a casa grande e a senzala, Berth (2018) enfatiza como os espaços da cidade que possuem uma infraestrutura bem resolvida são centrais e brancos, enquanto a negritude vive em massa nas periferias que, pelo senso comum, são regiões violentas e, portanto, justificam a repressão e a violência policial. Quanto mais distante daquilo que se considera o centro e as ditas “áreas nobres” da cidade, mais difícil o acesso a infraestruturas básicas, serviços e direitos primordiais para uma vida digna, como coleta de lixo, transporte, saneamento básico, equipamentos culturais, de saúde, de educação e moradia (BERTH, 2018, online).

Nosso espaço urbano é configurado de modo não só a reproduzir as desigualdades sociais, mas também a produzi-las. Além disso, é importante não perdermos de vista que pessoas criam os espaços e que “os espaços não contêm significados inerentes a eles mesmos; ao contrário, tais significados lhes são dados pelas diferentes atividades neles realizadas pelos diferentes atores sociais” (CORTÉS, 2008, p. 33). Assim, se faz necessário contextualizar o espaço em que se situa a escola a que me refiro na maior parte desta pesquisa com o intuito de anunciar suas particularidades, para que sejam consideradas em conjunto às demais análises que seguirão nos próximos capítulos, e trazer concretude para a dinâmica e complexidade das relações e hierarquias estabelecidas nesse espaço e os diversos significados atribuídos a ele.

Duas vias expressas cercam a região onde está localizada a escola de onde eu falo, caracterizando-a como uma área isolada, com opções restritas de transporte público e equipamentos culturais. Região de alta densidade populacional e grande vulnerabilidade social, “da ponte pra lá” é onde se concentra a vida da maioria de estudantes dessa escola, que no contraturno escolar desfrutam de alguns poucos projetos sociais do entorno. Ao lado da escola há uma obra de um Centro Educacional alguns poucos projetos sociais do entorno. Ao lado da escola há uma obra de um Centro Educacional Unificado (CEU²²) que, depois de dois anos abandonada, foi retomada às vésperas das eleições municipais.

²¹ Do original: “Los espacios surgen de las relaciones de poder; las relaciones de poder establecen las normas; y las normas definen los límites, que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluído [...]”

²² Os CEUs são equipamentos educacionais implantados na cidade de São Paulo desde 2002 e que integram atividades esportivas, culturais e educacionais.

Muitas das estudantes dessa escola moram em uma grande ocupação, em um terreno abandonado de 50 m² com localização privilegiada (nos termos da especulação imobiliária). Com mais de duas mil famílias vivendo em barracos de madeira e alvenaria, a história da ocupação é marcada por muita disputa e luta por moradia digna ao longo de mais de seis anos e agora, em 2020, mais uma vez sofre ameaças de reintegração de posse, correndo o risco de colocar na rua mais de oito mil pessoas.

A escola está situada dentro de uma comunidade onde o tráfico de drogas e as igrejas (em sua maioria evangélicas) têm muita força e influência. De dentro da escola surgiram alguns projetos, hoje bastante reconhecidos, que extrapolaram seus muros e ganharam as ruas e parcerias dentro da comunidade, promovendo saraus e eventos que fazem da poesia e da dança um meio para as jovens falarem – sobre racismo, machismo, política, preconceito, amor e o que mais quiserem – e serem ouvidas. Esses projetos têm bastante adesão entre o corpo discente da escola e são um espaço de voz que contribui para o pertencimento e identificação enquanto grupo.

É importante sublinhar, como aponta Cortés (2008, p. 43), que a transformação dos espaços se torna possível a partir do uso e da ocupação que os corpos fazem deles. Nas moradias, as pessoas encontram suas soluções improvisadas e autônomas para escoar a água da chuva por um cano que lá do alto desemboca no meio da rua, ou para adequar a família que cresce, muitas vezes sem planejamento, ao espaço pequeno. O movimento por moradia cresce e, pela auto-organização e luta, já obteve diversas vitórias e conquistas, como saneamento básico e coleta de lixo. Os fluxos fazem da rua o lugar do encontro e da diversão. A poesia furou o muro, “o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”²³.

Ao refletir sobre a padronização dos corpos pelo uso do uniforme, Corazza argumenta que, mesmo uniformizados, os elementos da escola, do quartel ou do presídio “não se deixariam uniformizar, pois continuaria ocorrendo, na superfície das camadas de panos, um formidável formigar de diferenças” (2004, p. 56). Esse ponto de vista nos mostra uma perspectiva de resistir sob os panos, de formas de respirar atrás das grades, apesar das grades, com as grades. Talvez isso baste. Talvez seja preciso rasgar os panos e desatar os nós.

Como vimos, o silêncio ensinado e aprendido pelos espaços não é apenas o silêncio da voz, mas sobretudo do corpo. Contudo, os corpos não estão estanques dentro das fôrmas que os segregam, disciplinam e silenciam. Viver *apesar de* está muito longe de ser o ideal: apesar das faltas de escolhas, de espaço ou de ar, apesar das limitações, das obrigações. Apesar de estarmos muito longe daquela liberdade exposta no início deste capítulo, ela ainda está no nosso horizonte e, porque tentam de todas as formas nos cegar e nos calar, é que não podemos nem a perder de vista e nem deixar de gritá-la.

²³ Referência ao poema *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade. (2006, p.28)

1.3 o chão da escola

Analisar mecanismos pedagógicos constituintes das estruturas da escola, da sala de aula e do ensino que permanecem implícitos ao longo da formação escolar nos permite olhar também para as dimensões explícitas dessas estruturas, incluindo a organização escolar no sentido prático e burocrático, dadas pelo direcionamento político daqueles que a gerem. Esta parte do capítulo é dedicada a um breve panorama sobre o contexto e as dinâmicas de funcionamento das escolas na rede municipal de São Paulo, em especial sobre a escola em que estive durante 2018 e 2019.

por que não pode
ter ponto, hífen
ou nenhum outro
sinal depois dos
números dos capítulos?

professora módulo, professora regente

O primeiro ponto importante a ser destacado é sobre a jornada de trabalho docente. A composição do professorado da rede municipal é dividida em duas categorias distintas de acordo com atribuição e número de aulas: professoras regentes e professoras em complementação de jornada ou módulo. Professoras regentes são aquelas que assumem a carga máxima de 24 ou 25 aulas semanais, dependendo do componente curricular, e cumprem mais 5 horas adicionais de atividades sem estudantes (três delas cumpridas na escola e duas em local de livre escolha), podendo optar por participar da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), que é um espaço pedagógico de formação coletiva e planejamento, somando ao todo 40h semanais e tendo um consequente acréscimo aos padrões de vencimento.

Conforme pesquisa realizada pela professora da rede Vanessa Rossi Americano (2011), a modalidade de professora conhecida hoje como módulo ou complementação de jornada (CJ) foi instituída em 2008, com a Lei nº 14.660/2007, responsável por reestruturar toda a carreira docente e alterar o Estatuto do Magistério Docente²⁴. De acordo com essa lei, a professora que não completa as 25 aulas ou que não possui nenhuma aula atribuída complementa sua jornada em caráter de substituição, isto é, assumindo as aulas na ausência de professoras regentes ou realizando acompanhamento pedagógico e atividades de enriquecimento curricular. Com a carga horária de 30h semanais, docentes enquadradas nessa categoria ficam, então, impedidas

²⁴ Segundo Americano, a primeira versão do Estatuto do Magistério Docente, que data de 1992 e é um legado de Paulo Freire, então Secretário da Educação durante o governo da prefeita Luiza Erundina, já previa a existência da professora substituta, na época denominada professora adjunta, com carga de horária de 18h semanais. (2011, p. 50)

de realizar a Jeif, o que, na prática, implica não só na diminuição de seu salário como na sua exclusão dos espaços coletivos de formação e da participação nos debates políticos e pedagógicos, assim como, muitas vezes, na sua alienação em relação a combinados, informes, acontecimentos, decisões e discussões que acontecem principalmente no horário da Jeif.

Americano (2011) nos recorda que o direito às faltas é concedido a todo o funcionalismo público de acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, criado em 1979. Esse estatuto assegura 10 faltas abonadas, sendo o máximo de duas por mês, durante o ano, sem prejuízo do salário e mediante justificativa e autorização. Além das faltas abonadas e das possíveis licenças previstas em lei, as professoras da rede municipal ainda podem recorrer às faltas justificadas (no máximo seis ao ano) e injustificadas (até 30 faltas consecutivas ou 60 faltas não consecutivas), que são descontadas da contagem do tempo para aposentadoria e dos vencimentos como dias não trabalhados.

A existência de um cargo destinado à substituição de professoras regentes aponta para algumas perspectivas sobre a categoria docente na rede municipal. Entre elas, destacamos a possibilidade de que a necessidade de uma professora para cobrir a ausência de outras pressupõe admitir que a falta de professoras é frequente, que muitas adoecem em decorrência do desgaste mental, físico e emocional proporcionado pela carga de trabalho e demandas, que extrapolam aquelas previstas nos editais dos concursos que prestamos para ingressar na rede e, conseqüentemente, assumir que essa é uma medida paliativa para garantir a quantidade de dias letivos aos quais as estudantes tem direito. Sob esse ponto de vista, a coisa toda consiste em ocupar o tempo das estudantes como um protocolo a ser cumprido, de 45 em 45 minutos, sem necessariamente ter uma preocupação pedagógica coerente que priorize o aprendizado e as relações estabelecidas dentro da sala de aula, tampouco que valorize o trabalho docente, ainda mais considerando que muitas das vezes a professora que substitui a regente não leciona o mesmo componente curricular da professora ausente.

Cabe sublinhar, ainda, como a rotatividade de professoras prejudica não apenas a continuidade das práticas pedagógicas e a relação de confiança e respeito que professoras e estudantes podem estabelecer ao longo do ano, mas também a autoestima dessa professora rotativa que, além de não ser levada muito a sério por parte do corpo discente justamente por ser vista como provisória, acaba exercendo diversas funções sem ter tempo para compreender por que e para que as realiza, já que, ainda que seja previsto um projeto curricular a ser desenvolvido por docentes em CJ, na prática esse

projeto acaba sendo pouco eficiente, evasivo e substituído por uma rotina de surpresas e improvisos (AMERICANO, 2011).

Em apenas três anos de rede já estive – e atualmente estou – no lugar de regente, cumprindo 25 aulas semanais e participando da Jeif, já tive apenas 15 aulas e completava as 10 restantes em CJ e já fui plenamente módulo. Apesar de compartilharem de regimentos, legislações e orientações curriculares, cada unidade escolar tem sua própria dinâmica e organização, que também varia muito de acordo com sua gestão administrativa. Nem todas as escolas exigem das professoras em módulo um projeto ou que acompanhem professoras regentes em aula quando não há aulas a serem substituídas. Em algumas escolas as professoras em módulo quase não precisam entrar em sala de aula, enquanto em outras o número de ausências diárias de professoras é muito alto e há períodos em que módulos chegam a dar mais aulas do que regentes, como era o caso da escola em que até agora estive por mais tempo, na qual fui módulo em 2019 e regente em 2018.

Minha experiência como módulo foi um grande gerador de ansiedade por nunca saber em que turma daria aula, por dar muitas aulas e muitas delas nas mesmas turmas e, mesmo assim, não conseguir dar continuidade a quase nada e não conseguindo, portanto, desenvolver nenhum processo criativo ou aprofundar em algum tema, pois não sabia quando veria cada turma novamente. Precisei aprender a lidar com essa ansiedade, com o imprevisto e o imprevisível e o preço disso foi, entre outras coisas, baixar consideravelmente o nível de qualidade que exigia das minhas próprias aulas.

Pode parecer evidente que, quando não ignoramos que estudantes são sujeitas repletas de dúvidas, crenças, vontades, medos e realidades muito diversas, o imprevisível faz parte da rotina de qualquer professora, pois lidamos com – muitos – seres humanos e o cruzamento de tudo isso no dia-a-dia na sala de aula não pode ser previsto e planejado meticulosamente, além de ser muito importante que haja essa flexibilidade para mudar a direção de acordo com o que nos surpreende no caminho. Mas como módulo, o imprevisível pode ser preparar uma aula a partir de uma música ou um vídeo e depender dos equipamentos estarem disponíveis no dia e na aula em que precisar usá-los; ou começar uma aula e depois de dez minutos pedirem para que você deixe a sala porque a professora regente chegou; ou se deparar com uma inconstância de orientações práticas e rotineiras, em geral dadas de última hora, de onde e quando ir, o que fazer. Me dirigir ao 7ºB para substituir a aula de matemática e algum vento soprar e me mandar no mesmo minuto mudar o rumo e substituir a aula de educação

física no 6ºC – substituir a aula de educação física sem poder levar a turma para a quadra por não ser professora de educação física era uma das piores atribuições possíveis.

Quando digo que precisei diminuir a qualidade e a exigência em relação às minhas aulas significa que precisei deixar de lado a experimentação artística e estética que havia iniciado com as turmas no ano anterior, e que precisei reconhecer que a cópia de atividades prontas que me determinei a jamais fazer, de tão repetidas e introjetadas, eram muito mais bem aceitas pelas estudantes do que as tentativas de leitura de imagem, de jogos teatrais ou debates que propus no começo, além de comprovarem ser de fato eficientes para a contenção dos corpos e para evitar que algum tênis voasse novamente na minha cabeça, que mais óculos fossem quebrados ou que mais alguém fosse agredida durante a minha aula.

Não eram apenas as concepções de aula divergentes daquelas tradicionais já profundamente assimiladas pelas estudantes e consolidadas pela rotina que careciam de aceitação. A minha credibilidade enquanto professora, mulher e, não só módulo, mas módulo de arte, era constantemente posta em questão. Diversas vezes estudantes me indagaram se aquilo que estava sendo proposto na minha aula valeria nota ou havia sido pedido pela professora regente e, diante da negativa, vinha a consequente dedução de que não era necessário fazer ou participar. Outras tantas vezes ouvi “agora não é aula de arte”, como se ter aula de arte ao invés de geografia ou ciências fosse um demérito ou, ainda, afirmando a percepção de que estavam sendo ludibriadas. Estudantes demonstravam com frequência que minha presença ali servia apenas para tapar um buraco e que nos enganávamos reciprocamente: algumas ainda fingiam que faziam alguma coisa, eu fingia que dava aula. Por fim, era perceptível, não apenas como módulo, o quanto a voz de uma professora mulher, para ser respeitada, precisava ser mais dura, rígida ou autoritária do que a dos professores homens, ou não seria. Não via – e não vejo – colegas professores passarem por situações parecidas com diversas das quais vivenciei ou vi outras professoras vivenciarem em sala de aula e fora dela, como ser confrontado sobre sua capacidade de dar determinada aula, ser alvejado por frutas ou objetos na rua, ter seu corpo exposto e questionado com frequência ou ter a mesma dificuldade que uma professora mulher tem simplesmente para falar e ser ouvida.

MAS PORÉM CONTUDO no entanto TODAVIA TÃO somente

o ensino da arte na escola municipal em São Paulo

Em 2017, na primeira escola por onde passei, substituí com frequência aulas de matemática no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e era nítida a frustração daquela maioria de homens e mulheres trabalhadoras em ter mais uma aula de arte quando sua sede era por aprender aquilo que lhes parecia ser imediatamente útil. Trago essa memória para expor o segundo ponto a ser posto em questão em relação à estrutura sobre a qual a escola se organiza, que diz respeito ao lugar que o ensino da arte ocupa dentro do currículo. Antes, no entanto, se faz necessário explicitar a composição da grade curricular que define a quantidade de aulas de cada disciplina.

Dentre todos os componentes curriculares que integram o Currículo da Cidade²⁵, há três cujos profissionais são chamados de “especialistas” e que, por isso, podem dar aulas tanto para o Ensino Fundamental II quanto para o Fundamental I, mesmo sem ter cursado pedagogia; são eles: Arte, Educação Física e Inglês. Na grade curricular do Ensino Fundamental I, Educação Física e Inglês possuem duas aulas semanais cada, sendo uma das aulas de Inglês compartilhada com a professora regente da turma (pedagoga), e à especialista de Arte está destinada apenas uma aula semanal. No Ensino Fundamental II, Arte e Inglês tem duas aulas, Educação Física três aulas, História e Geografia alternam entre quatro e três aulas de acordo com o ano, Português e Matemática tem cinco aulas semanais cada. Há ainda as Salas de Leitura e de Informática Educativa, espaços entendidos como de enriquecimento curricular, que ficam com uma aula por semana cada em todos os ciclos, e cujas aulas são designadas através de um processo interno de escolha de docente pela comunidade escolar, não sendo disciplinas atribuídas de acordo com a área de formação.

Uma aula por semana equivale a 45 minutos. Quarenta e cinco minutos para falar bom dia, esperar que todas as crianças se acalmem enquanto tentam, ao mesmo tempo, contar histórias sobre o cachorro, o dente que caiu e o caderno que esqueceu, fazer a chamada – aquele controle básico de onde e como ocupamos o tempo – e dar uma aula de arte dentro do possível. Quando há um feriado, uma reunião, uma abonada ou licença médica no meio da semana, já são quinze dias sem ver determinada turma. Uma aula por semana com o Fundamental I significa uma dificuldade muito maior para desfazer a fila de meninos e meninas que a professora regente passa a semana inteira

²⁵ O Currículo da Cidade, implementado a partir de 2018, teve como objetivo “alinhar as orientações curriculares da cidade de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade.” (SÃO PAULO, 2019). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50636.pdf>. Acesso em: 10 mar. 18.

construindo, para estabelecer alguma continuidade pedagógica, para aprender os nomes; portanto, para estabelecer vínculos. Além disso, ter uma aula por semana com cada turma obriga as professoras de Arte a terem muitas turmas para completar a jornada de 25 aulas (já vi caso de professora com 21 turmas). Em geral, elas acabam tendo que pegar aulas do Ensino Fundamental I e II, tendo turmas de diversos anos (entre o 1º e 9º), o que implica em mais planejamentos, mais notas para fechar e mais burocracias a cada bimestre do que qualquer outra professora de outros componentes curriculares²⁶.

Em 2017, no primeiro bimestre em que eu deveria fechar notas e participar de conselhos de classe, descobri que, apesar de serem componentes curriculares obrigatórios na educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996²⁷ (BRASIL, 1996), Arte e Educação Física não reprovam²⁸. Descobri isto porque, do ponto de vista da coordenadora pedagógica na época, eu não precisava participar do conselho de classe e deveria substituir a aula de português para que a professora desse componente curricular participasse do mesmo conselho. Ainda de acordo com a mesma coordenadora, o mais importante é que os estudantes não soubessem que Arte não reprova pois isso significaria comprometer o pouco respeito que a área tem.

Ainda que atualmente o Currículo da Cidade compreenda a avaliação como “um ato pedagógico que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino” (SÃO PAULO, 2019, p. 53), temos visto que as exigências burocráticas de atribuir um conceito numérico a uma pessoa (que não deixa de ser só mais um número dentro do sistema eletrônico onde precisamos registrar cotidianamente as frequências e planos de aula e dentro da contagem diária de merenda) tem surtido um efeito bastante divergente daquele proposto. Em outras palavras, os sistemas de notas e avaliação acabam funcionando como mecanismos protocolares mais ou menos arbitrários que não priorizam o processo de ensino e aprendizagem e funcionam, como aponta bell hooks (2017), como um sistema de recompensas que reconhece aquelas consideradas “boas alunas”, que obedecem, não perturbam a ordem e cumprem com “seu dever”.

²⁶ Apesar de também terem uma aula por semana, as professoras das Salas de Leitura e de Informática Educativa não avaliam as estudantes e, entre as 25 aulas, possuem alguns horários destinados à organização do acervo e manutenção da sala.

²⁷ A esse respeito ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

²⁸ A portaria municipal n. 5.941/13, publicada em 16/10/2013, estabelece em seu segundo parágrafo: “A promoção em Educação Física e Arte e nos componentes curriculares da parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade, exceto no ensino médio em que a promoção nas disciplinas da parte diversificada decorrerá, também, da avaliação do aproveitamento.”

Sobre esse sistema de recompensas, cabe destacar que algumas experiências pedagógicas buscaram abolir de suas práticas qualquer tipo de prêmios, provas e castigos, como a Escola Moderna de Barcelona, idealizada e dirigida pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) no início do século XX. Como aponta Levi Fernandes Lopes Vieira Pinto em sua pesquisa sobre o tema, a Escola Moderna foi uma grande referência prática da pedagogia libertária e inspirou o movimento anarquista em diversas partes do mundo²⁹ a abrir escolas sob o mesmo nome e os mesmos princípios, inclusive em São Paulo (2019, p. 98). Em suas palavras, “a abolição dos exames e castigos tinha um caráter moral: para Ferrer, as provas não só alimentavam um sentimento de competitividade entre as crianças como também serviam para alimentar sentimentos egoístas e mesquinhos” (PINTO, 2019, p. 98). Seguindo esse raciocínio, embora almeje certa objetividade, as notas, aprovações e reprovações assumem um caráter punitivista e, no contexto das nossas escolas públicas municipais, com camadas de arbitrariedade que permitem que cada professora estabeleça seus próprios critérios de avaliação, permitem que, ao final do ano, depois de horas de conselho de classe discutindo sem um consenso definido acerca desses critérios, decida-se quem ficará ou não retido – geralmente estudantes com excesso de faltas – para muitas vezes, depois de tudo isso, a direção orientar aos quarenta e cinco do segundo tempo que todo mundo passe de ano.

É possível questionar se o fato das disciplinas de Arte e de Educação Física serem deixadas de fora do processo avaliativo responsável pela retenção de estudantes ao final do ano representa uma perda de legitimidade dessas áreas enquanto áreas de conhecimento, uma vez que dentro desse sistema o conhecimento é legitimado através destes dispositivos, ou se, sendo questionável o próprio sistema de aprovação/reprovação, não faz diferença a diferença posta entre as áreas de conhecimento. Esse questionamento, como pano de fundo para problematizar o lugar do ensino da arte na educação brasileira, já apontado anteriormente em diversas pesquisas, exige localizar a discussão historicamente.

De acordo com o levantamento historiográfico feito por João Cardoso Palma Filho (2019, p. 64) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, previa atividades complementares de iniciação artística; na prática, continuou prevalecendo o ensino de música, desenho e canto orfeônico, conforme constava em

²⁹ A esse respeito ver mais em: PINTO, Levi Fernando Lopes Vieira. “A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador”: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2. Orientadora: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti, 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto De Artes, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183268/pinto_lflv_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 mar. 2020.

leis anteriores. Em 1971, a Lei 5.692/71 consolidou a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, tornando obrigatório o ensino do componente curricular Educação Artística para os dois graus. É importante não esquecer que nesse período o país vivia a ditadura civil-militar, iniciada com o golpe de estado de 1964, e que, como também aponta a arte/educadora Ana Mae Barbosa (1989, p. 170), a referida lei não foi uma conquista de arte/educadoras³⁰ brasileiras, mas uma criação ideológica de educadores e do governo dos Estados Unidos através do acordo oficial conhecido como MEC/USAID. Barbosa aponta também o caráter tecnológico da Lei 5.692/71, que visava profissionalizar mão-de-obra barata desde cedo para atender a demanda das multinacionais que vinham se instalando e crescendo no país durante o regime militar (1989, p. 170).

Como analisam Barbosa e Rejane Coutinho (2011), a ausência de recursos ou de políticas voltadas para a implementação da formação técnica exigida nos discursos curriculares fez com que as escolas públicas não dessem conta de formar jovens aptas para o que exigia o mercado de trabalho, não gerando resultados na empregabilidade dessas jovens, enquanto as escolas particulares continuaram preparando estudantes para o vestibular e para a universidade. De acordo com as autoras, esse cenário serviu para aprofundar o abismo existente entre a elite e as classes mais pobres, já que “o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 27).

Tanto Filho (2019) quanto Barbosa (1989) afirmam que as interpretações da Lei 5.692/71 concebem o ensino da arte não como uma disciplina, mas como uma atividade que, portanto, não seria considerada para efeitos de promoção. Daí que, nas palavras de Barbosa:

Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se autoavaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho (1989, p. 172)

Depois de amplo debate pautado por arte/educadoras e associações organizadas por elas, a LDB de 1996, atualmente em vigor, instituiu a Arte (e a Educação Física) como área de conhecimento, considerando-a como componente curricular obrigatório. Tendo sofrido alterações ao longo desses anos, a LDB estabelece nos termos da recente

³⁰ Numa análise gramatical, Rita Luciana Berti Bredariolli considera que o uso do hífen como sinal gráfico entre as palavras arte-educação indica “sua justaposição, criando uma unidade semântica, mas que preserva a individualidade de cada um dos termos que integram essa composição” (2014, p. 101). Entretanto, desde o início dos anos 2000 o termo *arte/educação* vem sendo mais amplamente utilizado em substituição à grafia com hífen, por haver discordâncias em relação ao significado derivado dele, assim como também não há consenso em relação ao uso da barra oblíqua (BREDARIOLLI, 2014, p. 101). A esse respeito, Ana Mae Barbosa (2005, p. 21) argumenta que adota o termo com barra (*arte/educação*) pela compreensão de pertencimento que a barra sugere, com base na linguagem computacional. Adotarei neste texto o termo *arte/educação*, além de denominações mais gerais como *ensino da arte*, respeitando, contudo, as grafias originais em citações diretas.

lei 13.415 de 2017 a constituição do componente curricular Arte a partir das quatro linguagens já previstas anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais³¹ (artes visuais, dança, música e teatro) e prevê que o currículo seja integrado por uma base nacional comum (FILHO, 2019, p. 73). De acordo com Clarissa Suzuki (2019, p. 81), depois de muitas críticas e reformulações, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³², instituída em 2017 para os nove anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil apresenta, no caso de arte, um documento “evasivo, que não explicita referenciais históricos e teóricos”. Outra crítica pontuada pela autora é o fato de as quatro linguagens artísticas já mencionadas serem tratadas pela BNCC como Unidades Temáticas, o que, segundo ela, “pode favorecer interpretações equivocadas, considerando essas linguagens como temas (ou subtemas) de outras grandes áreas” (SUZUKI, 2019, p. 82), além de não especificar os “objetos de conhecimento” e “habilidades” por ano, como acontece nos demais componentes curriculares, comprometendo a garantia de que o componente arte seja organizado em todos os anos do Ensino Fundamental.

Com este pequeno preâmbulo espero ter, ainda que brevemente, evidenciado como a arte tem se afirmado (principalmente a partir da década de 1980), por meio da luta e organização de muitas educadoras, instituições e associações, como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral das sujeitas, reconhecendo seu “histórico de resistência e irrelevância no contexto escolar, ora por ser abordada como mera atividade técnica ora por ser concebida como entretenimento” (SUZUKI, 2019, p. 80).

Embora, como dito antes, a arte hoje seja considerada um componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996), é nítido que não ocupa o mesmo lugar que os demais componentes no imaginário da comunidade escolar, onde ainda prevalecem as artes visuais, entendidas como aula de desenho, atividades temáticas de datas comemorativas, decoração, cópias de pinturas modernistas da Tarsila do Amaral ou de pintores brancos e europeus, sendo, por isso, entendida como “mais fácil” porque “as crianças gostam de desenhar”, uma aula que “não exige muita teoria”, que não reprova e, portanto, pode dispensar as professoras de participar dos debates pedagógicos sobre aprendizagem das estudantes, já que esse aprendizado é medido por notas. Tampouco

³¹ Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram sua primeira versão publicada pelo MEC em 1995, constituem um referencial comum para a ação pedagógica a nível nacional com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico, docente e institucional, tendo em vista processos educativos voltados para a cidadania. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-50-a-80-series>. Acesso em 15 mar. 2020.

³² Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 mar 2020.

a arte ocupa o mesmo lugar que outros componentes dentro dos documentos curriculares que, apesar de a subestimarem, deixam implícito o lugar de disputa de interesses que a atravessam e que muito diz sobre as relações de poder inerentes a tais documentos. A questão gira em torno de, como indaga Silva em sua análise sobre as diversas teorias sobre o currículo, qual conhecimento é considerado válido para merecer ser considerado parte do currículo (2011, p. 15). Não só isso: precisamos nos indagar também de que modo priorizar determinadas áreas de conhecimento em detrimento de outras, assim como investir na construção de determinadas “competências” e “habilidades”, como instituem os currículos atuais, molda não apenas a perspectiva que estamos assumindo para o ensino como também o tipo de pessoas que queremos formar e o que esperamos que elas sejam.

perguntar (nem sempre) ofende?

Durante o ano letivo de 2018, foquei meu trabalho com as turmas dos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos em intervenções artísticas, atentando para as percepções que as estudantes têm da escola e as possibilidades de ressignificar esse espaço repleto de normas e imagens já naturalizadas, entre outras coisas, pela rotina escolar. Esse assunto será pormenorizado no próximo capítulo, mas, por enquanto, quero me ater à primeira intervenção que propus naquele ano a três das turmas de 8^o ano para as quais lecionava, com o intuito de fechar o presente capítulo com algumas questões levantadas pela professora Carmina Mendes André acerca da legitimação da arte na escola, expostas a seguir.

O processo de legitimação da arte enquanto área de conhecimento dentro das escolas é questionado por André (2008, p. 1), que nos indaga se "a arte estaria servindo como instrumento de reprodução de uma realidade que gostaríamos de transformar". A autora aponta como os projetos educacionais atuais para as escolas públicas colocam a professora no lugar de executora dos programas de ensino elaborados por especialistas e como, muitas vezes, tais programas, embora valorizem a arte como área de conhecimento, também tem por finalidade a normatização dos modos de ensinar arte, apresentando regras e limites do que deve ser ensinado (André, 2008, p.1).

Por que
o nome
da escola
é " "

Por que a
escola não
muda esse
sinal?!

PORQUE VOCÊ NÃO ME
RESPEITA E ME ACEITA
DO JEITO QUE EU SOU!?

ANÔNIMO

FAVOR COLOCAR
NA PORTA
DO
DIRETOR!!

Por que a
escola não
tem laborató-
rio de ciên-
cias?

Por que na
Escola Am
muda lugar?

POR QUE NÃO
TEM QUE
TRAZER
COPO DE
CASA

PORQUE NÃO
MELHORA O
NOSSO BANHEI-
RO COLOCANDO
FECHADURA NAS
PORTAS?

Por que
os Banheiros
e desorganiza-
dos?

se escola e prefe
ito devia arrumar
a escola precisa
arrumar os
paredes da escola
precisa arrumar
tudo lá fora

PO PROFESSORES
NÃO TEM MATE-
RIAL NECESSA-
RIO PARA TRABA-
LHO?

André crítica o quanto esses documentos³³ afirmam objetivos de uma formação cidadã "ética, responsável e solidária", como se compromete ser, por exemplo, a proposta do mais recente Currículo da Cidade de São Paulo, em uso desde 2018. Esse currículo traz como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os componentes curriculares os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pactuados na Agenda de 2030³⁴ pelos países-membros das Nações Unidas como "temas inspiradores" a serem trabalhados por todos (SÃO PAULO, 2019, p. 36). Acreditando que pode haver sustentabilidade dentro do sistema capitalista, tal agenda "busca fortalecer a paz universal com mais liberdade" (ONU, 2015, online) através de ODS como erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; paz, justiça e instituições eficazes; redução das desigualdades; consumo e produção responsáveis; igualdade de gênero; entre outras, somando ao todo 17 objetivos que, dentro do componente arte, articulam-se com os objetivos de aprendizagem específicos de cada linguagem artística para cada ano³⁵.

Não cabe aqui recuperar a análise desse documento em sua totalidade, mas temos o bastante para concordar com André (2008) sobre o quanto as experiências artísticas acabam sendo previsíveis quando se resumem a repetir o instituído. Observando como muitas vezes a expectativa lançada sobre a arte é a de corroborar com a formação dessa cidadania desejável, da boa convivência ou, ainda, da "paz universal", a autora segue argumentando que:

No entanto, a experiência artística oferece oportunidades para os indivíduos que o fazem inventores de si mesmos e inventores de suas finalidades. É fato que todo artista "original" transgrediu, de alguma forma, a matriz da linguagem artística da qual domina, contrariando regras e categorias consagradas, é desse modo que se apresenta como diferença. Nesse sentido, o exercício poético é, por sua natureza, a experiência da transgressão. **Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não "ajudará a disciplinar", não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão.** (ANDRÉ, 2008, p. 2, grifo nosso)

Ainda que possamos manter alguma reserva em relação ao uso taxativo de termos como "original" e "natureza", é esse caráter transgressor e barulhento, que

³³ Em seu texto, escrito em 2008, André refere-se principalmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Artes); no entanto, entendo que a parte citada aqui sobre a leitura da autora acerca desses documentos também pode ser aplicada aos documentos curriculares atuais adotados pelo município de São Paulo no que concerne aos objetivos de desenvolvimento sustentável pautados pela ONU.

³⁴ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

³⁵ Por exemplo, para artes visuais no 9º temos o objetivo de *protagonizar a intervenção artística e estética na comunidade* associado aos ODS 10, redução das desigualdades, e 11, cidades e comunidades sustentáveis (SÃO PAULO, 2019, p. 99).

coloca as regras na mesa para revê-las e reorganizá-las (não sem antes bagunçá-las), que desejamos ver na escola, para que se torne possível, a partir daí – e não a partir de um ideal unilateral de paz –, se autodeterminar, agora sim, em vista de ter “mais liberdade”.

Foi com esse propósito que propus a primeira intervenção para as turmas, que experimentei *deixar* (é, eu sou autoridade neste caso) as estudantes saírem da sala de aula sem minha supervisão e que experimentamos, juntas, nos perguntar por que as coisas são como são, sem esperar exatamente por uma resposta, mas por mais perguntas. Com o objetivo de conhecer mais sobre as estudantes e sobre a escola em que eu havia acabado de chegar, comecei o primeiro bimestre em 2018 com disposição para entender como elas viam aquele espaço e como se sentiam nele.

Primeiramente dei uma aula expositiva sobre comunicação visual, chamando a atenção para quem são as “interlocutoras” e quem seriam as “receptoras” das mensagens encontradas na escola, isto é, quais vozes estão presentes e autorizadas a falar através das imagens na escola. Em seguida, propus às turmas que observassem a escola e as informações visuais presentes nela e, para isso, saímos da sala em pequenos grupos, fazendo anotações sobre as informações encontradas, qual a finalidade delas em cada espaço, a quem se dirigiam e por quem eram “ditas”. De volta à sala de aula, pedi que listassem os espaços da escola em que se sentiam bem e aquele onde se sentiam desconfortáveis e fizessem um desenho deste último, propondo uma intervenção que o deixasse um pouco mais acolhedor. Tudo isso durou aproximadamente três aulas em cada turma.

Esse percurso teve como finalidade criarmos placas, como forma de intervir na comunicação visual da escola, e atribuir outros significados aos espaços, mas notei que houve certa dificuldade de entender a ideia de intervenção, mesmo explicando de diversas formas e levando referências de intervenções feitas por artistas ou grupos sociais. Conclui que a melhor forma de entender o que poderia ser uma intervenção era intervindo. Propus, então, que cada estudante criasse perguntas sobre a escola (com a única restrição de que não poderia ofender nenhuma pessoa ou grupo de pessoas) e depois as escrevessem em *post-its* e escolhessem um lugar – qualquer lugar – da escola para colá-los. Além das expostas na página 61, outras perguntas elaboradas pelas estudantes foram:

- Por que as portas não abrem por fora?
- Por que o lixo é uma caixa de papelão?
- Por que os banheiros não têm portas?
- Por que não mudam esse sinal?
- Por que o wifi da escola não é livre?
- Por que a escola não tem cores vibrantes?
- Por que só tem espelho no banheiro dos professores?
- Por que o professor de educação física usa jeans?
- Por que o portão fecha 7:10?
- Por que a sala é azul?

Um dos *post-its*, que perguntava “porque não havia portas nos banheiros”, colado na porta da sala da coordenação pedagógica, recebeu até uma resposta, também em *post-it*, da própria coordenação, dizendo “favor colar na porta da direção”. Entretanto, pela característica efêmera dos *post-its*, que duraram pouco mais que um dia, não foi possível avaliar qual impacto as perguntas causaram, embora um outro, que perguntava “por que você não me aceita do jeito que eu sou?”, tenha sido preservado até o final do ano colado na porta de uma sala de aula. De todo modo, foi possível perceber que não era comum que estudantes se expressassem a respeito do que pensam sobre a escola, assim como não era comum saírem da sala de aula sozinhas para realizar atividades.

Nesse processo, compreendi que a autonomia docente, a autonomia discente e a autonomia da arte enquanto área de conhecimento estão constantemente em jogo. Cabe, contudo, definir a que nos referimos quando falamos em autonomia.

Entendida como um princípio do ponto de vista da pedagogia libertária (OLIVEIRA, 2016), a autonomia está em poder escolher e definir a si próprio, rompendo laços de dependência com superiores ou por imposição externa e possibilitando assim sua autodeterminação tanto individual quanto coletiva. A noção de autonomia, de acordo com experiências contemporâneas de pedagogia libertária, como os Cursinhos Livres que desde 2015 se mantêm pela cidade de São Paulo em caráter de autogestão, implica em não submeter seus princípios e objetivos a interferências externas do ponto de vista político, econômico ou pedagógico³⁶. Em Paulo Freire (1996), a ideia de autonomia refere-se ao reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico, que deve ser respeitado dentro de sua individualidade e capaz de transformar a si e a sua própria realidade. Ambas concepções compartilham, entre outros pontos, da ideia de libertação em relação às heteronomias, que se configuram como a sujeição a uma lei exterior ou vontade de outrem; e da crítica ao sistema capitalista.

Partindo dessa definição de autonomia, não devemos confundir, no entanto, individualidade com individualismo ou competitividade, termos que acabam prevalecendo nas relações escolares. De dentro da escola deveria ser um pressuposto falar de uma coletividade em que ninguém pode se definir sozinho, “cada um no seu quadrado”, ao mesmo tempo, essa coletividade não deveria ser definida e determinada por pessoas que não vivem o cotidiano escolar e não estão sujeitas às suas determinações e atravessamentos. Dentro da relação de heterogestão³⁷ que prevalece na

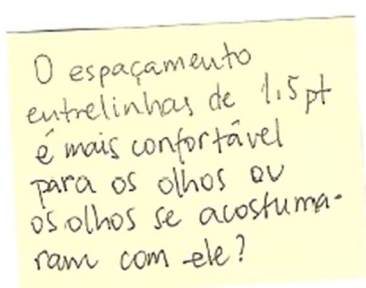
³⁶ Ainda que no caso da autonomia pedagógica, em se tratando de cursinhos pré-universitários, só seja possível falar em autonomia em termos de práticas, não em relação a conteúdos.

³⁷ Modelo de gestão hierarquizado oposto a autogestão, em que a gestão acontece de forma autônoma, horizontal e coletiva.

educação pública municipal de São Paulo, portanto, a autonomia escolar, tanto individual quanto coletiva, parece um sonho quase inalcançável.

sobre a indisciplina e as violências escolares

Para realizar a intervenção com os *post-its*, foi preciso que eu avisasse as inspetoras da escola para que não repreendessem as estudantes, o que por um lado é compreensível, já que não trabalho sozinha e cada qual com sua função enxerga a movimentação na escola sob um ponto de vista. Por outro lado, a postura de identificar nas estudantes fora da sala de aula uma perturbação, de primeiro punir para depois entender, de pressupor que aquele não é o espaço onde as estudantes deveriam estar, evidencia não só o caráter disciplinador da gestão e do espaço, mas também como



O espaçamento
entrelinhas de 1,5 pt
é mais confortável
para os olhos ou
os olhos se acostumaram
com ele?

o medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente na medida que atua como barreira que impede todo envolvimento construtivo com as questões de classe social. (hooks, 2017, p. 249)

Tanto assumir o lugar de autoridade quanto renunciar ao controle não são posições confortáveis. Até porque, recusar o controle é um exercício contínuo de construção de vínculo e confiança com as turmas que nem sempre é possível realizar (como na condição de módulo ou em relação a algumas turmas em que nada acontece). Ao abordar essa questão sob a perspectiva de classe, hooks entende como o medo do “poder”, o medo de perpetuar formas de dominação como o elitismo de classe a levava a fingir que não existia diferença de poder entre ela e seus alunos, e o quanto essa postura também é equivocada já que, inevitavelmente, essa diferença existe. No caso de uma sala de aula do ensino básico, ignorar as diferenças de poder pode ser mais uma forma de não ser levada a sério e, conseqüentemente, enfrentar situações que professoras com posturas autoritárias, que não correm o risco de não saber onde cada estudante está durante a sua aula, não precisam lidar. hooks nos faz entender, no entanto, que por “estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias coercitivas” é que cabe a nós criar meios construtivos de encarar esse lugar de poder profissional.

Para compreender o fenômeno disciplinar, Julio Groppa Aquino (1998) analisa argumentos que sustentam algumas hipóteses recorrentes utilizadas nesse sentido, apontando como um deles o saudosismo de uma escola de "antigamente" diante da qual a escola atual teria se tornado muito permissiva. Segundo o autor, esse argumento desconsidera que a escola de "antigamente" é uma escola elitista e militarizada, cuja herança impregna até hoje o cotidiano escolar. Considerando que os alunos de hoje não viveram esses tempos sombrios da nossa história, chamado de ditadura civil-militar, Aquino afirma que outro tipo de relação civil precisa ser estabelecida em sala de aula e que não deve haver dúvidas de que o respeito é primordial nessa relação (1998, p. 188). O autor distingue, entretanto, o respeito advindo do medo daquele que se origina da admiração; de acordo com ele, "o primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, o segundo, nas de assimetria e diferença. E há uma incongruência estrutural entre elas!" (AQUINO, 1998, p. 188).

Os moldes militares inspiram o respeito à professora a partir da submissão e da obediência, do medo da punição ou da força coercitiva. É muito estranho pensar que ao propor essas reflexões, em 1998, Aquino assinalava como havia uma parte considerável de profissionais da educação que ainda preservava ideais pedagógicos que refletiam essa função repressora, apassivadora e silenciadora (1998, p. 188), e que hoje, mais de vinte anos depois, esses ideais ainda persistem e são comuns a ponto de parecer difícil identificar ou reconhecer o respeito por outra via que não a autoritária. Essa herança se reflete inclusive na postura das próprias estudantes: certa vez, um menino do quinto me disse que eu era muito "boazinha", que eu deveria gritar e me ofereceu sua régua para que eu batesse na mesa e exigisse silêncio.

Ao mesmo tempo que promove o disciplinamento dos corpos discentes, o processo de escolarização promove o embrutecimento dos corpos docentes, que pouco a pouco se veem obrigadas a aliar-se ao discurso normatizador, a utilizar-se das velhas barganhas já enraizadas, a aceitar a contradição da superlotação das salas, que muitas vezes os deixam falando sozinhos, e a cumprir as exigências burocráticas, para minimamente fazer parte da dança ou apenas preservar sua saúde física e mental.

Lado a lado com a professora disciplinadora, ou melhor, logo atrás da professora disciplinadora caminha a "boa aluna", aquela calada, imóvel, obediente, que ouve e fica quieta, que não questiona, não tem dúvidas nem desejos nem direitos. Em contrapartida, diz-se *má aluna* aquela que não respeita as regras ou as pessoas, que as questiona, tanto as regras quanto as pessoas, que não cumpre suas tarefas, que responde ou age com violência. Se a falta de respeito é o que melhor define a *má aluna* em um contexto em que o respeito, no contexto desse ideal pedagógico militarizado colocado

por Aquino, se fundamenta no medo, poderíamos presumir que *a má aluna* é aquela que desafia as autoridades e o poder a elas conferido? E isso seria necessariamente ruim?

Não se trata de justificar a violência escolar sob o manto da desobediência e resistência às fôrmas impostas. Ela é estruturada sobre bases sólidas, algumas das quais discurremos aqui, vem de várias direções simultaneamente, nem sempre escolhe seus alvos, mas certamente deixa sua marca em todas aquelas que pisam o chão da escola pública. Trata-se de não pessoalizar as violências, reduzindo-as a uma questão de conduta individual ou má índole, descoladas do contexto em que são produzidas.

Refletindo sobre o que emerge da violência na instituição escolar, Marília Pontes Sposito (1998, p. 72) aponta que jovens e adolescentes, principais atores da violência escolar, já não identificam em suas vidas a importância da escola além daquele velho e desgastado discurso que atribui à escolarização a possibilidade da ascensão social. Somando esse fator ao enfraquecimento da capacidade socializadora da escola, a autora aponta a necessidade de encontrarmos alternativas capazes de redefinir o significado da escola na vida das crianças, jovens e adolescentes, argumentando que

práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a instituição escolar. Na ausência de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas frequentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares. (SPOSITO, 1998, p.73)

Como dito no início deste capítulo, o capital se sustenta sobre as desigualdades ao mesmo tempo que tenta nos convencer de que elas serão sanadas a partir da escolarização pela chamada meritocracia, que conduzirá o bom aluno ao posto de bom e bem sucedido cidadão. Só que esse “futuro melhor”, conciliador e apaziguador, não encontra correspondência na realidade presente na escola pública, onde não são aplicáveis no dia-a-dia os discursos bonitos e “universais” sobre paz e liberdade. Nesse aspecto, a crítica anarquista, de acordo com Luciana Santos ao revisitar o pensamento educacional de Emma Goldman, “combate projetos educacionais, religiosos ou liberais, justamente porque uma escola que conserva a sociedade capitalista não serve para a superação das relações de dominação e dependência intelectual, material, ética e moral” (2019, p. 16-17).

