

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO - UNESP

NATÁLIA TAZINAZZO FIGUEIRA DE OLIVEIRA

O que pode um caderno? Experiências de corpo e
palavra contadas por uma coordenadora pedagógica.



SÃO PAULO

2022





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO - UNESP

NATÁLIA TAZINAZZO FIGUEIRA DE OLIVEIRA

O que pode um caderno? Experiências de corpo e
palavra contadas por uma coordenadora pedagógica.

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação
do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título
de Doutor em Artes.

Área de concentração: Arte e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências
educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.



SÃO PAULO

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

O48q

Oliveira, Natália Tazinazzo Figueira de,

O que pode um caderno? : experiências de corpo e palavra contadas por uma coordenadora pedagógica / Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira. - São Paulo, 2022.

225 f. : il. color. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte na educação. 2. Educação de crianças. 3. Narrativas pessoais. 4. Educação - Estudo e ensino. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 790.07



Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666





OLIVEIRA, N.T.F. O que pode um caderno? Experiências de corpo e palavra contadas por uma coordenadora pedagógica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Aprovado em: 02 de abril de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov (Orientadora)

Instituição: Instituto de Artes da UNESP (voluntária UNESP)

Prof. Dr. Giuliano Tierno Siqueira

Instituição: A Casa Tombada

Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Profa. Dra Maria Aparecida Guedes Monção

Instituição: Faculdade de Educação da UNICAMP



Profa. Dra. Renata Pelloso Gelamo

Instituição: Faculdade Santa Marcelina

À minha bisa Elvira
e ao meu filho-gato
Chilli, dois amores
que se encantaram
enquanto esses
cadernos nasciam.





Agradecimentos

Agradeço à vida por cada encontro: ponte e potência para a chegada até aqui. A cada bebê, criança, professora e professor, educadora e educador que fez parte da minha vida e me ensinou a valorizar a educação, em especial a pública. À toda a equipe e comunidade do CEI ver. Rubens Granja, sem vocês, estes cadernos não existiriam. À toda a equipe comunidade do CEI Jd São Joaquim que me acolheu com generosidade enquanto essa escrita se encerrava.

Todo meu amor à Luiza Christov, corpo de ética, de afeto, de existência profunda e compromissada com o mundo.

Afeto profundo aos estudantes do Instituto de Arte da UNESP, que tanto me ensinaram a ser.

Agradeço à família em que nasci em especial a irmã Luciana, pelo apoio, incentivo, diagramação e revisão. Aos avós pela inspiração, às primas e primo pelas palavras de amor, ao cunhado pela calma, ao pai pela criação, a mãe pelo zelo encantado. Agradeço à família que escolhi e ainda mais todo amor do Din, do Chilli e do Yogo, que estavam ali, em tantos fins de semana, dias, noites e madrugadas ao meu lado, enquanto escrevia. Às sobrinhas e aos sobrinhos que voam comigo de tantas formas.

Às famílias emprestadas: Mila, Caio, Lucas e João; Juliane, Marquinhos, Fabrício e Luisa. Às amigas/irmãs Vânia, Milena, Michelle, Roberta, Michel, Samuel, Carol, Jaqueline, Luli, Maura, Aline, Lara, Bel, Fernanda, Renata, Ana Laura. Ao Julio por tantas trocas e parcerias. À alegria de Rute e Laurinha. Ao nascimento do Caetano e de uma madrinha.

Agradeço à parceria e mãos dadas de Talita, Caroline, Viviane, Marcos, Tai e Claudinha. À força genuína de cada corpo que tece os coletivos da educação municipal em São Paulo. Ao coletivo Territorialidades, ao coletivo A vez e a voz das Crianças, à Lay e Adriana Friedmann, à professora Iracema, aos professores Daniel Cara e Fernando Leão.



Agradeço o habitar dA Casa Tombada, Ângela e Renata por me ajudarem a escrever a voz, Giuliano por tudo. O colo imenso do grupo de estudo Arte e Formação de Professores que roda a língua mais bonita que já ouvi falar. Ao abraço forte do grupo Vozes. A todas as minhas amigas e todos os meus amigos que conheci na rede municipal de São Paulo. A toda a desobediência, transgressão e luta.

Agradeço à Karin, à Katharina e à Kathavento. À poesia de cada pessoa que

construiu os cadernos. Ao samba, em especial o pisado na Império de Casa Verde.

A todas as crianças que renovam o mundo, a todos os corpos que nos ascendem e não nos deixam cair.

Páginas pequenas para a imensidão de agradecimentos.





O que pode um caderno? Experiências de corpo e palavra contadas
por uma coordenadora pedagógica.