Até aqui, a ênfase dada para discutir as dimensões do processo de silenciamento proporcionado pela escolarização focou as violências simbólicas, mas é importante ressaltar o quanto a violência escolar assume diversas faces e alvos, havendo muitos

estudos³⁸ que distinguem as violências proporcionadas *pela* escola, daquelas sofridas *na* escola, e ainda das dirigidas *à* escola, e tornam evidente a percepção de que outros equipamentos públicos não sofrem tantos ataques quanto a escola pública e reconhecem o terreno da escola como um ambiente de fogo cruzado e alvo não somente de todas essas violências, mas também de muitas disputas.

Enfim, falando sobre tantas violências escolares, não podemos jamais esquecer do massacre de Suzano³⁹, que já completou um ano e, além do medo, do ódio e do horror, nos deixou a urgência de repensar o significado da escola e de nossas práticas pedagógicas, de estabelecer outros tipos de relações dentro da sala de aula e fora dela, de não só não repetir o instituído como não aceitar todas as regras se não pudermos defini-las e de não fazer silêncio.

A t é l á , q u e n i n g u é m n o s v e n h a v e n d e r a p a z .

(p. 69) Imagem 5. Folhas de caderno e provas espalhadas pela rua da escola no último dia de aula de 2018.
Foto: Marília Carvalho.
Fonte: arquivo pessoal.

³⁸ A este respeito, consultar: ABRAMOVAY, Mirian et al. Escola e violência. Brasília: Unesco, 2003.; CHARLOT, Bernard; SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

³⁹ Em 13 de março de 2019, dois jovens ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil, na cidade paulista de Suzano, adentraram a escola armados e assassinaram cinco estudantes, duas funcionárias da escola e, em seguida, tiraram a própria vida. O ocorrido abriu debate não apenas sobre a violência e a segurança nas escolas como também sobre a saúde mental de jovens estudantes e profissionais da educação.

Eu não sou da paz.
Não sou mesmo não.
Não sou. Paz é coisa
de rico. Não visto
camiseta nenhuma,
não, senhor. Não solto
pomba nenhuma não,
senhor. Não venha me
pedir para eu chorar
mais. Secou. A paz é
uma desgraça. Uma
desgraça. [...] A paz
nunca vem aqui, no
pedaço. Reparou? Fica
lá. Está vendo? Um
bando de gente.

Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta.
Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de
criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa.
A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame?
A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida.
A paz precisa de sangue. [...] (FREIRE, Marcelino. 2008, p. 24-28.)



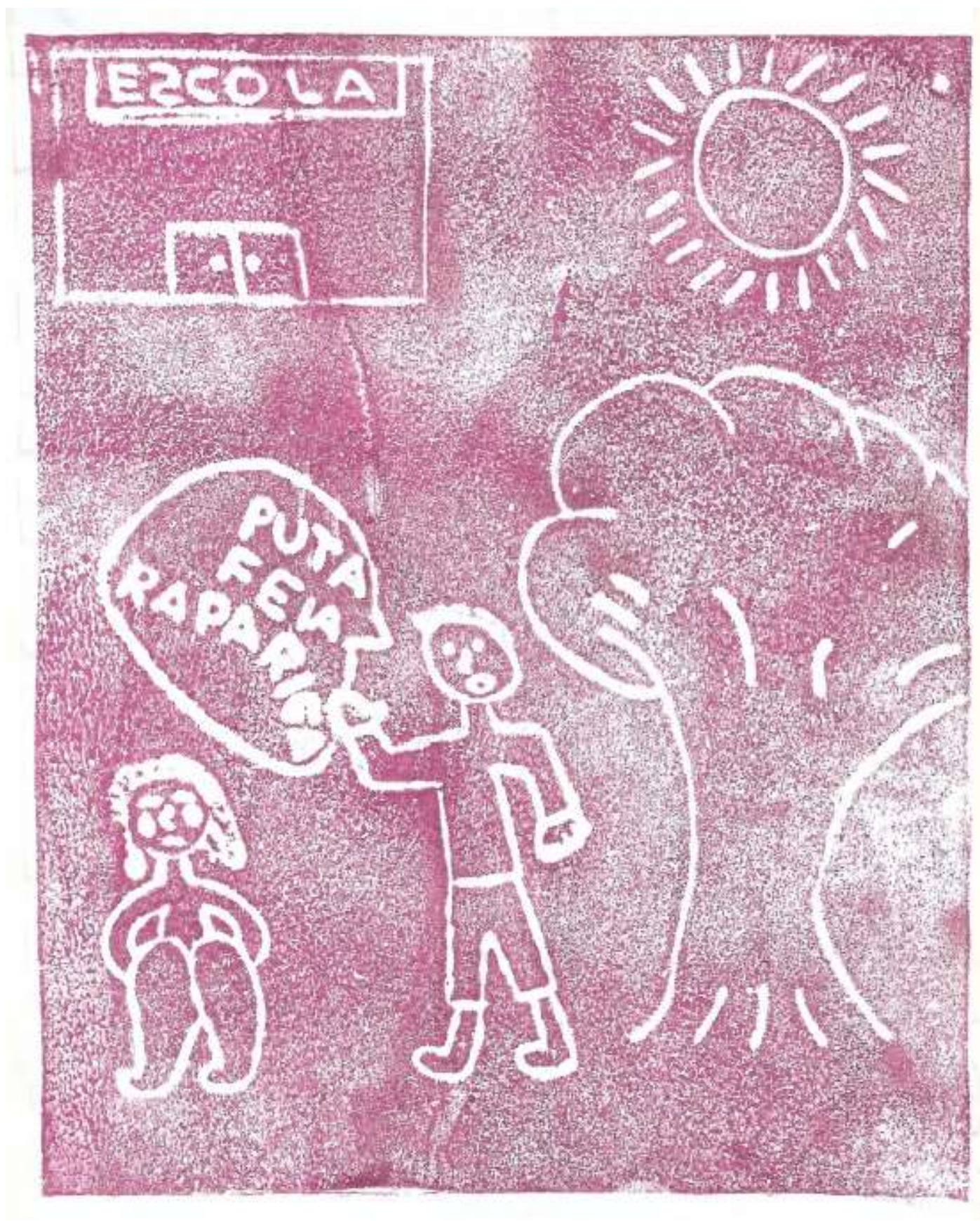


Imagem 6. Gravura feita por duas estudantes do 7º ano durante aula de artes, 2018.
Foto: Marília Carvalho. Fonte: arquivo pessoal.

2. f*** - Se seu machismo: imagens da escola, imagens na escola

Por que mostrar um dedo do meio (ou “dar o dedo”, como dizem as estudantes) é considerado um gesto ofensivo? Uma imagem de um dedo do meio fixada em uma parede pode ser tão ofensiva quanto o próprio gesto? Essa imagem seria mais ofensiva se fixada na parede de uma escola do que na rua? Há algum tipo de discurso que poderia justificar o uso de tal imagem dentro ou fora da escola? E se essa imagem estiver associada a uma mensagem de repúdio a algum tipo de opressão sofrida por algum grupo de pessoas dentro e fora desse espaço? Faria diferença se esse gesto fosse feito por uma mulher ou por um homem? E se fosse feito por uma adolescente?

Essas perguntas, que não se pretendem ser respondidas necessariamente, são o ponto de partida para as reflexões apresentadas neste capítulo e surgiram durante o processo de trabalho que desenvolvi como professora em 2018. Para tentar respondê-las, há um caminho anterior que me levou a investigar a normatização visual do ambiente escolar e a relação da comunidade escolar com estas imagens a que estamos diariamente expostas, considerando que, além de experiências de visualidades e práticas artísticas e pedagógicas, elas também podem orientar a forma como aprendemos a olhar o mundo e a nos vermos nele.

2.1. o ambiente escolar e a cultura visual

Em 1989 o educador e atual patrono da educação brasileira Paulo Freire (1989, p.13) escreveu que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele”. Sob essa perspectiva, o autor entende que *ler* pressupõe um processo que não se limita a juntar sílabas, formar palavras e decodificá-las, mas que envolve uma percepção crítica, interpretação e reescrita do lido.

Ainda na década de 1980, caminhando em um sentido análogo ao que Paulo Freire propõe, Ana Mae Barbosa também busca ampliar a noção de *leitura*, destacando a leitura de imagens⁴⁰ como um componente fundamental para o ensino da arte na pós-modernidade, considerando que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos,

⁴⁰ A este respeito, ver mais em: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Barbosa e Freire sublinham as relações, nas palavras de Paulo Freire, do “texto com o contexto” (1989, p. 13); assim, inserem o ato de ler em uma perspectiva crítica e ao mesmo tempo criadora, uma vez que exige uma relação de quem lê com o que é lido, implicada no lugar de onde se vê e as apropriações e ressignificações que cada uma é capaz de fazer a partir deste lugar, que nunca é fixo.

A relevância da imagem⁴¹ para o ensino e aprendizagem das artes visuais e para uma leitura crítica do mundo adquire nova complexidade ao se voltar para a visualidade como forma de pensar sobre a relação que as pessoas estabelecem com as imagens e os sentidos que são produzidos através dessas relações, o que significa inclusive olhar para a normatização de determinados discursos e a consequente invisibilidade de outros.

Nesse sentido, trago algumas contribuições dos estudos sobre a cultura visual em diálogo com o ensino das artes visuais como ponto importante para reflexão sobre o caráter discursivo mediado pelas imagens presentes no ambiente escolar e os efeitos que têm sobre as sujeitas que se relacionam com elas cotidianamente assim como na construção das subjetividades presentes nesse ambiente. Como aponta Fernando Hernández, trata-se, portanto, de buscar compreender os artefatos visuais com os quais nos relacionamos como representações visuais que, como tais, “constituem posicionalidades e discursos, através de atitudes, crenças e valores” (2005, p. 12). Nas palavras de Dias:

a Educação da Cultura Visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. (2011, p. 54)

⁴¹ Ulpiano Meneses faz um levantamento de campos de conhecimento que historicamente aderiram de forma sistemática ao potencial cognitivo da imagem visual, como a História da Arte, a partir da sua consolidação no século XVIII; a Antropologia visual/Sociologia visual, com caráter notadamente científico, concomitante ao início da fotografia no final do século XIX; mais tardiamente a História, ainda que, na maior parte do tempo, usando a imagem apenas como ilustração; e a partir da década de 1980, a percepção da importância do domínio visual na contemporaneidade leva a articulação de esforços de diversas áreas de conhecimento, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, estruturando os “cultural studies”, na definição do autor “uma espécie de bolsa de mercadorias do simbólico” (2003, p. 23).

Ao buscar definições para a noção de cultura visual⁴², o educador espanhol Hernández (2005, p.12) aponta uma grande diversidade de significados e perspectivas teórico-metodológicas, oriundas da confluência de diferentes áreas, tais como a Sociologia, a Semiótica, os Estudos Culturais e Feministas e a História Cultural da Arte. Dessa confluência temos, então, um campo de estudos que não se limita a debruçar-se sobre as produções artísticas e artefatos visuais que compõem o espectro definido pelas instituições de arte como museus, galerias e a academia, mas se concentra, sobretudo, no complexo aparato de imagens e fenômenos visuais pelos quais somos cercados nos dias de hoje, bem como nas práticas de visualidade que se referem, segundo Hernández, às "formas culturais vinculadas ao olhar" (2005, p.13), isto é, as formas como quem vê se posiciona diante do que é visto e como, simultaneamente, o visto constrói o olhar e o posicionamento discursivo de quem vê.

Retomando o cenário de onde parti, considero um ambiente escolar cujas paredes estão repletas de folhas sulfite A4 com diversas cópias dos mesmos desenhos, cartolinas com conhecidos padrões de cores, os efeitos visuais do giz de cera pálido que não se destaca em nenhum tipo de papel e das marcas que a fita adesiva deixa nas paredes depois de ser arrancada. Essa descrição, aliada à já mencionada frieza e hostilidade arquitetônica, refere-se à escola em que trabalhei por dois anos e, ao mesmo tempo, deve ser familiar para muitas pessoas que jamais estiveram nela, pois também diz respeito a diversas outras escolas espalhadas pela cidade que igualmente insistem na manutenção dessas visualidades no imaginário escolar como a única possível.

Dentro desse cenário encontramos aporte nas palavras da professora e pesquisadora Irene Tourinho que nos leva a questionar sobre os impactos da experiência social de ver e ser vista, assim como os usos dessas experiências e visualidades sobre nossos "modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar" (2011, p. 12). Considerando a multiplicidade de sentidos, significados e usos que compreendem o ver e ser vista, a autora aponta a responsabilidade que a escola deveria ter no sentido de lidar com as diversidades e vulnerabilidades dessas experiências, entendendo-as como constituintes de nossas subjetividades, afetividades e identidades.

⁴² Tanto Menezes (2003) quanto Hernández (2005) identificam uma diversidade de termos, conceitos e propósitos que dificultam uma definição precisa sobre a Cultura Visual. Defendendo a necessidade de entendermos a história conceitos para podermos empregá-las em acordo com nossas práticas pedagógicas, Dias recorda que "quando falamos de belas-artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do século XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos" (DIAS, 2011, p. 55) e assume, portanto, sua opção pelos uso dos termos cultura visual e educação em/da cultura visual, compreendo que estes podem precisar de adequações ou novas definições a depender dos contextos em que são utilizados. Em acordo com Dias neste sentido e com seu entendimento acerca da concepção pedagógica da Educação da Cultura Visual explicitadas ao longo deste texto, adotarei aqui os termos *cultura visual* e *educação da cultura visual*, respeitando, contudo, as grafias originais em citações diretas.

Segundo Tourinho (2011, p.10), a ideia de “ser vista” não sugere necessariamente ver a própria imagem, mas indica ser vista culturalmente através dos significados atribuídos e mediados por outras imagens. Para Hernández (2005, p.12), o papel de mediar as significações culturais exercido pelos artefatos visuais seria uma via de aproximação entre a cultura visual e o ensino das artes visuais. Caberia a nós, então, observar, nesse contexto escolar, em que medida as estudantes se veem e são vistas, quais espaços tem para representarem a si mesmas em contraponto às inúmeras imagens prontas e estereotipadas reproduzidas pela visualidade escolar e, ainda, se elas se veem e se reconhecem diante dessas imagens ou se tem espaços para reinventar seus *modos de ver, de ser, de agir, de desejar, de imaginar* e de serem vistas.

Dentre as imagens que constituem este espaço escolar é possível identificar algumas finalidades distintas que serão elencadas nas páginas que seguem. Primeiro, destacamos aquelas destinadas à comunicação interna e organização escolar, em que predomina a linguagem escrita e a desarticulação ou redundância entre as imagens e seus objetivos. Em geral impressos em papel A4, em cores, letras e símbolos similares a placas de sinalização, alguns avisos destinados a normas de convívio, de conduta ou orientações morais (como “respeite os professores”, “não corra nas escadas, evite acidentes”, “higiene – mantenha o ambiente limpo”) muitas vezes acabam se camuflando na paisagem de grandes paredes vazias ou se confundindo entre tantas outras folhas brancas de sulfite A4. O mesmo acontece com comunicados esporádicos relativos à convocação da comunidade escolar para conselho de escola, avisos sobre projetos, arrecadação de prendas para festa junina e afins, também impressos em A4, mas em fonte arial tamanho 12 ou 14 – isto é, pouco evidente e pouco legível -, que compõem o agrupamento da paisagem de folhas sulfites. Por conta de um projeto de cultura latino-americana existente na escola, há ainda em diversas salas e dependências da escola uma sinalização com a designação daquele espaço em espanhol, feita à mão com letras coloridas.

O segundo grupo de imagens são aquelas destinadas a mediar o processo de aprendizagem principalmente dos anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano): são alfabetos e numerais ilustrados, calendários, tabelas com os nomes de cada criança da turma e desenhos para que expressem cotidianamente “como estão se sentindo hoje” e outros itens que intentam auxiliar no processo pedagógico de quem ainda está se apropriando das normas e se adaptando à rotina, à disciplina e ao ritmo escolar. A este grupo associam-se também outros elementos meramente decorativos que, em geral, fazem referências a personagens de desenhos e filmes dos circuitos comerciais ou possuem uma estética que remete a esse tipo de produção.



Estas imagens ocupam majoritariamente o interior das salas de aula e, embora destinem-se às crianças menores que estudam no período da tarde, as mesmas salas de aula são ocupadas na parte da manhã pelas turmas do fundamental II (6º ao 9º ano), período em que as salas de aula estão organizadas em salas ambiente⁴³. Na prática, significa que estes regimes discursivos fazem parte do cotidiano de todo corpo discente. Ao mesmo tempo, significa que as salas ambiente poderiam ser ocupadas visualmente por outros tipos de discursos que conviveriam cotidianamente com as turmas da manhã e com algumas crianças da tarde, como a sala de história em que o professor pendurou uma bandeira Wiphala⁴⁴ ou a sala de arte em que expôs cartazes antirracistas e feministas. No entanto, foram poucos os docentes que se apropriaram das salas ambientes como forma de reposicionarem os discursos visuais em outra direção.

As referências visuais neste ambiente escolar são, em sua maioria redundantes e repetitivas, pouco diversas e, nas palavras de Tourinho (2009, p. 152) “mantém um discurso infantilizado, adocicado, terapêutico ou, às vezes, puramente recreativo”, além de limitarem-se a padrões estéticos predeterminados pelas cores e qualidade de materiais disponíveis que caracterizam e contaminam o imaginário escolar. Cores de cartolina, papel A4: o formato está dado, já vem pronto. A fôrma, o sapato em que apertamos os pés para caber todos os dedos. A autora continua:

Os discursos visuais fazem concessões aos gostos, aos ideais, aos mercados, aos contextos onde precisam ou querem sobreviver. O discurso visual que a escola tem visto, imaginado, legitimado e reforçado, agride pelo excesso de concessões. Excesso como redundância. Falta formação, falta material, falta espaço, falta tempo, mas, falta também “molecar” com os artefatos que nos rodeiam. Fazer deles e com eles, objetos de nossas licenciosidades discursivas e metodológicas. (TOURINHO, 2009, p. 146)

Essa ambivalência entre o excesso (de concessões e redundâncias) e a falta sobretudo de *molecar*, termo que a autora empresta do poeta Manoel de Barros, evidencia a preponderância de um discurso visual de fácil apreensão, impregnado de uma lógica mercadológica. Considerando necessária a compreensão do contexto de produção e recepção das imagens, como nos recorda Kevin Tavin (2009, p.227), podemos perceber que uma característica comum entre elas é a inserção em uma lógica de produção e veiculação voltada para o consumo e, por isso, palatável, convincente,



⁴³ Cada unidade escolar é responsável por sua dinâmica de organização e, nesta escola a que me refiro, as salas de aula do Ensino Fundamental II são organizadas em sala ambiente, isto é, cada disciplina tem uma sala fixa e as turmas mudam de sala a cada aula. Isso significa que muitas turmas passam pelas mesmas salas de aula todos os dias.

⁴⁴ Bandeira de sete cores que simboliza os povos andinos originários e sua filosofia. A este respeito ver mais em: <https://jornalistaslivres.org/bolivia-o-que-e-e-o-que-representa-a-bandeira-wiphala/>. Acesso em: 01 abr, 2020.

mais fácil e amplamente difundidas, aceitas e incorporadas ao gosto e repertório visual das crianças e adolescentes, sem propor grandes desafios ou exigir muito de quem olha, não permitindo “molecar” com camadas mais profundas de leitura e interpretação, tampouco criar e se reinventar a partir delas. A escola, esse lugar em que falta e sobra tanta coisa, recebe e media essas imagens de forma massiva e com tanta naturalidade que elas tomam forma de norma e, uma vez normatizadas, passam isentas de questionamentos sobre seu posicionamento político e ideológico e quais efeitos exercem sobre as pessoas que lidam e convivem com elas cotidianamente em um espaço sabidamente pedagógico.

Sobre a interação das estudantes do fundamental II com tais artefatos visuais de fins pedagógicos ou decorativos, posso dizer que das poucas vezes que presenciei alguma resposta a eles era algo relacionado a piadas do tipo que compara a foca do alfabeto a alguém da turma. Não quer dizer, entretanto, que eles sejam ignorados ou passem despercebidos. Pelo contrário, como aponta Erinaldo Alves do Nascimento, se faz necessário “atentar não apenas para as interpretações que fazemos, mas também para o que as interpretações fazem conosco” (2011, p. 224), isto é, perceber como estas leituras recreativas e dóceis interferem na forma como agimos e pensamos, como concordamos, permanecemos em silêncio e raramente nos indignamos.

Então, entre estas imagens decorativas, temos uma coruja na porta da sala de leitura. E outras várias corujas decorando o interior dessa sala. Peço licença aqui para algumas digressões em primeira pessoa sobre essa coruja que todo dia me olhava. Olhava diariamente para ela de volta e me perguntava o que a levou ali. Uma coruja genérica, *fôfã*, feita de E.V. A, que não se refere a nenhuma coruja específica, pelo menos não que eu saiba. Investigo mentalmente quais seriam as motivações que aquela coruja carrega, como objeto de decoração da sala de leitura: a relação imediata é com a sabedoria, razão pela qual esse animal é usado como símbolo de áreas como a filosofia e a pedagogia. Essa associação parece coerente e talvez até um pouco óbvia, ao se tratar de um espaço da escola onde estão concentrados os livros, mas desconfio da obviedade. Então me pergunto: seria óbvio para todas as pessoas que olhavam todo dia para aquela coruja algum significado relacionado à sabedoria? Se essa relação não for óbvia, quais outras relações são possíveis? Ou a coruja pode ser uma mera imagem decorativa, sem nenhuma significação e sem nenhum sentido - *a priori* ou atribuído por nós - que tenha a ver com nosso dia-a-dia?

A associação aparentemente *óbvia* da coruja com a sabedoria não vem apenas da visão e audição apuradas que a coruja tem, mas, por ser uma ave noturna e porque os gregos valorizavam a noite como momento propício para o pensamento filosófico, a

coruja simbolizava Athena, a deusa da sabedoria. Só que para os chineses, a sabedoria era representada pela tartaruga e a coruja representava o relâmpago e protegia dos raios. Já os aborígenes na Austrália acreditavam que a coruja representava a alma das mulheres, enquanto para os astecas ela significava o Deus dos infernos que vinha à terra para comer as almas dos moribundos (DICIONÁRIO, 2020, online) e no candomblé as corujas simbolizam as Iyá-Mi Osorongá, que representam o poder ancestral feminino e a fertilidade (CANDOMBLÉ, 2008, online). Tendo a acreditar que nenhum desses significados se aplicaria à corujinha na porta da sala de leitura.

Com isso quero dizer que nossas escolhas, ainda que inconscientes ou despreziosas, carregam o peso histórico das narrativas dominantes (ocidentais, eurocêtricas, brancas, masculinas e heterossexuais) que continuam sendo privilegiadas quando, por exemplo, não assumimos como pedagógicas as escolhas das imagens que circulam no ambiente escolar ou toda vez que nos eximimos da responsabilidade que temos em relação a essas escolhas e deixamos de discutir sobre elas ou de negociá-las. A questão não está centrada apenas na necessidade de olharmos para os significados culturais mediados por essas imagens, mas também em entendê-las como escolhas pedagógicas e atentarmos para o fato de que, ao escolhermos o que será visto, simultaneamente escolhemos também aquilo que não será visto, que permanecerá à sombra ou mesmo invisível.

Não significa realizar uma caça às corujas, ursinhos, personagens de desenhos e qualquer outro tipo de imagens comuns ao imaginário escolar e, nem de responsabilizar individualmente professoras e professores, mas, como sugere Tourinho, nos perguntarmos “que culturas de atividade e práticas de responsabilização seriam necessárias e possíveis para que a escola lide com as experiências do ver e ser visto” (2011, p.13). Para a autora, algumas respostas para essa pergunta passariam por compreender a diversidade de abordagens possíveis para a cultura visual, reconhecer que hoje há muitos espaços de aprendizagem além da escola e que é possível borrar aqueles limites outrora definidos entre estudantes e professoras, cabendo a estas o exercício de reconstruir e revisitar sua própria formação identitária como profissionais, “professores, implicados em (re)posicionamentos críticos sobre o mundo simbólico que nos rodeia” além de “despegar-nos de convicções rígidas, predispondo-nos a negociar identidades e a nos transformarmos” (TOURINHO, 2011, p.14).

Em consonância com essa ideia, Hernández sugere repensar o papel da escola, “não para adaptá-la às necessidades do mercado, mas para dotar estudantes e professores de capacidades de ação e decisão na criação de suas próprias respostas [...]” (2009, p. 206).



repetir

repetir

repetir

repetir

repetir

r e p e t i r

r e p e t i r

a t é f i c a r d i f e r e n t e

Práticas de responsabilização poderiam nos colocar, professoras, estudantes e gestão escolar, no lugar de sujeitas capazes de compreender a importância de nossas escolhas pedagógicas e de decidir e agir sobre elas de maneira consciente e crítica, criando espaços para contestar aquelas narrativas dominantes e não apenas conviver com elas como se fossem naturais e, portanto, entendidas a partir de uma suposta neutralidade nunca problematizada, nem entendida como formativa.

De um modo geral, as imagens decorativas ou mediadoras sobrevivem até o final do ano, ainda que, como seria de se esperar, muito gastas e com interferências como riscos, rasgos, marcas e deformações. O mesmo não pode ser dito, em absoluto, sobre o terceiro conjunto de imagens, que diz respeito aos trabalhos e atividades produzidas pelo corpo discente e expostos tanto dentro quanto fora das salas de aula. Ainda que permaneçam por menos tempo nas paredes devido a constante atualização, suponho⁴⁵ que elas estão mais sujeitas a interferências ou a serem rabiscadas, arrancadas e rasgadas, principalmente se não estiverem agrupadas como um conjunto de trabalhos da turma *tal* ou da professora *tal*. Digo isso principalmente pelo que pude notar a partir das intervenções que propus espalhar pela escola, que foram sumindo ou sendo desfeitas aos poucos.

Os trabalhos feitos em sulfite A4 ou cartolina, quando vistos de longe, parecem um amontoado de papel sem propósito, misturados a avisos e comunicados. Precisamos tomar a mesma distância de quando lemos um livro para identificar palavras e desenhos. Às vezes demora um tempo para entendermos qual o critério, tema ou proposta que reúne um conjunto de folhas numa mesma parede. Em raros momentos, algumas crianças nos chamam para mostrar ou comentar sobre um desenho, mas na maior parte do tempo a relação é a mesma que se repete na maioria dos lugares de passagem: todo mundo vê, mas quase ninguém para para olhar. E no dinamismo entre troca de aulas e fluxo intenso de pessoas indo e vindo, subindo e descendo, essas imagens desorganizadas e pouco visíveis cumprem uma função muito mais protocolar do que pedagógica, informativa ou estética.

Neste ponto, algumas questões se colocam como cruciais: limitações materiais e físicas condicionadas pela precarização e sucateamento do ensino público determinam o tipo de experiências visuais possíveis dentro desse espaço? *Apesar de* faltar tanto, não teremos escolha além da manutenção da normatização visual porque “é o que temos pra hoje”? Ou qual seria o preço da escolha por outros caminhos que tentem reformular *modos de ver, ser, agir, desejar e imaginar* nesse espaço *apesar de* tudo o que falta nele?

⁴⁵ Esta observação era cotidiana e não foi feita de forma sistemática. Aqui recorro às algumas anotações de aula, registros fotográficos e a minha memória para estabelecer essa análise.

É inegável que as opções de materiais oferecidos pela escola sejam restritas: papel crepom, cartolinas, e.v.a, papel de seda, papel camurça, mais crepom, várias cores de papel *collor set* no começo do ano e, com sorte, alguns retalhos coloridos ao final do ano. Tinta guache, giz de cera e lápis cor de qualidade bastante questionável e só. Mas é igualmente inegável que falta *molecar* também com esses materiais, falta lembrar que basta um corte e uma dobra numa superfície plana e já temos outra dimensão, como nos mostrou Amilcar de Castro⁴⁶. Falta experimentar, dividir ao meio, emendar, sobrepor, rasgar, retorcer. Ademais, quero sugerir que a materialidade e a forma são fatores centrais, mas não são o centro dos discursos visuais e, ainda, que elas precisam ser congruentes a uma postura que busque reposicionar tais discursos diante da possibilidade de se reinventar pelo fazer e pelo olhar.

É necessário, todavia, fazer um parêntese para ponderar o risco que corremos, como professoras, ao assumirmos que dá para fazer mais ou fazer diferente com pouco e, com isso, nos tornarmos objeto de discursos idealistas que exaltam as *brechas* ou *frestas* através das quais a escola pública se torna possível ou admirável. Quando não ignoram que a medida desse possível não está no pouco que a escola – leia-se a prefeitura, o governo, o estado – oferece, naquele limão que vira uma limonada, mas no muito de material e energia humana, de sobrecarga mental e coelhos na cartola que precisamos administrar, tais discursos tendem a enxergar certa beleza naquilo que consideram como um tipo de sacrifício mas que deveria ser, acima de tudo, reconhecido e valorizado como trabalho.

Por fim, ainda podemos conceber as pixações como um último grupo de imagem presente no ambiente escolar que, via de regra, não são autorizadas e, na escola, prevalecem em espaços sujeitos a menor controle e vigilância, como banheiros, quadra e mesas das salas de aula. Geralmente são nomes, letras, identificação de grupos, declarações de amor, de amizade ou ofensas, feitas por estudantes ou por pessoas externas à comunidade escolar, e são vistas pelo senso comum como vandalismo e depredação do patrimônio público. Por outro lado, a pixação, seja na escola ou na rua, também pode ser entendida como uma forma de existir em um espaço que diariamente invisibiliza e silencia as pessoas que fazem parte dele⁴⁷. Identificar diferentes tipos, usos e funções assim como diferentes modos de ver, dizer e pensar as imagens que compõem o imaginário escolar evidencia suas lógicas e contextos de produção e nos permite tecer

⁴⁶ Amilcar de Castro (1920-2002) foi escultor, artista plástico e *designer* brasileiro. Aqui, me refiro às esculturas em que o artista, a partir de cortes e dobras em uma superfície plana, cria objetos tridimensionais. A este respeito ver mais em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2448/amilcar-de-castro>

⁴⁷ A este respeito, ver mais em: OLIVEIRA, Roberto T.; WAINER, João Wainer. Pixo. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (61 min). Publicado pelo canal TX. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=iwPjoqgvfls. Acesso em: 25 ago. 2011. Acesso em: 28 jun. 2020.

algumas considerações parciais. Com exceção de algumas pinturas antigas nas paredes do pátio da escola⁴⁸ e das pixações, a maior parte das informações visuais presentes na escola não foi produzida por estudantes. Os trabalhos e atividades expostos, ainda que realizados por estudantes, são, na imensa maioria das vezes, propostos e organizados pelo corpo docente, assim como as decorações da chegada da primavera, de um dia do índio genérico e os enfeites *fofos* com personagens *da Turma da Mônica* ou da *Disney* dentro das salas de aula, imagens predominantes que não encontram nenhuma objeção entre a comunidade escolar. E onde está a voz das estudantes?

Devemos, ainda, confrontar-nos com nossos modos de perceber tais imagens e as relações que estabelecemos com elas. Nesse aspecto, Nascimento defende que o principal interesse da Educação da Cultura Visual reside em questionar interpretações já consolidadas, "atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que outras possam surgir" (2011, p. 213-214), e aponta questões que considera fundamentais nesse processo:

Que saberes são validados pelas imagens? Quais saberes são produzidos na relação com as imagens? O saber de quem? Para quem? Como as imagens mostram? Quem é destacado? Quem está excluído? Como as imagens são mostradas de uma forma e não de outra? O que pode ser dito e o que não está dito? Como as imagens se relacionam com o que penso, vejo, ajo e digo? Quem fala ou quem está autorizado a falar? (NASCIMENTO, 2011, p.222)

Ecoando entre os muros da escola, estas questões encontram esteio nas imagens que compõem o ambiente escolar e que, assim como toda imagem, estão inseridas em regimes discursivos inerentes a seus processos de produção, veiculação e recepção. Por sua vez, tais discursos são resultantes de relações de saber e poder e evidenciam o quanto os processos pedagógicos materializam essas relações (NASCIMENTO, 2011). Nesta medida, devemos considerar que não é porque as imagens comuns ao ambiente escolar sugerem certa docilidade e infantilidade que nossa postura diante delas deverá ser necessariamente equivalente. Nossa interação diária com essas imagens – e principalmente a das crianças e jovens – está carregada de discursos, posturas e de um conjunto de escolhas pedagógicas que subestimam não apenas aquelas que com elas interage, mas o próprio *olhar*.

⁴⁸ As pinturas no pátio da escola foram feitas em um projeto com estudantes sob orientação de uma professora de arte, há alguns anos. É o único espaço em que há algumas cores mais diversas e vivas. De uma forma geral, estes desenhos dialogam com a funcionalidade do espaço (que é o refeitório e também a entrada de acesso para as salas de aula), com mensagens sobre alimentação e higiene, bom dia e boa aula, entre outras de aspecto mais decorativos e geométricos.

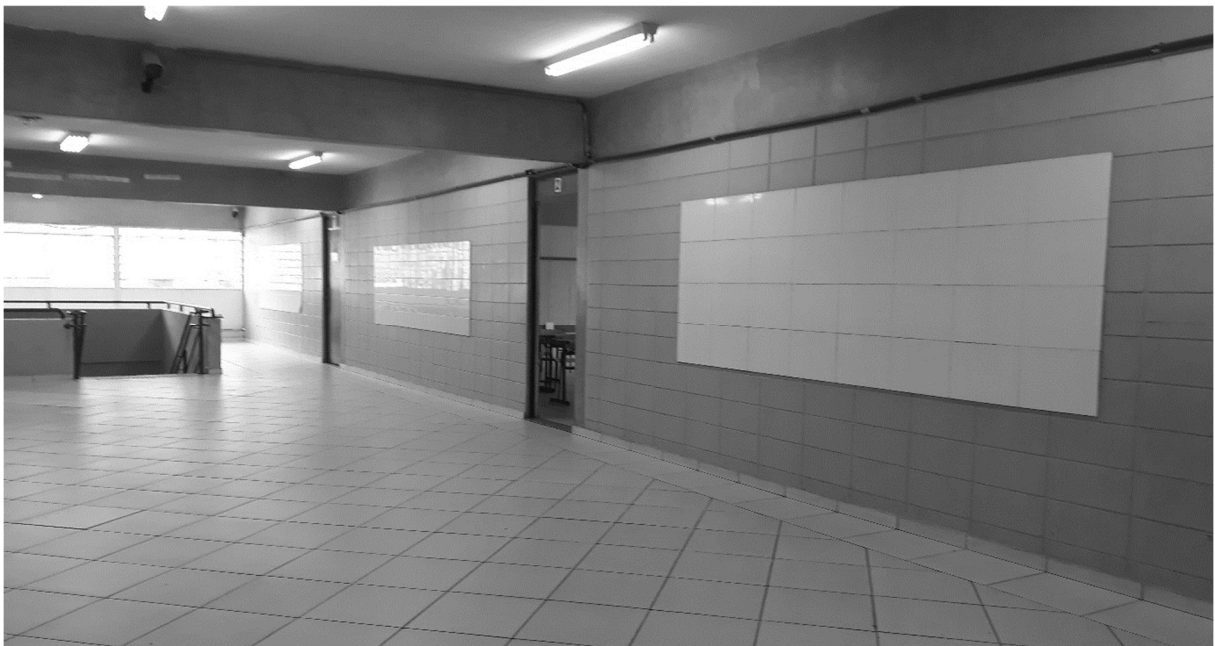
Ante a ideia de passividade comumente associada ao olhar, Jacques Rancière nos indaga “por que identificar olhar e passividade, senão pelo pressuposto de que olhar quer dizer comprazer-se com a imagem e com a aparência, ignorando a verdade que está por trás da imagem [...]?” (2012, p. 16), e nos convida a repensar e *reolhar* as estruturas que opõem sempre duas categorias, como olhar/saber, aparência/realidade, atividade/passividade, dividindo-as entre as que tem determinada capacidade e as que não a têm (2012, p. 16). O autor continua:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com elementos do poema que tem diante de si. (RANCIÈRE, 2012, p. 16-17)

Assim, situar de forma pedagógica o debate sobre o olhar e sobre as práticas relacionadas ao olhar significa iniciar, através das imagens, o processo de romper com os critérios hierárquicos que determinam quem pode falar e o que pode ser dito, reconfigurar “o espaço, o tempo e a relação entre docentes e alunos, bem como dos saberes a serem ensinados” (NASCIMENTO, 2011, P. 221) e “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2012, p. 23). Para Nascimento (2011, p. 217), esses processos ainda podem ser associados a busca pela liberdade, à medida que contribuem com a desconfiância em relação a quem se é, a quem se tornou e à verdades historicamente construídas, possibilitando, além da insubordinação à regras, opressões e imposições antes inquestionáveis, outros modos de (se) *ver, ser, agir, desejar e imaginar*.

Acaba o semestre e as paredes voltam a ficar vazias e lisas, como o cubo branco de um museu sem exposições. Permanecem apenas aquelas sinalizações incorporadas à arquitetura. É a estaca zero, o neutro, nulo. Prontas para começar de novo, aguardando a curadoria de quem pode decidir o que é digno de ser exposto, visto, exibido. E o que dizem essas paredes agora? Como é voltar das férias e mais uma vez elas terem nada para dizer? O “nada” nos conta quais são as “condições normais de temperatura e pressão”⁴⁹ sob as quais a escola deve operar, como ela é, fixa e crua, antes de ser.

⁴⁹ Em física, a sigla CNTP (Condições Normais de Temperatura e Pressão) estabelece as condições ideais da temperatura e pressão, convencionadas para definir o comportamento físico de um gás.





O silêncio é uma norma

que deve ser provisoriamente rompida com o que se espera que se diga: não sobre ele mesmo (o silêncio), nem sobre qualquer coisa que se gostaria de dizer. Há um *script* a ser seguido, há um acordo tácito sobre o que pode ser dito e não dito.

Provisoriamente, até dezembro, quando tudo volta ao ponto inicial.

O silêncio é um aprendizado

que perpassa várias camadas da vida escolar e, a longo prazo, corrói alguns mecanismos de criação e (re)invenção de si mesma e do mundo e molda modos de ser e estar nesse mundo, principalmente quando o ambiente em que passamos a maior parte da nossa infância e adolescência não é instigador nem desafiador, pelo contrário, reduz e subestima aquelas que convivem nele, além de apagar as marcas de vida, de uso, de gasto, de revolta, de amor e de história que se acumulam nele ao longo dos meses, dos anos.

2.2. dizem as paredes

Dizem as paredes/3
Em Montevideu, no bairro Braço Oriental:
Estamos aqui sentados, vendo como matam os
nossos sonhos. E, no cais na frente do porto de
Buceo, em Montevideu: Bagre velho: não se pode
viver com medo a vida inteira. Em letras
vermelhas, ao longo de um quarteirão inteiro da
avenida Cólón, em Quito:
E se nos juntarmos para dar um chute nesta grande
bolha cinzenta.
(Eduardo Galeano, 2010)

Sem a pretensão de aprofundar sobre a história ou a noção de intervenção ou sobre as problematizações conceituais em relação ao termo, esta parte do capítulo versará sobre as ideias relativas às intervenções relacionadas a este trabalho, assim como as referências artísticas, políticas e teóricas disparadoras para a produção das ações de intervenção que desenvolvi na escola. Quero, contudo, enfatizar como este percurso de revisitar tais referências é importante para me situar (para mim mesma, inclusive) enquanto artista e educadora e entender que, embora nem sempre evidentes, elas estiveram presentes como modos de fazer, de ver e de imaginar o mundo.

Em seu *Livro dos abraços*, o escritor uruguaio Eduardo Galeano registra em pequenos contos frases encontradas em muros de lugares por onde passou. “E se nos juntássemos para dar um chute nesta grande bolha cinzenta?” (2010, p. 163) diz uma delas. Ainda que efêmera, e mesmo que tenha se tornado paisagem como tende a acontecer com muitas das imagens que nos cercam, essa pergunta em um espaço público, para ser vista e lida por quem quiser e mesmo por quem não quiser vê-la, parece criar alguma fissura nessa “grande bolha cinzenta” que é a cidade. Desde que li essas frases pela primeira vez, há mais de dez anos, passei a cultivar, através de registros fotográficos, minha própria coleção do que dizem as paredes pelos lugares por onde ando e imaginar como elas repercutem em quem, assim como eu, cruzou com elas no meio do caminho.

As paredes ocultam sujeitas, tanto porque estas muitas vezes abdicam da autoria do que nelas é dito, como pelo constante apagamento produzido por essa grande bolha cinzenta que exclui, segrega e invisibiliza quem nela vive, principalmente aquelas que mantêm sua engrenagem funcionando. Ao mesmo tempo, as paredes revelam sobre a subjetividade dessas sujeitas: protestam, reclamam, declamam, amam, sofrem, desejam.

E se você não precisasse atravessar a cidade todo dia? Três horas no transporte público diariamente

OMOFOBIA
MATA

AGORA OU SAÍ DA MORTA

que FILHA DA PUTA de subida

86% DLS ENCARCERADOS SÃO LEGAIS

AHORA SOY ARTISTA
AHORA NO LO SOY
AHORA SOY ARTISTA
AHORA NO LO SOY (..)

fique viva.
fiquem juntas ♀

NÃO ERA
AMOR
ERA
CILADA

SI NO HAY AMOR QUE
NO HAYA NADA ENTONCES

QUEM INVENTOU A FOME, SÃO OS QUE COMEM.
BITTAL

LEPO
LEPO
EXPLOSAO DO TAKABUM
E A DANÇA DO VERDE

Mudam-se os tempos
mudam-se as vontades

26.000 PROFESSORES
DEMITIDOS
GREVE SAÍ!

TODOS VIEMOS
DE AFRICA

el género es PERFORMANCE

Por que *
pref.
Muros Brancos

Pequenas inscrições que não pedem licença a quem passa – nem aos donos ou donas dos muros e da cidade – e interferem visualmente no nosso caminho, na nossa rotina, podendo nos chamar a atenção para algo que talvez passasse despercebido, nos lembrar (ou nos impedir de esquecer) de alguma coisa, ou apenas ser uma marca deixada por alguém para se fazer presente.

De um modo geral, no âmbito da arte podemos dar o nome de intervenção a essa interrupção da percepção causada por objetos, imagens ou informações colocadas em um determinado contexto (como um museu, um jornal, uma revista, a escola ou a rua) com o intuito de, como aponta Tony Godfrey, chamar a atenção para a base ideológica ou discursiva desse contexto (1998, p. 426 - 427, tradução nossa⁵⁰).

A palavra intervenção vem do latim *inter*, “entre, no meio de”, mais *venire*, “vir”, “transportar-se de um lugar para aquele em que estamos” (CUNHA, 2010). Podemos inferir dessa origem etimológica a intervenção como algo que se coloca entre nós e o lugar onde estamos, entendendo que esse lugar tanto pode ser físico quanto nossa zona de conforto, o lugar social que ocupamos ou alguma situação em que nos encontramos. Em paralelo, outros usos recorrentes da palavra intervenção, como a intervenção militar, sugerem uma relação de algo que se coloca de forma autoritária *entre* determinadas sujeitas e seus lugares, ameaçando ou coibindo sua autonomia e liberdade⁵¹, e indicam interferências no cotidiano e no contexto dessas sujeitas e lugares através do uso da força, do controle, da coerção e do medo, com o intuito de manter a *ordem* em favor de interesses hegemônicos.

Assim, o termo intervenção ocupa um terreno polissêmico que coloca a prática artística e/ou política numa posição propícia para a ação autônoma e subversiva em relação às arbitrariedades e intransigências das autoridades, sejam elas quais forem. E, do mesmo modo que as frases ditas pelas paredes registradas por Galeano, as intervenções que aqui interessam são aquelas realizadas autonomamente e que provocam alguma bagunça na ordem estabelecida, um desconforto ou questionamento no contexto em que são produzidas e se colocam *entre* a normatização, tanto visual quanto dos usos da rua, das paredes, da escola e as pessoas que fazem uso desses espaços.

Dessa forma, André Mesquita aponta

Como alternativa de ação concreta e espontânea no espaço físico, indo muitas vezes em oposição aos rótulos, convenções ou regras definidas pelas instituições artísticas, a intervenção urbana

⁵⁰ Do original: “A term used for when objects, images or information are placed in a certain context (such as a museum, a newspaper or magazine, or the street) in order to interrupt the viewer's normal perception of art and draw attention to the ideological or institutional underpinning of that context.”

⁵¹ Termos usados de acordo com a perspectiva da pedagogia libertária, conforme exposto na p. 39 do capítulo I..

problematiza o contexto em que é realizada, questiona a autonomia do trabalho de arte, se relaciona, dialoga ou responde de diversas formas ao entorno, a uma situação social ou a uma comunidade. [...] o estilo das intervenções urbanas de criar desenhos, performances, interferências, imagens, instalações, fraturas ou cortes físicos em pequena ou grande escala nos espaços das cidades, com a participação direta ou indireta de um público, produz “*cut-ups* comportamentais” que estabelecem outras perspectivas e caminhos para modificar os fluxos e fugir de condutas condicionadas. (2011, p. 206)

Tendo em vista a diversidade de estilos e linguagens possíveis que abrangem essa noção de intervenção, busco explicitar alguns referenciais que não necessariamente se classificam ou encaixam sob essa alcunha, uma vez que suas definições são imprecisas e não é interesse aqui delimitá-las, mas que atuam nesse sentido de produzir deslocamentos ou formas de ressignificar os espaços em que estão inseridas.

Convém dizer que, tendo acordo com Imanol Aguirre (2011, p. 71) ao argumentar que não vê a ação política como uma disputa pelo exercício de poder mas como uma ação que tende a “configurar um espaço específico de emancipação e a circunscrição de uma esfera particular de experiência, na qual os sujeitos possam dispor de todas suas capacidades e sejam donos de sua voz e de seus atos”, a meu ver, todas as referências aqui mencionadas são movimentadas por alguma ação política que busca desestabilizar ou questionar as estruturas hierárquicas que mediam nossas relações com os espaços, seja através da forma ou pela forma que toma quando ganha corpo, pela poética, pelas relações que propõem ou subvertem, pela experiência autônoma, pela ação direta ou pela força coletiva.

Quando essa ação política é ao mesmo tempo artística, cabe apontar uma pequena e significativa distinção entre arte política e arte ativista. É sob esta ótica que Mesquita, a partir de contribuições de Lucy R. Lippard, assinala a primeira como “socialmente *preocupada*” enquanto a segunda tende a ser “socialmente *envolvida*” (MESQUITA, 2011, p. 17, grifo do autor). A esse respeito, Mesquita acrescenta que:

[...] arte ativista não significa apenas arte política, mas um compromisso de engajamento direto com as forças de uma produção não mediada pelos mecanismos oficiais de representação. Esta não mediação também compreende a construção de circuitos coletivos de troca e de compartilhamento, abertos à participação social e que, inevitavelmente, entram em confronto com os diferentes vetores das forças repressivas e do capitalismo global e de seu sistema de relações entre governos e corporações, a reorganização espacial das grandes cidades, o monopólio da mídia e do entretenimento por grupos poderosos, redes de influência, complexo industrial-militar, ordens religiosas, instituições culturais, educacionais etc. (2011, p. 17).

Ainda sobre essas produções artísticas socialmente engajadas, Mesquita (2011, p. 18) nos indaga sobre “como as “maneiras de fazer” dos artistas-ativistas podem intervir potencialmente nas ordens e poderes sociais, econômicos e políticos instituídos” e busca responder essa questão em seu livro *Insurgências poéticas – arte ativista e ação coletiva*. Para o autor, tais experiências podem ser entendidas como uma forma de ampliar a consciência sobre o mundo e estabelecer territórios de resistência.

Do ponto de vista de Aguirre (2011, p. 89), para quem a relação entre arte e política adquire novas perspectivas devido a contribuição dos estudos da cultura visual no âmbito da arte e da educação, a estratégia mais eficiente de conseguir resistência diante dos mecanismos de manipulação e exercício de poder que regulam os regimes de representação, não reside em desmascarar e expor tais mecanismos. Segundo o autor, o que pode transformar as consciências e situações é a transgressão do condicionamento dos espaços e a invenção de novas formas de redistribuição nos regimes de poder através da geração de “cenários de dissenso que permitam reconfigurar outro regime de percepção e de significação; modificar o mapa do possível e do impossível e a designação das capacidades e das incapacidades” (AGUIRRE, 2011, P. 90).

Tendo em vista a possibilidade de reconfiguração dos regimes de percepção e significação é que as referências apresentadas a seguir estarão agrupadas de acordo com reflexões e conceitos destacados em função da pertinência para o contexto em que, direta ou indiretamente, as utilizei e utilizo - a escola. Sendo assim, destacarei primeiro algumas ações em que identifico a desobediência ou a insubordinação à ordem estabelecida como ponto central, em que as imagens e a rua são estratégias de visibilidade das posições contrárias à imposição da tal ordem; em seguida, a reflexão acerca da subversão dentro dos contornos institucionais e, por fim, ações sociais impulsionadas pela ação direta e do apoio mútuo dentro da coletividade.

Antes, quero destacar dois trabalhos artísticos não necessariamente classificados como *intervenção*, mas que orientam o pensamento para a possibilidade de questionar, através da forma e da poética, os tipos de relações impostas e condicionadas pelos espaços institucionalizados, pela própria arte e pelas hierarquias estabelecidas dentro desses espaços que, muitas vezes, colocam a arte num lugar intocável e sacralizado. É por estes territórios que o eu gostaria de caminhar nas próximas páginas.

Um deles é a instalação do artista plástico brasileiro Antônio Dias, *Faça você mesmo: território de liberdade*, de 1968, que consiste em um espaço demarcado no chão por fita adesiva, como uma planta arquitetônica que poderia ser construída por qualquer pessoa e sugere um (pequeno) espaço simbólico para a experimentação e a invenção. A meu ver, esse trabalho coloca duas questões primordiais: há, nos espaços

em que existimos, essas pequenas ilhas onde podemos ser livres? Em um espaço e tempo determinados, **podemos ser livres sozinhos?** Estas questões me remetem àquela posta por Silvio Gallo sobre a possibilidade de construir e praticar a liberdade coletivamente em nossos contextos⁵² – escolares – hierarquizados e definidos por autoridades, se podemos ser livres isoladamente, a despeito das relações estabelecidas fora do nosso *território de liberdade*.

A autoria e a importância dada ao ato da participante que deixa de ser apenas espectadora ou público adquire proporções mais radicais no trabalho de Lygia Clark, quando a artista dá o nome de “proposições” às ações que sugere serem executadas por outras pessoas. Em sua última proposição, chamada *Caminhando* (1964), a artista propõe que de um pedaço de papel seja formada uma fita de Moebius, sem avesso, nem lado de dentro ou lado de fora, e que essa fita seja cortada com uma tesoura no sentido do comprimento. A pessoa precisa então fazer sempre uma escolha sobre qual lado continuará cortando até que não seja mais possível cortar. “A obra é o ato”. “Nenhuma separação entre sujeito-objeto”. É sobre escolhas, corpo presente, tempo presente. “Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. **Sós, não existimos.**” (CLARK, 1946), diria a artista mais tarde.

Dissolver a aura e a autoria, estimular a autonomia: faça você mesmo seu próprio caminho, sabendo que não caminha só. Retomando o que já foi dito sobre o pensamento de Aguirre, as intervenções não se limitam a negar, recusar ou denunciar o estado das coisas, mas em propor uma alternativa, causar uma fissura na bolha cinzenta, inverter a lógica, mudar o ponto de vista ou o lugar de partida. Vamos a elas.

desobediência

Siga a seta

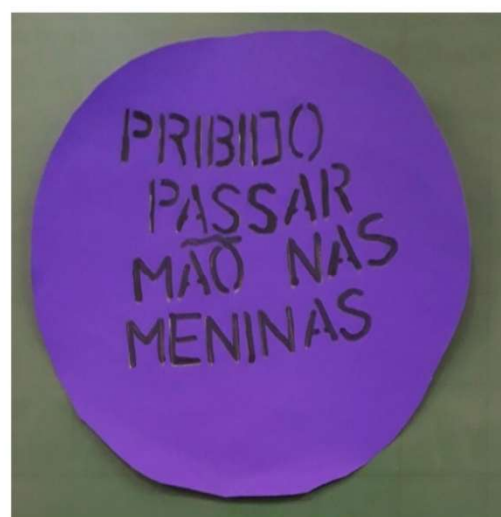
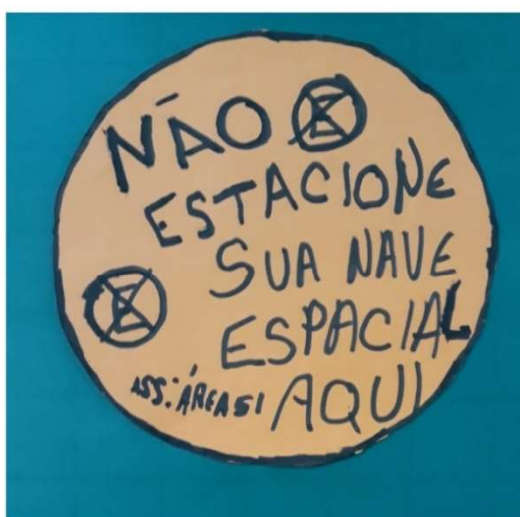
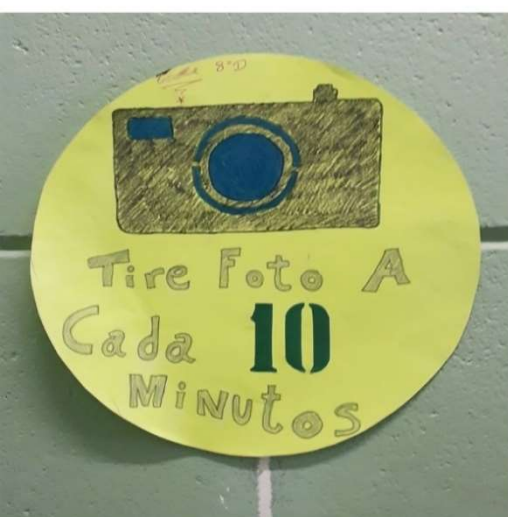
O livro infantil *Siga a seta*, de autoria de Isabel Minhós Martins e Andrés Sandoval, conta a história de um rapaz que um dia se cansa de tantos caminhos obrigatórios e direções sempre indicadas pelas setas da cidade, inventadas por uma “Comissão de Especialistas”, e começa a se questionar sobre o que havia no espaço entre as setas e a descobrir coisas que ninguém parecia ver ou ouvir não indicadas pelas setas. Em uma noite, o rapaz resolve trocar algumas setas de lugar, causando um grande caos na cidade na manhã seguinte e, ao mesmo tempo, proporcionando algumas descobertas

⁵² Informação verbal retirada do debate “Conversas Libertárias” realizado com Silvio Gallo no Espaço Capoeira Angola Omoayê, em São Paulo. 07 jun. 19.

para as pessoas que se dispuseram a segui-las mesmo assim; aos poucos, as pessoas na cidade iam percebendo que as setas “ou nos fazem andar em círculos ou nos levam sempre ao mesmo lugar” (MINHÓS, 2012).

Esse livro me serviu de inspiração para uma oficina que dei em 2014 no *Espaço de Leitura* e em 2015 na *Oficina Cultural Alfredo Volpi* com a mesma proposta que depois desenvolvi com as turmas dos 8ºs anos em 2018. Nos três contextos, iniciei a atividade com a leitura do livro em questão e depois refletia com o grupo sobre as regras e sinalizações dos espaços em que nos encontrávamos: *quem as criou? Funcionam? Para que servem? Que outras regras ou sinalizações poderíamos criar?* Partindo das reflexões sobre o exercício do espaço público e as formas de ocupá-los e utilizá-los, a proposta girava em torno de pensar sobre as regras de convivência implícitas (e explícitas) nesses espaços e inventar novas regras ou modificar as existentes através da criação e intervenções de placas de sinalização.

Certamente as respostas à proposta foram diversas, como eram diversos os contextos em termos de localização, perfil dos grupos e a minha relação com eles, assim como a relação deles e a minha com o espaço em que nos encontrávamos. Na escola, a leitura de um livro infantil para adolescentes não gerou tanto entusiasmo ou envolvimento, mas, por outro lado, foi onde também pude observar mais e aprofundar mais a relação das estudantes com o ambiente escolar, como relatei no capítulo anterior com a intervenção com os post-its com perguntas sobre a escola, antes da produção das placas.



Imagens 32, 33 e 34. Intervenção com placas produzidas por estudantes na escola.
Foto: Marília Carvalho (2018). Arquivo pessoal.

Nestes processos, considero que um grande entrave que encontrei diante das estudantes foi de se arriscarem nos caminhos que não estão prescritos e fazerem uso das *licenciosidades discursivas* e poéticas. Voltarei nesse ponto mais adiante.

Desobediência não tem cura, doria

Os trabalhos do artista visual Bruno Perê são referências que levo com frequência à sala de aula, seja como imagens para mostrar intervenções urbanas feitas a partir do grafite, lambes e estêncils, seja para evidenciar a prática artística coletiva e a temática atual e provocativa que sempre expõe pautas políticas e críticas através das imagens, tensionando questões sobre o direito à cidade e sobre a violência estatal e policial.

Em 2017, João Dória Jr. assumiu a prefeitura da cidade de São Paulo sob o lema “Cidade Linda”, e iniciou seu mandato com uma dura campanha contra a pixação, aumentando a vigilância e a punição aos pixadores. “Prefeitura apaga a gente pinta, vamo vê que tem mais tinta” (NAOTEMCURADORIA, 2019, online), escreveu Perê no perfil da rede social Instagram criado para registrar o trabalho “*desobediência não tem cura, doria!*” desenvolvido em resposta a iniciativa do prefeito que incluía também um edital para selecionar os grafites que teriam autorização para ocupar os grandes muros da cidade. O projeto de Perê consistia em mapear, através das publicações no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, todos os pontos da cidade em que houve algum enquadro com multa para pessoas que foram pegas pixando. Em cada um desses pontos, o artista deixava um azulejo (mais difícil de remover e, portanto, mais duradouro) estampado com a frase que dá nome ao projeto.

Imagem 36. “Rua João Guimarães Rosa. Quando vc menos espera está lá um ponto de enquadro/multa. #desobediencianoatemcuradoria a #arteurbana #vandal” (2018), Bruno Perê.
Fonte: Instagram: @desobediencianoatemcura.
Acesso em: 01 abr. 2018.



A ação evidenciou que a tentativa de silenciar os muros e impor autorização e curadoria para a arte feita nas ruas da cidade não surtiria efeito, pois a insubordinação e a resistência não se intimidam com todo esquema estatal de vigilância, violência e nem com o risco. Nas palavras desse artista que, assim como na ficção do *Siga a Seta!* resolveu inverter – ou melhor, subverter – a ordem das coisas:

Você acha que nossos ancestrais formaram os quilombos porque havia edital do governo colonial para criação de vilas autônomas? Quilombolas sim desobedeceram às leis da escravidão. Quando o sistema não é justo, quando as leis oprimem, desobediência é necessária. Existem diversas formas de desobedecer e a arte pode ser um exercício para a desobediência.⁵⁴ (NAOTEMCURADORIA, 2019, online)

Mujeres creando

Nascido em 1992 na Bolívia, *Mujeres Creando* é um movimento feminista anarquista composto por uma grande diversidade de mulheres que não são consideradas artistas, mas “agitadoras de rua”. Elas apostam em desafiar o poder e o sistema patriarcal, colonizador e neoliberal de forma autônoma através de grafites, ações públicas, além de manterem uma casa autogerida chamada *A Virgem dos Desejos*. Na sede realizam eventos, debates, além de ser um espaço de troca, apoio e criação coletiva entre mulheres. O coletivo, que atua com uma proposta de feminismo não-racista e questiona o elitismo entre mulheres que separam o público e o privado, o trabalho manual do trabalho intelectual, tem na rua seu principal cenário de ação política e é conhecido pelo seu ativismo político, intervenções artísticas e pedagogia feminista (MUJERES..., online)⁵⁵.



Imagem 37. Grafiteada en El Alto. Mujeres Creando, 2018.
Fonte: <http://www.mujerescreando.org>. Acesso em: 30 jul 19.

⁵⁴ desobediência não tem cura, doria. São Paulo], 28 mar 19. Instagram: @naotemcuradoria. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bvj4LiKnJRBmZrT6nvd7FncjUEhqni68no9m2Ao/?igshid=iegdoish83pib>. Acesso em: 11 jul. 19.

⁵⁵ A este respeito, ver: <http://www.mujerescreando.org>. Acesso em: 11 jul. 19.



Imagem 38. Vivas nos queremos.
Anônima. Fonte: Viva nos
queremos. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Muchas Nueces :
El Colectivo : Editorial
Chirimbote, 2017. p. 25.



Imagem 39. Vivas nos queremos.
Anônima. Fonte: Viva nos
queremos. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Muchas Nueces :
El Colectivo : Editorial
Chirimbote, 2017. p. 11.

Taller Popular de Serigrafia

Fundado por Diego Posadas, Mariela Scafati e Magdalena Jitrik por ocasião das assembleias organizadas durante as revoltas populares na Argentina por conta da crise econômica de 2001, o coletivo argentino Taller Popular de Serigrafia (T.P.S.) atuante entre 2001 e 2007, entendia que a imagem poderia ser um suporte material para os problemas nos quais queriam intervir e trabalharam produzindo camisetas e cartazes no contexto das lutas sociais, movimentos de protestos e contra a repressão, utilizando a serigrafia como uma resposta rápida a esses problemas (2004, online).

Levei para a sala de aula um cartaz do T.P.S. que traz os dizeres em espanhol “diferentes deseos / iguales derechos” e seu sentido se completa com um desenho de beijos entre casais hétero e homoafetivos, na ocasião em que trabalhei leitura e análise de cartazes com os 9^{os}. Pude perceber como este tema é mais espinhoso e difícil de ser dialogado em sala de aula, embora tenha despertado o interesse de muitas estudantes. Diferente dos cartazes feministas, não tive coragem de deixá-lo exposto ao longo do ano pois sabia que, sem ser uma discussão pedagógica no âmbito da comunidade escolar, haveria retaliações como pude constatar mais tarde.

Imagem 40. Taller Popular de Serigrafia. Trabajos 2002 - 2005: edición en proceso Fonte: <https://twitter.com/museomalba/status/1144754956404187136/photo/1>. Acesso em: 30 ago 19.

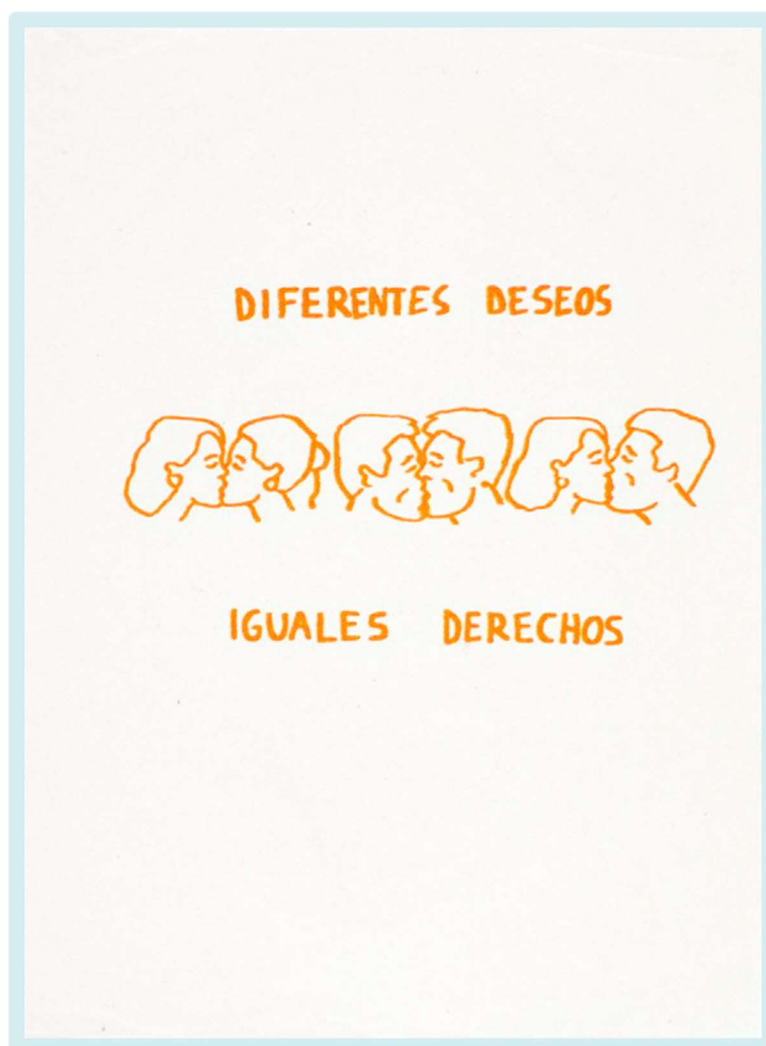




Imagem 41. As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? (2017), Guerrilla Girls. Fonte: <https://www.guerrillagirls.com>. Acesso em: 30 jul 19.

O grupo norte-americano de ativistas feministas Guerrilla Girls, fundado em 1985, usa a ironia através de imagens, fotos e cartazes com dados numéricos, pesquisas e estatísticas para expor desigualdades de gênero e, mais recentemente, preconceitos raciais na arte, na política, no cinema e na cultura pop, evidenciando como a estrutura das instituições que legitimam e veiculam essas áreas privilegiam e reforçam o domínio eurocêntrico, branco, masculino e heterossexual. A identidade visual do grupo é marcada pelas escolhas relativas à composição gráfica na produção de cartazes, pelo uso característico das cores, fontes tipográficas, textos e imagens e, principalmente, pelas máscaras de gorila que as artistas usam para preservar suas identidades através do anonimato (PEDROSA, 2017, p. 2-3).

O cartaz que questiona se as mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo fez parte tanto das aulas de leitura e análise de cartazes, como foi disparador pra discussões no grupo das meninas e paras as intervenções que fizemos nos banheiros. Vale sublinhar que, na sala de aula, as primeiras reações a este cartaz são risadas e piadas, em sua maioria de caráter machistas e racistas, em razão da nudez e da máscara e, ainda que pela falta de familiaridade das estudantes com o contexto museológico e curatorial, a mensagem acaba não sendo tão inteligível, o que não significa um impedimento para debater o tema.

Como mote para discussão em uma turma do 7º ano em que havia uma nítida oposição entre meninas e meninos e rechaço destes em relação às ideias e posicionamentos daquelas, fiz uma pequena seleção de desenhos anteriormente realizados pela turma e expus na lousa apenas os trabalhos dos meninos, provocando a

turma a pensar sobre os critérios que utilizei. Apenas uma menina ficou indignada e colocou o seu próprio desenho exposto junto com os outros, abrindo espaço para que eu apresentasse o trabalho das Guerrilla Girls e iniciássemos um debate a respeito. Infelizmente nesta turma, assim como em muitas outras, os meninos costumavam se desligar mais rapidamente da aula quando tocávamos em temas relativos às desigualdades de gênero, direitos ou violência contra mulheres. Perguntas retóricas: quantas vezes, desde que entraram na escola pela primeira vez, essas turmas foram confrontadas com estas discussões? O que aconteceu nesses sete anos para que nem as discussões e debates de um modo geral, nem as questões de gênero fossem tratadas com seriedade dentro da sala de aula?

As Guerrilla Girls suscitam ainda outras questões relevantes. Ao reivindicarem espaços institucionais, estão reivindicando o direito de ocupar espaços em que as mulheres foram historicamente silenciadas, a representatividade que tanto importa nos atuais discursos das ditas minorias políticas. Ao mesmo tempo, as instituições que elas criticam se apropriam dessas críticas e as exibem como trunfo da atualização institucional em relação às agendas políticas da vez. Podemos dizer que as Guerrilla Girls se beneficiam dessa institucionalização ou que são apenas cooptadas por ela?

A questão da relação com espaços institucionais é analisada pela artista-ativista Milene Ugliara (2013, p. 17), que nos recorda que “dentro ou fora dos espaços institucionalizados toda produção artística, forma de ação ou relação social está diante de uma tensão e risco iminente de ser minado, apropriado ou esvaziado perante as forças hegemônicas”. A autora argumenta ainda que em função desse risco é que artistas ou praticantes da cidade são impulsionadas a assumir uma atitude constantemente atenta, inconclusa e processual, isto é, estarem sempre prontas para mudar as estratégias e os modos de existir nesses espaços (UGLIARA, 2013, p. 17).

A intenção aqui não é buscar respostas para a questão, mas refletir sobre as possibilidades de intervenção e transgressão dentro de espaços e relações institucionalizadas, como a escola, por exemplo. Em primeiro lugar, professoras representam a personificação da instituição através da incorporação das regras e normas, do funcionamento e usos dos espaços e cumprimento das orientações e diretrizes curriculares, políticas e pedagógicas, incluindo aquelas que estão subentendidas e não são explícitas. Em tempos de Escola Sem Partido⁵⁶, em que a liberdade docente está sob constante ameaça e que não precisa muito para que qualquer

⁵⁶ O movimento Escola Sem Partido (ESP) pretensamente combate a ideologia nas escolas. Veiculado por uma página na internet desde 2004, ampliou sua visibilidade em 2014 quando começou a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios., com o intuito de coibir a suposta “doutrinação ideológica” de professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade. (AÇÃO..., 2016)

pessoa se sinta apta para nos dizer como devemos realizar nosso trabalho, não é preciso muito para transgredir as barreiras do que tem sido considerado permitido e aceitável em sala de aula. Além do mais, em muitas escolas públicas as demandas burocráticas sobrepõem-se às pedagógicas, esvaziando as discussões político-pedagógicas e planejamentos coletivos, o que de certa forma assegura alguma autonomia e liberdade a cada docente, ainda que isso não seja firmado como um posicionamento ou uma escolha, mas sim como uma (in)consequência.

De todo modo, o espaço das aulas de arte, como de todas as outras áreas, pode ser considerado um espaço oficializado para que determinadas coisas aconteçam. Entretanto, apesar da relação docente com a escola ser sobretudo institucional, ela não se limita a isto: as coisas que acontecem nesse espaço podem esbarrar nas barreiras do permitido e aceitável, permanecer entre elas ou ultrapassá-las (e esperar para ver o que acontece em seguida).

Em segundo lugar, estudantes reivindicarem espaços na escola, seja por qual via for, diz respeito a poderem existir nesse espaço. A questão é que se elas precisam do aval de alguma autoridade para que essa reivindicação seja validada, então, nesse caso, devemos repensar nosso papel docente e o papel dessa instituição que representamos: se estamos de acordo com ela ou, do contrário, como iremos proceder e prosseguir, como *ensinar a transgredir*⁵⁷, como *instruir para revoltar*⁵⁸.

Durante o trabalho com as turmas, foi possível reconhecer nos desdobramentos das atividades propostas ações que ajudam a pensar nessa questão, como veremos mais adiante.

ação direta e ajuda mútua

Partindo de diferentes propósitos, são muitas as estratégias possíveis para intervir em algo. Considerando o viés político destas ações, Mesquita (2008, p. 10) enfatiza delas sobretudo o aspecto transgressor, que envolve uma mudança na ordem dita *normal* das coisas, que pode ser simbólica e direcionar a uma participação política. As intervenções podem, portanto, assumir um caráter artístico e político, mas não precisam, necessariamente, ser os dois simultaneamente, ou ainda serem classificadas desta

⁵⁷ Referência ao título do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks.

⁵⁸ Referência ao título *Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia da ação direta*, de Grégory Chambat, disponível em:

<https://we.riseup.net/assets/160942/instruir%20para%20revoltar.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

forma. Contudo, elas são necessariamente contextuais, isto é, localizadas temporal e espacialmente em determinados contextos, e por isso “as relações entre intervenção simbólica e ação direta precisam ser sempre avaliadas, examinadas e discutidas conforme as necessidades de um plano que está dentro de um território cultural em constante mudança” (MESQUITA, 2008, p. 140).

Até aqui, foram destacadas diversas estratégias visuais de intervenção, em sua maioria exercidas como ações diretas, isto é, como formas políticas de agir em que as sujeitas implicadas estão à frente de suas próprias decisões e as executam dispensando o intermédio ou a autorização do estado, de instituições, de dirigentes ou qualquer outro tipo de aparelhamento burocrático, não delegando suas vontades e necessidades a nenhum tipo de representante político (CADERNOS..., 2010). De acordo com o filósofo anarquista Eduardo Colombo, “a ação direta está enraizada profundamente no solo da ajuda mútua [...], é coletivamente que os explorados podem se libertar e, ao unir suas forças, acabam por impor aos poderosos suas reivindicações [...]” (2015, p. 72).



Imagem 42. Manifestação durante greve geral de trabalhadoras e trabalhadores em São Paulo. Foto: Marília Carvalho (2017). Arquivo pessoal.

É tomando como base esses dois princípios anarquistas – ação direta e ajuda mútua – que saímos do terreno da arte para trazer alguns episódios e ações de resistência em relação a forças autoritárias, repressoras e opressoras; episódios que de certa forma orientaram as ideias sobre ocupar os espaços que são nossos com a vida que acreditamos e queremos, que instigaram as pesquisas e propostas de intervenções artísticas realizadas na escola. Entre esses episódios estão a greve de professoras municipais da cidade de São Paulo em 2018 e 2019, a greve geral da educação em 2017, diversas intervenções e manifestações de cunho social e político que aconteceram na cidade e no país contra o genocídio da população negra, por exemplo, e, principalmente,

as ocupações de estudantes secundaristas contra a reorganização escolar proposta em 2015 pelo então governador Geraldo Alckmin.

perdermos muito, inclusive o medo

Há dois anos que esperamos por respostas para a pergunta *quem mandou matar Marielle Franco e Anderson Silva?* Em 28 de março de 2018, apenas duas semanas após o assassinato da vereadora e seu motorista, ativistas do movimento negro fecharam a Av. Radial Leste em protesto, colocando fogo em pneus para bloquear a passagem e exibiram uma faixa enorme em denúncia à violência estatal contra a população negra com os dizeres “Estado assassino. Perdemos muito, inclusive o medo”, cobrando respostas do governo (ALMA..., 2018, online). Selecionei a imagem desse protesto para fechar a aula em que apresentei algumas referências diversas acerca da palavra intervenção (imagem 43) para os 7^{os} e 8^{os} anos. Tendo iniciado esta mesma aula com uma conversa sobre a *intervenção* federal no Rio de Janeiro⁵⁹, considerei que a amplitude do entendimento desta palavra poderia ser tangível às estudantes ao se aproximar de uma realidade comum a elas como a violência policial, presente no Rio e também ali do outro lado da calçada, na porta da escola, dentro das casas, nas ruas estreitas daquela comunidade e de tantas outras.

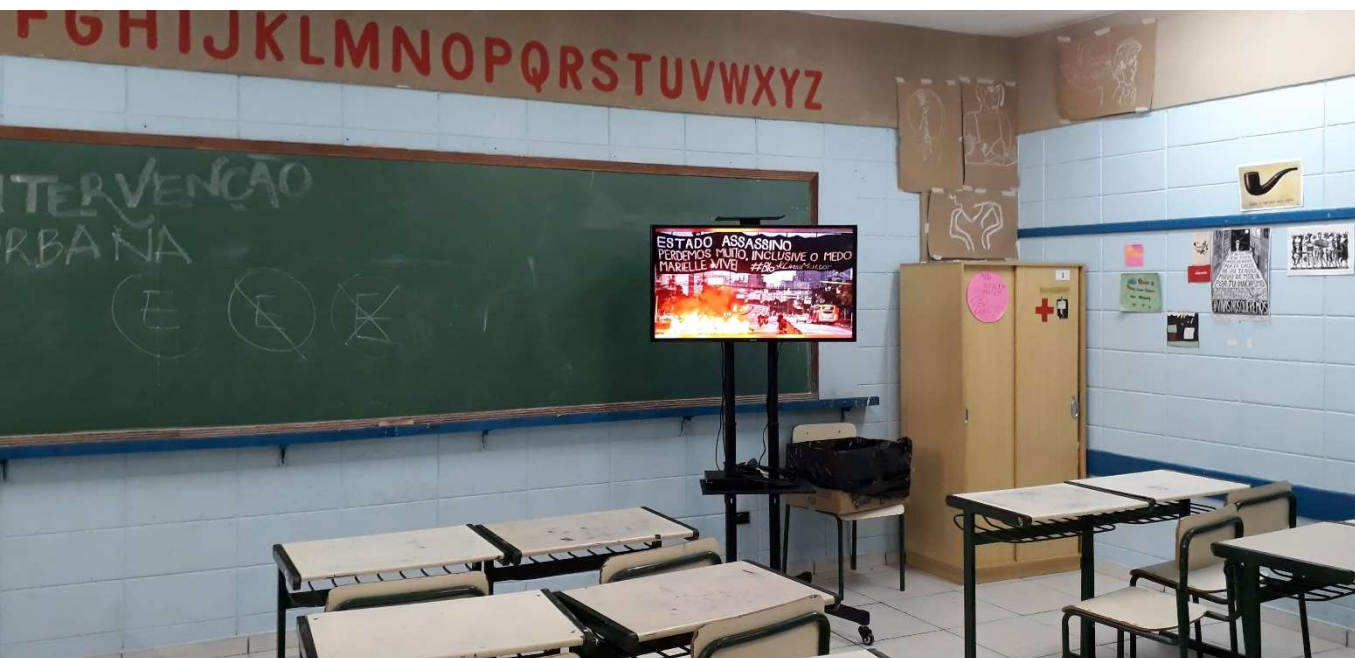


Imagem 43. Foto: Marília Carvalho (2018). Fonte: arquivo pessoal.

⁵⁹ A intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro começou um mês antes da morte de Marielle Franco e Anderson Silva, sob o decreto do então presidente da república Michel Temer que alegou ser necessário "conter grave comprometimento da ordem pública. A esse respeito, ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43079114>. Acesso em 08 jan. 2020.

Dois anos depois, está muito mais evidente pra mim agora que as associações possíveis entre intervenção, arte e ação política não são óbvias nem tão facilmente assimiláveis, já que a maioria das estudantes desconhecia, por exemplo, o significado da palavra *federal* ou a divisão dos três poderes no Brasil, o que se tornou uma barreira para associar tais conceitos às ideias sobre intervenção que levei para a aula. Hoje, considero que pode ter sido um planejamento equivocado em termos de exigência para a faixa etária ou para o contexto, propondo relações excessivamente abstratas que talvez só façam sentido para arte/educadores experientes em fazer tudo ter a ver com qualquer coisa.

Por outro lado, essa dificuldade de estabelecer relações e conexões mais ou menos abstratas pode estar ligada à falta de encorajamento ao pensamento crítico, apontado por bell hooks (2017, p. 267) como consequência de uma sociedade fundamentalmente anti-intelectual que tanto investe na educação bancária. No Ciclo Autoral⁶⁰, etapa da educação básica municipal que compreende entre o 7º e o 9º ano do Ensino Fundamental, espera-se que seja possível “expandir e qualificar a capacidade de análises, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais” (SÃO PAULO, 2019, p. 42). Mas como abstrair palavras e conceitos que representam ações que, na prática, interferem em sua vida diária (como a violência policial ou as eleições), se essas ações não são abordadas, nomeadas, discutidas e analisadas em sala de aula?

De todo modo, ainda que as associações esperadas tenham permanecido na abstração do mundo das ideias, a violência policial e estatal são profundamente concretas, mesmo sem saber nomeá-las apropriadamente. Trazer para a sala de aula a experiência social que estudantes tem como indivíduo e suas implicações políticas e ideológicas, como enfatiza Paulo Freire (1996), nos coloca o dever de discuti-las em relação aquilo que estamos fazendo ali – e não o contrário. Mais que isso, o dever de não perder de vista a ideia de que, embora a educação não possa tudo e não vá, sozinha, mudar o mundo, ela é uma forma de *intervir* nele (FREIRE, 1996), ainda que a palavra *intervir* demore a fazer sentido.

escolas em luta

Ainda em 2018, uma greve dos servidores municipais interrompeu o ano letivo por vinte dias, levando as professoras para as ruas em luta contra a perda de direitos já adquiridos. Sendo principalmente um instrumento de luta da classe trabalhadora, a

⁶⁰ O Ensino Fundamental é dividido em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º).

greve não deixa de ser pedagógica. E incondicionalmente coletiva. Assumindo isto, admitimos que não é só pela palavra que ensinamos e aprendemos e que a rua e o mundo fora da sala de aula também são espaços pedagógicos construídos e transformados senão por nós, por quem pode decidir por nós e nos definir.

Assim, o grupo de professoras mais ativas durante a greve⁶¹ esteve engajado antes e depois da greve em debater com as turmas sobre direitos conquistados e os processos de luta para conquistá-los. Tendo iniciado o trabalho com cartazes com os 9ºs anos em meio a esse processo, levei à sala de aula os cartazes feitos por um grupo de professoras durante a greve daquele ano (img. 56), que tornavam visíveis nosso sentimento de injustiça e nossas reivindicações. O desgaste e tensões geradas por divergências políticas entre o corpo docente, acirrados durante a greve, me deixaram bastante insegura sobre a necessidade e propósito de usar esse material em aula, mas considerei que ele era muito vivo para ser ignorado, tanto por ter sido produzido por nós professoras há menos de um mês por compartilhar a nossa luta de forma concreta na sala de aula, quanto por ter uma materialidade tangível, próxima aos cartazes que seria possível produzir com as turmas, diferente dos produzidos e impressos digitalmente em larga escala. A atenção e curiosidade das estudantes voltou-se mais para a greve do que para os cartazes de fato, mas com mais interesse do que em outros momentos em que apenas falei sobre a greve e expliquei seus motivos. Percebi que surtiu algum impacto e – acredito que um pouco de respeito – ao verem ali algo produzido por professoras, nós, as mesmas do dia a dia, unidas por um objetivo comum.

Tentando expandir a ideia de que **só a luta muda a vida** e contaminar a escola com ela, exibi para as turmas o documentário *Lute como uma menina*.⁶², sobre a atuação das meninas durante as ocupações nas escolas estaduais em 2015. As reações foram diversas: admiração, dúvidas, empolgação, indignação. “A gente também pode fazer greve?”, “A gente pode ocupar a escola?”, “É assim mesmo que os polícia chega lá no fluxo”, “a gente podia fazer greve por causa do bolinho do lanche, é mó ruim”...

Em 2015, 213 escolas do Estado de São Paulo foram ocupadas por estudantes secundaristas que tomaram conta das escolas e das ruas, organizando-se corajosa, massiva e autonomamente contra o fechamento de escolas e o aumento de número de

⁶¹ A greve das servidoras municipais contra a reforma da previdência municipal, que previa o aumento da alíquota do desconto previdenciário das trabalhadoras e trabalhadores de 11% para 14%. A votação da reforma foi adiada na câmara por 120 dias, pondo fim à greve que durou 20 dias. Ao apagar das luzes desse mesmo ano, com professoras já em recesso, a reforma foi aprovada e iniciamos o ano letivo de 2019 já em greve, dessa vez pela revogação da Lei 17.020/18, que criou a Previdência Complementar SampaPrev e aumento em 3% os descontos dos nossos salários. Em 2019, tivemos 33 dias de greve que acabou em negociação barata entre sindicatos e governo, e um grande sentimento de derrota para as servidoras.

⁶² A este respeito, ver: *Lute como uma menina!*, 2016. Publicado pelo canal *Lute como uma menina!* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 08 mar 19.

estudantes por sala de aula. Em apoio ao movimento secundarista, artistas, coletivos, professoras e movimentos sociais de diversas ordens estiveram presentes nas ocupações para contribuir com o que tivessem para oferecer. Na época, como professora do Cursinho Livre da Lapa, dei uma aula na ocupação da Escola Estadual Romeu de Moraes, na Lapa, e postei o seguinte depoimento nas redes sociais:

estudando em escolas públicas e familiarizada com esse ambiente mais ou menos comum de cortinas e carteiras e fileiras, bebedouros, grades, cartazes, papel crepom e cartolina, fazia pelo menos quatro anos que eu não pisava numa sala de aula, desde que fiz os estágios obrigatórios da licenciatura. nessa época, quando voltei à escola sem ser estudante dela, percebi como antes eu sentia que lá de dentro o mundo parecia tão longe. a escola e o mundo fora dela. a escola e a vida eram coisas distintas que se davam as costas mutuamente. nessa semana as aulas do Cursinho Livre da Lapa estão acontecendo na Ocupa Romeu de Moraes. hoje foi a primeira aula, de linguagens. quando chegamos na escola fomos recebidos por estudantes. dessa vez, por mais que aquela arquitetura não diferisse muito do que já conhecemos de pátios, quadra aberta e corredores com as mesmas cores, quando fecharam o portão atrás de nós o mundo não ficou do lado de fora. a vida existia lá dentro, andando só de meia e skate, sem precisar pedir pra sair ou ir ao banheiro, decidindo onde estar, o que quer e o que fazer. aula quem dá são as/os estudantes: aula de luta, resistência e coragem pra ocuparmos os espaços que são nossos com a vida que acreditamos e queremos. toda força às/aos estudantes! #escolasdeluta #jaacaboualckmin? (CARVALHO, 2015)

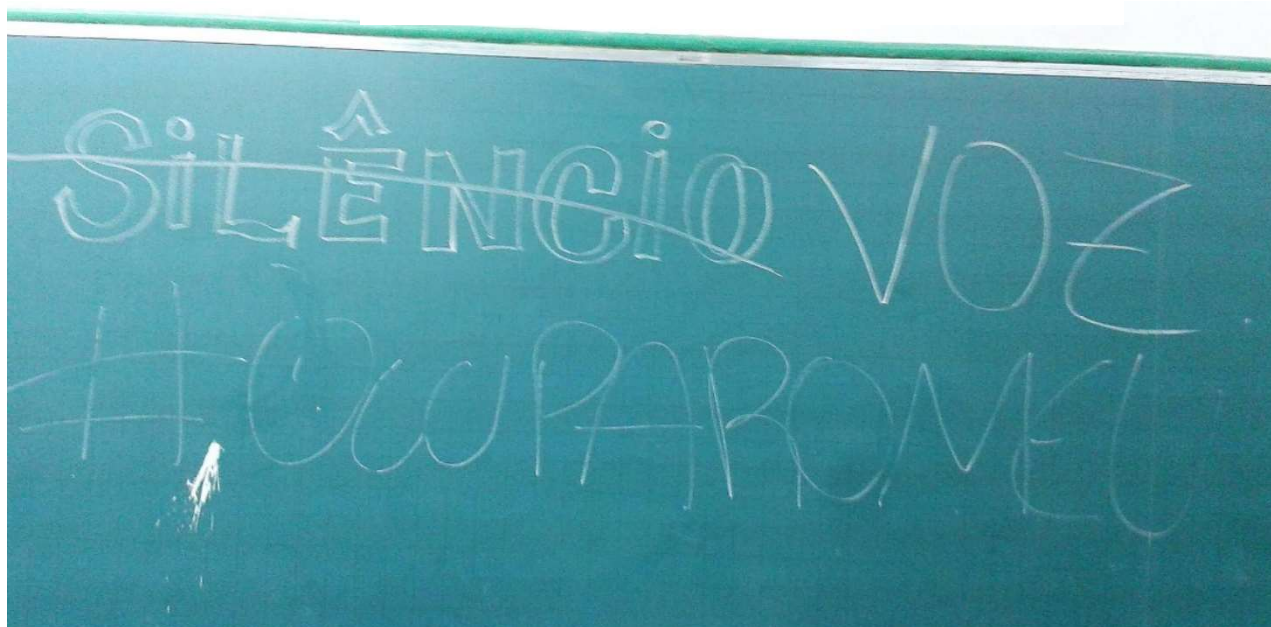


Imagem 44. Lousa na ocupação estudantil da E.E. Romeu de Moraes. Foto: Marília Carvalho (2015).

Fonte: arquivo pessoal.

Presenciar a vida na escola e a capacidade daquelas jovens de organizarem-se, apoiarem-se, dividirem tarefas e acreditarem que o todo é mais do que a soma das

partes, acreditarem que juntas podem intervir no mundo, foi algo que alimentou uma vontade de que aquilo fosse a regra e não a exceção. Por isso, o documentário sobre esse momento é sempre uma referência estimulante para acreditar na mudança, não só a imediata (neste caso, contra a reorganização escolar), mas principalmente estrutural, sobre as relações condicionadas pelos espaços e hierarquias.

Todas as vezes em que exibi o documentário na escola tive receio de ser mal interpretada pelas estudantes e de que a ideia central que me motivou a escolher esse documentário, da ajuda mútua entre os pares e da ação direta, fosse sufocada por um sentimento de “faça o que tu queres pois é tudo da lei” ou “vamos quebrar tudo por que é tudo nosso”, sem organização, sem estratégias, sem propósitos; de que colegas me repreendessem ou me acusassem de incitar aquilo que chamam de indisciplina e caos, ou de implicitamente, me *desautorizar* e autorizar o caos na minha própria aula.

Por um lado, os receios e a perda de tantas seguranças e direitos, por outro, vamos perdendo o medo. Não estamos colhendo há tempos os frutos da escolarização omissa e subordinada? É contraditório jogar uma fagulha e esperar que o fogo se alastre de forma controlável e previsível. São riscos que a gente precisa assumir. E, aparentemente, não se concretizaram neste caso. Nem o motim veio, nem o caos tomou proporções insustentáveis além do que já era antes. Mas, ainda que estudantes tivessem resolvido ocupar a escola por que o bolinho do lanche é ruim ou porque não tem porta nos banheiros masculinos, qual seria minha real responsabilidade nisso? Quem se responsabiliza pela falta de porta, pelo bolinho ruim ou por não poderem repetir o bolinho nos dias que ele é bom?