“O que importa é que vidas não servem como modelo; somente histórias o fazem. E é difícil inventar histórias para servir de modelo. Podemos apenas recontar e viver as histórias que lemos e ouvimos. Vivemos nossas vidas através de textos. (...) Seja qual for sua forma ou meio, essas histórias nos formaram a todos nós; são o que precisamos usar para criar novas ficções, novas narrativas.” (HEILBRUN, 1988, p. 37)

Resumo

A presente pesquisa-ensaio discute possibilidades de experiências estéticas e coletivas em arte-educação em um CEI - Centro de Educação Infantil, a partir da palavra compartilhada entre educadoras e educadores, bebês, crianças e famílias. O relato de experiência da pesquisadora, exercendo o papel de coordenadora pedagógica na escola, problematiza as vivências dos corpos das educadoras e educadores, bebês, crianças e comunidade no espaço da escola, entendendo-os como sujeitos do conhecimento numa perspectiva ética, política e poética. A narrativa partilhada surge dos diversos registros realizados ao longo do trabalho, em especial das memórias contidas nos cadernos da pesquisadora e demais professoras e professores. O texto corre pelas folhas dialogando com a literatura e com fotografias nascidas em seus cadernos ou escrituras inspiradas pela pesquisa. No caderno I, como pesquisadora-coordenadora, conto minha trajetória, percurso e concepção que sustenta a pesquisa. No caderno II, a partir dos referenciais teóricos, problematizo os corpos na escola e o desejo de transformar as experiências estéticas oriundas das palavras em pulso, vida e movimento, buscando a erguedura dos corpos e vozes da escola a partir da escuta presente na perspectiva democrática. No caderno III, relato o que surgiu a partir do encontro desses corpos, sustentado pelas manifestações artísticas e estéticas, as experiências e transformações partilhadas e as narrativas surgidas dessa comunhão. Exponho por fim, o que reverberou a partir desse corpo coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação, coletivo, educação dos corpos, formação de professores.





Abstract

This research-essay discusses aesthetics and colectives possibilities in a Center of Kindergarten Education (CEI), from the shared word between educators, babies, children and families. The researcher's report, exercising the role of pedagogical coordinator in the school, problematizes the experiences of the bodies of educators, babies, children and the community in the school space, understanding them as subjects of knowledge in an ethical, political and poetic perspective. The shared narrative emerges from the various records made during the work, especially from the memories contained in the researcher's notebooks and other teachers and professors. The text runs through the sheets, dialoguing with the literature and with photographs born in their notebooks or scriptures inspired by the research. In notebook I, as researcher-coordinator, I tell my trajectory, path and conception that sustains the research. In section II, based on theoretical references, I problematize the bodies at school and the desire to transform the aesthetic experiences arising from words into pulse, life and movement, seeking to lift the bodies and voices of the school from the listening present in the democratic perspective. In notebook III, I report what emerged from the meeting of these bodies, supported by artistic and aesthetic manifestations, the shared experiences and transformations and the narratives that emerged from this communion. Finally, I expose what reverberated from this collective body.

KEYWORDS: art-education, collective, education of bodies, teacher training.



Resumen

El presente ensayo de investigación discute posibilidades de experiencias estéticas y colectivas en la educación artística en un CEI - Centro de Educación Infantil, a partir de la palabra compartida entre educadores, bebés, niños y familias. El relato de experiencia de la investigadora, en el papel de coordinador pedagógico en la escuela, problematiza las vivencias de los cuerpos de educadores, bebés, niños y comunidad en el espacio escolar, comprendiéndolos como sujetos de saber en una perspectiva ética, política y poética. La narrativa compartida emerge de los diversos registros realizados durante el trabajo, especialmente de las memorias contenidas en los cuadernos de la investigadora y de otros docentes y profesores. El texto recorre las hojas, dialogando con la literatura y con fotografías nacidas en sus cuadernos o escrituras inspiradas en la investigación. En el cuaderno I, como investigador-coordinador, cuento mi trayectoria, camino y concepción que sustenta la investigación. En la sección II, a partir de referentes teóricos, discuto los cuerpos en la escuela y el deseo de transformar en pulso, vida y movimiento las experiencias estéticas que surgen de la palabra, buscando elevar los cuerpos y las voces de la escuela desde la escucha presente en la perspectiva democrática. En el cuaderno III, relato lo que surgió del encuentro de estos cuerpos, sustentado en las manifestaciones artísticas y estéticas, las experiencias y transformaciones compartidas y las narrativas que surgieron de esta comunión. Finalmente, expongo lo que reverberó desde este cuerpo colectivo.

PALABRAS CLAVE: arte-educación, colectivo, educación de los cuerpos, formación docente.





Lista de Figuras

Figura 1 - Devaneios da pesquisa. Fonte: Autora. Pág.23

Figura 2 - Capa do Caderno - Coordenação 2020. Fonte: Autora. Pág. 38

Figura 3 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 39

Figura 4 - Registro no caderno: Coordenação 2019. Fonte: Autora. Pág. 40

Figura 5 - Rascunho para pauta de formação e registros do cotidiano. Fontes: Autora e Acervo do CEI. Pág. 52

Figura 6 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 63

Figura 7 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 66

Figura 8 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 68

Figura 9 - Devaneios de leitura. Fonte: Autora. Pág. 77

Figura 10 - Linhas que brincam. Fonte: Autora. Pág. 83

Figura 11 - Bordados para acolhimento da equipe no início do ano.
Fonte: Autora. Pág. 86

Figura 12 - Fragmentos que moram no mural da sala. Fonte: Autora. Pág. 89

Figura 13 - Devaneios de fim de tarde. Fonte: Autora. Pág. 104

Figura 14 - Mapa de percurso. Fonte: Autora. Pág. 108

Figura 15 - Manifestação em São Paulo, 2019. Fonte: Autora. Pág. 119

Figura 16 - Fragmentos do caderno - Coordenação, 2021. Fonte: Autora.
Pág. 121

Figura 17 - Página inicial do caderno - Coordenação, 2020. Fonte:
Autora. Pág. 123