Talvez eu tenha superestimado o documentário ou subestimado as estudantes. Não será um filme ou um bolinho que fará com que se revoltem ou se organizem. E não seremos nós que diremos como, quando ou por quê. De qualquer forma, não podemos viver reinventando a roda. As ocupações das secundaristas em 2015 tiveram inspiração em uma cartilha chilena sobre “como ocupar um colégio?”⁶³, que começou a circular por aqui e se alastrou. A gente aprende na luta e aprende com a luta daquelas que vieram antes de nós. A gente dá corda, bota lenha, atíça. Pode não dar em nada. Ou pode em, algum momento, queimar.

*

Apesar de muito, isto não é tudo, mas o que escolhi como primordial para compor o cenário e as referências de onde parto para pensar e propor, para elaborar e agir sobre

⁶³ A esse respeito, ver mais em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>

o contexto em que me encontrava. A seguir, adentrarei com mais profundidade nas intervenções e às aulas de arte que lecionei em 2018.

Mais uma vez, recorro palavras de Paulo Freire para não esquecer que a educação é, sobretudo, política (1996) e considerar que entrelaçá-la à arte, à vida e à ação política não se trata de impor ao corpo discente

[...] que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mas ainda, que sua situação concreta não é **destino certo** ou **vontade de Deus**, algo que não pode **ser mudado** (FREIRE, 1996, p. 79-80, grifo do autor).

2.3. intervir na escola

As referências teóricas, artísticas e políticas apresentadas até este ponto me possibilitaram a reescrita dos processos artísticos e pedagógicos que serão aprofundados e debatidos nas páginas a seguir. A partir desse ponto, assumo a necessidade mais evidente da primeira pessoa pela dificuldade de me desvencilhar da autoria de tais processos, tentando preservar, entretanto, o distanciamento e rigor indispensáveis para que os relatos não se sobreponham às questões que me trouxeram até aqui.

falta tantas dúvidas⁶⁴

Em 2017, ano em que ingressei na rede municipal, passei a pesquisar suportes e formatos que fugissem do tradicional A4 ou cartolina com o objetivo de experimentar outras visualidades dentro daquele espaço e identificar a viabilidade disso. Na época com 15 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a ideia de cortar papéis em formatos mais diversos ou delegar essa função para as crianças pareceu razoável só na primeira e talvez na segunda tentativa. Com apenas 45 minutos de aula semanais, o tempo é sempre um inimigo. Encontrei em bobinas de papel uma alternativa viável e barata (tive que comprar do meu bolso, é bom frisar) para usar como suporte em uma experimentação com carimbos com os 3ºs anos.

⁶⁴ Os nomes das seções referem-se a trabalhos das estudantes produzidas nos processos nelas relatado.

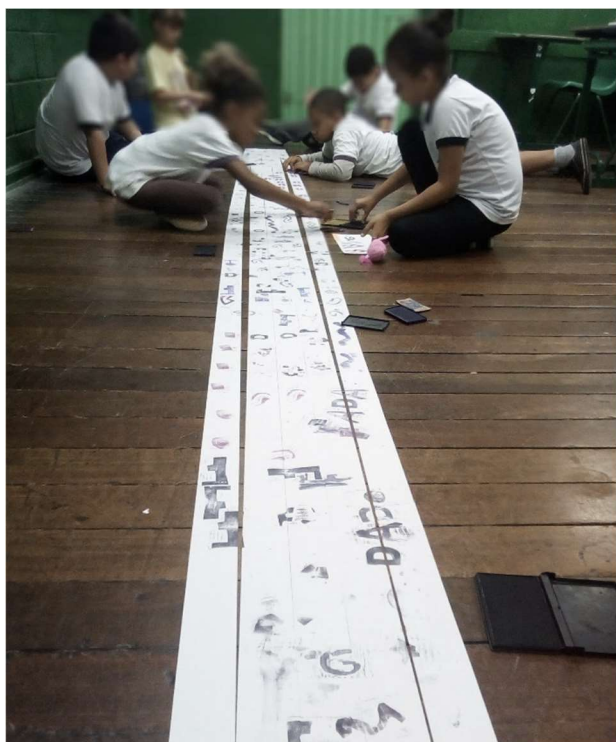


Imagem 45. Foto: Marília Carvalho (2017). Fonte: arquivo pessoal.

Há um tempo que observo como a publicidade se aproveita das brechas e de espaços improváveis, principalmente nos lugares de passagem em que vemos tudo rapidamente: corrimãos de escadas, degraus, catracas, janelas. Se coloca inevitavelmente no meio do nosso caminho e não nos dá a opção de não ver ou ignorar, de não ler. Pensando em novos usos para aquelas mesmas bobinas que utilizei em 2017, juntei as ideias dos improváveis lugares com formatos pouco prováveis de suportes para criar outras intervenções com os 7ºs anos, a última que fizemos em 2018.

Para isso, primeiro propus alguns exercícios sobre letras a partir do que pesquiso e costumo fazer com elas: escrever em tamanhos diversos, usar as letras como desenhos, observar diferentes tipos de letras, fontes, logos e as impressões que elas causam ou como são usadas. Aparentemente simples, mas uma grande parte de estudantes demonstraram muita dificuldade em escrever o próprio nome em letras grandes, nas dimensões de uma folha inteira e não de uma linha, dificuldade ou resistência para se permitir experimentar, observar, fazer do seu jeito. Havia um grande sentimento de frustração quando não conseguiam fazer igual às referências que eu mostrava e, na expectativa de fazer “certo”, muitas vezes me pediam para que fizesse por elas.

Escrever letras com linhas curvas ou retas, largas ou finas, não era de novo um *beabá* que precisava ser decorado, assimilado e reproduzido. A intenção, além da sensibilização para um tipo de comunicação e expressão visual, era estimular um processo autoral de criação a partir de algo que predomina de forma mecânica no cotidiano escolar, que é a escrita.

Em praticamente todas as turmas em que perguntei, a resposta foi a mesma: a diferença entre as duas liberdades escritas bem grande na lousa era apenas a letra, mesmo diante de tentativas de evidenciar que poderia haver outras. Do meu lugar de professora, me questionei se deveria insistir em fazê-las ver algo que para mim parecia *óbvio* ou se isto seria só mais uma estratégia de convencimento aparentemente arbitrária como “o M dar a mãozinha para o P e para o B”, “dois e dois são quatro” e “que a vida vale a pena”⁶⁵. Percebi aos poucos que abstrair, ler as entrelinhas e identificar significados implícitos nas formas são lições que dificilmente a escola oferece.

Neste sentido, dentro da concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire, que tem como característica fundamental o papel narrativo e dissertativo desempenhado pelas educadoras, sujeitas da narração, em relação às educandas, objetos pacientes, ouvintes que memorizam e repetem, a palavra “se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (2005, p. 66). Para o autor, esta educação dissertadora se configura também pela sonoridade da palavra, exemplificada pela repetição de “quatro vezes quatro, dezesseis” sem o entendimento real do que significa tal expressão. Assim, nos diversos contextos em que podemos ler ou escrever a palavra liberdade - ou aspirar por ela - devemos ter em vista o que Freire chama de *a força transformadora da palavra*, para não cairmos no equívoco de apenas repeti-la mecanicamente, seja por sua sonoridade (ou por sua visualidade), sem que as estudantes possam se apropriar dela e construir seus sentidos dentro de seus contextos e coletivamente.

Além de problematizar a educação bancária e a palavra oca que se repete até o convencimento, cabe reiterarmos que

liberdade
LIBERDADE

⁶⁵ Referência aos versos “Como dois e dois são quatro, sei que a vida vale a pena, mesmo que o pão seja caro e a liberdade pequena”, do poema *Dois e dois: quatro*, de Ferreira Gullar (2004, p. 83)

não é só pela palavra que aprendemos. A dificuldade em estabelecer conexões de significados com a forma é apontada por Kerry Freedman (2006) como uma herança da tradição estética moderna que fundamentou grande parte da teorização da arte na educação. Tal tradição seria responsável por priorizar uma perspectiva formalista que separa a forma do conteúdo e “não inclui uma análise de seu uso, função, pressupostos subjacentes, impacto social, etc., porque sua aplicação não tende a considerar os aspectos socioculturais da cultura visual” (FREEDMAN, 2006, p. 56).

Recordando que no Brasil o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶⁶ (Ideb) é calculado *principalmente* por fatores como a média e o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática, Loponte acrescenta que:

No campo da educação, a excessiva valorização do racional em detrimento do sensível ganha maior visibilidade quando, por exemplo, os espaços curriculares para as artes (terreno supostamente fértil a experimentações estéticas) são subestimados e minimizados no contexto escolar, inversão até mesmo legitimada por políticas educacionais calcadas na suposta “objetividade” de índices de avaliação, como no caso brasileiro. (2017, p. 431)

Como já foi explicitado, não só as políticas educacionais que avaliam a educação no Brasil, como a distribuição do número de aulas dentro da grade curricular tanto do ensino básico como do ensino médio colocam as disciplinas das áreas de humanas em segundo plano e artes menos que isso. São escolhas, não só pedagógicas, mas também políticas, que apontam para que tipo de indivíduos se deseja formar e o que se espera deles. Assim, além do distanciamento do sensível, como coloca Loponte (2017), essas escolhas revelam certo desprezo pelo desenvolvimento de pensamentos e posturas críticas diante do mundo e da imaginação como força propulsora para ler, interpretar e, principalmente (re) criar este mundo.

Como temos visto, a escolarização pública acaba sendo um terreno fértil para a manutenção da educação bancária e tradicional apoiada em verdades prontas enquanto desestimula os processos de reflexão crítica e investigação acerca das interpretações, apontados por Freedman como necessários para conceituá-las, respaldá-las e não tomá-las também como verdades (2006, p. 122). Em contraponto, a autora sugere que “a educação deveria ensinar o poder das imagens e as liberdades e responsabilidades que

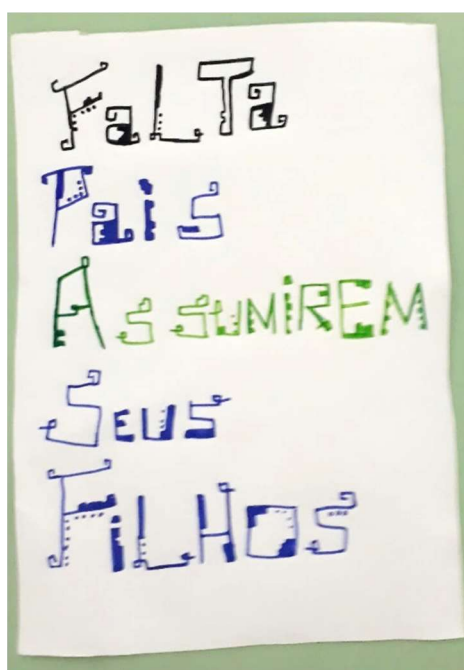
⁶⁶ Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Ideb é um indicador que visa monitorar a qualidade da educação e estabelecer metas a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida anualmente através do Censo Escolar, e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (BRASIL, online). Na prática, é um indicador que avalia a (in)eficiência da educação bancária através de avaliações externas impostas às unidades escolares e alheias às suas realidades e necessidades, funcionando como mais uma medida de responsabilização sobretudo de docentes pelo desempenho de estudantes, à medida que sua análise não leva em conta fatores socioeconômicos, tampouco os cortes de investimentos na educação, nem a desvalorização das profissionais da área, entre outros.

vem com esse poder” (FREEDMAN, 2006, p. 47) e aponta diversas teorias estéticas que, segundo ela, podem e devem inspirar o ensino, alinhando-se com a compreensão pós-moderna de que há muitas maneiras possíveis para interpretação da forma, mas que os contextos sociais e o tempo são fundamentais para isso (FREEDMAN, 2006, p.69).

A definição da palavra *liberdade* no dicionário não dá conta dos significados que a liberdade pode adquirir em diferentes contextos. Dessa forma, para perceber significados implícitos na *liberdade* escrita em letra cursiva não podemos desconsiderar o contexto escolar em que esse tipo de letra é aprendido e reproduzido, pautado no bom comportamento das letras desenhadas com capricho na altura determinada da linha, a folha branca e “neutra”, a legibilidade, a agilidade na escrita feita com um traço único que conecta uma letra a outra, a cartilha, a norma, a tradição. Como identificar esse contexto estando inserido nele e sendo apresentado a ele como se fosse a única verdade?

A liberdade escrita em letra de pixo, ainda que reproduzida em giz na lousa da sala de aula, remete a um contexto de desobediência, de adrenalina, despreocupado com a legibilidade, autoral, do suporte duro e áspero que é o muro, de escrever em pé e não poder apagar, a letra reta, pontiaguda, a segurança no traço. De qual liberdade estamos falando?

Voltando para sala de aula, deixei momentaneamente as entrelinhas de lado e segui com as intervenções como pequenos exercícios de liberdade. Tendo as anteriores como parâmetro, percebi que a melhor forma de explicar sobre intervenção era intervindo. Então, tomando daquelas licenciosidades discursivas e metodológicas mencionadas por Tourinho (2009, p. 146), fiz algumas intervenções na sala de aula, nos degraus da escada e no corrimão do pátio (imagens 47 e 48).

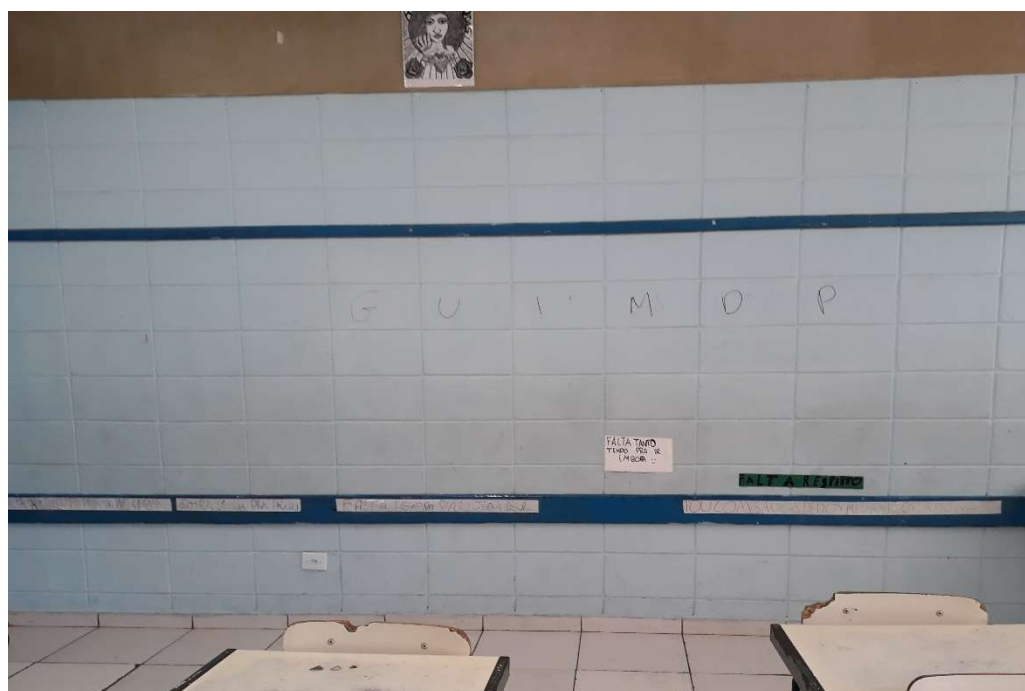


Sabendo da dificuldade que é para muitas estudantes criar algo do zero, parti da letra da música *Sobra tanta falta* do grupo O Teatro Mágico como disparadora. Ouvimos a música juntas e dei a letra escrita para que acompanhassem, discutimos sobre ela de maneira caótica, como em geral são as conversas com os 7ºs anos, e depois pedi para que expusessem de forma poética o que falta e o que sobra em suas vidas e escrevessem nas bobinas de papel ou em outros formatos que não fossem o formato da sulfite A4 para colocarmos em algum lugar inusitado da escola. Algumas estudantes não souberam ou quiseram dizer o que sobra e falta, então recorremos a perguntas.

Imagens 46. Foto: Marília Carvalho.
Fonte: arquivo pessoal.



Imagens 47 e 48. Intervenção na escola (2018).
Foto: Marília Carvalho. Fonte: arquivo pessoal.



Imagens 49 e 50. Intervenção na escola feita por estudantes (2018).
Foto: Marília Carvalho. Fonte: arquivo pessoal.

Sobre a escolha deste tema disparador,
a princípio motivado pela poética presente na antítese dos termos *sobra* e *falta*,
é preciso ter em mente que, em um contexto em que a falta é insistentemente reforçada e vivida –
falta acesso, falta afeto, falta material, falta janela, falta professor de educação física,
falta tempo para brincar, falta comida,
falta saneamento básico, dinheiro, dúvidas –,
muitas vezes é necessário não só evidenciar o que já se sabe,
mas também colocar foco sobre o que se tem e não se fala sobre
– tem ginga, tem poesia, tem soluções autônomas para muitas das coisas que faltam,
tem solidariedade –
não para romantizar a precariedade mas
para não resumir o que se é a comparações idealizadas do que se espera que seja.

A primeira etapa de análise e experimentação com letras levou três aulas
e o processo de criação das turmas durou entre 4 a 6 aulas⁶⁷,
pois muitas estudantes demoravam para decidir o que escrever dizendo que não tinham ideias;
algumas fizeram e refizeram diversas vezes (para o meu desespero rasgaram e
jogaram fora várias tiras de papel) sem planejar ou rascunhar antes como orientei que fizessem;
outras fizeram muito rapidamente e sem muito empenho em criar letras,
experimentar materiais ou sem preocupação com a legibilidade e,
nesses casos, estabeleci um critério que era ir até o fundo da sala com a frase escrita
e pedir para alguém ler do outro lado da sala e, caso não desse a leitura,
era necessário reformular ou reforçar a letra ou pintura
(é verdade que também rolava a camaradagem de dizer que dava para ler
para poupar a colega de mais trabalho).

Incentivei que experimentassem colagem ou outras formas de destaque das letras,
mas poucas se arriscavam em tarefas mais trabalhosas e demoradas.

Inclusive, acredito que a adesão razoável a essa proposta se deu pelo fato de não ter muitas etapas,
ser de fácil execução e a possibilidade de sair da sala de aula.

Algumas estudantes queriam recorrer a frases prontas ou sem conexão com a proposta e, nesses
casos, me detive mais tempo conversando individualmente até chegarmos a um termo comum que,
muitas vezes, parecia ou era qualquer coisa dita para *ganhar nota* mas que,
ainda assim, tinha uma grande força dentro daquele contexto,
como foi o caso da estudante que, impaciente com a minha insistência para que elaborasse algo
além de uma frase pronta de uma música romântica,
escreveu
“falta tanto tempo para ir embora”.

⁶⁷ Essa proposta foi realizada com quatro turmas de 7ºs anos e o número de aulas varia de acordo com o dia da semana em que me encontrava com cada turma, considerando feriados, dias não letivos, ausências etc.

FALTA MUITOS PROF DE ED FÍSICA

FALTA TANTO PRA EU CRESCER

"FALTA TANTAS PROMESSAS A SER CUMPRIDAS"

FALTA TANTO CORAGEM PRA ACORDAR

O Meu Sonho é ser jogador de futebol

FALTA RESPEITO

FALTA MUITOS CONFIANÇA VOCE

TOU COM SAUDADE DOS MEUS AMIGOS LA DO NORTE

PORQUE TANTO RACISMO COM OS NEGROS

FALTA AS MÃES DAREM ATENÇÃO PRA OS FILHOS!!!

FALTA TANTO
TEMPO PRA IR
EMBORA ☺

FALTA AÇAÍ NA SUA VIDA?

FALTA TANTAS DÚVIDAS

FALTAM

ESTRELAS

NO CÉU

FALTA TEMPO PARA BRINCAR

Também houve aquelas estudantes que desistiram de fazer suas intervenções depois que insisti ou que apenas nem tentaram. Trabalhar com palavras e elaboração de frases simples escancarou o analfabetismo nos anos finais da educação básica: houve quem deixou de fazer por não saber escrever e ter vergonha de dizer, de pedir ou aceitar ajuda e quem precisou que eu escrevesse num papel para depois copiar a seu modo. E tiveram aquelas apressadas que, de novo sem planejamento e antes que pudesse ver, escreveram frases com muitos erros de ortografia, concordância e coerência. Algumas tiveram tempo e disposição para corrigir, outras se recusaram a isso e deixamos assim mesmo para o terror das professoras de língua portuguesa e pedagogas. Em ocasiões anteriores, ouvi reclamações sobre erros semelhantes e me pergunto até hoje se: 1. estou sendo demasiado permissiva com o que aceito como trabalho; 2. há mesmo problema em assumir a escrita das estudantes não só como uma questão que precisa ser confrontada, mas também como parte do processo de aprendizagem; 3. a voz só pode ser ouvida quando a palavra for corrigida e dita do jeito que não incomode nossos ouvidos *refinados*. Como nas outras intervenções que realizei naquele mesmo ano, lidei com a dúvida sobre comunicar a coordenação, pedir autorização ou apenas fazer e esperar para ver no que ia dar. Em todas as ocasiões optei pela última alternativa, ainda que dessa vez precisasse ter uma preocupação maior com relação a equipe da limpeza por usar outros espaços além das paredes e, por isso, interferir em seu trabalho e, por isso, conversei com a chefe da equipe para que soubessem o que seria feito e avisei que os trabalhos durariam o tempo que durassem. Não pedir autorização para realizar as intervenções foi uma escolha que presumia a noção atualmente duvidosa sobre a liberdade docente em sua prática pedagógica e é verdade que não encontrei muitos empecilhos ou impeditivos com relação a isso. O impasse maior se instaurava quando as estudantes saíam da sala de aula sozinhas – isto é, sem a minha supervisão – para fazer suas intervenções, cada grupo para um espaço e em momentos diferentes. Como disse anteriormente, estudantes caminhando livremente pela escola e escolhendo espaços para colocar seus trabalhos gera, para muitas pessoas, **desconforto** e uma evidente sensação de perturbação da ordem. Ao mesmo tempo, esse momento de sair da sala foi apontado pela maioria das estudantes como a parte que mais gostaram do processo de intervir. Não pedir autorização para realizar as intervenções foi uma escolha que presumia a noção atualmente duvidosa sobre a liberdade docente em sua prática pedagógica e é verdade que não encontrei muitos empecilhos ou impeditivos com relação a isso. O impasse maior se instaurava quando as estudantes saíam da sala de aula sozinhas – isto é, sem a minha supervisão – para fazer suas intervenções, cada grupo para um espaço e em momentos diferentes. Como disse anteriormente, estudantes caminhando livremente pela escola e escolhendo espaços para colocar seus trabalhos gera, para muitas pessoas, desconforto e uma evidente sensação de perturbação da ordem. Ao mesmo tempo, esse momento de sair da sala foi apontado pela maioria das estudantes como a parte que mais gostaram do processo de intervir. E tiveram aquelas apressadas que, de novo sem planejamento e antes que pudesse ver, escreveram frases com muitos erros de ortografia, concordância e coerência. Algumas tiveram tempo e disposição para corrigir, outras se recusaram a isso e deixamos assim mesmo para o terror das professoras de língua portuguesa e pedagogas. Em ocasiões anteriores, ouvi reclamações sobre erros semelhantes e me pergunto até hoje se: 1. estou sendo demasiado permissiva com o que aceito como trabalho; 2. há mesmo problema em assumir a escrita das estudantes não só como uma questão que precisa ser confrontada, mas também como parte do processo de aprendizagem; 3. a voz só pode ser ouvida quando a palavra for corrigida e dita do jeito que não incomode nossos ouvidos *refinados*. Como nas outras intervenções que realizei naquele mesmo ano, lidei com a dúvida sobre comunicar a coordenação, pedir autorização ou apenas fazer e esperar para ver no que ia dar. Em todas as ocasiões optei pela última alternativa, ainda que dessa vez precisasse ter uma preocupação maior com relação a equipe da limpeza por usar outros espaços além das paredes e, por isso, interferir em seu trabalho e, por isso, conversei com a chefe da equipe para que soubessem o que seria feito e avisei que os trabalhos durariam o tempo que durassem. Não pedir autorização para realizar as intervenções foi uma escolha que presumia a noção atualmente duvidosa sobre a liberdade docente em sua prática pedagógica e é verdade que não encontrei muitos empecilhos ou impeditivos com relação a isso. O impasse maior se instaurava quando as estudantes saíam da sala de aula sozinhas – isto é, sem a minha supervisão – para fazer suas intervenções, cada grupo para um espaço e em momentos diferentes. Como disse anteriormente, estudantes caminhando livremente pela escola e escolhendo espaços para colocar seus trabalhos gera, para muitas pessoas, desconforto e uma evidente sensação de perturbação da ordem. Ao mesmo tempo, esse momento de sair da sala foi apontado pela maioria das estudantes como a parte que mais gostaram do processo de intervir.

Também houve aquelas estudantes que desistiram de fazer suas intervenções depois que insisti ou que apenas nem tentaram. Trabalhar com palavras e elaboração de frases simples evidenciou o analfabetismo nos anos finais da educação básica: houve quem deixou de fazer por não saber escrever e ter vergonha de dizer, de pedir ou aceitar ajuda e quem precisou que eu escrevesse num papel para depois copiar a seu modo. E tiveram aquelas apressadas que, de novo sem planejamento e antes que pudesse ver, escreveram frases com muitos erros de ortografia, concordância e coerência. Algumas tiveram tempo e disposição para corrigir, outras se recusaram a isso e deixamos assim mesmo para o terror das professoras de língua portuguesa e pedagogas. Em ocasiões anteriores, ouvi reclamações sobre erros semelhantes e me pergunto até hoje se: 1. estou sendo demasiado permissiva com o que aceito como trabalho; 2. há mesmo problema em assumir a escrita das estudantes não só como uma questão que precisa ser confrontada, mas também como parte do processo de aprendizagem; 3. a voz só pode ser ouvida quando a palavra for corrigida e dita do jeito que não incomode nossos ouvidos *refinados*.

Como nas outras intervenções que realizei naquele mesmo ano, lidei com a dúvida sobre comunicar à coordenação, pedir autorização ou apenas fazer e esperar para ver no que ia dar. Em todas as ocasiões optei pela última alternativa, ainda que dessa vez exigisse um cuidado maior com relação a equipe da limpeza por usar outros espaços além das paredes e, por isso, interferir em seu trabalho e, por isso, conversei com a chefe da equipe para que soubessem o que seria feito e avisei que os trabalhos durariam o tempo que durassem.

Não pedir autorização para realizar as intervenções foi uma escolha que presumia a noção atualmente duvidosa sobre a liberdade docente em sua prática pedagógica e é verdade que não encontrei muitos empecilhos ou impeditivos com relação a isso. O impasse maior se instaurava quando as estudantes saíam da sala de aula sozinhas – isto é, sem a minha supervisão - para fazer suas intervenções, colar suas frases, cada uma ou cada grupo em um espaço e em momentos diferentes (imagens 53 e 54). Como disse anteriormente, estudantes caminhando livremente pela escola e escolhendo espaços para colocar seus trabalhos gera, para muitas pessoas, desconforto e uma evidente sensação de perturbação da ordem. Ao mesmo tempo, esse momento de sair da sala foi apontado pela maioria das estudantes como a parte que mais gostaram do processo de intervir.



Imagens 53 e 54. Estudantes colando suas frases na escola (2018).
Foto: Marília Carvalho. Fonte: arquivo pessoal.

Estudantes me procuraram ao final de semestre preocupadas com o fato de que algumas intervenções foram rasgadas ou não estavam mais no lugar onde haviam sido colocadas. Foi necessário reconhecer a efemeridade característica desse trabalho artístico e considerar, em acordo com o artista Allan Kaprow, que os critérios que usamos para medir os “sucessos” e “fracassos” em arte de caráter efêmero sem dúvida “se diferenciam da estética autossuficiente da pintura e da escultura [...], preocupada com sua referência simbólica ao mundo exterior” (1996, p.154). Segundo o artista, os julgamentos dirigidos a este tipo de trabalho artístico são relativos e se modificam por implicarem um envolvimento tanto ético quanto em relação aos aspectos práticos dos domínios sociais dos quais fazem parte (KAPROW, 1996, p.154).

Sendo assim, não se trata de definir se as intervenções tiveram êxito através dos parâmetros fixos e convencionais com que se costuma avaliar as imagens e trabalhos realizados na escola; tampouco utilizei critérios de *feio* ou *bonito*, de *bem feito* e *apresentável* ou a ausência de erros gramáticas para atribuir a nota exigida ao final do bimestre para cumprir o protocolo burocrático. Espaços e formatos não usuais foram

experimentados e mexeram com a dinâmica visual do ambiente escolar; descobri – e estou convencida de que não fui a única – que além de números, aquelas pessoas então no 7º ano sentiam “saudades dos amigos lá do norte”, gostavam de açaí e churros, esperavam por mais atenção de suas mães e pais, tinham arrependimentos, sonhos e pressa para crescer ou para ir embora.

As devolutivas que fiz em rodas de conversa com as turmas dos 7ºs anos me mostraram que muitas estavam atentas ao que outras escreveram nas tiras de papel. A grande maioria gostou ou ao menos se divertiu com a possibilidade de colar seu trabalho no degrau ou no corrimão da escada, mas houve uma estudante que reclamou do aspecto “*bagunçado e feio*” que a seu ver a escola adquiriu quando cada uma escolheu um lugar diferente para colocar seu trabalho ao invés de organizar todos na mesma parede, como um conjunto. Também houve outra que afirmou não ter muita liberdade na escola, mas que nas aulas de arte pode ter.

Avalio que a estética inacabada e dispersa associada a parca unidade visual e certo desprendimento com o resultado atribuiu às intervenções um aspecto definido por Kaprow (1996, p. 154) como ambíguo e de “finalização aberta”. O autor assume seu interesse por estes aspectos considerando que são democráticos e desafiam o pensamento ponderando, contudo, que sob outros pontos de vista e dependendo do tipo de arte e de público que se leva em conta, estes interesses podem ser entendidos como evasivos e irresponsáveis.

Neste sentido, com relação a gestão e corpo docente da escola, soube através de comentários informais de algumas colegas que as frases não passaram despercebidas e, ao mesmo tempo, notei algum estranhamento pela falta de identificação com aquela *autossuficiência estética* ou incômodos relativos aos erros de português, com a “*bagunça*” visual e espacial. Sob essa perspectiva, percebo que as intervenções realmente foram vistas por algumas pessoas como evasivas e irresponsáveis.

Quando acabou o ano letivo e cada professora deveria retirar seus trabalhos para o ritual anual de higienização e apagamento visual de 2018, decidi deixar algumas dessas intervenções para constatar o que aconteceria até o ano seguinte. Retornando em 2019, apenas uma frase havia permanecido talvez esquecida ou por estar numa viga alta e difícil de alcançar: “falta tantas promessas a ser cumprida”. Ela também sumiu ao longo daquele ano, mas dela ainda restou uma pontinha de papel rasgado com um pedaço de fita. *De tudo, terrível, fica um pouco*⁶⁸. Às vezes um pedaço de fita, às vezes uma ponta de esperança de alguma promessa por cumprir.

⁶⁸ Referência ao poema *Resíduo* de Carlos Drummond de Andrade (2006, p.92).

todo pokemón evolui

Iniciei 2018 com a proposta de trabalhar com os 9ºs a ideia de comunicação visual através de cartazes. Foram diversos os fatores que me motivaram a essa escolha: o primeiro deles foi o entendimento desse tipo de produção como uma forma de divulgar ideias em locais públicos, o que exige nos fazermos entender de maneira visual e estarmos sujeitas a olhares e leituras diversas, por serem veiculados principalmente em espaços coletivos. A este respeito, considerando que há vários tipos de documentos através dos quais podemos encontrar o passado e o presente da vida política de um povo, Vladimir Sacchettta afirma que

Um deles, aparentemente efêmero, destaca-se por fazer circular ideia de causas, resistências e combates, através de uma manifestação particular do design gráfico: *o cartaz político*. Este, no instante que é colocado em circulação tem a eficácia de um instrumento de agitação e propaganda, para mais tarde se tornar importante legado para a construção da memória histórica. Podemos dizer que sua origem é datada no século XVIII, na Revolução Francesa, quando passaram a dar vida a muros e postes, fazendo de uma ideia gráfica também um instrumento de combate. (2012, p. 9)

Assim, sendo uma forma de registrar e circular ideias, os cartazes parecem ser uma via de acesso às ideias que habitam as cabeças das estudantes, o que têm a dizer, o que achariam relevante colocar nas paredes da escola e como resolveriam essas ideias visualmente. Por fim, esta escolha também relaciona-se com minha pesquisa pessoal sobre letras e palavras enquanto imagens e a vontade de explorar e dividir isso em um processo criativo com as estudantes, sabendo que para elas, e para todo mundo que passa por essa escolarização disciplinante, depois de (pelo menos) nove anos aprendendo a escrever e andar na linha – uma linha reta – os desvios podem ser vistos como obstáculos ou como alvo de desconfiança: escrever em letras grandes, letras de forma, letras tortas, sem régua, contrastantes ou discretas, letras para serem lidas de longe ou em voz alta, por várias pessoas, e não apenas por uma que dará um visto e o ponto na média do bimestre. Olhar as letras e suas palavras possíveis, os vazios que preenchem os espaços entre elas e saber que eles não são nulos, nem neutros, mas necessários para compor a linearidade da leitura da palavra e a simultaneidade da leitura das imagens (HERNÁNDEZ, 2009, p.198). Os vazios, os silêncios que ocupam os espaços com aquilo que não é dito nem explicado, mas que todo mundo compreende seus significados.

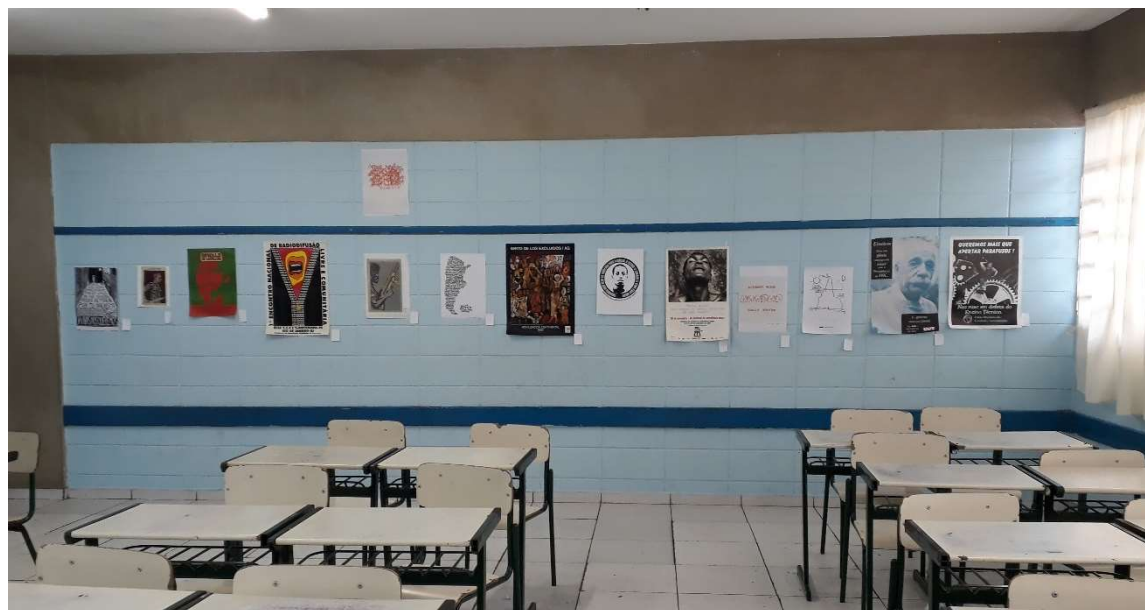
O planejamento inicial que fiz para o bimestre em que trabalharíamos com o estudo e produção de cartazes incluía: 1. uma aula sobre comunicação visual, em que

abordei alguns aspectos relativos à teorias da comunicação, incluindo a relação entre meio e mensagem, interlocutor e receptor, ruídos e filtros que interferem e modificam uma mesma mensagem de acordo com o contexto, tomando como referência aspectos visuais presentes de forma abundante na comunicação entre jovens através da tecnologia, da linguagem gestual, corporal entre outros; 2. um processo de leitura e análise de diversos cartazes de épocas e contextos distintos de que deveria durar aproximadamente 6 aulas e englobava a análise da mensagem visual e textual dos cartazes e do contexto em que foram produzidos, seguido por estudos formais e experimentação de materiais, como colagem, cores e composição e relação de texto e imagem; 3. mais seis aulas para a produção dos cartazes, incluindo a necessária etapa de planejamento e definição do tema e da forma que seria abordado. O tema era de livre escolha das estudantes, com a única restrição (além das saídas fáceis como o uso de corações, estrelas e flores) de que não seriam aceitas ofensas ou preconceitos a nenhum grupo de pessoas ou uma pessoa individualmente (não valia querer “matar todos os palmeirenses”, ou chamar o colega da outra sala de “viadinho”, como alguns quiseram fazer). 4. as duas aulas finais seriam destinadas para o compartilhamento coletivo da produção de cada turma e analisar os próprios cartazes, as escolhas dos temas e como foram resolvidos visualmente, e escolher um lugar da escola para fixá-los.

Devo lembrar que o bimestre foi interrompido por uma greve de vinte dias e que fui engolida pela máquina de gerar números e notas, dois fatores que me fizeram encurtar o planejamento para que a finalização do processo com os cartazes coincidissem com a finalização do bimestre. Não considerei, na época, que poderia fechar o bimestre sem atropelar o processo, como vim a fazer posteriormente, já que não havia nenhum controle rigoroso acerca dos planejamentos que me impedisse disso. Reduzi a duas as aulas de leitura dos cartazes, sendo que uma das aulas reservei para estudos de letras e imagens com carimbos e desenhos. Até hoje, ao lembrar de estudantes do 9º ano jogando meus carimbos de letras pela janela e carimbando tudo – tudo mesmo - o que via pela frente, penso duas vezes antes de levar materiais pessoais com o propósito de enriquecer as experimentações estéticas em sala de aula. Este episódio me faz refletir sobre a falta de cuidado, de respeito e de estima das estudantes em relação aos (poucos) materiais disponíveis, mas isso seria assunto para outro capítulo.

Fiz uma seleção de cartazes considerando uma diversidade temporal, de pautas políticas, além de uma diversidade visual em relação a disposição de texto, imagem, cores e elementos gráficos, montei na sala de aula uma pequena exposição (imagem 54) com eles e pedi às estudantes que observassem todos e, em duplas ou trios, escolhessem

1. O que esse cartaz comunica para você?
2. O que você não sabe ou não entende sobre ele?
3. Quais são as informações mais importantes? Como elas foram destacadas?
4. Quem é o interlocutor e quem é o receptor deste cartaz?
5. Quais são as imagens que aparecem? Há alguma informação nas imagens que não está dita pelas palavras?
6. Elabore duas perguntas sobre esse cartaz.



Imagens 55 e 56.
Exposição de cartazes
na sala de artes (2018).
Foto: Marília Carvalho.
Fonte: arquivo pessoal.

Compunha esta seleção um cartaz do Movimento Negro Unificado sobre a semana da consciência negra de 1997, um cartaz da campanha por liberdade a Rafael Braga⁶⁹, dois cartazes do grupo revolucionário norte-americano *Panteras Negras*, um da mobilização por trabalho, justiça e vida do *Gritos de los excluídos/as* de 2002, outro do 1º Encontro nacional de radiofusão livre e comunitária ocorrido em 1995, um cartaz da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas em defesa do ensino técnico, um da Central Única dos Trabalhadores (CUT) contra a reforma da previdência aprovada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 1998, um com o rosto do poeta modernista Oswald de Andrade e a frase “só a antropofagia nos une”, um do *Taller Popular de Serigrafia* em que nomes de pessoas assassinadas pelo Estado argentino configuram o desenho do mapa do país, além dos já mencionados anteriormente, do #vivanosqueremos (imagem 39) e do “*diferentes deseos, iguales derechos*” (imagem 40) também do TPS. Em outra aula, repeti o mesmo processo oralmente, em forma de conversa, com os cartazes produzidos durante a greve docente (imagem 55), expondo, debatendo e explicando sobre a motivação da greve e dos cartazes.

Talvez eu tenha exigido muito para um primeiro bimestre. Mas de qualquer forma, fui percebendo ao longo do ano que é raro encontrar qualquer coisa que demova estudantes dos 9ºs anos de sua apatia rotineira, e nessa aula não foi diferente: a maioria das estudantes sequer se levantou do seu lugar para olhar os cartazes de perto. Entre as estudantes que escolheram algum deles, poucas fizeram o registro da análise, mas algumas ainda demonstraram um mínimo interesse pelos temas e conversaram comigo sobre as questões propostas. Em todos os quatro 9ºs anos acabei selecionando dois dos cartazes com a turma e fazendo a análise coletivamente.

Em uma das turmas, o cartaz do TPS sobre igualdade de direitos relativos à orientação sexual chamou especial atenção de um grupo de meninas que depois escolheram o mesmo tema para os seus próprios cartazes. A imagem como suporte para intervir em uma questão que sempre existiu e esteve invisível no cotidiano visual da escola. Ver, ser vista. Fizemos a leitura desse cartaz coletivamente e, como muitas ainda não tinha se dado ao trabalho de olhá-lo, experimentei esconder a imagem e deixar apenas a frase visível, o que deu à primeira leitura de muitas estudantes uma ideia um pouco genérica sobre igualdade e liberdade. A imagem complementou o sentido das palavras acrescentando novas camadas de entendimento, opiniões divergentes – e discriminatórias, aliás – e, com isso, um debate sobre diversidade proposta pelo cartaz.

Em outra turma, o cartaz da campanha por liberdade a Rafael Braga, jovem, negro, pobre, catador de latinhas, morador de rua e o único condenado no contexto das

⁶⁹ A esse respeito, ver mais em: <https://www.liberdadepararafael.meurio.org.br>. Acesso em 26 jan. 20.

manifestações de 2013 contra o aumento da tarifa do transporte público na cidade do Rio de Janeiro, por portar pinho sol e água sanitária. O cartaz em preto e branco feito em serigrafia levava uma foto em alto contraste do rapaz e os dizeres *“enquanto você olha da esquerda para a direita, o estado te esmaga de cima para baixo”* escritos de forma circular ao redor dele. A turma em questão não conhecia esse caso e pouco se lembrava ou sabia das jornadas de junho de 2013⁷⁰, mas tinham outros casos semelhantes de violência e abuso de autoridade para contar. Falamos sobre como a justiça e o Estado são racistas e seletivos e me lembro de ter sido questionada sobre a cor de Rafael Braga, já que na imagem do cartaz a pele dele aparece da mesma cor do papel, que era branco. Essa dúvida demonstrou falta de familiaridade com determinados tipos de imagens e de modos de produção de imagens, pois implicava em não perceber que a forma se configurava pelo contraste entre as duas cores e não identificar o branco como fundo da composição, sujeito à alteração de acordo com a cor do suporte que fosse utilizado.



Imagens 57. Campanha pela liberdade de Rafael Braga. (2014).

Fonte: Facebook: Pela Liberdade de Rafael Braga Vieira. Disponível em:

https://www.facebook.com/liberdaderafaelbragavieira/photos/?tab=album&ref=page_internal. Acesso em 15 jul. 20.

Depois de introduzi o tema dos cartazes, pedi às estudantes que, em grupos, realizassem as seguintes etapas para a produção dos seus próprios cartazes:

⁷⁰ Em 2013 uma onda de protestos tomou conta de diversas cidades do país contra o aumento das tarifas do transporte público, sendo a maior série de manifestações populares desde o impeachment do Collor em 1992. Em São Paulo, a tarifa subiria de R\$3,00 para R\$3,20 e a frase “não é só por R\$0,20” virou pixo e lema por toda cidade. Articuladas pelo Movimento Passe Livre (MPL), as manifestações foram marcadas por uma dura e violenta repressão policial, que teve seu ápice no dia 13 de junho daquele ano. A este respeito, ver mais em: <https://www.grafiasdejunho.org/sobre>. Acesso em: 29 jun. 2020.

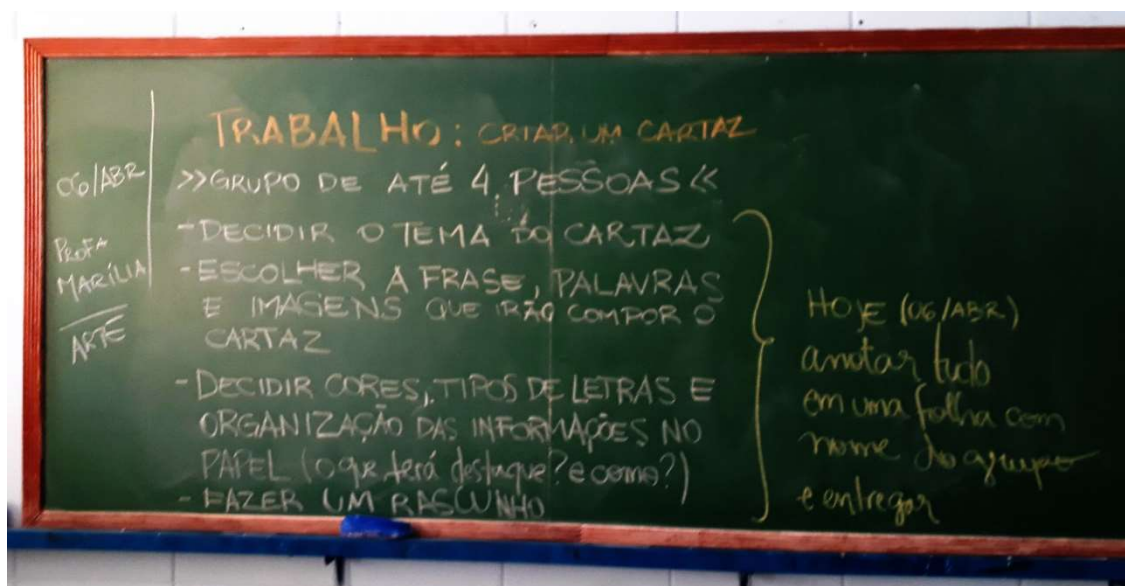


Imagem 58. Foto: Marília Carvalho (2018). Fonte: arquivo pessoal.

Ao contrário do que orientei, mais uma vez frases prontas e de efeito, corações, flores, estrelas e pouco ou nenhum planejamento foram as saídas imediatas para a maioria que ainda se dispôs a criar algo. Ainda havia incluído no planejamento uma determinação, a princípio rigorosa, em relação a dois pontos: as folhas A3 coloridas só seriam entregues ao grupo que concluísse e me apresentasse o planejamento do cartaz e seria apenas uma folha por grupo, sem exceção. Mas a dinâmica na sala de aula sempre encontra um jeito de corromper parte dos planos: com tantas demandas simultâneas, é difícil ainda dar conta de controlar as folhas coloridas em cima da mesa. Mais uma vez reflito, sem uma resposta precisa, se deveria ter mantido o rigor a que me propus e não ter aceitado as frases e desenhos de improviso, ou dar uma nova folha porque o improviso não deu certo.

Desse modo, teria desconsiderado o trabalho do estudante que, no 9º ano sem saber escrever, gostava de copiar desenhos e assim desenhou um pequeno *Pokémon* centralizado em um papel A3 e, a princípio de brincadeira, pintou a *pokebola* com bastante esmero, usando tinta guache que fez com que o branco da *pokebola* se destacasse sutilmente sobre o fundo branco do papel. Finalizou com a frase que sugeri também de brincadeira (e precisei escrever para ele copiar): “todo *pokemón* evolui”⁷¹.

⁷¹ Pokémon é uma série de jogos eletrônicos desenvolvida pela Game Freak e lançados pela Nintendo, que também se desdobrou em desenhos e diversos produtos. Pokemóns são criaturas que vivem soltas pelo mundo, possuem diversas espécies e evoluem quando “atingem um certo ‘nível’ e mudam a sua forma, ficando mais fortes. [...] Em Pokémon, quando um monstinho evolui, além de alterar a sua forma, o Pokémon pode alterar o seu tipo, habilidade, aprender ataques que a sua forma anterior não poderia aprender” (POKEMONS...2015) De acordo com a mesma fonte, a evolução se dá por meio de treinamento, *leve/s* específicos, por felicidade, entre outros itens, além de existirem, de fato, Pokemóns que não evoluem. A este respeito ver mais em POKEMÓN New Center. Evolução Pokémon: estágios, tipos e métodos de evolução. Disponível em: <https://pokemonnewscenter.com.br/evolucao-pokemon-estagios-tipos-e/>. Acesso em 29 jun. 20.

E, ainda de brincadeira, pois aparentemente não via seriedade nas coisas que fazia, colou o cartaz no teto do pátio, onde, até onde sei, permaneceu enquanto durou a cola da fita adesiva. Mesmo sendo começo do ano, foi nesse ponto que percebi que, muitas vezes, era aquilo ou nada. E, por mais que eu insistisse, desse sugestões, referências e ideias, havia de uma maioria de estudantes uma grande insegurança, falta de motivação e de energia disfarçadas de bloqueio criativo ou má vontade enunciados por “não sei”, “não consigo”, “tô sem ideia” ou “não tô a fim”.



Imagem 59. Foto: Marília Carvalho (2018).

Fonte: arquivo pessoal.

Aqui, novamente, tendo a concordar com Allan Kaprow (1996, p. 153) quando este afirma que o que mais interessa é o que acontece a longo prazo e que, sem repetir ou sistematizar o que aconteceu, a coisa toda se dilui e se torna ingênuo esperar que *Pokémons* evoluam neste terreno superficial. Na rede municipal, a burocracia que dificulta a permanência de professoras na mesma escola, com as mesmas turmas, principalmente as que estão a menos tempo na rede, é mais um fator contrário à continuidade do processo de ensino e aprendizagem, da possibilidade de “repetir, repetir até ficar diferente”⁷². Nas palavras do artista

[...] se ensino sólido e desenvolvimento contínuo são necessários para obter valores duráveis, como acredito que sejam, todo o experimento não passou de uma brincadeira educacional. Na melhor das hipóteses, foi uma boa diversão. Superficialmente, é o que a arte pode fazer. Podem a arte experimental e a educação experimental andar juntas mais substancialmente para o bem comum? (KAPROW, 1996, p. 153).

Ser divertido não é necessariamente um demérito: passei o ano de 2018 me surpreendendo diversas vezes com o *Pokémon* colado no teto da escola. Mas, lembrando o que já foi dito a respeito do lugar desimportante ocupado pela arte dentro da escolarização pública, permanecer na superfície não é o suficiente para criar

⁷² Referência ao poema “Uma didática da invenção”, de Manoel de Barros. (2016, p. 16)

vínculo ou raiz. E sem ter estabelecido vínculos sólidos, sem crer no sistema de notas e recompensas, sem ter construído coletivamente uma dinâmica de autonomia, organização e pertencimento dentro da sala de aula de artes não havia fundamentos coerentes que sustentassem a recusa de cartazes como o do *Pokémon*. *Um bom poema leva anos*⁷³, afinal.

Mas nem tudo foi *Pokémon* e frases prontas. Houve estudantes que se engajaram com a proposta - o que não equivale dizer que todas planejaram e não jogaram fora preciosas folhas coloridas com um único risco que julgaram ter saído feio ou errado. Dentre estas, houve um grupo de estudantes que produziu cartazes de teor político e contestador e, com isso, me levou a refletir sobre a influência que a natureza das imagens vistas por elas em sala de aula pode ter sobre o que produzem nesse espaço. Apesar de, no meu entendimento, estas estudantes terem dispensado pouca atenção aos cartazes que expus em sala de aula, percebi que a escolha dos temas para a produção de seus próprios cartazes não esteve dissociada daqueles que levei como referência. E acredito que o resultado teria sido diferente se as referências apresentadas focassem mais em conteúdo publicitário ou motivacional, por exemplo. Ou se eu não tivesse oferecido nenhuma referência nova.

Compreendo, entretanto, que a escolha por temas de cunho político por parte de algumas estudantes não diz respeito exclusivamente aos cartazes vistos rapidamente em uma aula de 45 minutos. Essa escola de onde falo possui alguns projetos e um (pequeno) grupo de professoras e professores que tensiona, na medida do possível, algumas discussões acerca das minorias políticas e dos direitos humanos. Não por acaso, parte das estudantes cujos cartazes refletiam tais discussões é também engajada nesses projetos da escola e é mais participativa nas aulas que envolvem questões políticas.

Sem dúvida, o repertório – visual, cultural e político - das estudantes não se restringe ao ambiente escolar, mas, se entendermos que escola ainda pode ser um espaço de criação e negociação de sentidos e significados, as imagens ofertadas por ela poderiam exercer um papel importante no processo de ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e construção de significados das coisas do mundo. De acordo com Tourinho, a cultura visual enfatiza a “utilização social, afetiva e político-ideológica das imagens e as práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens” (2011, p. 12). Assim, não deveríamos tratá-las como fixas e prontas para serem consumidas apenas, mas assumirmos também nossa responsabilidade enquanto sujeitas produtoras de imagens e constantemente ativas na construção de seus significados, não só ao interpretá-las, mas também no uso que fazemos delas. Do mesmo modo, o professor e

⁷³ Referência ao poema “Um bom poema leva anos”, de Paulo Leminski (2013, p.245).

pesquisador da cultura visual Raimundo Martins argumenta que os lugares sociais por onde cada indivíduo circula influenciam na interpretação que fazem de objetos e imagens (2011, p.18). Nas suas palavras,

O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, frequentam, etc. –, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação. As práticas artísticas/imagéticas devem ser tratadas prioritariamente como espaços de aprendizagem, espaços de experimentação de professores e alunos como atores do processo educacional no qual esses fazeres revelam seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. Nesses processos de aprendizagem, imagens e objetos de arte representam estímulos para a realização de propostas de visualidades territoriais, cujo reconhecimento depende de exposição, de circulação e, também, de experiências de visualização que levem em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que as formam e informam. (MARTINS, 2011, p. 18)

Em espaços de aprendizagem como a escola, quanto mais diversos forem os estímulos visuais, mais diversas serão as experimentações e a natureza das aprendizagens que eles proporcionarão. Sobre essa prática de produção de significados, Tourinho acrescenta que ela “depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais” (2011, p. 12), então, se não há um esforço nesses *territórios visuais* em afirmar ou mesmo apresentar discursos destoantes daqueles normatizados, as práticas artísticas e educativas continuarão a reforçar a norma e, uma vez que muitas estudantes não se encaixam ou identificam com essa norma, a resposta será, na maioria das vezes, pasteurizada ou abafará e silenciara aqueles pontos de vista e lugares sociais destoantes.

Assim, levar ao ambiente escolar referências visuais e discursivas diferentes das habituais pode servir não apenas como estímulo, mas também como uma *permissão* para ^{sair da linha}, já que esse mesmo ambiente todos os dias ensina ser necessária algum tipo de autorização para seguir ou desviar dos caminhos previamente estabelecidos.

Ao final do bimestre, em cada turma expusemos na lousa todos os cartazes produzidos por elas e os analisamos coletivamente observando quais temas foram mais recorrentes, como cada grupo resolveu visualmente sua mensagem, se conseguiram comunicar o que queriam ou não etc. Em três, das quatro turmas, ficou evidente o destaque de mensagens sobre feminismo, racismo, liberdade e igualdade de direitos. Questionei sobre a motivação para escolha desses temas e as respostas expressavam a necessidade de falar sobre eles por “ainda ter muito preconceito e discriminação” e “porque há muitos meninos que não respeitam as meninas”. Falei com elas sobre como

os cartazes davam visibilidade a esses temas mas não resolviam nenhuma das questões apontadas e perguntei, então, o que poderia ser feito ali na escola para amenizá-las ou resolvê-las: “deveria começar pela formação dos professores” e “matar todos os homens” foram as respostas mais precisas que ouvi de duas estudantes da mesma sala. Na nossa atual conjuntura política talvez o plano de exterminar os homens seja de mais fácil execução do que o de formar docentes que não reproduzam nem defendam nenhum tipo de violência e opressão. No entanto, também não seria o plano ideal se tivémos no horizonte um mundo livre de opressões e violências.

Não me lembro de, aos 14 ou 15 anos, falar sobre assédio ou racismo na escola, tampouco me lembro de identificar a formação das professoras como um problema que interferia diretamente na minha formação e na formação da imagem que construí ao longo dos anos de mim mesma e daquelas que estavam ao meu redor. Isso não indica que fui uma adolescente ingênua ou desatenta mas sim que os tempos mudaram, que os debates políticos se ampliaram e romperam fronteiras e que o acesso à informação e ao conhecimento não permite que mais ninguém volte para o armário, para a senzala ou para a cozinha e, ainda, que a escola tanto quanto a formação docente continua defasada, retrógrada e despreparada para lidar com as urgências da juventude de hoje.

As mesmas meninas que me deram aquelas respostas escolheram colocar seus cartazes sobre diversidade sexual e feminismo ao redor da sala de uma mesma professora que, tempos depois eu soube ter ficado chateada ou ofendida com o feito, mas, aparentemente, não procurou saber a motivação daquela escolha.



Imagem 60. Foto: Marília Carvalho (2018).
Fonte: arquivo pessoal.

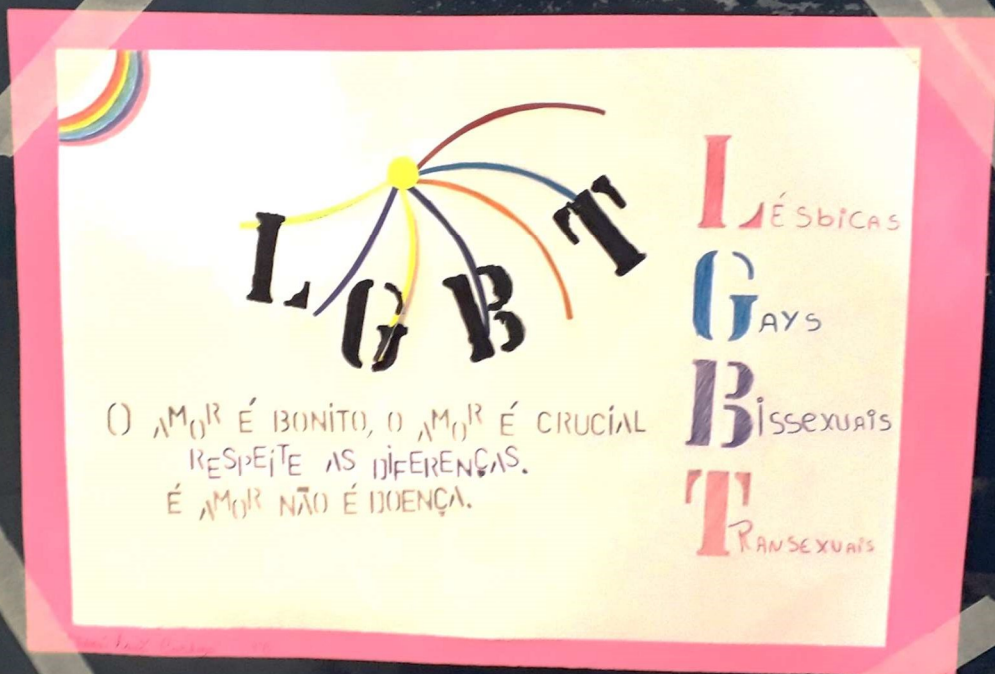
FEMINISMO
**É**
(R)EVOLUÇÃO



**HOMOFobia
DESLIGUE
ESSA
IDEIA**



ALUNOS



Diga não ao racismo!

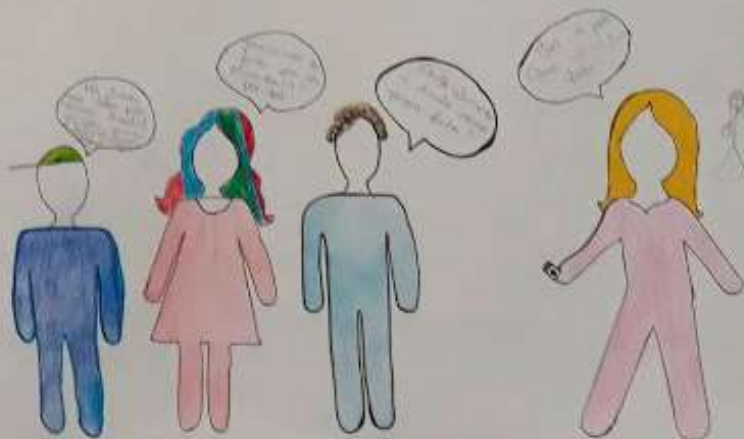


Enquanto a[♥]
cor da pele for
mais importante
que o brilho dos
olhos, hãverá[♥]
Guerra!

POR QUE FICHA ?

NÃO PRECISAMOS DE FICHA PRA COMER!

Opção 1	Opção 2
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão
Almoço com arroz e feijão	Almoço com arroz e feijão



Gratias
agere

SUAS MÃES
em GÊNE

2/1/78

RETIRE-SE

CON
SEU

Hoje não está
fazendo
a sua parte

Seu filho não pode
fazer o que quiser

MACHISMO

Seu Menor
um lixo
candado
em um
lugar
público
mas não
meu corpo
público

WALL
GOREN
DANIEL
MAGRELA



FEMINISMO
é a ideia
radical de que
MULHERES
são **GENTE!**

**USO SAIA CURTA
E EXIJO RESPEITO**

NÃO
SOU
ESTAMPA
PARA
SEGUIR

CAMINHAR
POR UM
ESPAÇO
PÚBLICO

PADROES

NÃO
TORNA MEU

CORPO PÚBLICO!



NÃO ME
TOQUE SEM SER
CONVIDADO



O QUE VC JÁ DEIXOU DE FAZER POR SER MULHER?

POR QUE MINHA LIBERDADE TE OFENDE?

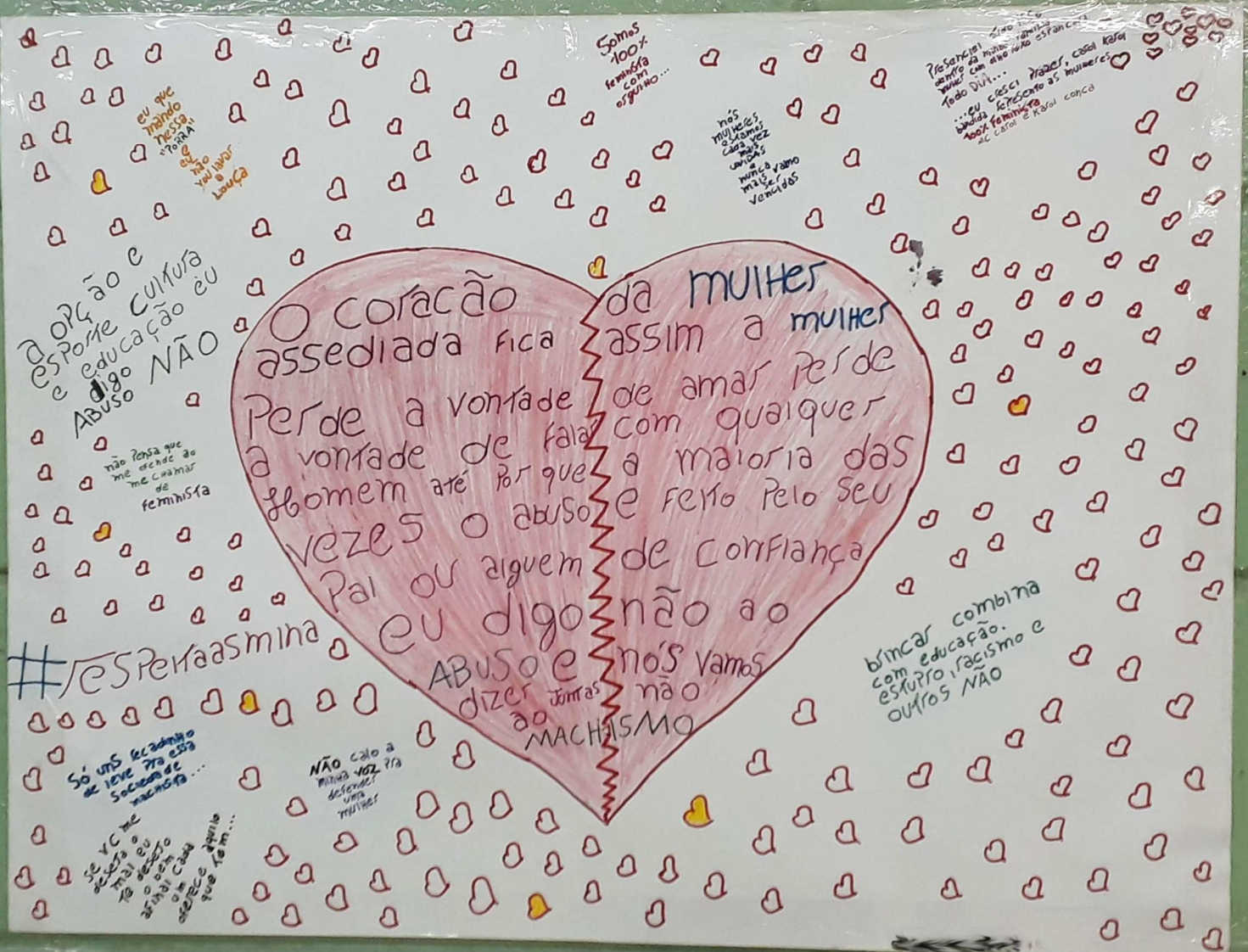
para onde aponta o dedo do meio?

As reações aos trabalhos das estudantes, uma vez colocados pela escola nos lugares escolhidos por elas, foram diversas: muitas foram positivas, como professoras e estudantes que manifestaram satisfação ao ver a escola mais colorida, com suas ideias espalhadas por ela. As reações negativas foram, em sua maioria, veladas: chegaram até mim, primeiro, através de um “telefone sem fio” e de olhares de reprovação.

Os evidentes incômodos gerados pela visibilidade dada às discussões como homofobia e machismo não foram expostos nem debatidos de forma política nem pedagógica pelo corpo docente e gestão da escola, como, do meu ponto de vista, seria coerente em uma instituição que, por princípio, deveria ser democrática e respeitar a pluralidade de ideias. E quando esses incômodos são ignorados, abafados ou tratados de maneira pessoalizada, até onde pude perceber, em nada somam ao debate sobre homofobia e machismo na escola, tampouco contribuem para a construção da liberdade e espaços de voz que as estudantes possuem ali, além de colocar em dúvida esse mesmo espaço de voz e liberdade que o corpo docente deveria ter.

Aconteceu, então, que estudantes de outras turmas, que não haviam participado do processo de criação dos cartazes, se sentiram estimuladas a colocar suas ideias no papel e nas paredes da escola. Tais estudantes eram meninas do 7º ano, ávidas por falar sobre machismo e, principalmente, sobre assédio, e de expor algumas opressões que vinham percebendo e com as quais não concordavam – daí a necessidade de torná-las visíveis. Incentivei que assim o fizessem; emprestei material para isso e, quando elas vieram me entregar os primeiros cartazes, como se fosse um trabalho que valia nota para minha aula, emprestei também a fita adesiva e as estimei a colarem os próximos sem precisarem da minha aprovação, uma vez que aquilo era iniciativa delas e, a meu ver, a escola é (ou deveria ser) um espaço delas e para elas, estudantes.

Demorou mais alguns meses até que eu fosse chamada na sala da coordenação em decorrência da reclamação de algumas professoras especificamente sobre dois cartazes, um feito por uma estudante do 9º ano no contexto da minha aula e outro feito por iniciativa de uma estudante do 7º ano. Os dois cartazes tinham em comum a imagem de um dedo do meio: no primeiro, o dedo aparecia dentro do símbolo do feminismo e acompanhava uma mensagem sobre a liberdade de se vestir como quiser (imagem 68); o segundo, do qual infelizmente não deu tempo de fazer nenhum registro fotográfico por logo ter sido retirado, tinha muita informação visual e, por isso, era de difícil leitura e mal dava pra ver o tal *dedo do meio*, acompanhado de um “*foda-se seu machismo*” e dizeres dispersos sobre assédio e liberdade das mulheres.



Não existe mulher
que gosta de apalpar
que existe é mulher
humilhada demais
para denunciar.

Mas é preciso
ter força,
é preciso
ter garra,
é preciso
ter gana sempre!

Respeita

o

Mimosa

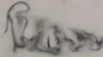


Não Paramos
Por que
85%
Das mulheres
tem MEDO
de sofrer violência
sexual.

Existe um dia andar
sem ser olhada
obediência por que
a mulher é a mais
magulhada

RESPOSTA FEMININA
Vai MARCA DE ME
VER E EU NÃO VOU IR SOMHA
QUE EU VOU TE DÁ ISSO
NÃO É A LEI DO RETORNO
É APRENDER A RESPEITAR.

LUGAR DE MULHER
é onde ela
QUISE

criado por:  74C

O argumento a mim apresentado foi de que esse símbolo seria impróprio para o ambiente escolar, principalmente para as crianças do 1º ao 5º ano, entre as quais as professoras ainda tentavam repreender tais gestos e comportamentos. Tê-los expostos na escola seria, no mínimo, contraditório ao trabalho delas (ou *nossos*, da perspectiva cristalizada e universalizante sobre pedagogia), além de incentivar atitudes consideradas indesejadas.

De fato, durante a elaboração dos cartazes com os 9ºs anos, conversei com estudantes pensando em como evitar palavrões e possíveis ofensas. Houve um terceiro cartaz (imagem 66) em que também apareceu o desenho de um dedo do meio, com os dizeres “*Retire-se com seu machismo*”, que durou pouco tempo na parede e talvez por isso tenha passado despercebido pela coordenação. O grupo de estudantes que o criou queria escrever “foda-se seu machismo”, assim como outro estudante queria escrever “foda-se seu preconceito” em seu cartaz (imagem 63). Embora eu concordasse com elas que dificilmente outra palavra ou expressão representaria tão bem o sentido e o sentimento que elas queriam exprimir, pedi que usassem outros termos e expliquei a elas que aquilo seria um motivo para descredibilizar meu trabalho. Eu mesma não tinha certeza sobre a necessidade de chegar em uma escola nova sem conhecer muito bem o chão onde estava pisando e bancar uma disputa por determinados usos da linguagem e escrita enquanto, aparentemente, nem no campo das imagens e dos discursos visuais havia algum tipo de negociação ou dissenso discursivo.

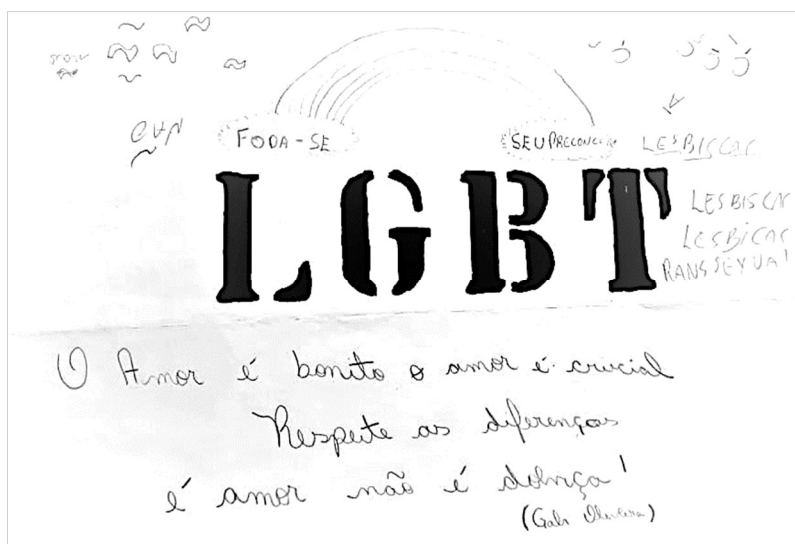


Imagem 71. Rascunho de cartaz (imagem 64) feito por estudante do 9º ano, 2018. Fonte: arquivo pessoal.

Além do mais, considerei com as estudantes justamente que, pela diversidade de interlocutores que a escola tem em termos de faixa etária e posicionamento político, a mensagem estaria mais acessível e poderia ser recebida de forma mais ampla se

comunicasse alguma ideia, ao invés de apenas recusar outra. Entendo que negar e repelir também são formas importantes de comunicar uma ideia e, por isso, me perguntei muitas vezes se encontrar com as estudantes formas alternativas de dizer “foda-se” e se fazer entender não seria também uma forma de censura; ou se, por outro lado, a liberdade de dizer o que se pensa realmente pressupõe o cuidado com a forma com que se diz e para quem se diz.

Entendi que a reclamação trazida a mim através da coordenação se dirigia ao *dedo do meio*, mas que o incômodo não se limitava a ele. Falar sobre assédio na escola é incômodo. Falar sobre homossexualidade na escola, mais ainda. Principalmente nesse momento político atual em que o conservadorismo da “tradicional família brasileira”⁷⁴, que não por acaso não corresponde às famílias de quase nenhuma daquelas estudantes da periferia da zona norte da cidade — e, apostado, de outras periferias também — reivindica o controle sobre a educação e a política.

Quando uma imagem de um dedo do meio é censurada em um ambiente repleto de imagens pouco diversas em termos formais, estéticos e discursivos, somos levadas a atentar para a quantidade de informações reforçadas silenciosamente, dia após dia, através da visualidade. Não é difícil compreender os motivos pelos quais uma imagem de um dedo do meio pode desagradar e contrariar muitas pessoas, mas não estaria implícito nesse incômodo o pressuposto da normatização das outras imagens aceitas e bem vistas por serem agradáveis, “fofas”, coloridas e dóceis e, portanto, entendidas como adequadas para um ambiente de convívio entre crianças e adolescentes? Nesse sentido, de acordo com Nascimento, “questionar as interpretações existentes, atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que outras possam surgir” (2011, p. 213) são as provocações fundamentais da educação da cultura visual.

Ouvi ainda que nossas estudantes não têm autonomia para colar seja lá o que for pela escola e que, mesmo aqueles cartazes que não foram feitos em aula precisavam passar pelo meu ou pelo *nosso* crivo, precisavam do nosso aval, da nossa autorização e *curadoria*. Desde então, tenho me perguntado **como se constrói autonomia com quem não têm autorização para existir sem a mediação de uma autoridade, se é que existe, em alguma instância, interesse na formação de sujeitas autônomas e livres.**ⁱ

Também me questionei diversas vezes se, de fato, eu havia sido descuidada e irresponsável ao possibilitar que tais imagens e mensagens circulassem pela escola. Mas

⁷⁴ Expressão usada para designar um conjunto familiar considerado “padrão”, de hábitos e ideias conservadoras que tendem a rejeitar e diminuir outras formações familiares, ideias e estilos de vida diferentes dos seus. Com o a polarização da cena política do Brasil, o termo tem sido empregado tanto por esse grupo na defesa da manutenção de seus privilégios sociais como de forma irônica, para criticar esses mesmos privilégios.

hoje, com uma distância e uma maturação maior dos acontecimentos, considero que houve uma inversão e isenção de responsabilidades por parte da gestão escolar que, em vez moralizar e responsabilizar individualmente, poderia entender as imagens e discursos que circulam pelo ambiente escolar como parte de um processo de responsabilização coletiva, isto é, envolver a comunidade escolar em debates políticos e pedagógicos acerca daquilo que emerge da necessidade de dizer e daquilo que sempre esteve lá, seja um dedo no meio, o assédio ou as corujas da sala de leitura. Desse modo, nem as imagens, nem as mensagens, nem as sujeitas implicadas na sua produção ou veiculação estariam estanques em categorias arbitrárias e hierarquizadas de “pode”, “não pode” ou “melhor não”.

2.4. discursos visuais e relações de poder

Ao reclamarem sobre o assédio que estavam sofrendo de colegas, algumas meninas ouviram da gestão da escola o mesmo que ouvem de seus familiares ou que ouvem a maioria das mulheres: que elas deveriam sair de perto ou ignorar. Ou, ainda, que não deveriam “dar ousadia”. Aparentemente, essas palavras soam menos ofensivas ou violentas que a imagem de um dedo do meio em resposta ao assédio sofrido. Aliás, a julgar pelas providências tomadas, a imagem do dedo do meio parece ser mais grave do que o próprio assédio.

Já evidenciamos como as relações se constroem de forma violenta no cotidiano escolar, mediadas por uma arquitetura também violenta que opera numa lógica proibitiva e restritiva. Nesse cenário, são constantes as agressões físicas e verbais entre estudantes e, não raro, entre estudantes e professoras. Palavrões, insultos de toda ordem, xingamentos e gestos ofensivos fazem parte do vocabulário corriqueiro das estudantes. A imagem de um dedo do meio, um dos gestos mais presentes nessas relações escolares, poderia incitar mais violência? Evitá-la poderia coibir tal comportamento?

Não se trata de naturalizar as agressões, nem de ignorar a linguagem e vocabulário verbal, visual e gestual impregnado de violências e insultos (mas não apenas disso) que faz parte das relações dessas estudantes dentro e fora da escola. Mas, talvez, também não se trate de uniformizar as referências visuais do ambiente escolar com imagens pautadas em uma ideia fixa de infância, em sua maioria conformadas por um

discurso não apenas sexista (“meninos usam azul, meninas usam rosa”⁷⁵), colonizador (branco e eurocêntrico) e voltado para a lógica do consumo.

Segundo Hernández (2005, p. 29), o processo educativo deve incorporar as dúvidas, medos e desejos das jovens, deslocando-os para o lugar de sujeita com biografia ao invés de “coisificar” meninos e meninas através de um currículo compartimentado e disciplinar pode ser uma ponte possível de ser estabelecida a partir da cultura visual por educadores que

[...] não esquecem que quando olhamos (e produzimos) as manifestações que fazem parte da cultura visual não estamos olhando apenas para o mundo, mas para as pessoas e suas representações e as consequências que elas têm sobre sua posição social, gênero, classe, raça, sexo etc. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 29, tradução nossa⁷⁶)

É por esse viés que podemos considerar se as diferenças de classe e etária entre professoras que se incomodaram com a imagem do dedo do meio e estudantes que a colocaram em um cartaz com um objetivo reativo não seriam indicativas do que essa imagem representa e como afeta esses diferentes lugares sociais: de um lado, a moralidade que censura um gesto por entendê-lo como vulgar ou como falta de educação e, de outro, a liberdade de expressão, que ou ignora regras implícitas de convivência e boa vizinhança, ou apenas usa os recursos que encontra disponíveis para responder a violência sofrida à altura que consegue.

Sobre o dedo do meio ter sido o recurso visual escolhido pelas estudantes como resposta a uma violência, devemos considerar que esse é, provavelmente, um dos gestos mais reconhecidos universalmente. Uma pesquisa rápida no imenso universo da internet nos conta suposições sobre o caráter fálico desse gesto, aparentemente derivado dos macacos. Segundo alguns antropólogos, o gesto seria uma referência a uma estratégia de alguns primatas que intimidavam seus inimigos mostrando o pênis ereto (MOTOMOURA, 2018, online). Levando isso em conta é no mínimo curioso que, para se defender ou reagir, as meninas precisem recorrer a um gesto simbolicamente masculino e intimidador, de origem pouco conhecida, mas cujo significado foi herdado e transmitido histórica e culturalmente. No contexto do cartaz, da forma como foi usado por elas, entretanto, o dedo do meio aparece mais como uma resposta libertadora

⁷⁵ Referência a um vídeo amador que circulou na internet nas primeiras semanas do governo do presidente Jair Bolsonaro em que a então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damara Alves, afirma que é inaugurada uma “nova era” no país em que “menino veste azul e menina veste rosa”, em metáfora contra o que chamou de “ideologia de gênero”.

⁷⁶ Do original: “[...] no olvidan que cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas y sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de género, clase, raza, sexo, etc.”

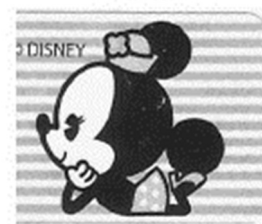
a uma intimidação, uma forma de não se deixar intimidar, do que como uma intimidação agressiva.

Ainda em diálogo com Hernández (2011, p. 77) para refletir sobre as imagens e as relações que estabelecemos com elas, podemos retomar a pergunta sobre que olhares culturais essas imagens presentes no ambiente escolar propiciam e que experiência de subjetividade mediam: em vez de ser vista como meramente violenta, a imagem do dedo do meio nos cartazes em questão poderia também ser entendida como uma reação à opressão estrutural machista, vivida cotidianamente por meninas e mulheres. Essa imagem tanto poderia influenciar negativamente as crianças e adolescentes, ainda mais se considerada descolada do seu contexto, quanto poderia instigá-las a pensar e/ou levá-las a se identificar com o teor e motivação dos cartazes.

A questão é mais complexa do que apenas escolher um lado, escolher uma dessas leituras possíveis, e evidencia um posicionamento sobre os tipos de experiência de subjetividade que se deseja coibir e combater: um deles violento, agressivo e desafiador, representado pela imagem do dedo no meio, e outro que se invisibiliza e silencia através da omissão e apagamento de suas marcas na parede, que é aquele questionador, que contesta e expõe estruturas opressoras. Se a escola assume esse lugar de combater – ou não incentivar – comportamentos agressivos excluindo a imagem de um dedo do meio do seu campo visual, o que poderia fazer para combater o assédio além de responsabilizar as meninas e silenciar mecanismos que elas encontraram para questioná-lo, partindo do pressuposto de que não se posicionar já é um posicionamento?

Analisando as experiências de subjetividade do ponto de vista econômico e político, a psicanalista e professora Nora Merlin (2019) aponta uma nova subjetividade produzida pelo neoliberalismo e configurada pelo aparato midiático corporativo que, através da imposição e repetição das imagens e de um discurso único, ditam “verdades” e reforçam a posição de obediência inconsciente das massas às mensagens comunicacionais. Para Merlin (2019), a colonização da subjetividade é uma categoria estruturada por preconceitos, ódio, racismo, machismo etc., envolta por uma variável que corresponde às identificações sociais. No entanto, a autora afirma que “nem toda subjetividade está colonizada: há uma reserva social, um descanso político e rebelde que não se submete, resiste a ser curado, adaptado, entorpecido e ‘civilizado’” (2019, p. 276).

São forças desproporcionais as que podem se rebelar com um gesto, ou com a imagem de um gesto, e as que podem punir, repreender ou silenciar tal gesto amparadas pelo poder conferido através da autoridade. Ainda que o gesto em questão seja de enfrentamento à estrutura patriarcal inerente ao neoliberalismo, ele proporcionou, por



consequente, um enfrentamento às imagens normatizadas que invadem o ambiente escolar e todos os espaços alcançados pela mídia no nosso cotidiano. A imagem do dedo do meio, associada pelas estudantes não apenas ao “foda-se seu machismo” do cartaz, mas também à ideia de liberdade para as mulheres, ainda que de uma forma dispersa, criou alguma fissura no cotidiano visual escolar, dominado majoritariamente por imagens decorativas ou didáticas que não problematizam nem colocam em questão as questões das estudantes.

Merlin define esse sistema como um totalitarismo semiótico e comunicacional que, sob o disfarce da suposta liberdade atribuída à informação e aos meios de comunicação, condiciona um dos principais pilares da democracia, que seria a liberdade de escolha. Em suas palavras:

As imagens funcionam como modelos normatizantes de adaptação ou objetivos a serem alcançados. O poder neoliberal despolitiza o social e impõe uma estética e uma moral que determinam os limites do que entra na imagem e do que é deixado de fora, do que é e do que não é uma vida digna e humana. (MERLIN, 2019, p. 275, tradução nossa⁷⁷)

Assim como a mídia, a escola também serve ao disciplinamento neoliberal a que se refere Merlin (2019), através de imperativos invisíveis que decidem a portas fechadas o que (ou quem) deve ou não deve permanecer exposto ou em evidência e valida as imagens comerciais, produzidas industrialmente. Acompanhando esse raciocínio, é possível dizer que a obediência inconsciente aos meios comunicacionais afeta de modo especialmente perverso aquelas subjetividades que precisam sempre adequar-se e balizar seu comportamento e formas de ser e estar no mundo de acordo com os tais limites estéticos e morais impostos pelo neoliberalismo, o que pode ser bem observado no tratamento dispensado às meninas e mulheres que reclamaram de assédio ou abuso, responsabilizando a elas próprias ao apontar suas roupas e suas posturas consideradas inadequadas como justificativa para tais abusos. Sobre a imposição desse condicionamento moral, cabe lembrar que a gestão da escola em questão, porta-voz do incômodo gerado pela imagem do dedo do meio, em diversas ocasiões se omitiu diante de situações de assédio apresentadas por estudantes.

O fato de os cartazes feitos pelas estudantes do 7º ano fora do contexto da aula de arte (imagens 68 e 69) não terem sido retirados como foram os outros dois com os dedos do meio nos contam algo também sobre o imediatismo da imagem: os diversos corações espalhados pela cartolina camuflaram alguns palavrões e palavras agressivas

⁷⁷ Do original: “Las imágenes operan como modelos normativizantes de adaptación o metas a ser alcanzadas. El poder neoliberal despolitiza lo social e impone una estética y una moral que determina las fronteras de qué entra en la imagen y qué queda afuera, qué es y que no es vida digna y humana.”

que foram ignoradas provavelmente porque não foram lidas. Esta observação torna ainda mais pungente atentar para o que essas vozes tem a dizer e como a escola lida com isso. Quando elas falam, não estão sendo lidas ou ouvidas. Quando conseguem chamar a atenção, é para serem repreendidas. Elas estão falando (também) sobre violências e nós estamos todos os dias passando reto e ajudando a dispersar essas vozes entre todo tipo de ruídos, repetidamente. É evidente, contudo, que lidar com todas as violências cotidianas às quais as estudantes estão sucetíveis não é responsabilidade apenas da escola e que a escola não está preparada para resolvê-las sozinha – e nem deve. São muitas instâncias que deveriam compor uma rede de proteção às crianças e jovens que permanecem, de um modo geral, negligenciadas pelo poder público e que, assim como a escola, não dão conta dessas violências. Ou as ignoram.

É importante destacar ainda que, com relação à produção dos cartazes, tanto os que cumpriram melhor sua função, sendo legíveis e inteligíveis, e foram produzidos de forma mais cuidadosa nesse sentido, quanto os com conteúdo mais objetivamente político e contestador foram feitos pelas meninas, enquanto as poucas mensagens políticas feitas por meninos tinham, em sua maioria, um tom mais genérico e não se dirigiam a nenhuma pauta específica, exibindo mensagens contra desigualdade ou por justiça social, por exemplo. A partir dessa observação, considero a possibilidade de que, além da socialização das meninas ensiná-las a serem mais caprichosas, obedientes, “boas alunas” e, conseqüentemente, levarem as propostas das aulas mais a sério, elas possam ter mais coisas a dizer e/ou menos espaço para isso. Desse ponto de vista, a iniciativa das estudantes de cutucar a ferida aberta do machismo com o dedo do meio demonstra a necessidade de debater esse tema na escola e o despreparo da escola para fazê-lo.

Em uma reflexão sobre paradigmas do que seria uma educação anarquista para os dias de hoje, Silvio Gallo (1995, p. 66) aponta que, através da escola, a ideologia apresenta às indivíduos a realidade da máquina social de produção como a realidade única, inserindo-os dentro dela de modo que não haja oposição possível. O autor também argumenta que “se necessariamente desempenha uma ação ideológica, a escola também pode desempenhar uma ação contra-ideológica, que consistiria no desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo” (GALLO, 1995, p. 66), capaz, portanto, de levar a formação de indivíduos livres. Segundo ele:

Uma educação contra-ideológica, autônoma e libertária, precisaria começar por destruir o panorama enquanto referencial balizador de subjetivação; por aí já vemos que a noção de escola libertária como uma escola na qual as crianças são deixadas à mercê de sua auto-organização não passaria, realmente, de um tacinho liberalismo, pois na ausência de referenciais colocados diretamente através da

relação professor/aluno o grande referencial, em última instância, seria o da própria máquina social de produção, permanecendo como o horizonte para os processos de subjetivação. (GALLO, 1995, p.66)

Se tomamos as imagens presentes no ambiente escolar como referências visuais que, em sua maioria, não têm um posicionamento abertamente contra-ideológico no sentido usado por Silvio Gallo, podemos inferir que o que essas imagens fazem, de forma implícita, é reforçar o que já está posto, o panorama da máquina social de produção.