Figura 18 - Mesa de trabalho, 2022. Fonte: Autora. Pág. 123

Figura 19 - Experimento do curso “Escrever a Voz”, 2020. Fonte:
Autora. Pág. 124

Figura 20 - Rascunho da Carta de Intenções da equipe gestora, 2019.
Fonte: Autora. Pág. 125

Figura 21 - Rascunho da Carta de Intenções da equipe gestora, 2019.
Fonte: Autora. Pág. 126

Figura 22 - Experimento do curso “Escrever a voz”, 2020. Fonte:
Autora. Pág. 128



Figura 23 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora. Pág. 131

Figura 24 - Página do PPP do CEI, 2020. Fonte: Autora. Pág. 133

Figura 25 - Apresentação do PPP do CEI. Fonte: Autora. Pág. 134

Figura 26 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2019. Fonte: Autora. Pág. 137

Figura 27 - Fragmento do caderno: Coordenação, 2021. Fonte: Autora. Pág. 138

Figura 28 - Fragmento do caderno- Coordenação, 2019. Fonte: Autora. Pág. 140

Figura 29 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2020. Fonte: Autora. Pág. 141

Figura 30 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2020. Fonte: Autora. Pág. 142

Figura 31 - Fragmento de caderno - Coordenação, 2021. Fonte: Autora. Pág. 145

Figura 32 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora. Pág. 149

Figura 33 - Caderno de planejamento de professoras do CEI, 2019. Fonte: Autora. Pág. 150

Figura 34 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora. Pág. 151

Figura 35 - Devaneio da escrita. Fonte: Autora. Pág. 155

Figura 36 - Xilogravura em pano de prato, produzida pelas participantes em oficina do JAMAC. Fonte: Autora. Pág. 158

Figura 37 - Devaneio da escrita. Fonte: Autora. Pág. 160

Figura 38 - Cena do cotidiano do CEI. Fonte: Autora. Pág. 161

Figura 39 - Produção infantil do CEI, 2019. Fonte: Autora. Pág. 161

Figura 40 - Experimento com Lambes no CEI. Fonte: Autora. Pág. 162

Figura 41 - Lambes na rua do CEI.. Foto: Acervo do CEI. Pág. 162

Figura 42 - Coletânea da Saída Fotográfica. Fonte: Acervo do CEI. Pág. 164

Figura 43 e 45 - Oficina em momento de formação. Pág. 165

Figura 44 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 165

Figura 46 - Devaneio durante a escrita. Fonte: Autora. Pág. 168

Figura 47 - Lista de compras. Fonte: Autora. Pág. 172





Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	9
Abstract	10
Resumen	11
Lista de Figuras	12
Caderno I - Sementes: O encontro com a minha própria escrita	15
Princípios e contexto de palavra e existência	15
Sobre o que se vai contar	25
Fontes	25
Caminhos	27
A narrativa-ensaio: Assumido delírio da experiência	33
Caderno: O terreno de ensaiar e colher palavras	37
 Caderno II - Pólen de ideias: A terra batida - ou - a escola.	40
Os corpos atravessados pela escola: bebês e crianças	47
Os corpos atravessados pela escola: educadoras e educadores	64
Os corpos atravessados pela escola: O fazer da Coordenadora Pedagógica pela minha experiência	82
Ainda sobre meu corpo, Paulo Freire: pelas vias e veias	94
 CADERNO III - Colhe palavra: - O encontro de todos os corpos nas experiências de arte e educação	101
Coletivos, modos de vida, educação numa perspectiva democrática	108
Sustentações: A narrativa de si, sobre o direito e dever à palavra	122
Sustentações: As experiências estéticas como alimento	156
Porque meu corpo não é mais o mesmo: ou o que ramificou dessa fabulação.	171
 Referências poéticas	181
Referências Bibliográficas	182
Termos de Autorização de Registro/Produção	187



Caderno I – Sementes: O encontro com a minha própria escrita

Princípios e contexto de palavra e existência

Foi Manoel de Barros (2010) que tatuou em minha pele, na altura do coração, “tudo o que não invento é falso.” O poeta, inspiração fundamental neste trabalho, revela a palavra que está na centralidade de minha travessia como educadora até o momento e essência da pesquisa que aqui pretendo revelar: **as possibilidades de vivências educativas partilhadas em coletivo, que constituem os corpos de educadoras e educadores, bebês, crianças e jovens como sujeitos¹ políticos, de si e do conhecimento, numa perspectiva democrática através de experiências estéticas que envolvem narrativas através de registros.** Registros da palavra escrita, falada, imagética, fílmica, desenhada, imaginada que representam o encontro entre corpos e narrativas e a provocação entre o sagrado e o profano da escrita de si e do coletivo, do cotidiano dos processos educativos. O despertar de outras narrativas a partir de quem puder compartilhar e ler estas ideias. Adianto então, um convite: que esse trabalho possa ser muitos, em cada uma e um que possa entrar em contato aqui. Que ao lermos juntos, penso que comporemos também novos olhares e construções sobre a educação pública.

Sou professora. Desde que pisei no chão da escola pela primeira vez, eu soube ser aquele o lugar em que queria habitar. Lembro do cheiro - apesar de não saber descrevê-lo -, do som composto por inúmeras vozes de crianças que vinham de um corredor para passar por um escorregador. Em frente, um tanque de areia com um gigante jasmim-manga, ladrilhos e o calor do sol. As primeiras interações que davam luz e sentido aquilo que eu entendia por fazer educação. O encontro com um território de pertença, no qual permaneci por quinze anos.