Ser contra-ideológico não diz respeito apenas a realizar um debate verbal e teórico sobre o panorama social, mas também a considerar o que precisa ser repensado em termos de práticas, assim como de visualidades. Ana Mae Barbosa (2011) entende a cultura visual, no ensino-aprendizagem da arte, como geneticamente contra-hegemônica e destaca uma de suas linhas, à qual se refere como *contracultura visual*. Segundo Barbosa, a contracultura visual critica o discurso verbal sobre a visualidade, acrescentando que a cultura visual clame

[...] por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político [...]. A contracultura visual, antes de tudo, procura exercer a crítica visualmente. Outros discursos são entrelaçados, mas a contravisualidade é imprescindível; é a crítica feita visualmente e não apenas verbalmente. (BARBOSA, 2011, p. 294)

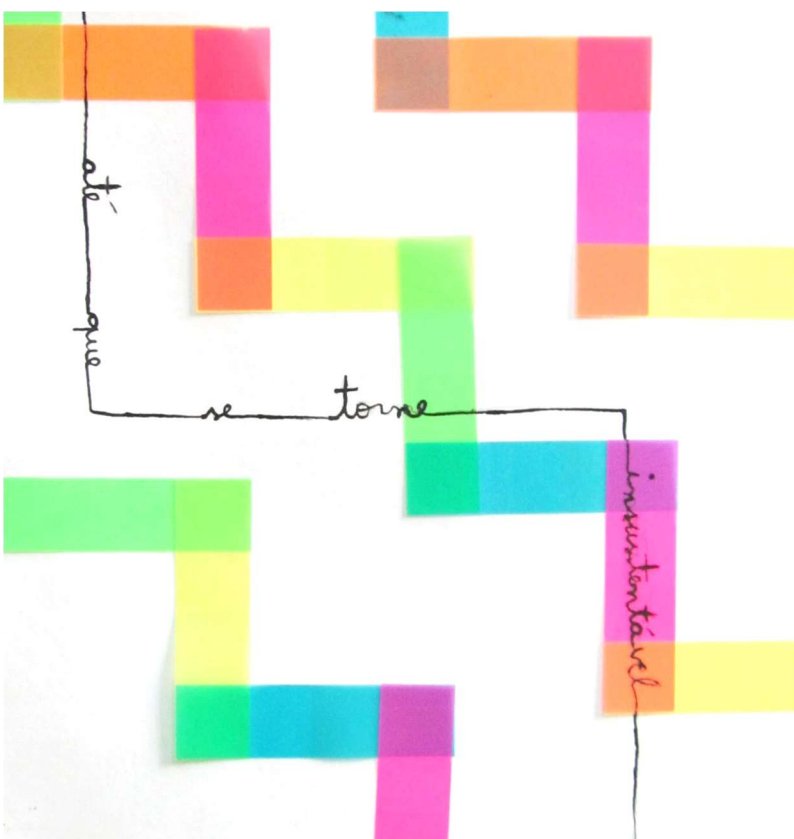
Propor as intervenções na escola foi uma forma de tentar ocupar visualmente seus espaços com a voz e a presença das estudantes; de contrapor as imagens familiares ao ambiente escolar com discursos visuais e verbais não necessariamente *bonitos* ou *agradáveis*, mas mais diversos e não exclusivamente decorativos ou recreativos. Percebi que dentro da escola pública, assim como acontece fora dela, ocupar é também disputar espaços e narrativas, já que são diversos os obstáculos que assumem formas institucionais e se apresentam através da arquitetura, do corpo gestor e docente, da ordem insípida e homogeneizante da limpeza, da contenção dos corpos, dos ruídos visuais e sonoros e da internalização de todas as violências cotidianas que reafirmam o silêncio como norma.

De acordo com Aguirre (2011, p. 92), a tarefa política não deve consistir apenas em recorrer à cultura visual “na busca de descrições do mundo, mas na invenção ou no descobrimento de novas formas de estar no mundo”. Confrontar e questionar a pretensa neutralidade discursiva das imagens no ambiente escolar, portanto, significa não apenas reinventar modos de existir nesses espaços e resistir às suas imposições

predeterminadas e condicionantes, mas de deslocar o pensamento hegemônico, a fim de se fazer ouvir e ecoar outras vozes, considerando-as em uma perspectiva pedagógica, teórica e prática. De modo que, ainda com Aguirre:

a tarefa política não estriba apenas em formar pessoas conscientes, mas, sobretudo, em formar pessoas habilitadas ou capacitadas para sair da exclusão. Isso porque, [...], ao fazer com que o excluído compreenda a linguagem que ele não “possui”, não se está fazendo nada se não se pode fazer com que ele ocupe o lugar no qual é permitido usá-la. (2011, p. 91)

A meu ver, caberia acrescentar ainda que, além de ocupar o lugar em que se possa usar a linguagem que não possui, esta sujeita possa usar a própria linguagem neste mesmo lugar ou em qualquer outro que desejar. Em se tratando da escolarização, nosso empenho educativo deveria convergir no sentido de buscar uma pluralidade de vozes na sala de aula e no ambiente escolar como um todo e sustentá-la através de práticas pedagógicas menos excludentes e mais sensíveis às diferentes trajetórias e pontos de vistas e de fala, de modo a criar espaços de compartilhamento e de pertença coletiva, e não de reforçar estruturas de poder já existentes.



¹ O ~~tachado~~ foi utilizado como recurso visual para o meio digital alternativo à intervenção feita no texto na versão impressa. A interferência e dificuldade na leitura é intencional.

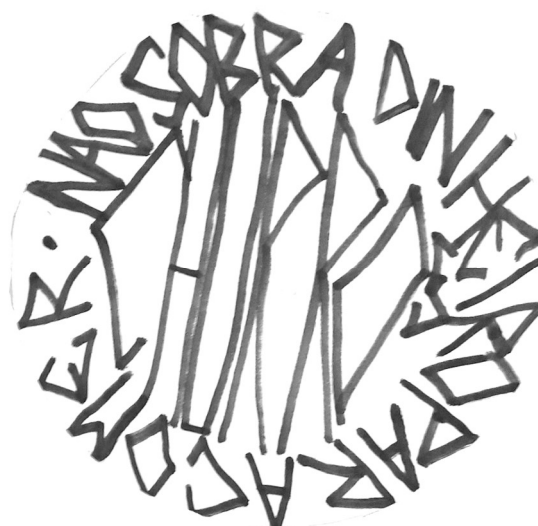


Imagem 72. “Não sobra dinheiro para comer churros”, trabalho de estudante do 7º ano, 2018.
Fonte: arquivo pessoal.

PUTA PUTA
VACA RAPARIGO
TALARICA
DA UMA DE PA
MAS DE PA NAO TEM
NADA LEVOU

VLH



FEIA

AC

~~CABELO PALEO CABELO DE~~

8.1

VAI TO NO CU PRO
DE HISTORIA

BOA XEZA
MACHO DOS
OUTROS
VAI TOMAR
UM PA

VAGABUNDA

PALESA

FEIA

SOU MESMO

PUTA
SAFADA

AO A BADA NO JENTA

VAI CUIDA DO SEU

MACHO SUA CORNA

MANSA

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo, 2008, p. 10-11)

3. MULHERES CANSADAS

Este capítulo será dedicado a relatar e refletir sobre o grupo de meninas que se originou em 2018, na mesma escola a que me referi até aqui, e se transformou em um projeto no ano seguinte, autointitulado pelas estudantes de *mulheres cansadas*. Antes, porém, cabe algumas considerações mais sobre possíveis origens desse nosso cansaço.

3.1. sexismo na socialização escolar

É a partir do século XIX que, segundo Tais Pereira de Freitas, se pode falar em uma educação sistemática e oficial para mulheres no Brasil, ainda que voltada “basicamente para o aprendizado de prendas domésticas e ‘boas maneiras, destacando-se o pensamento de que era necessário educar as mulheres porque elas educavam os homens” (FREITAS, 2017, p. 77). Segundo a autora, após a Proclamação da Independência (1822), a educação passou a ser considerada peça fundamental para modernizar o país e mudar a imagem de atraso que tinha na época. Sendo a instrução primária considerada um direito de “todos os cidadãos”, a já mencionada Lei Geral do Ensino de 1827 estipulou, então, escolas e currículos diferenciados para meninos e meninas, incluindo disciplinas como geometria para eles e bordado e costura para elas (FREITAS, 2017, p. 77). Nesse período, como aponta Patrícia Rodrigues Augusto Carra, a educação feminina se destacou entre as famílias da (branca) elite brasileira por sua “associação à exposição pública, em uma espécie de vitrine social” (CARRA, 2019, p. 554).

No final do período imperial já existiam classes mistas no Brasil conforme aponta Carra (2019, p. 554) que, citando Heleieth Saffioti (2013), recorda que as origens da opção pela escola mista, assim como em outros países de maioria católica, são de ordem econômica e não social, uma vez que era uma saída encontrada para atender a demanda por instrução e conter seus gastos, considerados altos. Já na República, a coeducação dos sexos continuou sendo alvo de disputas, principalmente por parte da Igreja Católica e do pensamento positivista, para os quais interessava a figura da mãe instruída como forma de assegurar a manutenção de hábitos considerados saudáveis e que viam na educação feminina um meio para isso (CARRA, 2019, p. 555).

Alguns pensamentos e práticas datadas do início do século XX ligadas principalmente ao movimento operário e anarquista se diferem daquelas propostas pela

instrução oficial por, entre outros aspectos, entender a educação das mulheres como uma necessidade política (CARRA, 2019, p. 558). Notadamente as experiências das Escolas Modernas defendiam e praticavam a coeducação de meninas e meninos, tendo Ferrer afirmado que o raio de ação das mulheres não deveria estar restrito ao lar e que elas deveriam ter acesso aos mesmos conhecimentos que os homens (FERRER, 2010, p. 15). Partilhando de suas ideias, a ativista anarcofeminista brasileira Maria Lacerda de Moura se destaca pela publicação de diversos textos em que manifesta ferrenhas críticas a educação a que estavam submetidas as mulheres, aos discursos científicos sobre o corpo feminino, ao casamento e ao confinamento das mulheres ao ambiente privado, entre diversos outros aspectos. Para Moura, a educação científica para ambos os sexos “é o mais perfeito instrumento de liberdade. É a extinção da miséria universal, é o acúmulo de riquezas, é a contribuição para a solidariedade - a moral do futuro” (2018, p. 72) e ainda considera que

falar na educação intelectual da mulher sem tocar na higiene nervosa, sem dizer algo a respeito da solução econômica, com relação aos direitos de igualdades dos sexos, sem encarar face a face o problema do amor, dos filhos, a educação religiosa e tantos outros ramos da questão - é apenas olhar tudo de relance sem nada aprofundar. (MOURA, 2018, p. 73)

De acordo com François Graña (2006, p. 162), a educação mista foi uma das maiores transformações escolares do século XX pois, ao colocar meninos e meninas nas mesmas instituições e salas de aula, proporcionava a elas e eles, ao menos em tese, acesso aos mesmos saberes e as mesmas atividades sociais, livrando o sistema educativo da responsabilidade sobre as diferenças sociais. O autor salienta que a mudança para escola mista nas sociedades ocidentais veio na esteira da filosofia republicana da “igualdade perante a lei”, colocando em desuso a separação escolar entre meninos e meninas predominante no século XIX, até então justificada pelo caráter “natural” de suas diferenças, assim como, ainda que aparentemente, fez cair “as construções ideológicas que postulavam a incapacidade das mulheres para os saberes teóricos e abstratos”⁷⁸ (GRÃÑA, 2006, p. 163).

De lá para cá foram diversas as reformas educacionais e políticas públicas, além das mudanças sociais, econômicas e políticas, que modificaram as condições de acesso, permanência e desempenho escolar das mulheres e da população negra no Brasil. É relevante considerar, por exemplo, que ao longo do século XX a instrução das mulheres,

⁷⁸ Do original: “[...] las construcciones ideológicas que postulaban la incapacidad de las mujeres para los saberes teóricos y abstratos.”

de uma forma geral, cresceu⁷⁹, enquanto que “mesmo diante de considerável avanço, a taxa de analfabetismo da população negra em 2008 ainda é maior do que aquela registrada entre a população branca em 1988”⁸⁰ (FREITAS, 2017, p. 158).

Não é objetivo aqui, entretanto, recontar a história da coeducação entre meninos e meninas no Brasil⁸¹ e as relações de classes e raciais que constituem essa história, mas explicitar a existência de práticas sexistas e excludentes na socialização escolar como um projeto político calcado na produção de estereótipos e na consequente manutenção das hierarquias sociais. Como assinala Graña (2006, p. 85), a noção de estereótipo é empregada pelas ciências sociais para designar a simplificação de características individuais associadas ao exagero dos atributos comuns, aprendidos e incorporados como verdadeiros de forma acrítica e utilizados pelos indivíduos como meio de avaliar os outros indivíduos. Segundo o autor,

A tendência para a homogeneização de características estereotipadas é mais clara quando as pessoas se referem a membros de grupos diferentes dos seus. Essa equalização estereotipada de membros de um determinado grupo leva a uma "desindividualização" que facilita eventuais comportamentos discriminatórios e hostis (Tajfel, 1984). Relações intergrupais também são relações de poder, e as assimetrias dessa relação distorcem a representação de si mesmos que fazem os membros de cada grupo; no mesmo sentido, essa representação depende em grande parte da posição social do grupo de pertencimento. Pesquisas extensivas em psicologia social mostram que os membros de grupos minoritários ou subordinados geralmente internalizam uma avaliação negativa da autodepreciação interna do grupo, acompanhada de atitudes positivas em relação aos membros do grupo externo. Quanto maior a institucionalização do *status* desigual entre certos grupos, mais "apaziguadas" se tornam as inter-relações de seus membros. (GRANA, 2006, p. 83-84, tradução nossa⁸²)

⁷⁹ A este respeito ver mais em: ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.515-540. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 ju. 2020.

⁸⁰ A este respeito ver mais em: FREITAS, Tais Pereira de. Mulheres negras na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2017.

⁸¹ A este respeito ver mais em: CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. *Cadernos de História da Educação*, v.18, n.2, p.548-570, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50310> Acesso em: 12 jun. 2020.

⁸² Do original: “La tendencia a la homogeneización de rasgos estereotipados es más neta cuando las personas se refieren a miembros de otros grupos diferentes del propio. Esta igualación estereotipada de miembros de cierto grupo, lleva a una “desindividualización” que facilita un eventual comportamiento discriminatório y hostil (Tajfel 1984). Las relaciones intergrupales son también relaciones de poder, y las asimetrías de dicha relación sesgan la representación de sí que se hacen los integrantes de cada grupo; en el mismo sentido, esta representación depende en buena medida de la posición social del grupo de pertenencia. Numerosas investigaciones en psicología social muestran que a menudo los propios miembros de grupos minoritarios o subordinados internalizan una evaluación negativa del endogrupo, autodesprecio que se acompaña de actitudes positivas hacia los miembros del exogrupo dominante. Cuanto mayor es la institucionalización de *status* desigual entre ciertos grupos, tanto más ‘apaziguadas’ se mostrarán las interrelaciones de sus miembros”.

É importante evidenciar, portanto, que embora a educação mista tenha garantido a educação formal entre meninos e meninas, ela não foi capaz de garantir a igualdade real entre ambos, já que não desfez o modelo androcêntrico de escolarização (GRANA, 2006, P. 165). Em outras palavras, ao refletir a experiência do gênero dominante, isto é, o masculino, a escolarização dá às mulheres a falaciosa possibilidade de igualdade em um mundo ainda definido pelos homens; logo, não seria apenas uma questão de acesso, mas de perspectiva (SILVA, 2011). Atualizando o raciocínio: um mundo definido pelos homens brancos heterossexuais cis gênero.

Assim, a dicotomia entre o feminino e o masculino inscreve o currículo oficial na lógica dualista já examinada nos capítulos anteriores, em que o masculino sempre detém o poder através da valorização da racionalidade, da competição, do controle, da hierarquia e da lógica. Segundo Silva (2011, p. 95), algumas teorizações feministas apontam como caminho a construção de currículos equilibrados que reflitam tanto a experiência masculina quanto a feminina. Tais teorizações, apesar de apontarem a necessidade de transformações institucionais para que as experiências e as qualidades ditas femininas sejam consideradas desejáveis, são criticadas justamente por reforçar os estereótipos de gênero que submetem as mulheres a papéis sociais considerados inferiores (SILVA, 2011, p. 95).

Para tentar compreender como pessoas oprimidas e exploradas são levadas a ver a si mesmas como incapazes de pensar, Valerie Walkerdine (1995) analisa como são tratados os discursos que pretendem ajudar as pessoas que vão mal na escola a pensar, raciocinar e se tornarem independentes e autônomas. Em suas palavras:

Tem havido tentativas para ajudar as garotas, as quais se supõem serem fracas, passivas e dependentes, a serem pensadoras independentes, criativas; têm havido tentativas para mostrar as falhas da lógica "masculina", ao demonstrar as formas pelas quais o pensamento e a forma de conhecer das mulheres é diferente. Ambas as tentativas têm sido importantes, mas quero ressaltar particularmente as falhas na idéia de que as garotas e as pessoas pertencentes a outros grupos oprimidos têm de ser transformadas em autônomas e independentes, a idéia de que existe alguma coisa que lhes falta, uma carência que, dependendo do modelo, pode ser atribuída à opressão, à privação, a uma socialização deficiente, e que essa coisa lhes pode ser ensinada. Tenho objeções a essa idéia, sobretudo por causa do pressuposto da carência e também por causa dos pressupostos sobre independência e autonomia. (WALKERDINE, 1995, p. 208)

A autora questiona o pressuposto da carência de alguns grupos em relação a certas capacidades e entende que tal pressuposto se insere na tentativa de produzir ideias científicas sobre pessoas oprimidas e exploradas, ideias essas que acabam

constituindo o principal meio de regulá-las (WALKERDINE, 1995, p. 208). Ao apontar a infância como uma invenção moderna distinta que exige um novo olhar científico, Walkerdine encara este novo modelo de desenvolvimento infantil, pautado especialmente pelas ciências humanas e a psicologia do desenvolvimento, como uma descoberta de uma "verdade libertadora" sobre a população infantil, produzida com a finalidade de determinar como esta população pode ser regulada e governada, e o critica traçando um paralelo deste modelo de libertação com a concepção ocidental de racionalidade que atribui as civilizações europeias *status* de avançadas e racionais enquanto relega o primitivo e o infantil a posições inferiores, considerados, portanto menos racionais, civilizados e desenvolvidos (WALKERDINE, 1995, p. 209-10).

Sob esta perspectiva, a crítica de Walkerdine dirige-se a ideia de que pessoas pertencentes a grupos como o proletariado, os povos coloniais e as mulheres "carecem de racionalidade, independência e autonomia por causa de uma socialização defeituosa, uma socialização para a dependência que pode ser corrigida por meio de um ensino específico e assim por diante" (1995, p. 210). Ao mesmo tempo, ela critica a educação por entendê-la não organizada para a libertação, mas para a produção de um tipo apropriado de sujeitas cujas características desejáveis passam a ser vistas como normais e naturais. Assim, a naturalização da progressão infantil que teria como meta o raciocínio abstrato, acaba constituindo e patologizando a diferença em relação à norma (WALKERDINE, 1995).

Vemos então que a eficiência da institucionalização do status desigual entre grupos sociais apontada por Graña (2006, p. 83) não se limita ao currículo, ao acesso ou as relações produzidas através dos usos que fazemos dos espaços escolares, mas também está na forma como pensamos o pensamento, como aprendemos a incorporar as "verdades" produzidas sobre nós e a tratar o mundo como abstrato, isto é, um "esquecimento" da história, do poder, da opressão e das práticas e discursos que nos formam (WALKERDINE, 1995). Nessa medida, entre os grupos dominados prevalece a autopercepção carregada de estigmas estereotipados acerca da própria incapacidade de pensar medida por uma ideia de progressão universalizante que nada tem de universal, enquanto pessoas dos grupos dominantes apresentam mais facilidade de se expressarem como sujeitas ativas (GRANA, 2006, P. 84).

Para concluir sua análise, Walkerdine insiste que precisamos abandonar o pensamento abstrato como representação máxima do poder "essencial ao domínio da ciência no mundo moderno", reconhecer que o pensamento é produzido nas práticas e construir "novas e diferentes narrativas que reconheçam práticas específicas, que vejam o lugar dessas histórias na construção de nós todos" (WALKERDINE, 1995, p. 225).

Pisando o chão da escola, sentimos o peso que as narrativas universalizantes exercem sobre nós e sobre as estudantes, ao mesmo tempo em que vemos aquelas narrativas diversas pulsando sob os uniformes, sob as paredes lisas e normas de boa conduta. Apesar das tentativas cotidianas de nos convencerem do contrário, sabemos que estas narrativas não são fixas nem estão isentas das relações de poder e “concordamos que as mulheres feministas — professoras ou não — não teriam conseguido produzir as teorizações e as transformações práticas que produziram se efetivamente estivessem ausentes dos jogos de poder” (LOURO, 1997, p. 118, grifo da autora). Concordando novamente com Louro, temos ainda que a construção de práticas educativas não-sexistas, antirracistas e livres de qualquer tipo de opressão “necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder” (LOURO, 1997, p. 119, grifo da autora) – e estamos cansadas, por isso vamos a elas.

3.2. projeto elas por elas

No começo de 2018 quando eu e mais algumas professoras recém chegadas naquela escola insistíamos em discutir sobre assédio e violências raciais e de gênero, um grupo de estudantes dos 7º e 8ºs anos nos procurou com a necessidade de ter um espaço para conversar sobre questões que as incomodavam, como o assédio na escola e na rua e outras diferenças que vinham percebendo que as afetavam por serem meninas, mulheres.

Dessas conversas informais surgiu a ideia de formarmos um grupo de meninas, que teve sua fase embrionária naquele mesmo ano, com aproximadamente seis estudantes e quatro professoras que se alternavam nos encontros. O grupo teve início em junho com duração até novembro e, por começar no final do semestre, período em que tanto professoras quanto estudantes já tinham muitos compromissos anteriores, tivemos dificuldade de conciliar agendas e horários, tornando esporádicos os encontros que a princípio seriam semanais, e com uma rotatividade na frequência das estudantes, dificultando a continuidade das ações e discussões que iniciávamos.

Em 2019, apesar de infelizmente não contar mais com a parceria das outras três professoras que saíram da escola, o grupo foi formalizado como projeto levando o nome *Elas por elas* e o objetivo de criar um espaço seguro de troca, mediação e escuta sobre temas de interesse das estudantes e incentivar o apoio mútuo e solidariedade entre elas, além de propor a pesquisa e produção artística voltada para a visibilidade e intervenção

visual relacionadas às questões e ideias levantadas pelo grupo consideradas pertinentes para o amadurecimento e sensibilização da comunidade escolar (vide anexos).

Começamos em março, com um grupo composto por oito estudantes entre 11 e 14 anos, levantando temas e assuntos que gostaríamos de discutir e como poderíamos agir sobre eles. Além da questão relativa ao assédio e ao machismo que elas traziam de imediato, vieram falas que refletiam os efeitos que recaem sobre a maioria das mulheres por viverem em um mundo patriarcal e racista: insegurança e baixa autoestima, competitividade entre as mulheres, dificuldade em aceitar o próprio corpo e busca por se encaixar nos padrões de beleza, violências diversas, relacionamentos afetivos, julgamentos e tratamentos diferentes que recebem pelo fato de serem mulheres.

Logo no primeiro encontro foi possível entender então que nosso trabalho não seria apenas pensar juntas formas de enfrentar e lidar com as opressões vividas em nossos contextos comuns, mas como trabalhar internamente seus efeitos para se fortalecer e fortalecer o laço entre elas, entre nós.

Os encontros do projeto aconteciam uma vez por semana, no horário entre os turnos escolares da manhã e da tarde (12h às 13h30). Tivemos ao todo trinta e sete encontros, também com oscilação da frequência e número de participantes, com duas estudantes assíduas e muito ativas durante todo o processo. Tínhamos uma sala fixa em que nos encontrávamos, mas utilizávamos diversos outros espaços da escola como pátios, quadra e, sobretudo no segundo semestre, nos reuníamos principalmente no banheiro feminino.

De início, percebi uma grande necessidade das meninas em falar sobre o que pensavam e sentiam, sobre suas histórias e suas vidas. Tive dúvidas de como conduzir tais momentos sem restringir esse espaço importante de troca, que afinal era um dos objetivos do grupo, e ao mesmo tempo garantir que a fala não fosse monopolizada por aquelas que estavam mais à vontade para falar e não limitar nossos encontros a um grupo de desabafo, sem sair do lugar.

Notei também que havia uma ansiedade minha em buscar soluções, materializar e dar visibilidade às questões discutidas, como se aquilo que estava acontecendo não fosse suficiente. Contradições que a prática nos faz confrontar. Elas pareciam estar bem apenas se reconhecendo nas histórias umas das outras, estranhando como outras lidavam com situações parecidas e, embora o tempo sempre parecesse pouco, não existia pressa.

Aos poucos, elas mesmas foram indicando vontades e caminhos para seguirmos. Alguns desses caminhos nos fizeram patinar por semanas, outros nos levaram a lugares imprevisíveis e houve ainda aqueles que exigiram de mim algum direcionamento. Ainda

que meu esforço constante estivesse voltado, antes de mais nada, para o espaço de voz, confiança e autonomia entre todas as participantes do grupo e para as decisões coletivas, é evidente que, como professora, eu tinha outras responsabilidades e ocupava um lugar que deveria ser propositivo, mediador e sensível para equalizar desejos e necessidades dentro dos nossos possíveis.

Então havia dias em que os corpos precisam se movimentar e outros em que era preciso parar tudo para discutirmos nossos pontos de vista sobre casos polêmicos, como o da acusação de estupro sobre o jogador Neymar⁸³ e sobre as ideias subentendidas a respeito do posicionamento da mídia e da opinião pública sobre esse assunto. Assim, os encontros se alternavam entre jogos teatrais como forma de estreitar a aproximação, os laços e a confiança entre o grupo; experimentações com dança e também de percepção espacial para explorar a forma como nosso corpo ocupa cotidianamente o espaço escolar e como nos relacionamos com esse espaço; conversas e mais conversas sobre os variados assuntos, como sexualidade, memória, família, polêmicas, escola e assim por diante; produções artísticas e intervenções visuais que fizemos na escola como forma não só de dar visibilidade às nossas conversas, mas também de ressignificar os espaços de uso cotidiano, que serão detalhadas mais adiante.

A discussão sobre o caso do Neymar foi bastante emblemática por evidenciar divergências entre as meninas do grupo e contradições entre a aspiração a um discurso feminista em defesa da liberdade sexual e do corpo da mulher e o imperativo da moralidade que impede que mulheres sejam julgadas sob a mesma ótica dos homens, quase sempre oferecendo a eles o benefício da dúvida e a elas o veredicto da vulgaridade. Esta discussão evidenciou também o quanto a opinião das meninas sobre o que é estupro está embasada no senso comum que objetifica a mulher ao entender que um presente, uma passagem paga para Paris ou uma foto íntima (como no caso do Neymar), a correspondência ao flerte ou mesmo algum laço afetivo garantem a relação sexual ao homem e retiram da mulher o direito de mudar de ideia e de dizer não.

Enquanto ouvia as meninas expressarem suas opiniões e algumas compararem o caso em questão a garotas que vão para escola com roupas decotadas ou curtas e que, por isso, estariam “se oferecendo”, senti pesar sobre mim a expectativa de algumas estudantes por minha posição e sinalização do lado certo ou errado no debate. Embora tivesse um posicionamento sobre o assunto, percebi que minha fala não poderia ser

⁸³ Em 2019, o jogador de futebol Neymar foi acusado de estupro pela modelo Najila Trindade, quando ela o visitou em Paris após trocar mensagens íntimas com jogador. O caso ganhou grande repercussão na mídia. Nas salas de aula, a maioria saiu em defesa do jogador, inocentando-o e ao mesmo tempo julgando a modelo sob o discurso de que ela estava se “oferecendo”. Em agosto do mesmo ano, o caso foi arquivado por falta de provas.

mais uma verdade imposta ou mais uma estratégia de convencimento. Ao mesmo tempo, de forma alguma eu poderia me abster ou reduzir o debate a uma mera questão de opinião, o que seria, nas palavras já citadas de Silvio Gallo (2007, p.161), contribuir com a manutenção da estrutura social capitalista nos processos de subjetivação, sem dispor de nenhum outro referencial como horizonte. Em outra perspectiva, qualquer tentativa de neutralidade naquele contexto ignoraria simultaneamente a forma como a exploração sexual da mulher e a divisão sexual do trabalho são peças fundamentais para o funcionamento da máquina social de produção e o papel político inerente ao lugar de professora que ocupo já que, “na verdade, a neutralidade não é da sociedade sobre o processo de formação dos indivíduos, mas sim destes indivíduos para com a sociedade: eles não se comprometem com a sua transformação” (GALLO, 2007, p. 161-2).

Essa ideia coincide com a análise que Guacira Lopes Louro (1997) faz sobre algumas formulações pedagógicas de orientação feminista. A autora critica uma perspectiva de aparente negação do poder que, ao pretender interferir na dinâmica de escolas e universidades, ignora o fato de suas práticas pedagógicas possuírem um vínculo institucional que preserva características institucionais, como as relações de poder. Assim sendo, a professora é autorizada a ensinar determinado conhecimento e, portanto, exerce o poder instituído em sua autoridade (LOURO, 1997, p. 116). Para a autora,

negar essa atribuição institucional talvez não se constitua na melhor das estratégias críticas; na verdade, tal atitude pode levar a uma despolitização da sala de aula e da atuação docente. A sala de aula feminista não pode ter conseguido banir as relações de poder, simplesmente porque não há espaços sociais livres do exercício do poder! (LOURO, 1997, p. 116)

De forma análoga, bell hooks nos faz indagar “como nós, professoras feministas, usamos o poder na sala de aula de uma maneira que não seja coerciva, dominadora?” (hooks, 2019b, p. 119). Assim como Louro, hooks afirma a necessidade de reconhecer a posição de poder que o papel de professora tem sobre as outras pessoas: “nós podemos usar esse poder de jeitos que as diminuam ou as enriqueçam, e é essa escolha que deveria diferenciar a pedagogia feminista do ensino que reforça a dominação” (2019b, p. 119)

Na ocasião em questão, tentei evidenciar através de perguntas e provocações os tipos de sujeitas produzidas pelos discursos por elas defendidos e explicitar minha defesa pela liberdade, sublinhando que defender a liberdade de toda mulher poder decidir sobre o próprio corpo não significava acreditar ou desacreditar da versão contada pela modelo Najila que acusava Neymar, isto é, não significava defender cegamente todas as mulheres em qualquer circunstância. Além disso, uma das

estudantes que já tinha um aprofundamento maior sobre alguns debates feministas, posicionando-se firmemente em defesa das escolhas mulheres.

De acordo com Louro (2000a, p. 47), “os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos” e são traduzidos em hierarquias atribuídas às sujeitas e, muitas vezes, incorporadas pelas próprias sujeitas. Desse modo, os significados que as meninas em geral assimilam sobre o próprio corpo referem-se a um bem que deve ser ora escondido, ora exposto, conforme o pretexto. A compreensão da existência de diferenças na forma como meninos e meninas, assim como pessoas brancas e não-brancas, exercem sua sexualidade, e de como os corpos são materialmente marcados por tais diferenças, não se dará apenas através de discursos e práticas baseados em ideais abstratos, descolados dos significados aprendidos concretamente nas relações cotidianas. Por isso, Louro argumenta que

Ao se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar *de cima* ou *de fora* dessa rede. A/o nova/o intelectual terá, necessariamente, de se perceber como participando das relações de poder e isso implicará no exercício constante da auto-crítica. Atenta/o às “manobras”, às “táticas”, às “técnicas” e aos “funcionamentos” de produção e de nomeação das desigualdades, a/o intelectual precisará descobrir formas de interferir mais viáveis e próximas. As lutas se tornam mais imediatas e cotidianas. Elas são, também, mais localizadas e talvez pareçam menos ambiciosas. (1997, p. 123-4)

Segundo a autora, a ambição poderia ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero através de ações e práticas escolares que, embora possam parecer restritas, podem contribuir para **perturbar certezas, ensinar a crítica e a autocrítica e desalojar hierarquias** (LOURO, 1997, p. 124). E é nesse sentido que avalio terem caminhado as ações e discussões do grupo de meninas que a partir do envolvimento ativo das estudantes e pela forma como elas reagiam, respondiam, recusavam ou assumiam inteiramente (LOURO, 1997, p. 61) as ideias e debates coletivos. Ainda que circunscritas a um contexto escolar que impõe a validação de suas ideias e pensamentos por alguma autoridade, é evidente que as estudantes não estão passivas neste contexto e vislumbro a perspectiva de que pensar e agir coletivamente são formas eficazes de perturbar certezas, desalojar hierarquias e aprender a crítica e a autocrítica.

Apesar de ter sido formalizado no papel com um planejamento que enfatizava a produção e pesquisa artística, é nítido que o projeto envolveu uma diversidade grande de temas e abordagens, que também foi sendo revista e reinventada ao longo do ano. A questão central do assédio que motivou um grupo de meninas a procurar apoio para se organizar em 2018 mostrou-se como a ponta visível de um *iceberg*, uma porta de acesso

para algumas adolescentes ao debate público sobre as questões de gênero, sexualidade, identidade, liberdade, lutas e direitos das mulheres. E com isso não estou dizendo que foi a partir da formação do grupo que elas tiveram acesso a tais debates, mas que aparentemente a partir da experiência comum acerca do assédio e do abuso, presente nas vidas das meninas e mulheres desde cedo, se tornou possível estreitar esta aproximação.

De todo modo, cabe aqui pontuar mais uma pergunta sem resposta precisa, mas que precisa ser feita dentro do ambiente escolar: quem tem legitimidade – ou autoridade – para falar sobre educação sexual na escola? Ou quem pode falar sobre sexo na escola? Em 1997, Guacira Lopes Louro ponderou sobre essa questão em seu livro *Gênero, sexualidade e educação* e hoje, mais de vinte anos depois, a percepção é a de que houve alguns pequenos avanços, mas que estes são acompanhados por grandes retrocessos. Segundo a autora (LOURO, 1997, p. 131), este tópico envolve diversas polêmicas, entre elas notadamente a defesa moral e religiosa de que a sexualidade deve ser tratada exclusivamente pela família, supondo que silenciá-la fará com que este “problema” permaneça do lado de fora da escola. Louro aponta, entretanto, a impossibilidade dessa suposição, afirmando que, inevitavelmente, as questões relativas à sexualidade estão na escola: “elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros [...]” (LOURO, 1997, p. 131), além de estar presente na sala de aula, nem sempre de forma explícita, através das falas e atitudes de professoras e estudantes.

Em 2018, eu e uma das professoras que integrava o grupo na época tentamos realizar um encontro sobre sexualidade aberto a todas as meninas da escola, convidando uma especialista em saúde da mulher, autocuidados e sexualidade. Fomos advertidas pela coordenação pedagógica de que seria prudente ter uma professora de ciências junto, alegando que havia um histórico de problemas no passado com algum evento com o mesmo tema, em que familiares que tiveram suas filhas expostas a algum debate semelhante, e por isso nosso encontro acabou não se realizando. Essa advertência se repetiu no ano seguinte, quando pude contar com o apoio de uma professora de ciências nova na escola e menos conservadora na abordagem do tema para a construção de um novo encontro sobre sexualidade. Realizamos um encontro modesto e com baixa adesão, apesar do grande interesse de muitas meninas que não puderam participar por conta do horário e que me procuravam depois perguntando quando teria outro. Destaco daqui o viés científico aceito pela escola para tratar da sexualidade com o objetivo de orientar, informar, prevenir, moralizar e que, de acordo com Louro:

[...] geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/ doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/ homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. O modelo "normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas). (LOURO, 1997, p. 133-4)

Sob esta perspectiva, não existe espaço para que a sexualidade seja entendida não só como prevenção de doença, perversão ou reprodução, mas como forma de prazer; de conhecer o próprio corpo e limites; de poder orientar o próprio desejo sem medo, vergonha ou nojo disso; de saber que pode dizer não ainda que te paguem uma passagem a Paris ou para a Lua. Louro acrescenta que, uma vez que a escola não é o único espaço educativo presente na vida de crianças e jovens, estas conseguem desviar do controle daqueles discursos que aspiram homogeneidade, e que “os saberes que a escola pretende fixar ou os saberes que a escola pretende ocultar podem ser (e são) contestados, desafiados, confirmados e subvertidos” (LOURO, 1997, p. 137). Sendo assim, a autora argumenta que a atenção deve se voltar sobretudo para questionar nossa atividade docente e a recorrente preocupação “normalizante” que marca a homossexualidade e outras formas de exercer a sexualidade como desviantes, nos perguntando como são produzidos e quais os efeitos dos discursos que instituem as diferenças, de que modo as diversas instâncias pedagógicas representam as sujeitas e quais são as perspectivas destes sujeitas na sociedade (LOURO, 2000a, p. 47).

Considerando o que já foi dito sobre a presença da sexualidade nas relações escolares, é inegável que ela deve ser debatida com menos pudor e que precisamos alargar o que entendemos por sexualidade, sem nos escondermos sob o discurso científico e sem evitar a contextualização social e cultural das questões (LOURO, 1997, p. 133). Digo isso para que as estudantes de hoje e as de amanhã não precisem se submeter ou se esconder, algo que certamente a maioria de nós, mulheres de hoje e de ontem, já fizemos bastante. Aqui a ambição parece grande, mas é ela que nos faz continuar caminhando ao acreditar que a liberdade deve ser aprendida coletivamente e que “uma liberdade que se sustente sobre a opressão – a não-liberdade do outro – não pode ser verdadeira” (GALLO, 2007, p. 263).

As conversas com as adolescentes me mostraram que elas estão muito mais atentas e informadas do que eu era na idade delas. *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*⁸⁴ e muda-se também o acesso a informações. Retomo a pergunta sobre a legitimidade para tratar sobre sexualidade entre as estudantes e me vejo, enquanto professora de arte, autorizada a pintar portas e paredes, mas posta em dúvida quando o assunto aparentemente não compete a minha disciplina. Atentar para nossa atividade docente também deve passar por não tratar como amorfo o corpo docente, coberto de certezas e esvaziado de vida e de experiências. Afinal, antes de ser professora, antes de me formar em arte, também sou uma mulher. E nunca soube ou achei que saberia todas as respostas para todas as perguntas que as adolescentes tinham, mas sabia que sempre poderíamos, juntas, buscar respostas.

Como já dito, foram diversas as atividades desenvolvidas pelo grupo ao longo do ano, como encontros com outro grupo de meninas de outra escola municipal próxima, jogos teatrais, entre outros. Por ora, irei aprofundar nas duas intervenções visuais.



Imagem 74. Encontro do projeto Elas por elas, 2019. Foto: Marília Carvalho. Fonte: Arquivo pessoal.

⁸⁴ Referência ao poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, de Luís de Camões (1595, p. 31).

mural das mulheres cansadas

Decidimos realizar um mural coletivo que seria atualizado ao longo do ano. Em um dos primeiros encontros em que discutíamos sobre o mural, uma das integrantes do grupo sugeriu o nome Mulheres Cansadas, que era como a maioria estava se sentindo naquele momento, e o nome permaneceu no mural e passou a ser o codinome do grupo.

As ideias iniciais acerca do que colocar no mural estavam bastante confusas e dispersas, e outra estudante sugeriu que escolhêssemos temas e que trocássemos os temas periodicamente. Todas concordamos e definimos *machismo* como o primeiro tema, considerando que algumas delas pareciam entender machismo como sinônimo de assédio, talvez por ser a face mais visível e debatida publicamente.

A área destinada ao mural, previamente autorizada pela coordenação sob a condição de que deveria acontecer sob minha orientação e que o conteúdo deveria passar pelo meu *crivo*, foi dividida visualmente em duas partes: metade do mural seria destinada a escrever frases machistas ouvidas com frequência por mulheres ou ações que nos incomodam e a outra metade, a escrever o que queremos.

O encontro semanal do projeto acabava no horário em que se iniciava o turno da tarde e que as crianças do Ensino Fundamental I subiam para suas salas de aula. Como sempre passávamos do nosso horário e estávamos num lugar estratégico de passagem, as crianças sempre paravam para ver e perguntar o que estávamos fazendo e algumas até contribuíram com a pintura de uma estrelinha em um canto. Elas pareciam surpresas e admiradas com o fato de estarmos escrevendo na parede. Aquilo parecia bastante subversivo, não fosse pelo fato de que a tinta das canetas usadas sobre o azulejo era facilmente removida com álcool. De toda forma, aquele uso do material e do espaço da escola, da parede, era provavelmente novo para muitas delas também novas na escola⁸⁵.

A interação com outras mulheres que trabalhavam na escola também foi muito interessante. Paravam para olhar, se aproximavam, pedíamos sugestões do que elas acrescentariam ali e houve uma ATE⁸⁶ que contribuiu com o registro no mural do número da delegacia da mulher, 180. Ao longo do semestre, mais de uma vez cruzei com outra professora no caminho que apontava para onde estava escrito “mulheres cansadas” e dizia: “essa sou eu!”.

⁸⁵ Em anos anteriores, houve outros murais como estes, de outros projetos.

⁸⁶ Sigla para Auxiliar Técnica de Educação, como são chamadas as pessoas que exercem a função conhecida como “inspetora”.

TRISTE,
LOUCA -
OU NA

(Francisco
El hombre)

Triste, louca ou mi
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

Receita cultural
do marido, da família
Cuida, cuida da refina

Só mesmo, refletir
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
você é seu próprio lar
[...]

Ao retomarmos as atividades no segundo semestre, após o recesso escolar, ficou bastante evidente o já mencionado apagamento visual que a escola instituiu para que nova etapa seja iniciada, da estaca zero, novamente do “neutro”, do nulo. Com exceção do nosso mural, das marcas cotidianas de uso e dos pequenos comunicados sobre não correr nas escadas, nada mais sobreviveu. Algumas meninas recordaram que houve um ano em que um mural de outro projeto que participavam foi apagado sem nenhuma comunicação prévia e não soubemos por que daquela vez ele permaneceu ali. Esse ocorrido serviu para discutir com elas sobre memória e apagamento, sobre nossa relação com aquele espaço, o que levamos dele e o que nele deixamos. Fizemos pequenas intervenções com *post-it* e giz registrando de forma efêmera algumas dessas memórias.

O mural já estava bastante gasto e decidimos recriá-lo. Discutindo sobre um novo tema, percebi que nossas conversas estavam na maioria das vezes centradas nas relações com homens. Então sugeri que falássemos um pouco sobre mulheres. Não é um problema em si falar sobre homens, principalmente se era uma demanda delas sempre voltarmos a tópicos relativos a machismo, assédio e relacionamentos. No entanto, como identifiquei lá no início, havia a necessidade de olhar também para si e entender a afirmação, através de exemplos positivos, como uma forma de se fortalecer.

Decidimos fazer o novo mural sobre a história dos direitos das mulheres no Brasil, depois de abandonarmos a ideia de desenhos e frases de mulheres admiráveis. Para começar, perguntei quem eram as mulheres que elas admiravam. Uma das meninas respondeu “nenhuma”, mas soube listar pelo menos cinco homens quando mudei a pergunta, entre eles alguns professores. Outras citaram cantoras, atrizes, professoras, mães e ativistas feministas. Mas ficou latente como era difícil (re)conhecer as mulheres. No ensaio *Por que não houve grandes mulheres artistas?*, Linda Nochlin pondera:

[...] na realidade, como todos sabemos, as coisas como estão e como estiveram, nas artes, bem como em centenas de outras áreas, são entediantes, opressivas e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a sorte de nascer brancos, preferencialmente classe média e acima de tudo homens. A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais. (NOCHLIN, 2016, p. 8-9)

A autora entende que, embora seja válido o esforço de muitas feministas em evidenciar o trabalho de artistas mulheres que foram negligenciadas pela história e destacar seus grandes feitos, é necessário ir além das questões em torno da existência ou não de grandes mulheres artistas, nos perguntando quem as formula e a que

propósito serve sua formulação (NOCHLIN, 2016, p. 9). Nessa perspectiva, a dificuldade de mencionar mulheres admiráveis ou de se reconhecer entre elas não nos direciona para uma incapacidade das mulheres em se destacarem em suas ocupações ou para uma genialidade inerente à masculinidade que transforma em ouro tudo o que toca. Tampouco se resume, como já foi exposto no capítulo 1, a subestimar as atividades e atributos entendidos como femininos, a exemplo da desvalorização da carreira docente predominantemente ocupada por mulheres e associada a características vistas como femininas – cuidar, ensinar, obedecer.

Ao afirmar a necessidade de reformulação das questões, Nochlin (2016) situa o debate dentro de um contexto social produzido e mediado por instituições que impõem às mulheres um tipo de demanda e expectativa, obrigando-as a uma grande carga de tempo exercendo funções “desimportantes”. A consequência é a restrição da possibilidade de realizar atividades vistas como dignas de reconhecimento e, assim, ocupar lugares de destaque na história ou na vida cotidiana. Modificando a equação, podemos perceber que a existência de *grandes mulheres*, ou de mulheres admiráveis, é inversamente proporcional à expressiva quantidade de *grandes homens*, sobretudo brancos, que sempre tiveram ao seu redor mulheres, sobretudo negras, lavando sua louça, preparando sua comida, cuidando da casa e das crianças. Portanto, a “questão feminina” existe em relação à questão masculina, assim como a “questão negra” não pode ser dissociada da “questão branca”. Mais uma vez, a diferença é produzida discursivamente, da mesma forma que é produzida a referência a partir da qual são estabelecidos os critérios pelos quais medimos os sucessos e, portanto, os fracassos.

De volta ao nosso mural, começamos a pesquisar sobre mulheres e levantar nomes que gostaríamos de ver na parede da escola. Levei diversos livros com histórias de *grandes mulheres*, consideradas incríveis⁸⁷ por seus feitos. A reflexão anterior, então, me levou a outra: embora entenda que representatividade importa, sim, e reconheça a importância de evidenciar o trabalho e a luta de tantas mulheres reunidas nestes livros sob a alcunha “incríveis”, essa adjetivação não estaria formando uma ideia de que para ser (uma mulher) *incrível* ou *brilhante* é imprescindível colocar fogo na casa grande ou queimar o sutiã na praça? Não estaríamos, assim, reiterando a invisibilidade daquelas atividades rotineiras e “desimportantes” e das lutas diárias? O entrave se colocou quando foi preciso escolher: quais mulheres deveriam ser vistas no mural? Quais critérios utilizar para decidir? Brasileiras? Diversidade racial? Diferentes ocupações?