O fazer ganhou novos contornos desde este primeiro programa de estágio, até ser professora concomitantemente na escola pública e privada, concluir o mestrado, propor formações de professores, até estar na coordenação pedagógica da rede municipal e na docência do curso de Licenciatura em teatro no IA-UNESP. Todos os caminhos e suas variáveis fortaleceram a minha crença no espaço coletivo e na necessidade de reconhecimento dos su-

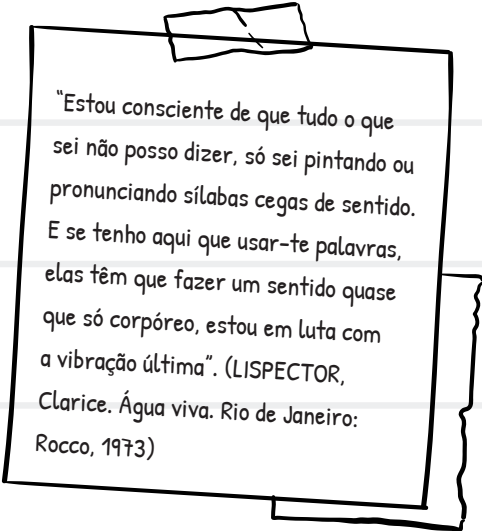


¹ A concepção de sujeito aqui aplicada se baseia nas ciências sociais, que considera o Homem um ser social. Atualmente, a pedagogia das infâncias procura enfatizar o bebê e a criança como este ser completo, potente e atuante socialmente.





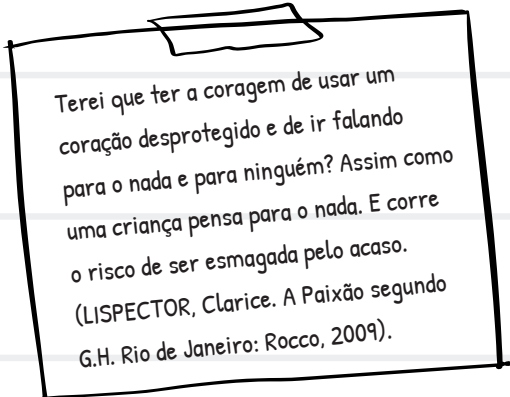
jeitos como agentes sociais e portanto, políticos. Apesar da aparente obviedade, sinto a necessidade de ressaltar que, por essência, toda produção escrita ou oral é uma história a ser contada. Foi assim, com meus escritos até aqui, no caminho de busca da narrativa poética que tenho almejado, na história do meu pensamento sobre o meu próprio corpo, para narrar o encontro com outros corpos. Revelar nosso corpo é revelar o que nos é mais íntimo.



"Estou consciente de que tudo o que sei não posso dizer, só sei pintando ou pronunciando sílabas cegas de sentido. E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última". (LISPECTOR, Clarice. Água viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1973)

Neste percurso, assumi o encontro com a minha própria palavra. A palavra escrita, desenhada, rabiscada, rascunhada para guardar o que me afeta. A palavra, também vinda da Água Viva de Clarice (1973) que tem que fazer um sentido quase que só corpóreo.

A escrita advinda da experiência seria o meu fabular, assim como em Bachelard (2018), que afirma que todo o nosso livro deve sair dos nossos devaneios, já que para comunicá-los, é preciso escrevê-los, com emoção e com gosto. Uma forma de, segundo o autor, continuar perto das infâncias, naturalmente fabulosas, que nos instigam a contar as nossas, enquanto se alimentam de suas próprias fábulas. A fábula como ação da criança, para que possamos mais uma vez aproximarmos de seu pensamento, de sua maneira inventiva de ler o mundo. Despertar para o fabular significa também tomar a consciência da nossa singularidade. Fábulas inerentes à própria vida, devaneios que nos enlaçam cosmologicamente, que nos colocam em constante estado de alma nascente, que descentralizam as possíveis relações de autoridade que podem surgir das leituras ou escrituras. Que não se preocupam com ações de controlar. Devaneio, poesia, brincadeira também diminuem as atrocidades do mundo.



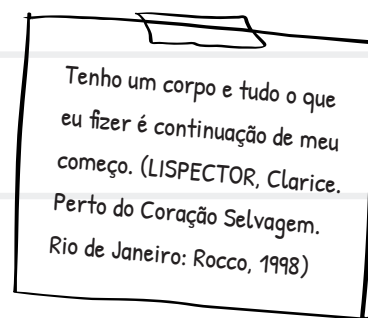
Terei que ter a coragem de usar um coração desprotegido e de ir falando para o nada e para ninguém? Assim como uma criança pensa para o nada. E corre o risco de ser esmagada pelo acaso. (LISPECTOR, Clarice. A Paixão segundo G.H. Rio de Janeiro: Rocco, 2009).

Fábulas inerentes à própria vida, devaneios que nos enlaçam cosmologicamente, que nos colocam em constante estado de alma nascente, que descentralizam as possíveis relações de autoridade que podem surgir das leituras ou escrituras. Que não se preocupam com ações de controlar. Devaneio, poesia, brincadeira também diminuem as atrocidades do mundo.