⁸⁷ A este respeito, ver: CAVALLO, Francesca; FAVILLI, Elena. Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes. São Paulo: Vergara & Riba, 2017./ ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis. São Paulo: Pólen, 2017/ THOMÉ, Debora. 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.



Imagem 76 e 77. Elaboração do mural, 1º semestre de 2019.
Foto: Marília Carvalho. Fonte: Arquivo pessoal.



Imagem 78 e 79. Elaboração do mural, 1º semestre de 2019.
Foto: Marília Carvalho. Fonte: Arquivo pessoal.

Insisti que não se tratava de abrir um dos livros numa página aleatória e escolher quem ali estivesse representada, até porque o fato de uma mulher ter sido selecionada para compor um livro de *mulheres incríveis* por alguém que a considera incrível não faz dela incontestavelmente incrível, ainda mais quando figuras como Princesa Isabel estavam entre elas.

Discutimos sobre as pessoas e ocupações invisíveis e situações em que nós mesmas nos sentimos invisíveis em um dos encontros. Percebi que reconhecer as lutas diárias e atividades menosprezadas no nosso dia-a-dia não é antagônico ao conhecimento e o reconhecimento da história daquelas que antes de nós queimaram, desobedeceram, discordaram, insistiram, inventaram, mataram e morreram. Pelo contrário, era necessário ter forma, cor e corpo além da invisibilidade e do silêncio.

Em *Mulheres negras revolucionárias: nos transformamos em sujeitas*, bell hooks (2019) critica a tendência de algumas teóricas negras em tratar a experiência da mulher negra como um “paradigma monolítico”, frequentemente partilhado como uma experiência negativa que reflete a “realidade autêntica” da mulher negra e insiste na ideia da complexidade das sujeitas por assumirem múltiplas posições. Embora a autora reconheça que a dor esteja latente na trajetória da maioria das mulheres negras e que seja difícil para elas construir uma subjetividade radical dentro do patriarcado capitalista supremacista branco, ela enfatiza que “amar quem somos começa com a compreensão das forças que produziram quaisquer hostilidades que sentimos em relação à negritude e a ser mulher, mas também significa aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas” (hooks, 2019a, p. 65). É nesse sentido que hooks destaca a importância de saber da existência de outras companheiras e aprender com suas estratégias de resistência e com seus erros, afirmando que isso não pode acontecer de forma isolada: “saber que Chisholm⁸⁸ reivindicou seu direito à subjetividade sem pedir desculpas me inspira a manter a coragem” (hooks, 2019a, p. 62).

Talvez a reserva com a adjetivação *incrível* dos livros de história de mulheres seja o fato de virarem mercadorias e o discurso de “empoderamento” passar por um novo nicho mercadológico que, antes de tudo, segue empoderando sempre e mais o capital. De toda forma, isso não tira a importância de conhecermos as histórias de mulheres que foram grandes no que fizeram não como forma de aspirar uma autorrealização igualmente grandiosa, mas como demanda coletiva por autodefinir-se (hooks, 2019a, p. 60). Na perspectiva de hooks enquanto mulher negra, autodefinir-se passa por desafiar as convenções atribuídas aos papéis de gênero e assumir o trabalho de dar voz e escrever

⁸⁸ Shirley Chisholm foi a primeira congressista negra dos Estados Unidos, publicou sua autobiografia *Unbought and Unbossed* (Incomprável e incomandável) em 1970, defendia os direitos reprodutivos, o aborto e a necessidade da educação crítica para ajudar a erradicar o racismo internalizado (hooks, 2019a).

sobre sua experiência, para que ela seja ouvida por uma ótica não moldada pela dominação. (hooks, 2019b, p. 305)

Assim, depois de lermos e discutirmos sobre algumas mulheres, a necessidade de decidir quais e porque homenagear fez o grupo preferir mudar o tema do mural para a história da conquista dos direitos das mulheres no Brasil. Com isso, tínhamos um recorte espacial mais definido, mas ainda era preciso fazer escolhas. Resolvemos que seriam vinte o número de direitos que caberiam expostos no mural. Lemos juntas e discutimos algumas pesquisas com marcos dos direitos das mulheres no Brasil, organizados cronologicamente, e elas escolheram aqueles que julgaram mais importantes, dentre eles o fato de que em 1827, através da Lei Geral de Ensino⁸⁹, as mulheres adquiriram o direito à educação e em 1879⁹⁰ passaram a poder cursar o ensino superior. Sobre este aspecto era fundamental não esquecermos que nas duas datas o Brasil ainda era um país escravagista, o que significa que não foram todas as mulheres que se beneficiaram desses direitos. Mais que isso, significa que as mulheres brancas tiveram acesso à educação e formação superior inclusive antes dos homens negros.

É importante ressaltar aqui que esta história do direito *das mulheres* se refere a uma parcela das mulheres, enquanto outras parcelas permaneceram (e permanecem) sem acesso a esses mesmos direitos por boa parte da história. Portanto, é compreensível que, ao contrário de bell hooks (2019a), muitas mulheres negras não se identifiquem com o termo feminismo, comumente associado a uma luta principalmente de mulheres brancas de classe média. Não é objetivo aqui aprofundar o debate acerca dos usos, disputas e recusas em relação aos feminismos em pauta atualmente, mas evidenciar como a história é construída sob pontos de vista, marcando de modos distintos as subjetividades de acordo como suas localizações sociais e, assim como a dominação masculina, a escolarização e tantos outros aspectos sociais, afeta de modos diferentes a experiência das mulheres negras.

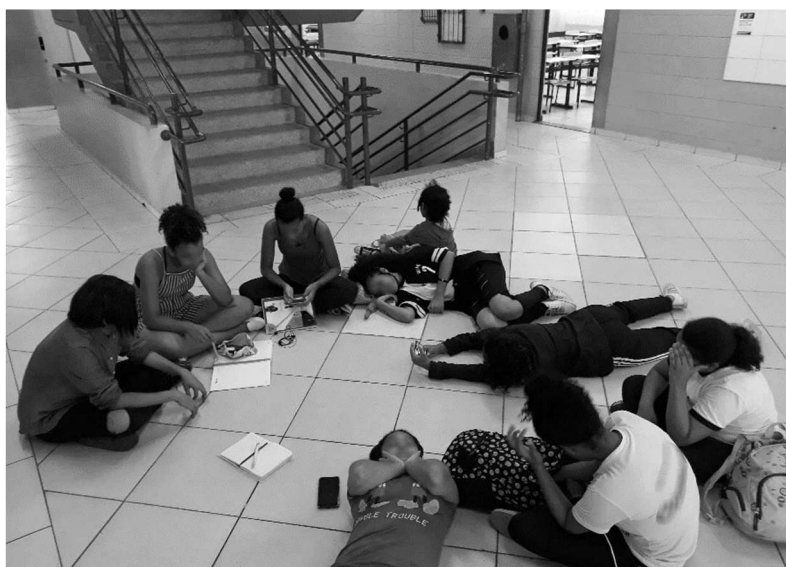
Talvez eu tenha problematizado demais todas as escolhas do grupo relativas ao mural. Avalio que principalmente pela demora para concretizá-lo, a distância entre os encontros e, com isso, a percepção de que um encontro por semana era pouco tempo

⁸⁹ “A Constituição de 1824 (art. 178/32) contém a afirmação: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Esta determinação foi regulamentada no ano de 1827, através da Lei Geral do Ensino, de 15 de Outubro, primeiro dispositivo legal a regular a instrução pública nacional. Definiu, para o ensino das primeiras letras (ensino primário), currículo e escolas diferenciadas, de acordo com o sexo da criança: devia-se ensinar, aos meninos, ler, escrever, contar, as quatro operações e noções de Geometria. Para as meninas, devia-se ensinar ler, escrever, contar, as quatro operações e bordado e costura.” (CARRA, 2019, p. 553)

⁹⁰ “Importante lembrar que, legalmente, apenas a partir de 1879, foi permitido o ingresso feminino nas instituições de ensino superior. O fim do obstáculo legal não extinguiu a cultura de que, às mulheres, não era necessária uma educação transcendente. Além da resistência social, as jovens que ambicionaram este nível de ensino tiveram que enfrentar, entre outros obstáculos, o fato de que sua educação não tinha como objetivo o preparo para os exames previstos para o acesso aos cursos superiores.” (CARRA, 2019, p. 559)

para dar conta de todas as coisas que gostaríamos de fazer, mais alguns dois ou três encontros consecutivos discutindo, pesquisando e mudando de ideia sem de fato riscar a parede e colocar a mão na massa, o mural acabou se tornando uma tarefa a cumprir, cansativa e que não estava envolvendo mais as meninas. Por semanas, a parede ficou com frases incompletas e avançamos muito lentamente. Depois de aproximadamente um mês, já em poucas, decidimos juntas que não fazia sentido insistir numa coisa que não estava dando ânimo em fazer e optamos por apagar o que já havia sido feito até ali.

Desistir de algo em que vínhamos nos empenhando há algum tempo não foi uma tarefa simples, talvez mais para mim do que para as estudantes. Entendia o mural como uma forma de comunicar à escola nossa existência, deixar as ideias circulando ali e conviver visualmente com algo que destoava do consenso das imagens dóceis que em



geral predominam naquele ambiente. Ainda que, como uma das coordenadoras pedagógicas escreveu na devolutiva da avaliação semestral do projeto, o mural fosse um pouco confuso e talvez tivesse cara de inacabado durante todo o tempo em que esteve ali; ou que nem todas as pessoas parassem para olhá-lo com atenção e entendessem as mensagens objetivas que estavam postas ali sobre

como incomoda quando interrompem nossa fala ou quando nos tocam sem nossa permissão, o subtexto de conviver com as letras, cores, desenhos e ideias das meninas na parede estava presente e não podia passar despercebido, mesmo sem ser mencionado ou elaborado. Mas enfim, foi importante reconhecer que as coisas duram um tempo e que abrir mão faz parte do fazer e criar coletivamente.

Ao longo do primeiro semestre, três estudantes haviam deixado o projeto e outras duas se somaram a nós. Durante esse processo de discussão e pesquisa sobre o mural, logo no início do segundo semestre, quatro estudantes deixaram de frequentar o projeto por razões distintas ou sem razão aparente. Em algumas conversas, entendi que os interesses podiam ter mudado. Considero ainda que a mudança do foco, voltado agora para nós, mulheres, coincidentemente associada a algumas brigas e desavenças entre elas, pode ter feito com que outras estudantes se distanciassem do grupo. Terminamos o ano com uma média de quatro estudantes participando dos encontros e ações, às vezes mais, às vezes menos. Seguimos.

dizem as portas dos banheiros

A segunda intervenção que fizemos foi nas portas do banheiro feminino. Desde 2018, quando uma das estudantes mais ativas e interessadas em discutir e realizar ações com o grupo me contou chateada que seu nome havia sido pixado na porta do banheiro seguido do adjetivo “puta”, passamos a analisar e discutir, ao longo dos nossos encontros, sobre o que acontecia ali naquele espaço restrito, frequentado apenas pelas estudantes e pelas trabalhadoras da limpeza.

O banheiro escapa com muito mais facilidade do olhar vigilante que controla a maioria dos espaços da escola. É lá que estudantes muitas vezes se escondem para matar aula, para se encontrar com a amiga da outra sala durante a aula, para fugir de alguma brincadeira com meninos, já que eles não podem entrar. O banheiro é um lugar de fuga e basta uma palavra ou um gesto para que uma menina seja autorizada a deixar a sala de aula sem ser (muito) questionada sobre a veracidade de suas palavras: professoras minimamente sensíveis sabem que mulheres menstruam e eventualmente precisam ir ao banheiro por isso. De toda forma, a necessidade de ir ao banheiro não deveria ser passível de questionamento nem sequer de autorização, ainda que não seja verdadeira, que seja uma desculpa para respirar fora daquele espaço pequeno, fechado e barulhento que é uma sala de aula. Mas é assim que é.

É nesse mesmo espaço aparentemente seguro e mais ou menos livre do controle das autoridades que as estudantes usam as portas dos banheiros como murais onde trocam insultos e ofensas, selam a amizade com nomes de grupos de amigas dentro de corações, deixam declarações de amor para meninos que não entram lá e até no lado de dentro das portas, na parte mais privada possível de frente pra privada propriamente dita, algumas confissões, tristezas e autodepreciações (imagens 73 e 81).

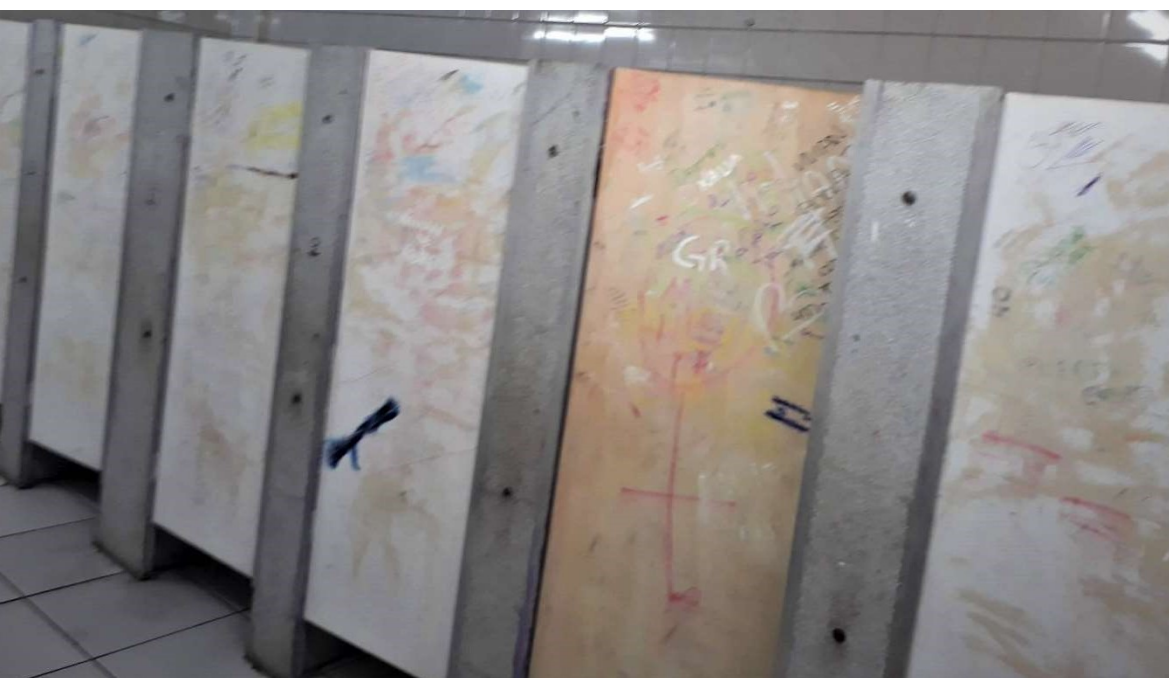


Imagem 81. Foto: Marília Carvalho (2019). Fonte: Arquivo pessoal.

O que chamou mais a atenção ao adentrar aquele espaço ao qual eu não pertencia e que até então eu não havia estado antes foi principalmente o teor dos xingamentos e ofensas que giravam, principalmente, em torno de disputas por “machos”. Em 2019, retornamos ao banheiro para discutir sobre as portas. Decidimos intervir nelas com mensagens que provocassem as meninas que usam aquele espaço a pensarem sobre as imagens que têm de si e que têm umas das outras e a refletirem a respeito das cobranças que recaem sobre seus corpos, principalmente na idade em que passam por tantas transformações, sujeitando adolescentes, meninas mulheres, a duras autodepreciações, comparações e competições, em que diminuir a outras funciona como sinônimo de se afirmar ou disputar espaço e “macho”.

Como nos lembra hooks, a disputa está enraizada na socialização das mulheres pelo pensamento patriarcal que nos ensina a nos vermos como inimigas, como ameaças, como adversárias, julgando e punindo duramente umas às outras, e a enxergarmos “a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio” (hooks, 2018, p. 29). Para a autora, ao incentivar que deixássemos de ver a nós e nossos corpos como propriedade masculina, o movimento feminista pode fundamentar a solidariedade política entre as mulheres como forma de enfraquecer o sexismo e preparar o caminho para derrubar o patriarcado, caminho este condicionado, no entanto, à necessidade de eliminar a dominação de raça e classe também das relações entre mulheres (hooks, 2018). Nesta linha, Silvia Federici (2017, p. 34) em *O calibã e a bruxa*, mostra como “para as mulheres o corpo pode ser tanto uma fonte de identidade como uma prisão”, na medida em que

[...] na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os trabalhadores assalariados homens: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como um meio para a reprodução e a acumulação de trabalho. (FEDERICI, 2017, p. 34)

Portanto, é importante destacar que, sendo a sociedade capitalista sustentada e dependente da exploração dos corpos subjugados através de sistemas opressores como o racismo e o patriarcado, o caminho vislumbrado por bell hooks que nos levaria (levará?) à derrubada desses sistemas e à consequente ausência de dominação entre pessoas precisa ter como horizonte a destruição do capitalismo. Logo, um longo caminho em que a solidariedade precisa ser ensinada no lugar da competição e em que a formação dos indivíduos vise o aprendizado coletivo da liberdade e o abandono do auto-ódio, da subordinação e das hierarquias.

De volta ao microcosmo do nosso banheiro feminino, decidimos intervir nas portas produzindo lambes com estêncil, *post-its*, imagens e outros materiais. Fizemos isso com o aval da coordenação da escola com a condição, dado o histórico do dedo no meio nos cartazes, de que não haveria palavrões nem imagens inadequadas. No primeiro semestre preenchemos duas portas e ao final do segundo semestre terminamos as outras três que faltavam. Neste intervalo de tempo, algumas meninas que não faziam parte do grupo nos perguntaram por que só fizemos duas portas e nos cobraram para que terminássemos as restantes, ao que eu sempre respondia com um chamado para que se juntassem a nós, o que não aconteceu.

Em um encontro, enquanto decidíamos sobre o que colocaríamos nas portas do banheiro e como faríamos isso, fizemos uma visita ao banheiro masculino para investigar se lá haveria iguais trocas de insultos e autodepreciações. Eu apostava que não e imaginava que seria um ótimo exemplo da diferença entre a socialização de mulheres e homens e a forma como são estabelecidas as relações de rivalidade e fraternidade. Qual não foi nossa surpresa ao constatar que não havia pixações nas portas dos banheiros masculinos porque sequer havia portas. Me lembrei que a pergunta “por que não tem porta nos banheiros?” apareceu mais de uma vez na intervenção com *post-its* do ano anterior; conjecturei sobre o significado simbólico e contrastante da possibilidade de se aceitar a ausência de portas no banheiro masculino e, conseqüentemente, expor a sexualidade e ao mesmo tempo negar a privacidade; me indaguei sobre o fato de os meninos não terem sequer suporte material para, quem sabe, se ofenderem (aparentemente, as paredes não eram uma boa opção nem no banheiro feminino). Por agora me deterei ao banheiro feminino pois isso já daria outra pesquisa.

Perguntei às estudantes o que elas gostariam de ver nas portas do banheiro e as respostas foram consensuais na escolha por frases, imagens e ideias que estimulassem a autoestima e a autoaceitação. Mais uma vez, tentei insistir em um planejamento e escolha coletiva e cuidadosa das frases e palavras e, mais uma vez, não funcionou muito bem, pois a ansiedade por colocar a mão na massa, usar as canetas, tintas, carimbos e estêncil que levei (a maioria, material de uso pessoal meu, é bom frisar) fala mais alto. Tivemos no primeiro semestre dois encontros de produção e criação do material que seria colado nas portas e depois três encontros para colar os lambes.

Quando insisti no planejamento e escolha anterior das frases, tinha em mente a preocupação de cairmos na repetição de frases clichês, sem uma reflexão ou apropriação crítica do que estávamos dizendo/escrevendo, o que acabou acontecendo. Entretanto, nesse ponto elas mesmas trouxeram questionamentos que fizeram com que mudássemos a perspectiva do que e como estávamos fazendo. Uma das estudantes

perguntou por que escrevíamos tantos “você é linda” se ela não via isso ao se olhar no espelho. De fato, de que forma esta afirmação pode mudar a maneira como as estudantes se sentem em relação a própria imagem? Entendendo que a crítica por si só não leva à mudança, hooks argumenta que além de criticar imagens sexistas é necessário oferecer às mulheres visões alternativas de beleza (hooks, 2018, p. 49).

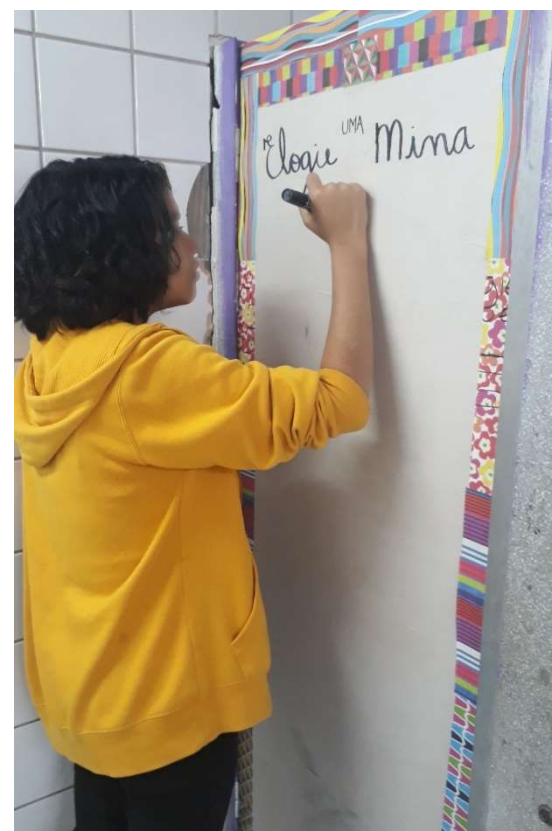
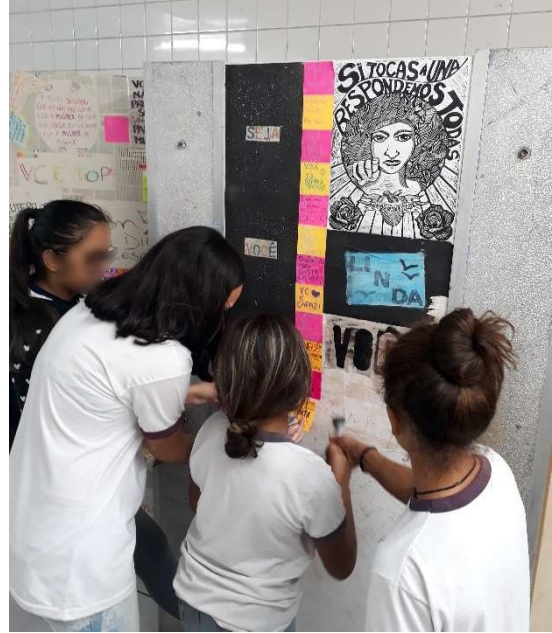
De todas as quatorze estudantes que passaram pelo grupo, a maioria é negra, ou não-branca, apenas uma talvez seja lida socialmente como branca e, como é de se esperar no mundo real, nenhuma delas se encaixa no padrão hegemônico de beleza amplamente fomentado pelas mídias – magra, alta, loira, cabelo liso. Como mulheres, foram socializadas pelo pensamento sexista para ter ansiedade em relação ao próprio corpo, odiar a própria imagem por não corresponder ao padrão imposto e acreditar que seu valor reside nesta imagem e em ser ou não notada por sua aparência, principalmente por homens (hooks, 2018).

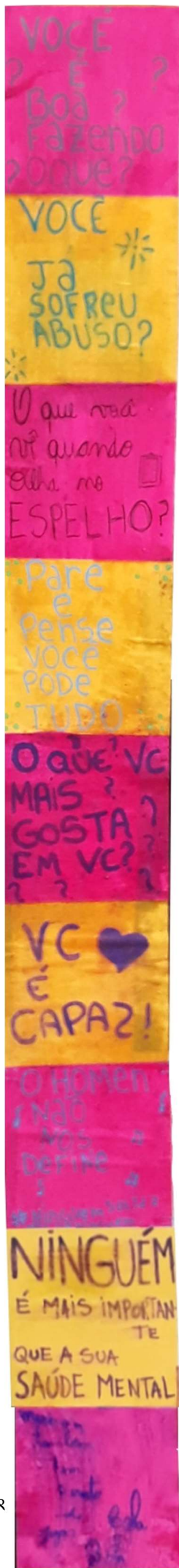
Oferecer visões alternativas de beleza não podia se limitar a conhecer e reconhecer a beleza nas diversidades de corpos através de referenciais visuais destoantes dos padrões, mas em expandir a imagem que cada uma tem de si para além da aparência. Assim, outra estudante questionou o fato de a adjetivação usada na produção dos lambes se reduzir a aspectos físicos e à beleza: “por que não dizemos que as garotas são fortes e inteligentes?”. Foi aqui que mudamos o foco da pauta da autoestima para identificarmos o que cada uma faz bem, no que somos boas. Embora pareça simples, esse exercício é extremamente difícil para a maioria de nós.

Walkerdine evidencia como garotas são habituadas a serem reconhecidas por seu esforço enquanto os meninos possuem um “potencial”, o que parece supor que, no caso das garotas, “aquilo que é visível na superfície é tudo o que existe, e que apenas os garotos têm profundezas ocultas” (WALKERDINE, 1995, p. 215). A ideia da dedicação impressa no reconhecimento das meninas e mulheres sugere que apenas empenhamos a energia necessária para realizarmos algo, mas que não é o suficiente para que sejamos *boas* ou *brilhantes*, enquanto os homens tem uma capacidade guardada, anterior ao feito, que pode ou não ser aplicada, e isso não diminui seu mérito. Quando a pergunta sobre o que cada uma achava que fazia bem se voltou para mim e eu não soube o que responder de imediato, notei que em um espaço entre mulheres ninguém dá um passo sozinha. E constatei que meu discurso precisa ser coerente com minha prática (já nos disse Paulo Freire⁹¹!), eu também preciso saber responder a esta pergunta além de propor que as meninas pensem sobre ela.

⁹¹ “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência.” (FREIRE, 1996, P. 65)







A partir desta pergunta, propus às estudantes que elaborassem outras perguntas para colarem nas portas. Elas também escolheram frases e as escreveram em *post-its*. Assim duas portas foram preenchidas com perguntas, frases motivacionais, afirmações de encorajamento, imagens, desenhos e ideias sobre o que (não) define ser mulher.

Ao final do segundo semestre, retomamos as intervenções nas portas do banheiro. Desta vez, elaboramos duas perguntas para fazer às meninas e mulheres da escola e fora dela e, com o compilado das respostas, cobrimos duas das portas que faltavam.

No lugar das ofensas e insultos, o que elas gostariam de ouvir? Conselhos, convites, pedidos de desculpas, elogios, reconhecimentos, incentivo, apoio moral, desejos. E para cada coisa que não nos foi dita, há várias outras que deixamos de dizer: os sapos engolidos, declarações de amor, mais pedidos de desculpa, reclamar porque nos interrompem, que nos explicam, que nos subestimam. Palavras guardadas, tomadas de empréstimo para serem lembradas. Palavras que habitavam o silêncio de cada uma e foram materializadas na escrita, coletivizadas pelas imagens.

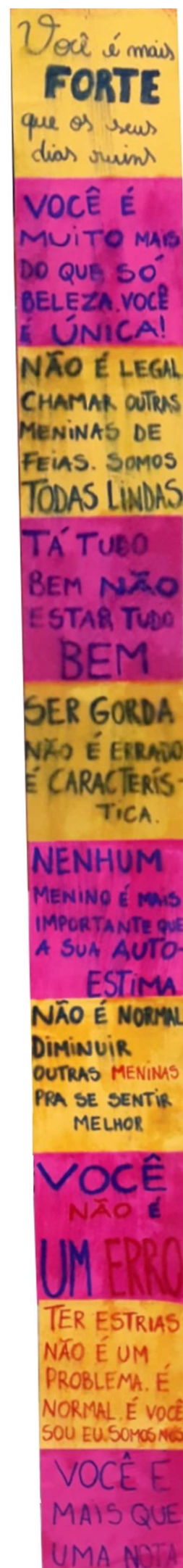
Lançávamos as perguntas a todas que entravam no banheiro enquanto estávamos lá, que eram principalmente crianças e funcionárias da limpeza. Também entrevistamos algumas professoras. Uma das funcionárias que sempre vinha nos expulsar do banheiro quando ultrapassávamos nosso horário nos surpreendeu ao responder que gostaria de ouvir um “muito obrigada”. E a agradecemos por isso. Uma menina de sete anos queria ouvir que sabe ler.

Dava para notar as expressões de quem buscava as respostas a fundo, olhando para si, ponderando o que poderia ou não ser partilhado, se identificando com os não-ditos que permeiam nosso dia a dia.

Na última porta deixamos um espaço vazio propondo que elogiassem outras *minas*. Não deu tempo de ver acontecendo, pois o ano acabou e logo em seguida mudei de escola, mas recebi uma mensagem de uma das estudantes que era do grupo comemorando que alguns elogios haviam sido deixados lá.

A dinâmica do grupo para realizar as intervenções acabou tornando o espaço inóspito do banheiro em um espaço criativo, em que papéis, canetas, tesouras, pincéis e cola se espalhavam pelo chão e pelo duro banco de cimento que havia ali. Apesar de já ter colado lambes antes, foi a primeira vez que fiz a cola caseira com farinha, água e vinagre, com uma receita que peguei na internet. Quando acabou, passei a receita para as estudantes e, nas outras semanas, uma delas ficou responsável por levar a cola, e depois outra. Entendi que era uma forma de não centrar as responsabilidades do grupo em mim e de elas se apropriarem daquilo como algo que, se quisessem, poderiam fazer fora dali. No final do ano éramos poucas, cinco comigo, e, por insistência das estudantes, me assumi fazendo parte, dando ideias, escrevendo, criando e colando junto, ao contrário do que eu entendia no começo ser meu papel: apenas orientar e intervir o mínimo possível no processo criativo para deixar as coisas com a cara *delas*. No fim, ficou com a *nossa* cara.

De novo, encontrávamos com as crianças que estudavam à tarde no horário de entrada delas na escola. As meninas vinham curiosas pelo que fazíamos, respondiam nossas perguntas e chamavam as amigas para ver. Algumas não sabiam dizer no que eram boas, outras responderam rapidamente que eram boas amigas ou que corriam bem. Brincavam com água, molhavam o chão, gritavam e batiam as portas num entra e sai frenético, que devia ser a rotina delas antes de irem para as filas e das fileiras. Duas delas sempre chegavam mais cedo e ajudavam a colar, a escrever, lavar pincéis. Em alguns dias, o banheiro parecia uma festa. Às vezes colocávamos música e cantávamos enquanto colávamos os lambes, e até frases de *sofrência* sertaneja entrou como resposta para as portas: “se ele não te quer, supera”, dizia a letra. Era algo que muitas de nós precisávamos ouvir em algum momento da vida.









Percebemos, as meninas do grupo e eu, que no dia a dia ao longo do ano e no intervalo entre a intervenção das duas primeiras e as últimas portas, houve respeito pelo trabalho de um modo geral, apesar de alguns rasgos e riscos que era de se esperar. Mais presente na rotina e dinâmica diária delas, as estudantes observaram que outras meninas conversavam sobre as mensagens colocadas no banheiro, ou tiravam fotos e *selfies* em frente às portas. Uma das estudantes relatou na avaliação final do projeto que uma das imagens que mais a marcou foi a de um grupo de meninas lendo as perguntas e listando o que mais gostavam em si mesmas. Considero essa uma forma de avaliar como as mensagens visuais podem estimular as pessoas a se deslocarem de seus lugares comuns, como elas não passam despercebidas e como podem ser poderosas na produção de uma visualidade contra-hegemônica.

Imagem 96. Estudante observando intervenções nas portas do banheiro, 2019. Foto: Marília Carvalho. Fonte: Arquivo pessoal.



No último encontro do ano, em que finalizamos as colagens dos lambes, percebi que algumas perguntas escritas estavam rabiscadas com giz de lousa. Ao retirarmos a camada de giz, logo abaixo da pergunta “você já sofreu abuso?” se revelou uma resposta, que não soubemos nem quem nem quando havia escrito, dizendo “sim e muito”. A pergunta ficou lá, ecoando, cúmplice de muitos silêncios, até que sua escrita encontrou uma interlocutora que partilhava da mesma vivência e, provavelmente, da mesma dor. Ali na porta, anônimas, elas se identificaram, se reconheceram, se fizeram saber para as outras e puderam ver que não eram a única.

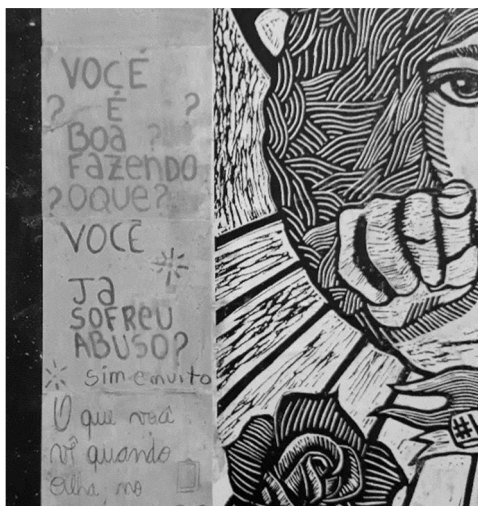


Imagem 97. Detalhe de intervenção na porta do banheiro, 2019. Foto: Andrea Giunta.
Fonte: Arquivo pessoal.

As vozes não poderiam se encontrar no silêncio. Abrir espaço para fala – mesmo pequeno, mesmo anônimo – e dar visibilidade ao que estudantes querem dizer pode ser disruptivo em relação à rígida estrutura escolar, na maioria das vezes despreparada e desamparada para lidar com questões que fogem da lógica cristalizada do ensino conteudista e estritamente curricular, e que por isso, muitas vezes, se assegura em mantê-las fora do seu campo de visão e de ação.

Quando iniciamos o grupo em 2018, as outras professoras e eu nos preocupamos sobre nossa responsabilidade diante da abertura de um espaço que pretendia ser seguro para meninas falarem e sobre o que faríamos com o que fosse dito nele. Sabíamos que uma vez que estivéssemos a par de algum caso de violência ou abuso não poderíamos nos omitir⁹² e, ao mesmo tempo, sabíamos que lidar com eles sem conhecer a família ou as pessoas da comunidade envolvidas poderia não ser seguro. Essa preocupação não foi impeditiva para seguir com o projeto, embora tenha me acompanhado durante todo o percurso. Considerando a área de vulnerabilidade social em que nos encontrávamos, sabia que, se surgissem, cada caso seria um caso a ser tratado dentro de suas peculiaridades e que, nesse sentido, poderia contar com o apoio da coordenação e gestão da escola. No entanto, até o fim de 2019, o único caso que emergiu de forma explícita no contexto do grupo de meninas foi a confissão anônima na porta do banheiro (o que não significa que não existisse outros).

O banheiro, aparentemente um ambiente frio e hostil, se revelou mais uma vez um lugar seguro onde foi possível que essas vozes se encontrassem em suas vivências comuns. Teriam essas vozes forças para ecoar além das portas do banheiro? Provocar que as meninas reflitam que a culpa pelo abuso não é delas, que elas não precisam ficar em silêncio e que podem dizer NÃO, talvez seja um começo. Uma saída a princípio autônoma: escrever na porta do banheiro, ler, responder, quebrar o silêncio. Não

⁹² De acordo com o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), é responsabilidade de todo profissional da educação comunicar às autoridades competentes qualquer caso suspeito de violência ou maus-tratos contra estudantes com menos de 18 anos. No entanto, a postura que se verifica na maioria dos casos é a omissão, pela falta de formação específica do corpo docente para identificar casos de violência e/ou pelo não reconhecimento dessa tarefa como sendo de competência da escola. A este respeito, ver mais em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/migrados/old/migracao/temas-prioritarios/violencia-sexual/abuso-sexual/pauta-violencia-sexual-a-responsabilidade-da-escola-na-protecao-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 09 jun. 2020.

sabemos como reverberou além disso, mas o que fazemos a seguir? Abrir espaço para a palavra carrega junto a responsabilidade com essa palavra, que não é responsabilizar-se pelo que as outras dizem, mas não deixar que falem sozinhas. Para que se encaminhe uma mudança, contudo, esta responsabilidade deve ser coletiva – e aqui refiro-me não apenas a um grupo de meninas mulheres, mas à comunidade escolar como um todo – se tivermos acordo no compromisso com uma educação que não só não silencie as vítimas como não forme mais abusadores e agressores, uma educação que visa a liberdade, e que, de novo, "uma liberdade que se sustente sobre a opressão – a não-liberdade do outro – não pode ser verdadeira" (GALLO, 2007, p. 263).

3.5. ação coletiva, identidade coletiva

De acordo com Graña (2006, p. 84) a cultura ocidental favorece a expressão da pessoa como sujeita singular e, devido à significação estereotipada produzida sobre os grupos dominados, estes tendem a expressar as representações de si mais facilmente de maneira coletiva. Mudando a perspectiva, podemos questionar o individualismo marcado como herança burguesa dos grupos dominantes e, sob a ótica da pedagogia libertária, compreender a coletividade como fundamento da concepção social de liberdade que a orienta, isto é, a liberdade como construção e bem coletivo (GALLO, 2007).

A iniciativa das estudantes em se reunirem nos leva a observar o processo de identificação dessas meninas com algo comum entre elas, ou algo comum em torno do qual elas puderam se juntar, ainda que seja algo a que elas desejam se opor ou negar. Esse processo de reconhecimento coletivo, que passa por uma definição de si em relação ao que o outro é ou não é, encontra aporte teórico nas palavras de Louro (1999, p.6):

De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos [os corpos] de modo a adequá-los. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significados, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresenta corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de

hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. (LOURO, 1999, p.6)

Ao afirmar que investimos nos corpos para adequá-los aos critérios dos grupos sociais a que pertencemos, Louro acrescenta que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (1999, p.3) e aponta para um caminho similar ao sentido de pertencimento.

A palavra pertencer vem do latim PERTINERE, “ser propriedade de”, de PER, “completamente” mais TENERE, “ter, possuir”. Propriedade, por sua vez, vem também do latim PROPRIUS, “privado, de si mesmo”, derivado da expressão PRO PRIVO, “para o indivíduo”, de onde vem a palavra apropriação. Podemos considerar o que a própria palavra pertencer nos ensina: ser propriedade de, fazer parte. Próprio, de si mesmo, para o indivíduo. O pertencer pode ser então o lugar próprio do indivíduo ou para o indivíduo. Não necessariamente seu lugar físico, de origem ou morada, mas o lugar do qual ele se apropria e que dele também se apropria, sendo ambos (lugar e indivíduo) próprios com propriedade para falarem um do outro, estarem, adequarem-se, moverem-se, modificarem-se, e atribuírem sentidos novos mutuamente. Retomando a questão posta anteriormente por Hernández (2005) sobre que olhares culturais essas imagens presentes no ambiente escolar propiciam e que experiência de subjetividade mediam, essas fissuras causadas por imagens autorais de vozes frequentemente menosprezadas não deveriam ser vistas como uma ameaça, mas como um modo destoante de pertencer, de se apropriar, de fazer parte.

Assim, observando o tanto que a escola se constitui como um espaço separado da vida das estudantes, com sua pretensa neutralidade e isenção em debates políticos, vemos que alguma coisa acontece quando um grupo de meninas se reconhece num lugar social comum, quando estudantes que têm em comum o chão da escola pública e algumas paredes nuas às quais percebem que podem atribuir, questionar ou inventar seus significados, uma fissura, ainda que pequena, acontece nessa estrutura.

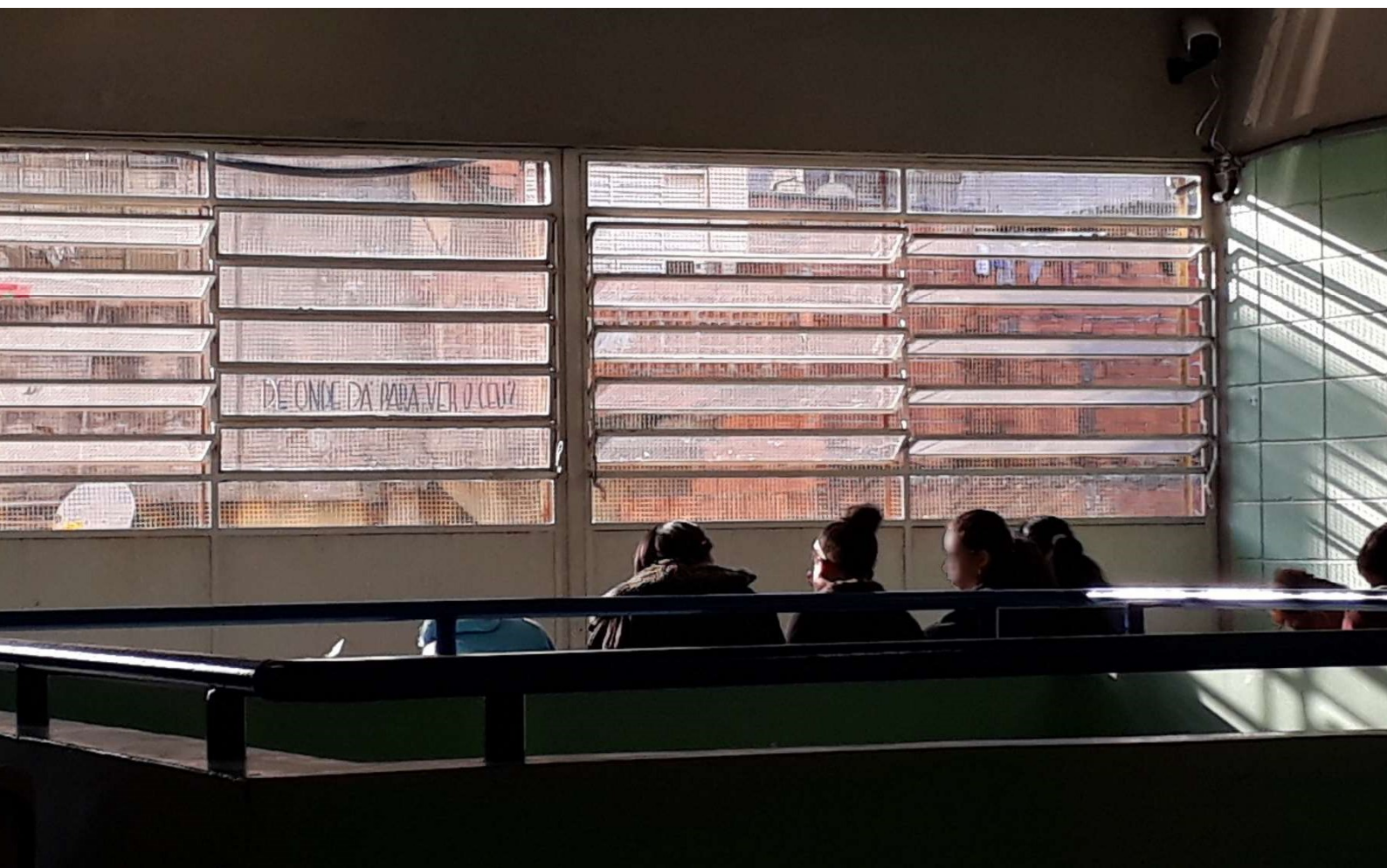
Podemos afirmar com Louro que “as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder” (1999, p. 7). Por isso, o direito à palavra e às imagens que constroem nosso imaginário é sempre um campo de disputa e, para os grupos subordinados, falar por si e representar a si é sempre contestar a normalidade e a hegemonia (Louro apud Silva, 2000b, p. 7).

Temos visto que não adianta passar reboco nessas fissuras. Precisamos deixá-las expostas assim como as feridas, aprendendo a ouvi-las e a conviver com elas, falar sobre elas, nos fortalecer coletivamente a partir delas e criar espaços que não sejam propulsores de violência entre pares, mas resistência contra aqueles que sistematicamente querem nos calar. Precisamos, sobretudo,

estar atentos ao caráter político de nossas ações cotidianas. precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade "normal" e de todas as formas culturais a ela associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades "diferentes" e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades "excêntricas". Precisamos, enfim, nos voltar para as práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. (LOURO, 2000a, p. 51)

Para mim, além da importância de reunir meninas mulheres, dar visibilidade não apenas às desigualdades e opressões sofridas, mas também à força, principalmente a coletiva, esse grupo e suas ações também significaram uma forma de me rever e entender como professora, artista e mulher e esboçar uma perspectiva de fazer do espaço escolar um espaço de solidariedade política⁹³, a começar pelas mulheres.