O fabular pela arte e pela educação também se apoiou na concepção de Nilson Machado (2008), que defende este como verbo imprescindível de ser professor, trazendo a narrativa fabulosa como aquela em que a palavra firma a coerência, a concepção e a permanência do vivido.

Essa aproximação foi parte do nascimento, que me ajudou a escancarar as ideias para viver a experiência e reconhecer minha própria humanidade - não no sentido de grupo universal - mas daquilo que me constitui como sou. Alinhada

à responsabilidade da escrita acadêmica, o fabular tornou-se cheio de intenções, com riscos assumidos e marcas abertas da minha própria vida e que me provocou a pensar: que escolhas faço para ser quem sou? Como se dá minha escritura nos espaços que ocupo? Não me iludo, esta escolha nunca é individual.



Melucci (2004) é um dos autores que nos alerta sobre esta afirmativa, porém olhar para nossa própria trajetória também confirma esse modo de pensar e inspira a contar sobre o tempo/espaço em que esta pesquisa nasce. Ainda na graduação em pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), “arte” e “movimento” eram os nomes dados a duas áreas da educação (e, por que não, da vida?) que dividiam uma mesma disciplina, dadas as disputas de currículo dentro de uma grade tão pequena para o tamanho de seus professores. A experiência enxuta e tão profunda me levou ao trabalho de conclusão do curso, acolhido generosamente pelo Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, e que uniu as problemáticas do corpo que tanto adentraram o meu, à minha já escolhida linguagem de aproximação da arte: contação de histórias. Narração e escrita como necessidade corporal desde o início. Nesta primeira pesquisa, já existia a Kathavento, minha personagem clown e contadora de histórias (que fez parte do projeto de todas as escolas em que atuei) e no dia de apresentação do trabalho fui presenteada com uma bonita narrativa do professor Marcos Ferreira, presente na banca. Como grande pesquisador da etimologia das palavras, relacionou o significado de Natália - *abertura para o novo* - com o de Kathavento escrito dessa maneira - *espalhar descobertas*. A provocação da figura de uma palhaça dentro das instituições e espaços coletivos certamente também inspirou a conversa dessa escritura.

Ao ter vivenciado o trabalho no ensino público e privado, muitos anos como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e agora como Coordenadora Pedagógica, olhar para o corpo, para o coletivo e para as narrativas numa perspectiva estética, política, poética e portanto, ética, sempre foi inevitável e, ao mesmo tempo, um cuidado que procurei manter no meu ofício. Participei da especialização em “A arte de contar histórias”, sob curadoria de Giuliano Tierno e foi este um dos maiores presentes que me ofereci na vida. À época, não existiam cursos de pós-graduação nessa temática, o que certamente marcou este coletivo que concluiu o curso. Em mesmo tempo, ingressei no programa de mestrado sob orientação da Profa. Dra. Mônica Apezatto Pinazza e arrisquei-me na formação de professoras(es), agarrada às problematizações das práticas culturais e corporais nos parques como espaços educativos.





Na banca da defesa estava Luiza Christov. Não nos separamos mais. Ou melhor, eu a seguia na insistência e na ânsia de aproximação da arte e da educação, sem mencionar a aproximação delas com a vida. Não é exagero dizer que Luiza me deu linguagem, me deu palavras que favoreceram minha construção de identidade de resistência. E a educação requer militância². Juntas, estivemos em vários grupos de estudo, perguntando-nos sobre os caminhos da educação, da arte, da filosofia e da política. Estes coletivos foram essenciais em todo o percurso transformador e se tornaram alimentos poéticos de vida cotidiana, alma, reflexão. Faltava pesquisar e escrever. Estes verbos me levaram ao grupo reconhecido poeticamente como Roda Língua (na verdade “Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Educadores”), que reafirmou e ressignificou em mim os caminhos de conhecer oferecidos pela literatura, o valor da experiência e a ética do uso da palavra como anzol para fisgar gente. Para ter pessoas por perto, pelo bem comum e pelo encontro.

Como pessoa, Luiza foi minha experiência mundana: “duas vidas que se encontraram para renovar um espaço que vai perdendo a vida a cada passo.” (KOHAN, 2017, p. 71). A escrita que testemunha uma forma de amizade. Também a amizade encontra uma outra vida nessa escrita da pesquisa compartilhada. Uma vivência de corpo que na palavra e no chão me apresentou um primeiro mistério: não há entre nós, distinção entre teoria e prática porque não há esta distinção. O que há é a experiência, uma das palavras inaugurais desta escritura. Neste excerto e por todo este fabular, *experiência* vem no sentido difundido por Jorge Larrosa (2002), como aquilo que nos atravessa, nos tomba, nos causa deslocamento, provocação e padecimento, que nos transforma. Travessia.

Com lugar seguro para correr o risco de seguir em pesquisa, fui delineando a continuidade do caminho como pesquisadora, educadora e autora, sempre procurando as possibilidades de e para a vida corpórea, agora no Instituto de arte da UNESP. Diante das normas que constroem nossos corpos no mundo, sigo na busca de formas de utilizar minha imaginação e criação em oposição a esta ideia e de compreender os corpos como sujeitos e não como objetos. As necessidades do corpo nos colocam em realidade e escutá-las nos põem em estado nascente, não petrificado. Caminho no esforço da defesa de que todos os corpos sejam considerados vida e que sua materialidade e voz sejam consi-



² A ideia de militância aqui apresentada corrobora com o pensamento de Eliana Reis (2007), referindo-se a um envolvimento complexo com uma “causa”, que implica dedicação sistemática pessoal e sociopolítica em diversos âmbitos - posicionamentos, saberes, práticas, interações, comunicações - podendo-se considerar o militante como sujeito daquela experiência sobre a determinada causa.

deradas importantes nos discursos e ações, uma vez que “os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER, 2011, p. 163). Há uma grande perversidade em curso quando apenas alguns são legitimados para ler, descrever e escrever o mundo, já que sua relação com o mundo precisa da liberdade, da democracia e da ética como princípios.

Como mencionado, o texto tese que aqui se constitui almeja discutir experiências formativas de educadoras e educadores e como foram reverberando nas experiências educativas de bebês e crianças. Almeja mostrar que a escola pode ser este lugar da experiência, em que as pessoas podem, através dos tempos, dos espaços, das materialidades e das interações, estar em suspensão, vivendo momentos específicos de dedicação e de debruçamento sobre determinados assuntos e que não são vividos em outros lugares. Nele, os termos educadores e educadoras referem-se a todos os profissionais da escola (todos são importantes e fazem parte do ato educativo) e professoras e professoras ao corpo docente.

Através da imersão nas interações provocadas pelas experiências estéticas da formação, entendidas como partilha do sensível, como experimento, procurou-se valorizar educadoras e educadores como sujeitos de seus processos de conhecer, suas formas de pensamento, entender como estes sujeitos respondem às experiências estéticas, éticas, políticas e poéticas e como as narrativas podem contribuir para o bem comum, potencializando a linguagem, movimento dos corpos e dos coletivos, e oferecendo a possibilidade de atribuição de novos sentidos e leituras de mundo, inclusive para os bebês e crianças com os quais interagem.

Em toda esta trajetória, que tem muitos começos e um deles é quando me descobri lendo e escrevendo aos cinco anos de idade, o caderno estava lá. Pode parecer óbvia sua presença na vida de qualquer estudante ou professor, mas falo de uma ligação maior, um vínculo afetivo que me fez “cadernar” a vida inteira. Cadernar ao dar posição de importância, ao valorizá-los como portador de histórias de vida, ao brincar com as palavras, ao me comunicar comigo, com outras pessoas, com o mundo através deles. Os cadernos ocuparam um espaço mais ampliado, importante e central ao me aproximar da tal vida acadêmica, pois toda palavra que escrevia para a generosidade da leitura de quem lia, partia de um caderno. Todo texto, todo rascunho, começava em um caderno. Se já era grande, a proporção desse objeto concreto e simbólico ficou ainda maior e mais significativa com a minha entrada na coordenação pedagógica e o contato com os estudos e políticas públicas relativas à documentação pedagógica. Cadernos que inspiraram, que são, que impulsionaram ou deles brotaram, experiências estéticas.



Nessa perspectiva, a pesquisa trata de minhas vivências como Coordenadora Pedagógica entre fevereiro de 2019 e março de 2021, em um CEI (Centro de





Educação Infantil), da rede municipal, localizado num bairro periférico da cidade de São Paulo, que atende bebês e crianças de 01 a 03 anos 11 meses. A equipe da unidade, que será detalhada mais à frente, conta com aproximadamente 40 pessoas, entre servidores públicos e equipe terceirizada. 40 vozes que podem emergir, partilhar, narrar, criar, sujeitar através da partilha de histórias, registros, experiências e narrativas, inicialmente propostas por mim como formadora, corroborando com todo a potência da história de cada um. Todo início em palavras que saiam do caderno, dos rascunhos, dos devaneios. “Ora no meu, ora nos cadernos e registros das educadoras e educadores. Achados delas, achados deles, meus achados e por fim, os achados coletivos, de toda a comunidade escolar para: “ficar perplexo ou nos deleitar com os universos de sentido que os outros construíram e torná-los parte do nosso, isso é, reescrevê-los” (MONTES, 2020, p. 71). Um universo de significação.

O contexto da Educação Infantil na rede pública desperta meu interesse e curiosidade devido suas relações complexas e específicas com a cidade, com as vozes e com os silenciamentos, com as visibilidades e invisibilidades. As Unidades Escolares já aguçavam minha curiosidade e vontade de aprender ao pensar na relação do bebê e da criança com a cidade, a educação dos corpos e a construção de coletivos de educadoras e educadores em meio ao controle social que vivenciamos, com a quebra de vínculos espontâneos pela atomização dos indivíduos para o enfraquecimento da esfera pública, de movimento social, como sugere Rago, inspirada em Foucault:

Sem laços afetivos e sociais suficientemente fortes para ancorá-los, sem compromissos políticos que os envolvam e articulem, os indivíduos ficam soltos e cada vez mais fragilizados em sua solidão; isolados e sentindo-se desamparados, tornam-se vulneráveis à propaganda totalitária, presas fáceis para o poder, [...] para facilitar a dominação. (2007, p.54-55)



Giorgio Agamben (2017), inspirado por Walter Benjamin, já apontava que o mundo contemporâneo foi expropriado também culturalmente ao destruir a própria experiência. Para o autor, já não é nem mesmo necessária uma catástrofe para a destruição da experiência, uma vez que a própria existência cotidiana, profundamente repetitiva e monótona, nas grandes cidades não deixa nada que possa ser traduzível como experiência. Em suas palavras, “o homem moderno volta para casa à noite, extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz - entretanto nenhum deles se tornou experiência”. (2017, p. 22) Desse modo, os indivíduos desconsi-

deram sua importância, vínculos com a tradição e meio social e são facilmente levados pelos regimes autoritários e discursos fascistas do cotidiano, como estamos presenciando atualmente.