⁹³ Na versão original do livro *Feminism is for everybody*, bell hooks utiliza o termo "sisterhood", que pode ser traduzido literalmente como "irmandade feminina". No entanto, a edição brasileira do livro utiliza em sua tradução o termo "sororidade", utilizado largamente pelo movimento feminista para referir-se à empatia, cuidado e solidariedade entre mulheres. Sendo este, porém, um termo controverso entre algumas correntes do feminismo e principalmente entre mulheres negras, adotamos aqui o uso do termo "solidariedade política", também utilizado pela autora. A este respeito, ver mais em <https://www.geledes.org.br/dororidade-e-dor-que-so-as-mulheres-negras-reconhecem/>. Acesso em 05 jun. 2020.





[...]

Por fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

(Carlos Drummond de Andrade, 2006, p. 28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE ONDE DÁ PRA VER O CÉU?

Havia uma única janela onde batia sol pela manhã. Na verdade, eram duas, uma delas era na sala de aula de matemática e quem passava por lá reclamava da claridade na lousa, que atrapalhava enxergar o que o professor escrevia, além do calor que fazia no verão; mas essa sala não era um lugar frequentado por todas as pessoas da escola. A outra ficava no segundo andar, depois da escada, cujo acesso estava sempre fechado por grade e cadeado, e onde estudantes às vezes se escondiam entre as trocas de aulas, uma área que até hoje não sei nomear. Era um pátio amplo e comprido, ladeado por salas de aula, com essa janela ao fundo, usado basicamente para passagem, uma passagem obrigatória. Depois das grades, a vista dessa janela dava para o estreito estacionamento da escola e, no plano seguinte, casas, lajes, outras janelas, reboco, caixas d'água, fios, roupas no varal, tijolo cru. Chegando bem perto do vidro, dava para ver o céu.

Das janelas laterais das outras salas de aula, se espichando um pouco também dava pra ver um pedaço de céu, mas os corpos estavam sempre direcionados para a lousa, e quando se viravam para fora, em geral, era para ver a quadra e os jogos na aula de educação física de outra turma, onde muitas vezes gostariam de estar. Não tem nada de errado se o jogo é mais interessante que o céu, mas é preciso desconfiar dos espaços que, ao invés de ampliar os horizontes, nos restringem a vista, os gestos, a voz.

Em cada turma do 7º ano, pedi que uma a uma das estudantes pegassem suas cadeiras e escolhessem um lugar daquele pátio, de frente para a janela, e se sentassem distantes umas das outras. E que ali ficassem, em silêncio, olhando para a janela. Não sei se era o sono de uma segunda-feira preguiçosa, ou se consegui demonstrar confiança no que estava propondo mesmo com muito medo e incerteza por dentro. O fato é que nunca vi tanta concentração, receptividade e participação daquelas turmas como nesse dia. Alguns minutos olhando a janela, onde eu havia escrito numa transparência e colado no vidro a pergunta *de onde dá pra ver o céu?* Depois, desenhar a janela e o que viam através dela: para algumas, a janela se encerrava nela mesma; outras enxergavam as grades; e depois ainda tinha a paisagem, tão corriqueira e banal que às vezes era desenhada sem ser olhada, desenhada como se lembra ou imagina, não como se via. Volta lá, olha de novo. Nem toda janela tem folha, nem todo telhado é triangular, nem toda parede é lisa.

Nesse caminho de voltar lá e olhar de novo, me dei conta de que a escola prescinde da voz e da fala das estudantes, mas também por isso as constrói, não através da liberdade ou do encorajamento, e sim porque o silêncio não é definitivo nem irreversível, e sempre estará sujeito a ser desafiado ou contestado. Assim, o processo de escolarização ensina o silêncio. Enquanto professora, acredito que o papel docente neste processo não deveria ser sequer *dar* espaço para voz e *autorizar* a fala – o que soa demasiado complacente –, mas estar junto na busca da própria voz, seja pela boca, pelas mãos, pelos olhos, pelos poros, ou por onde for (GALEANO, 2010, p. 23).



Em 2015, durante uma formação interna entre educadoras e estudantes do Cursinho Livre da Lapa, discutíamos sobre privilégios de classe e ouvi uma educadora relatar sobre sua trajetória escolar em uma renomada escola particular, com seu último ano do Ensino Médio cursado em escola pública, onde ouviu a diretora lhe dizer que naquele espaço ela não devia questionar, mas “ouvir e ficar quieta”. Essa experiência a levou a concluir, nas palavras dela, que há aprendizados e privilégios dos quais não é possível se desfazer, pois estão incorporados, fazem parte do corpo. Foi ali que comecei a identificar a diferença na postura, na certeza, no tom da voz, na firmeza das palavras e nos gestos não apenas proporcionado pelas diferentes trajetórias escolares, mas

principalmente referenciado no sujeito tido como central, isto é, aquele “materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental” (LOURO, 2000a, p. 42).

Fazer-se ouvir a partir de posições desvalorizadas não significa, portanto, aprender a usar uma linguagem que não possui ou assumir um jeito de corpo e de ser para parecer ou pertencer, mas questionar o lugar deste sujeito “universal” e “toda uma noção de cultura, ciência, arte, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita” (LOURO, 2000a, p. 42).

A busca por encontrar e assumir nossa própria voz também passa por aprender a não pedir licença para existir e por perturbar certas certezas, demonstrando o caráter construído tanto do centro quanto do “ex-cêntrico” (as margens), ambos resultantes de uma mesma história que, por ser constantemente reiterada, soa como verdadeira (LOURO, 2000a, p. 43). Ainda de acordo com Louro (1997, p. 86), para *intervir* na continuidade das desigualdades precisamos reconhecer as formas pelas quais elas são socialmente instituídas e

sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância — isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 1997, p. 86)

A reflexão sobre a possibilidade de construir práticas coletivas de liberdade dentro dos nossos contextos escolares permanece inconclusa, mas é possível tecer algumas considerações a respeito. Por um lado, inserir pequenos exercícios de liberdade como estratégia para experimentar outras visualidades e usos dos espaços escolares, diversos dos habituais, pode causar incômodos, fazer emergir questões delicadas que, com ou sem plateia sempre estarão presentes, e demonstrar o potencial para encorajar as vozes das estudantes que esse ambiente pode ter ao encará-las como sujeitas. Por outro, é fundamental não esquecermos que o espaço escolar está formatado e configurado de modo a nos impedir de ver o céu e o horizonte e, ainda que nos permita colocar mais cor ou mudar algumas cadeiras de lugar, sua estrutura permanecerá a mesma. Quando digo estrutura, refiro-me a sua constituição física (vigilante, controladora e “neutra”) tanto quanto ao modo como se define sua organização,

assentada no solo firme do racismo, do patriarcado heteronormativo, da disciplina militar, da obediência e do silêncio.

É neste ponto que Gallo aponta as divergências da pedagogia anarquista em relação a outras tendências pedagógicas progressistas “que procuram ver no sistema público de ensino ‘brechas’ que permitam a ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos pouco minando por dentro esse sistema estatal e seus interesses” (2007, p. 26). Assim, o estado “consente” certa democratização até o ponto em que ela não ameace seu poder e a manutenção de suas instituições, dispondo de todas as suas forças para neutralizar as ações “subversivas” (GALLO, 2007, p. 26-27).

Nesta perspectiva, a única educação revolucionária possível seria aquela definida fora do domínio estatal, isto é, pelas próprias pessoas a partir do que os anarquistas chamam de *autogestão* (GALLO, 2007, p. 27). Uma pedagogia libertária se mostra paradoxal em relação à sociedade capitalista à medida que está inserida nela e, a menos que seja possível construir uma resistente bolha antiautoritária e autogestionada, terá que lidar e conviver com ela enquanto tenta transformá-la.

Precisamos levar em conta que fazemos parte dessa trama constituída por relações de poder e que, portanto, não é possível agirmos de fora dela (LOURO, 1997). Não acreditar numa revolução no sistema público de ensino, ou que parta dele, não significa, contudo, abrir mão de desafiar suas opressões através tanto *do que* ensinamos quanto de *como* ensinamos (hooks, 2019, p. 123), perturbando certezas, desalojando hierarquias, ensinando a crítica e a autocrítica, como já disse Louro (1997, p. 124). Para bell hooks, o compromisso com uma pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político que, ao mesmo tempo, é bastante cansativa, exigindo, às vezes, que nos afastemos da sala de aula (2017 p. 267).

Assumindo uma postura encorajadora, hooks (2019, p. 123) sugere que “para radicalizar nossas aulas devemos estar mais comprometidos como grupo” e acredita que, para nos movermos em direção ao que chama de uma “pedagogia feminista revolucionária”, devemos nos desafiar mais e desafiar umas às outras, estando dispostas a restaurar o espírito do risco. Ela mesma nos lança um desafio ao afirmar que isso só será possível se tivermos feministas revolucionárias na sala de aula (hooks, 2019, p. 123) e que “em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento” (hooks, 2017, p.154).

As ideias de bell hooks indicam que as ações e práticas pedagógicas que vislumbrem perspectivas de transformações precisam partir de esforços coletivos. Qualquer que seja a dimensão de transformação que nos oriente e na qual escolhemos nos engajar, a maior certeza é a de que não é possível encará-la sozinha. É neste ponto

que encontro convergências com a perspectiva de Gallo ao reafirmar o propósito da pedagogia libertária de nos ensinar a liberdade, que precisa ser não só aprendida, mas construída e conquistada num processo necessariamente coletivo (2007, p. 265). Aprender a liberdade é aprender a fazer escolhas e assumir as responsabilidades advindas dessas escolhas, é conviver com o risco e gostar dele, sem a certeza de onde ele nos levará (GALLO, 200, p.265):

A territorialização da pedagogia autoritária fornece a segurança de um mapa já dado, com os caminhos traçados de antemão. A pedagogia libertária, por sua vez, aposta num mapa a ser construído a medida em que se vive, uma desterritorialização que implica a construção de territórios sempre novos, nunca definitivos, no risco e no prazer de uma viagem às cegas, de um vôo sem instrumentos, absolutamente aberto a criatividade. (GALLO, 2007, p. 265)

Assim sendo, considero as intervenções relatadas ao longo desta investigação como exercícios de liberdade, que tiveram nas vozes das estudantes motivações para a busca de estratégias visuais que destoassem do lugar comum da visualidade escolar. No entanto, em sala de aula, esses exercícios foram entremeados por aulas tradicionais de lousa e visto no caderno, avaliações burocráticas, barganhas, algumas agressões, adoecimento físico e mental, desperdícios e falta de materiais, autorizações e proibições, falas exasperadas e, por mais que tenha havido apoio e parcerias com outras professoras, não posso dizer que esse processo se estabeleceu de forma coletiva.

Digo isso não para desmerecer ou diminuir práticas pedagógicas que desafiem a pretensa neutralidade das paredes e das vozes escolares, mas para não deixar de pisar o chão possível e real da escola pública e reconhecer suas limitações. Com exceção das greves, em que profissionais da educação se organizam sem a mediação burocrática⁹⁴ das gestões escolares, há muitos entraves para uma articulação política entre docentes, para que consigam pautar discussões pedagógicas sérias e, principalmente, para que haja um consenso mínimo sobre questões aparentemente óbvias como direitos humanos, igualdade e interesse em investir no aprendizado crítico e político de estudantes.

Reconhecer nossas limitações passa ainda por outro ponto que pareceria óbvio, mas que ainda é importante insistir: professoras são profissionais, não heroínas. Isso porque muitos dos discursos que buscam reconhecer iniciativas docentes que se destacam na escola pública acabam enaltecendo o sacrifício e o esforço individual como

⁹⁴ É verdade que no caso das greves entra em jogo a burocracia sindical e, muitas vezes, aparelhamento partidário, mas, ainda assim, há uma organização autônoma dos comandos de greve e diversas ações descentralizadas organizadas por docentes.

aspectos centrais do “possível” no chão da escola, como se desse para só fechar a porta da sala de aula, dar as costas para o resto do mundo, e ali dentro fazer sua revolução; como se isso não demandasse tempo, saúde e dinheiro além do que temos assegurado. Sempre que ouço alguém dizer que “é possível na escola pública” e nesse possível não há um engajamento coletivo, penso que certamente alguém está pagando a mais por essa conta. • É por isso que, embora muitas vezes eu recorra às brechas – aquelas onde bate sol pela manhã –, elas não me bastam. Eu não quero que o nosso trabalho precise encontrar lacunas para ser sempre a flor que nasce do asfalto, embora essa seja uma bela forma de resistência; assim como não quero que as vozes das estudantes ocupem apenas espaços secundários ou improvisados, encaixadas no que a estrutura concede. Forçosamente, as brechas até podem se alargar com o tempo e abrir espaços, mas dificilmente comprometerão toda a estrutura, pois sempre podem ser rebocadas e incorporadas. É por essa razão que, além de não fingir que nossa abordagem é politicamente neutra (hooks, 2019, p.213), não devemos renunciar a construir nossos próprios caminhos autônomos e independentes, mesmo que sejam longos e tortuosos, e nem deixar que falem por nós. • Os princípios da pedagogia libertária, que pretendem horizontalizar as relações, apontam para a necessidade de pensar e construir coletivamente nossos espaços educacionais, extrapolando o escopo docente ou da gestão escolar e exigindo o envolvimento em igualdade de toda a comunidade. Nessa medida, as ações não deveriam ser pessoalizadas, isto é, centradas e dependentes da iniciativa e vontade de uma ou duas professoras e algumas estudantes, mas produzidas e apropriadas pela comunidade escolar de forma a se tornarem um bem coletivo, que possa existir de forma autônoma e, assim, ir além do contexto pré-político da escola para transbordar em uma ação política e social. • Considero que o grupo de meninas formado em 2018 e em ação durante todo o ano de 2019 apontou para a possibilidade de um espaço de experimentação de liberdade e ação coletivas, mesmo que de forma provisória e mediada, à medida que durou pouco mais de um ano e deixou de existir assim que eu e uma das estudantes mais engajadas saímos da escola. É evidente que leva tempo e esforço coletivos para que um projeto, uma ideia ou uma ação se consolidem, adquiram forma e corpo próprios, ganhem espaço e sejam reconhecidos em seus contextos. • Mesmo sem ter tido esse tempo, posso observar, ainda que de longe, que algumas das meninas que fizeram parte do grupo parecem reconhecer e assumir suas vozes além dos muros da escola, o que de forma alguma implica uma relação direta de causa e efeito com o grupo de meninas, uma vez que seus posicionamentos são anteriores a formação e a curta existência do grupo, além do fato de elas comporem

outros coletivos e projetos que fortaleciam esse aspecto do seu protagonismo. Mas podemos identificar a necessidade de se juntar e se afirmar coletivamente dentro deste processo de busca e reconhecimento da própria voz. De todo modo, ao visitar a escola em fevereiro de 2020 e ver o lado de dentro das portas do banheiro feminino pixadas com palavras de apoio e encorajamento, sobrepostas às ofensas e insultos, e o lado externo das mesmas portas com as intervenções praticamente intactas e diversos elogios trocados na porta que destinamos a isso, acredito que seja possível dizer, ou ao menos especular, que alguma coisa ficou – nem que tenham sido os canetões que dei a elas em nossos último encontro, como uma expressão simbólica da continuidade autônoma que elas poderiam dar aos nossos encontros. • No que diz respeito à autonomia, ainda, volto a mencionar o projeto de *Pintura Mural*, que orientei em parceria com mais uma professora de arte também em 2019⁹⁵. Neste projeto, juntamente com um grupo diverso de estudantes, pintamos algumas paredes da escola, num processo que envolveu exercícios de desenho, pesquisa, criação e a pintura coletiva propriamente dita. Um dos seus resultados, um mural feminista⁹⁶ pintado apenas por estudantes mulheres, tem relação direta com o protagonismo de algumas das mesmas estudantes que tiveram a iniciativa de criar as “mulheres cansadas” – que, para quem se deu esse nome, estiveram bastante ativas e produtivas na escola. Menciono este projeto para frisar como num trabalho conjunto, ainda que expresso na atuação docente como neste caso, o todo é sempre maior que a soma das partes e adquire muito mais força e voz quando trabalhamos juntas. A pintura foi sobretudo um processo coletivo, de fazer junto, cuidar e limpar o espaço, os materiais, descobrir que cor se mistura para fazer as *cores de peles* e assim por diante. • Infelizmente, não saberei o que o grupo de meninas teria se tornado se tivesse tido continuidade na mesma escola ou que outras paredes e portas poderíamos pintar juntas, pois eu não conseguia continuar ali por mais um ano sendo a “professora substituta”, gastando mais de três horas diárias em seis conduções diferentes para ir e voltar. Mas isso não significa desistir: pretendo recomeçar em outra escola – quem sabe, com mais apoio e ação coletiva. *Repetir, repetir, até ficar diferente* (BARROS, 2016). • Dada a dimensão da cidade de São Paulo e as diferentes realidades e contextos em que suas escolas

⁹⁵ O Projeto Pintura Mural ocorreu paralelamente ao Projeto Elas Por Elas durante o ano letivo de 2019 em parceria com a professora Andrea Giunta (mencionada aqui pelo reconhecimento e agradecimento ao apoio e parceria ao longo do ano), mas ficou de fora desta investigação pela necessidade de um recorte e a escolha pelos processos pedagógicos que desembocaram na formação do grupo de meninas e nas ações coletivas desse grupo.

⁹⁶ Para a pintura do mural em questão, as estudantes pesquisaram e escolheram algumas mulheres que consideram como referências pela luta de direitos das mulheres, e as representaram com frases emblemáticas de cada uma. Outros murais no foram pintados com temas diversos, incluindo uma paisagem da comunidade feita a partir da observação da vista de uma janela.

públicas municipais estão inseridas, não seria possível tratá-las como uma peça única, singular e homogênea, o que confere à estrutura generalizante que mantém essa engrenagem funcionando um caráter muito mais complexo e cheio de nuances do que pode parecer à primeira ou segunda vista. Principalmente agora, as diferenças se evidenciam e se agravam em profundidade.

Agora, em que nos vemos há mais de quatro meses sem pisar o chão da escola, trancadas cada uma em sua casa por uma questão de saúde pública, mantendo uma parca relação virtual com as poucas estudantes que conseguem acessar as plataformas virtuais adotadas como alternativa para o ensino, dadas as restrições de convívio e recomendações de isolamento social. Agora, em que faz-se notório o papel central que a escola, em especial a pública, ocupa dentro da rede de proteção de estudantes diante da negligência estatal. O fechamento das escolas devido à pandemia do novo coronavírus fez emergir questões que sempre estiveram latentes, escancarando as vulnerabilidades vividas por estudantes seja por ter na escola sua principal refeição, seja pelo aumento de casos de violência e abusos a que estão submetidas dentro da própria casa, ou por tornar ainda mais assimétrica a distância entre a partida e a chegada do processo de “chegar lá”, deixando uma maioria desconectada cada vez mais para trás na corrida conteudista e produtivista imposta pelo capital e financiada pelas grandes corporações.

No atual cenário, em que até o dia de hoje, 19 de julho de 2020, temos 8.759 mortes confirmadas e outras 5.682 mortes suspeitas pela covid-19 só na cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020, online⁹⁷), e em que a pandemia ainda não atingiu seu pico no Brasil e está longe de ser controlada, o governo de São Paulo anuncia um plano para retomada gradual das atividades educacionais presenciais em 8 de setembro (BERTONI, 2020, online⁹⁸), demonstrando privilegiar interesses econômicos antes de preocupações pedagógicas ou da preservação da vida de jovens, crianças e profissionais da educação.

Nestes quatro últimos meses, enquanto escrevia esta dissertação, o mundo desabava e me perguntei repetidas vezes qual a relevância destas palavras escritas num futuro devastado em que ainda mais dos nossos direitos estiverem enterrados na vala comum junto com nossos mortos, dos quais não pudemos nos despedir ou ir às ruas para defender. Agora, o que temos chamado de “o novo normal” é uma realidade em que o silêncio assume novos formatos e a liberdade, novas restrições. Cada uma de sua

⁹⁷ SÃO PAULO (SP), Sistema Único de Saúde. Boletim Diário Covid-19 n°115. 19 jul. 20. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/20200719_boletim_covid19_diario.pdf : 19 jul. 20.

⁹⁸ <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/07/01/Professores-o-risco-da-volta-%C3%A0s-salas-e-a-ansiedade-na-pandemia>. Acesso em: 03 jul. 2020.

casa, professoras e estudantes, quando muito mediadas – e vigiadas – por uma tela, estamos mudas. Como é possível falar sem alguém para ouvir? Quantas vozes mais de estudantes, filhas, mães, mulheres, trabalhadoras estão sufocadas e restritas ao âmbito privado agora? Nesse sentido, lembrando que falar, de acordo com Djamilia Ribeiro, “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (2017, p.64), ainda podemos ver a escola como um espaço de encontros em que as pessoas podem se juntar e, juntas, quem sabe, existir.

“Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento” (hooks, 2019, p. 39). Daqui do presente, percebo que a palavra escrita, concreta, também é voz, existir, e é ação (hooks, 2017, p. 93). Uma pandemia pode reconfigurar e atualizar o que se entende por existir e por falar, mas não pode apagar o modo como existimos até aqui nem os propósitos que nos impelem a continuar existindo daqui para frente (embora os obstrua e os reformule, sem dúvidas). Por isso, esta escrita se concretizou como um modo de sobrevivência em meio ao entendimento do “novo normal”, ao distanciamento da sala de aula e das estudantes, a imposição do ensino a distância e da distância daquelas que andam comigo lado a lado.

No confinamento, procuramos olhar o céu.
Naquela única janela em que batia sol pela manhã,
colocamos algumas cores e colorimos os reflexos da
luz. A cor é uma questão de luz. O silêncio é uma
questão de som. O pão ainda é caro e a liberdade
ainda é uma palavra abstrata. Mas “esse ato de fala,
de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras
vazias: é uma expressão da nossa transição de objeto
para sujeito – a voz liberta” (hooks, 2019, p. 39).





REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian et al. Escola e violência. Brasília: Unesco, 2003.
- AÇÃO Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ACUÑA, María Elena. Conceptos fundamentales: Posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer. Material del curso *Introducción a las teorías feministas*. Chile: UAbierta, Universidad de Chile, 2019.
- AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) Educação na cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria RS: Ed. Da UFSM, 2011.
- ALMA Preta. Movimento negro fecha Radial Leste (SP) por Marielle Franco. Brasil de Fato. 18 mar, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/03/28/movimento-negro-fecha-radial-leste-sp-por-marielle-franco/>. Acesso em 08 jan 2020.
- AMERICANO, Vanessa Rossi. Os Professores em Complementação de Jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições de trabalho e implicações no currículo. Orientadora: Branca Jurema Ponce, 2011. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9627>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Record: 2006.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? In: Anais do V Congresso ABRACE - v. 9, n. 1, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1394>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998. São Paulo, Faculdade de Educação - USP, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext. Acesso em 22 abr. 2019.
- ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.
- BAKUNIN, M. A Educação Integral. In: MORIYÓN, Felix Garcia (Org.). Educação libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARBOSA, A. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1 dez. 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. (org.) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/38291/8/ing_m4d7_tmo3.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BARBOSA. A cultura visual antes da cultura visual. Educação, v. 34, n.3, Porto Alegre, 2011. p. 293 -301. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BERTH, Joyce. Cidades sustentáveis são cidades democráticas. Comum.vc, 9 dez 2016. Disponível em: <http://www.comum.vc/conteudo-aberto/2016/12/9/cidades-sustentaveis-sao-cidades-democraticas>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BERTH, Joyce. Debate sobre o direito das mulheres à cidade. Evento da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Brasília, Câmara dos Deputados, Discursos e notas taquigráficas: 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0572/18>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. 4. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb - Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 29 jun. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/migrados/old/migracao/temas-prioritarios/violencia-sexual/abuso-sexual/pauta-violencia-sexual-a-responsabilidade-da-escola-na-protecao-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. “um breve histórico” ou de como (re) conhecemos histórias sobre arte e educação. In: Anais do 3. Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística: tensões entre aprendizagem e investigação, de 5 a 7 de Maio de 2014/Organizador: Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq. Juazeiro do Norte-CE, 2014.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CADERNOS Sociais: Capitalismo, anticapitalismo e organização popular. Rio de Janeiro: Universidade Popular, Movimentos dos Trabalhadores Desempregados, 2010.

- CAMÕES, Luís Vaz de. Canções e Elegias (1595). In: Domínio Público. [online]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000161.pdf>. Acesso em 18 jul. 2020.
- CANDOMBLÉ - o mundo dos orixás [online]. Iyá-Mi Osorongá. 10 ago. 2008 Disponível em: <https://ocandomble.com/2008/08/10/iyami-osoronga/>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. Cadernos de História da Educação, v.18, n.2, p.548-570, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50310> Acesso em: 12 jun, 2020.
- CARVALHAES, Flavio Alex de Oliveira; RIBEIRO, Carlos A.; SOUZA, Pedro. Desigualdade de Oportunidades no Brasil: Considerações sobre classe, educação e raça. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 25 (73), p.77-100, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a05.pdf>. Acesso em 04 abr. 2018.
- CARVALHO, Marília. depois de uma vida inteira... São Paulo, 30 nov. 2015. Facebook: Marília Carvalho. Disponível em: <https://www.facebook.com/marilia.carvalho.180/posts/997394493616892>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- CAVALLO, Francesca; FAVILLI, Elena. Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes. São Paulo: Vergara & Riba, 2017.
- CLARK, Lygia. Caminhando. Livro-obra. Disponível em https://issuu.com/lygiac Clark/docs/1964-caminhando_p. Associação Cultural o mundo de Lygia Clark, 1964. Acesso em: 28 jul. 19.
- COLOMBO, Eduardo. O sentindo da ação direta. In: Revista da Biblioteca Terra Livre - ano II, nº3. 2015. Disponível em: <https://revistabtl.noblogs.org/files/2015/09/72-87-colombo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- COMO ocupar um colégio. Grêmio Livre, 2015. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. O paradoxo do uniforme. In: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 28, nov. 2003/jan. 2004. P. 54-55.
- CORTÉS, José Michel G., Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. p. 362.
- CUNHA, L. A., Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CURSINHO Livre da Lapa. Formação de educadores do Cursinho Livre da Lapa [online]. 2017. Disponível em: https://bf47e4c4-2ad4-415c-aoba-118d9fb9e2da.filesusr.com/ugd/2aca89_77ac919449d145539be2fc8131047fba.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.
- DESOBEDIÊNCIA não tem cura,doria. [São Paulo], 28 mar 19. Instagram: @naotemcuradoria. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bvj4L1KnJRBmZrT6nvd7FncjUEhqni68no9m2Ao/?igshid=regdorsh83pib>. Acesso em: 11 jul. 19.

DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson. Preliminares: a/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. In: AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros; SILVA, Maria Betânia e. (Orgs.). Conferências em Arte/Educação: narrativas plurais. Recife: FAEB, 2014. P. 249-257.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

DICIONÁRIO de símbolos [online]. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/coruja/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DICIONÁRIO Michaelis [online], 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2448/amilcar-de-castro>. Acesso em: 28 jun. 2020.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017

FILHO, João Cardoso Palma. A política educacional brasileira e o ensino das artes na educação básica. In: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti; MATTAR, Sumaya (Org.). O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas educacionais e atuação. São Paulo: ECA, 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhte. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCISCO, Mônica. A dororidade e a dor que só as mulheres negras reconhecem. Portal Geledés, 23 dez. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dororidade-e-dor-que-so-as-mulheres-negras-reconhecem/>. Acesso em 05 jun. 2020.

FREEDMAN, Kerry. Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y la vida social del arte. Trad. Àngels Mata. Revisión técnica: Fernando Hernández. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Marcelino. Rasif: mar que arrebenta. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Tais Pereira de. Mulheres negras na educação brasileira. Curitiba: Appri, 2017.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALLO, Silvio. Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Unimep, 1995.

- GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.
- GODFREY, Tony. *Conceptual Art*. London: Phaidon, 1998.
- GRAFIAS de Junho. Disponível em: <https://www.grafiasdejuno.org/sobre>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- GRANJA, François. *Sexismo en aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre generos*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad, 20016.
- GUÀRDIA, Francesc Ferrer i. *A escola moderna*. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez COB-AIT, 2010.
- GULLAR, Ferreira. *Melhores poemas*. 7.ed. São Paulo: Global, 2004.
- HÉRNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: ED. da UFSM, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: *Educación e Realidade*, 30(2), 2005. p. 9 – 34.
- hooks, bell *Olhares negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019a.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Caipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.
- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015*. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=9222&t=downloads> . Acesso em: 13 jul. 2018.
- KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. In: *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2009. p. 148-155. Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.
- LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LIBERDADE para Rafael Braga. Disponível em: <https://www.liberdadepararafael.meurio.org.br/#block-III76>. Acesso em 13 ma. 2020.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6346>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, n. 69, abr.-jun.

2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade Porto: Porto Editora, 2000a.
- LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- LUTE como uma menina. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (116 min). Publicado pelo canal Lute como uma menina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 8 mar. 2019.
- MARTINS, Isabel Minhós; SANDOVAL, Andrés. Siga a seta! São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: MENDONÇA, R. (coord.). TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 28 jun. 19.
- MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: MENDONÇA, R. (coord.). TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- McDOWELL, Linda. Género, identidad y lugar. Un estudio de geografías feministas. Madrid: Cátedra, 2000.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 - 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- MERLIN, Nora. Colonización de la subjetividad y neoliberalismo. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 272-285, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/92906/53215>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- MESQUITA, André. Insurgências Poéticas - Arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Ed. Annablume/Fapesp, 2011.
- MOTOMURA, Marina. Por que levantar o dedo do meio é considerado ofensa? Revista Superinteressante, 4 jul 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-levantar-o-dedo-do-meio-e-considerado-ofensa/>. Acesso em: 05 jan. 19.
- MOURA, Maria Lacerda de. A Mulher é uma Degenerada. 4ª ed. comentada. São Paulo, Tenda de Livros, 2018.
- MUJERES Creando. Disponível em: <http://www.mujerescreando.org/index.php>. Acesso em 11 jul. 19.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e interpretações. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) Educação na cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2011.

NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes mulheres artistas?. Trad. Juliana Vacaro. São Paulo: Aurora, 2016 (Ensaio 6).

OLIVEIRA, Gustavo C. B. Foucault e a educação anarquista. Revista Discente Do Programa De Pós Graduação em História - UFJF Faces de Clio – Vol. 2, n. 4, jul-dez de 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/4.Artigo-D9.-Gustavo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 20.

OLIVEIRA, Roberto T.; WAINER, João Wainer. Píxo. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (61 min). Publicado pelo canal TX. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=iwPjoqgvfls. Acesso em: 25 ago. 2011. Acesso em: 28 jun. 2020.

ONU, Nações Unidas Brasil. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 19 mar. 2020.

PAPARELLI, Renata. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Orientadora: SATO, Leny. 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/>. Acesso em: 01 ago. 19.

PEDROSA, Adriano. Guerrilla Girls: gráfica 1985 – 2017. Curadoria Adriano Pedrosa e Camila Bechrlany. São Paulo: MASP, 2017.

PINTO, Levi Fernando Lopes Viera. “A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador”: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2. Orientadora: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti, 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto De Artes, São Paulo, 2019.

POKEMON New Center. Evolução Pokémon: estágios, tipos e métodos de evolução. Disponível em: <https://pokemonnewcenter.com.br/evolucao-pokemon-estagios-tipos-e/>. Acesso em 29 jun. 20.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Carlos A. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 16, no 37, set/dez 2014, p. 178-217

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para Mulheres. Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem e entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf . Acesos em 04 mai. 2019.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.515-540. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jun.

ROSSI, Amanda. Congresso aprova decreto de intervenção federal no Rio de Janeiro; entenda o que a medida significa. São Paulo: BBC Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43079114>. Acesso em 08 jan 2020.

SACCHETTA, Vladimir (org.). Os cartazes desta história: memória gráfica da resistência à ditadura e da redemocratização (1966/1985). São Paulo: Instituto Vladimir Herzog e Escrituras Editora, 2012.

SANTOS, Luciana Eliza. Emma Goldman e o pensamento educacional anarquista. In: BRANCAGLION, Gabriela (Trad. e org.). Educação / Emma Goldman. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-arte.pdf>. Acesso em: 19 mar 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 20, n.2, jul/dez 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e A Violência. Cadernos de Pesquisa: Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt; Acesso em 19 mar. 2020.

SUZUKI, Clarissa Lopes. políticas públicas educacionais para o ensino da arte no contexto escolar: arte para quê e para quem? In: BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti; MATTAR, Sumaya (Org.). O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas educacionais e atuação. São Paulo: ECA, 2019.

TALLER Popular de Serigrafia. El TPS (Taller Popular de Serigrafia). 2004. Disponível em: <http://tallerpopulardeserigrafia.blogspot.com/>. Acesso em: 08 jul. 19

TAVIN, Kevin. Contextualizando visualidade no cotidiano: problemas e possibilidade do ensino da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.) Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27- 51. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf> . Acesso em: 10 jul. 18.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude#>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TELLES, Luiz. 30 anos CCSP - Luiz Telles Concepção e uso dos espaços, 2012. (8 min). Publicado pelo canal Web Radio TV CCSP. Disponível em: <https://vimeo.com/43268588>. Acesso em: 25 mai. 019.

THOMÉ, Debora. 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, R. (coord.). TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 30 jun. 2019.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.

UGLIARA, Milene Valentir. Errâncias na metrópole: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico. Orientadora: Carminda Mendes André. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto De Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", São Paulo, 2013.

VIVAS nos queremos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueces : El Colectivo : Editorial Chirimbote, 2017.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Educação e realidade, 20 (2). 1995: p.207-226. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71742>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ANEXOS

ANEXO I -

Projeto elas por
elas, escrito
em 2019

ANEXO II -

Cartazes de divul-
gação dos encontros
feitos por professoras
e estudantes (2018)

(ANEXO I)

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO JAÇANÃ-TREMembé

PROJETO

ELAS POR ELAS

Professora Responsável:

Marília Alves de Carvalho

São Paulo

2019

Introdução

Durante o ano letivo de 2018, um grupo de alunas dos 7º anos da EMEF ***** procurou algumas professoras expressando a necessidade que tinham de ter um espaço para conversar sobre questões comuns entre elas, meninas em idade de muitas transformações e descobertas, e entre mulheres que cotidianamente tem sua vivência marcada por diferentes formas de opressão e de busca por afirmação, igualdade, direitos e respeito dentro dos espaços em que estão inseridas.

Iniciamos o grupo ao final do primeiro semestre daquele ano com quatro professoras que se alternavam nos encontros e um grupo de aproximadamente seis alunas. Por começar no meio do ano em que todas, tanto professoras quanto alunas, já tinham muitos compromissos anteriores, tivemos dificuldade de conciliar agendas e horários e os encontros que a princípio seriam semanais, se tornaram esporádicos e com uma rotatividade na frequência das alunas, o que dificultou dar continuidade às ações e conversas que iniciávamos. Por isso, considero que este foi um esboço de algo a que pretendemos dar forma neste ano que se inicia, concretizando e desenvolvendo algumas das ideias e discussões que iniciamos de forma coletiva ao longo do ano passado, assim como iniciar outras de acordo com o grupo que se formar.

Assim, o presente projeto pretende atuar como um espaço de troca, escuta e mediação das questões trazidas pelas alunas, assim como um grupo de pesquisa e produção artística como forma de dar visibilidade e compartilhar o que, dentre as questões e ideias levantadas pelo grupo, for pertinente para o amadurecimento e sensibilização da comunidade escolar nesse sentido.

Justificativa

A escola tem um papel importante no que diz respeito à inserção dos sujeitos na sociedade. Sendo essa sociedade injusta e desigual, a escola pode exercer também um papel fundamental na reprodução e manutenção das desigualdades, sejam elas de classe, gênero, raça ou outras, ou pode ser uma ferramenta de promoção de mais autonomia e igualdade social.

Ao entrar em uma sala de aula e observar como as relações entre estudantes se dão nesse ambiente, fica evidente as diferenças de comportamento, desempenho e disciplina entre meninas e meninos, assim como a reprodução das violências e preconceitos raciais e de gênero que, em geral, colocam as meninas em um lugar social com menos espaço para falar e sujeitas a um número bem maior de constrangimentos e expectativas com relação ao seu corpo, formas de se portar, agir e se relacionar.

Com o intuito de formalizar e dar corpo algo que já vem acontecendo na escola por iniciativa das próprias alunas, este é um projeto que incentiva o protagonismo e autonomia delas, assim como estimula o apoio mútuo e o trabalho cooperativo entre elas. Na mesma medida, esse projeto também pretende despertar a curiosidade e o interesse pela pesquisa em artes, como forma de conhecer e buscar formas poéticas, visuais e criativas de dialogar e tornar visíveis as questões debatidas no grupo consideradas relevantes à comunidade escolar.

Objetivos:

- Criar um espaço seguro de troca, mediação e escuta sobre temas de interesse das alunas;
- Incentivar o apoio mútuo e solidariedade entre as meninas, ao invés da competição;
- Estimular a autoestima e confiança das meninas, fortalecendo coletivamente a voz e lugar social de fala delas dentro do espaço escolar;
- Pesquisar e conhecer trabalhos de artistas mulheres que lidam com questões femininas e dos direitos das mulheres;
- Promover a reflexão crítica sobre a arte através da pesquisa e produção artística de diversas linguagens como intervenções, lambe-lambe, cartazes, fotografia entre outras.
- Democratizar a comunicação no espaço escolar através da criação e manutenção de um mural e outros meios visuais para divulgar e compartilhar as ações do grupo e das alunas;
- Promover o protagonismo infanto-juvenil através da comunicação visual e ações coletivas dentro do espaço escolar;

Público alvo: Alunas do Ciclo Interdisciplinar, Autoral e EJA (5ª ano à 9ª ano)

Professora Orientadora:

Marília Alves de Carvalho

Cargo: Profª Ensino Fundamental II e Médio – Disciplina: Artes

Jornada: JEIF

Horário Regular

2ª feira: 07h00 às 11h50

3ª feira: 07h00 às 11h50

4ª feira: 07h00 às 11h50

5ª feira: 08h30 às 11h50

6ª feira: 07h00 às 11h50

Horário do Projeto:

3ª feira 12h às 13h30 (2 JEX) / 13h30 às 13h45: lanche

3ª feira 10h20 às 11h50 (2 TEX para organização e elaboração de atividades voltadas para o projeto)

Detalhamento do Projeto:

- Total de turmas atendidas: 1
- Total de aulas semanais: 1
- Total de aulas previstas neste projeto: 74
- Carga horária total de aula com alunos: 74h
- Período de realização: 19/02/2019 a 17/12/2019
- Dia da semana e horário: terça-feira, das 13h às 13h30
- Horário de lanche: 13h30 às 13h45
- Local a ser realizado: sala 10 eventualmente (de acordo com a disponibilidade e agendamento prévio) utilizaremos a sala de informática, sala de leitura e pátio para pesquisa e outras ações.

Cronograma

PROJETO: Elas por elas						
MESES	DIA DA SEMANA: terça-feira					TOTAL DE HORAS
Março	19	26				4 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a				
Abril	9	16	23	30		8 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Maio	7	14	21	28		8 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Junho	4	11	18	25		8h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Julho	2	23	30			6h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a			
Agosto	6	13	20	27		8 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Setembro	3	10	17	24		8 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Outubro	1	8	15	22	29	10 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a	
Novembro	5	12	19	26		8 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a	2 h/a		
Dezembro	3	10	17			6 h/a
Carga Horária/Dia	2 h/a	2 h/a	2 h/a			
TOTAL FINAL						74 h/a

Planejamento:

1º Bimestre

- Levantamento e seleção de temas de interesse das alunas;
- Rodas de conversas e partilha sobre os principais temas levantados;
- Pesquisa e apresentação de artistas e coletivos que trabalhem esses temas em diferentes linguagens artísticas (intervenções, fotografia, vídeos, cartazes, corpo, etc);
- Criação coletiva de ações poéticas a partir de uma das linguagens artísticas pesquisadas pelo grupo.

2º Bimestre

- Pesquisa sobre história e trabalho de mulheres importantes na luta pelos direitos e representatividade das mulheres;
- Exibição e debate sobre o documentário *Lute como uma garota*
- aula expositiva sobre comunicação visual e análise coletiva da cultura visual da escola;
- Introdução à técnicas de reprodução de imagem: carimbos.
- Planejamento e elaboração de um mural coletivo do grupo;
- Roda de conversa e partilha sobre algum dos temas de interesse das alunas;

3º Bimestre

- Saída pedagógica: visita à exposição *Histórias das mulheres, histórias feministas*, no MASP e observação das intervenções visuais no vão livre do MASP e arredores;
- Retomada da análise da cultura visual da escola com foco nas mensagens ofensivas que as alunas costumam endereçar umas às outras nas portas do banheiro feminino;
- Criação de intervenções visuais que ressignifiquem as mensagens e a porta do banheiro como meio;
- Manutenção do mural;

- Roda de conversa e partilha sobre algum dos temas de interesse das alunas;

4º Bimestre

- Conversa com a artista visual Carolina Teixeira sobre seu trabalho;
- Oficina de lambe-lambe com a artista visual Carolina Teixeira (produção de cartazes/imagens);
- introdução à técnicas de reprodução de imagens: gravura.
- Saída pedagógica pelo bairro para colar os trabalhos realizados.
- Manutenção do mural;
- Roda de conversa e partilha sobre algum dos temas de interesse das alunas;
- Encerramento.

Recursos pedagógicos

Avaliação: a avaliação será contínua e coletiva, realizada sempre ao final de cada mês para dar continuidade ou rever algumas estratégias de acordo com a necessidade do grupo.

- *Recursos físicos:* sala de artes, biblioteca, sala de informática, quadra, pátio
- *Recursos materiais:* itens de papelaria (tesouras, colas, régua, borrachas, lápis, canetas hidrocor, lápis de cor, fita crepe etc.)

Recursos materiais específicos (previsão de gastos)

Material	Quantidade	Valor (unidade)	Total
Folhas de sulfite a4	500 folhas	R\$ 20,00	R\$ 20,00
Papel jornal a4	500 folhas	R\$ 15,00	R\$15,00
Pincel chato nº 8, 12 e 16	3 de cada	R\$ 4,50 / R\$ 5,4 / R\$ 7,4	R\$ 51,90

Trincha	15	R\$ 45,00	R\$ 60,00
Papel contact preto (fosco) 45cmx2m	3	R\$ 10,00	R\$ 30,00
Pincel marcador permanente 3,0mm	10 pretos 5 vermelhos 5 azuis	R\$ 3,90	R\$ 78
Bloco autoadesivo Post-it 76x76 sortido c/450fls	1	R\$ 34,50	R\$ 34,50
Fita adesiva 45mmx45m transparente	1 pc com 4 unidades	R\$ 13,00	R\$ 13,00
Papel color set 110gr 48x66cm	4 pacotes (com 10 cores sortidas cada)	R\$ 22,40	R\$ 89,60
Almofada carimbo N.2 5,9x9,4cm	2 unidades (1 preta e 1 vermelha)	R\$ 18,80	R\$ 37,60
Tinta para carimbo	3 pct com 3 unidades cada (um preto, um azul e um vermelho)	R\$ 13,80	R\$ 40,20
Tinta guache (preto, branco, azul, amarelo e vermelho)	1 pote (500ml) de cada cor	R\$ 8,60	R\$ 43,00
Estilete largo	2	R\$ 7,20	R\$ 14,40
EVA (2mm)	1 pc com 10 unidades	R\$ 28,50	R\$ 28,50
		Valor Total	R\$ 555,70

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. A cultura visual como convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

Anónimo. Vivas nos quereos. 1ª ed. Ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueces : El Colectivo : Editorial Chirimbote, 2017.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular - Ministério da Educação - especificamente as páginas 09,10, 58 a 60. 192. 193, 196 e de 204 a 209:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. Histórias de ninar para garotas rebeldes - 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias. Tradução: Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. São Paulo: V&R, 2017.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Caipolla. - 2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

KOROL, Claudia. Feminismos populares: pedagogías y políticas/ Claudia Korol. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Chirimbote ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : America Libre, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade in: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 4a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROSSI, Maria. Helena. Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SÃO PAULO (Município), portaria Nº 1.084, DE 31 DE JANEIRO DE 2014, institui o projeto de “apoio pedagógico complementar – recuperação” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, de Educação Bilíngue para surdos e de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (Município), portaria Nº 5.930, DE 14 DE OUTUBRO DE 2013 Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

Responsável:

Marília Alves de Carvalho

ANEXOS II

Encontro aberto...
meninos e mulheres!

Que nossa
vida não seja
repleta de
silêncios!

Vemhe sonnar!!!

Sexta-feira 10/08/2018
12:00hs - Solo 10

Encontro

Meninas
e
Mulheres

Próxima

Sala

10

Sexta - 10/08/2018
às 12h:00

.....
ENCONTRO
de MENINAS
e MULHERES
.....

SEXTA ¹⁰
AGOSTO

12H - Sala 10

.....
TODAS CONVIDADAS!
.....

Mujeres y chicas

— VIERNES, 12:00h A 13:00h (MEDIO-DÍA A UNA).
DIEZ (10)
DE AGOSTO

"SOFRIDA PERO NO ME KAHLO"

SALA 10