O poder econômico por trás desses discursos também está nas informações que circulam na escola. O neoliberalismo disputa narrativas e controla as formas de saber e conhecer, procurando maneiras de colocar a escola a seu serviço. Larrosa, apoiado em Frusser, trata dessa acentuação a partir da revolução industrial, reforçando a educação à serviço da produtividade e da técnica:

A hierarquia das formas de vida ficou reformulada. A escola passou a ser lugar de um saber a serviço do poder, lugar de preparação para a vida ativa. [...] Funcionava em prol da indústria, isto é, em prol dos donos das máquinas e das decisões políticas. Isso explica a divisão da escola em três níveis: em escola “primária”, destinada a treinar o proletariado; em escola “secundária”, destinada a treinar os administradores e em escola “superior”, destinada à elite burguesa, “responsável” pelo progresso das obras”. (LARROSA, 2018, p. 242)

Esta nomenclatura não é mais utilizada para classificar as modalidades de ensino e não é a intenção aprofundar a temática, porém ao pensarmos no grau de escolaridade e na relação de bebês, crianças, jovens e adultos com as aprendizagens, fica nítido este outro viés na organização do ensino. Larrosa fala ainda de outros desvios, como a escola à serviço da Igreja, das grandes corporações, do shopping, e não da própria escola. A escola colonizada pela economia e pela psicologia. A escola que se potencializa como tempo do ócio para tempo de conhecer, torna-se lugar do trabalho:

nosso problema então, se converteu em como fazer espaços (buracos, refúgios, enclaves) na escola nos quais possamos nos afastar das lógicas de subordinação econômica, social e política que a capturam e a dominam. (LARROSA, 2018, p. 275)

Para propor o afastamento dessa lógica, enfatiza que em sua criação, a Escola seria o lugar em que o saber se faz público, transmissível, ensinável, colocando-se à disposição de qualquer pessoa:



A escola, a partir desse ponto de vista, seria a instituição que algumas sociedades criaram para materializar e moldar essa brecha temporal em que cada nova geração (cada novo ser humano) vem ao mundo e na qual tem a possibilidade de definir-se a si mesma. Talvez a escola





seja a materialização da crença nessa possibilidade enquanto a ideia de que “qualquer um pode aprender qualquer coisa”, a ideia de que “o homem é um construtor de mundos” ou a ideia de que “não há nenhuma diferença natural entre as inteligências humanas”. Supõem, todas elas, que o passado não é determinante e que o futuro está aberto” (LARROSA, 2018, p. 118).

Como sustentar então, as vivências escolares como ocupações sérias de questões ignoradas pelas tarefas obrigatórias na atual existência cotidiana? Agamben (2017) recorda que a vida é gerada vivendo e me parece que, quem está lá “fazendo’ a escola diariamente, sabe muito bem disso. Numa cidade que se pode afirmar como um tanto vazia de experiências, em que quase tudo é feito para que nada nos aconteça e que tudo seja consumido, para nos anestesiarmos, moldando corpo politicamente dóceis, mas economicamente produtivos Foucault (1976), percebia algo diferente com relação à concepção de bebê e criança e educação nas escolas públicas e me perguntava: o que acontece ou pode acontecer no corpo das educadoras e educadores e que pode reverberar? O que se pode despertar nesta manifestação artística? Como educadoras e educadores e em alguns momentos, bebês e crianças respondem às experiências estéticas propostas no CEI? Como ampliar os modos de ver, ouvir, sentir, pensar e expor este espaço? Como potencializar as experiências de todos os sujeitos da escola como sujeitos políticos numa perspectiva ética? Como valorizar as experiências de vida, experiências políticas, estéticas, éticas e poéticas da escola pública?

Essa escritura é também registro do que pude aprender com este espaço, no papel da coordenação pedagógica, no meu “cadernar devaneios, fábulas e escrituras” e na articulação do trabalho coletivo. É possibilidade de valor e potência às narrativas compartilhadas entre formadora/facilitadora e todos os sujeitos envolvidos na partilha. Palavras de tantas e tantos, minhas palavras. Escritas de promove o encontro de corpos. No momento vivido, é possível afirmar que os serviços públicos destinados a bebês e crianças na faixa etária entre 0 a quase 4 anos padecem da fragilidade no interior das decisões que competem a legisladores e gestores. Me parece urgente, dentro da pequenez da minha vida, contribuir para dar voz à questão, problematizando um pensando mais diverso sobre experiências educativas através da arte e suas provocações, através da luta pelos direitos aos bens simbólicos e às manifestações artísticas.



Para organizar tantos devaneios, cadernos! As histórias por vezes se misturam, se cruzam, se confundem, porque ocorrem ao mesmo tempo, nascem e brotam entre si. Semeadura, cultivo, colheita que brotam no cotidiano no tempo da vida, sem uma ordem cronológica, sem linearidade e sim como um rizoma. Só

os cadernos para darem conta de tantas ramificações.

O caderno primeiro narra um pouco desse percurso pessoal, do contexto em que esta pesquisa esteve inserida e o caminho metodológico. Trata da semente, o encontro com a minha própria narrativa. O caderno segundo traz o pólen de ideias e seu terreno, contando dos corpos e das experiências que ocupam a escola, suas relações com a palavra. O caderno terceiro colhe palavra através das narrativas advindas das experiências de formação em que atuei como coordenadora pedagógica, envolvendo as educadoras e educadores, bebês e crianças do CEI. O quarto e último caderno manifesta a fábula que fica deste vivido. Ao longo dos textos, poéticas literárias que evocam aquilo que já está dito e só desta maneira é possível dizer. Algumas imagens grafadas no meu corpo, despertar pela pesquisa ou recordações dos meus últimos cadernos, que caminharam comigo ao longo do doutorado. Devaneios ou caderneios que fortalecem a ideia de escritura como brincadeira da escrita e que também constroem imagens, inclusive da minha relação com a arte, muito mais como estudiosa e espalhadora afetada por tudo que reverbera em mim, do que como artista. Fragmentos que a pesquisa me inspirou a registrar no cotidiano. Aquilo que para a gente é tanta beleza que queremos dividir com todo mundo e nem aguentamos experienciar-mos sozinhas ou sozinhos.

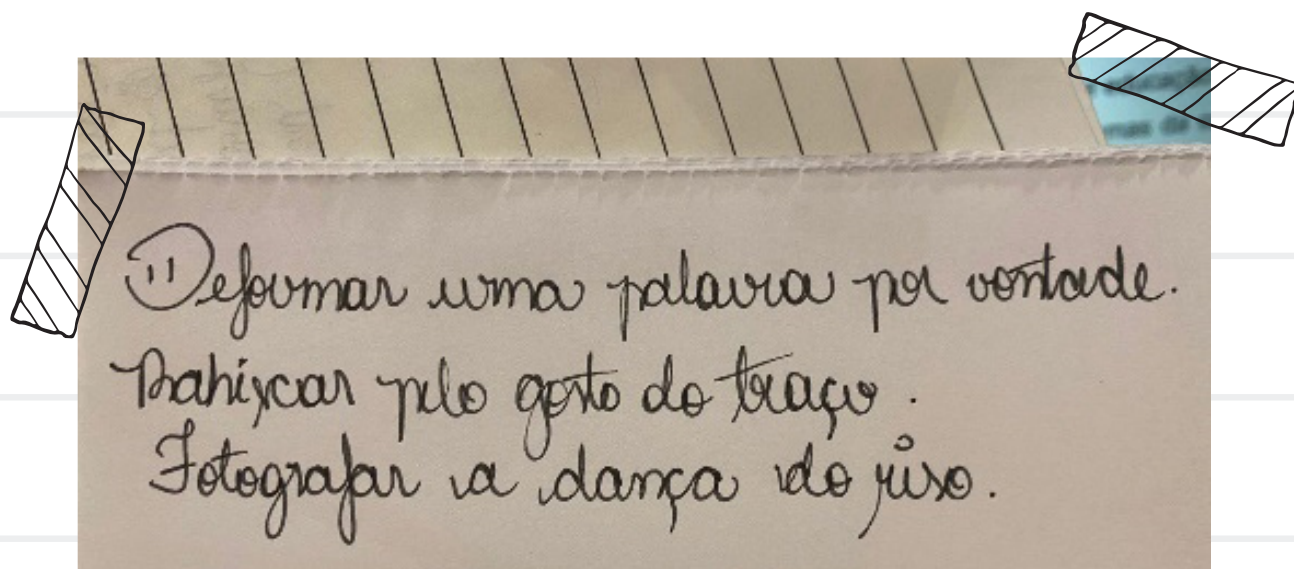


Figura 1 - Devaneios da pesquisa. Fonte: Autora

O que foi revelado, traz o contentamento da invenção, das outras possibilidades de relação entre arte e educação numa perspectiva democrática. Traz jubilação, nome de um dos poemas da coletânea de Manoel de Barros, *Memórias inventadas*, que diz:





(...)Eu lisonjeio as palavras. E elas até me inventam. E elas se mostram faceiras para mim. Na faceirice as palavras me oferecem todos os seus lados. Então a gente sai a vadiar com elas por todos os cantos do idioma. (BARROS, 2008, s/p.)

O gosto pelas palavras tem o gosto da minha mãe e do seu orgulho com as minhas primeiras leituras. Tem o gosto da Rosana, professora da terceira série e corpo-carinho que verdadeiramente escutou minhas palavras escritas pela primeira vez. Tem o meu gosto de adorar reconhecer as pessoas por suas letras. Por ouvir as histórias do portão, da copinha, das paradas da escola. Tem o gosto do que ouço ou leio e que ao ir direto ao meu estômago, resisto para que a digestão aconteça na memória.



Sobre o que se vai contar

Fontes

O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. (BARROS, 2008, s/p.)

E como toda coincidência pode ser nenhuma coincidência, o desejo desta pesquisa em valorizar algumas leituras de mundo, as artes e a escola pública, iniciou-se em 2018, um ano a meu ver, particularmente triste, em que vimos que a abstração e a negação do outro, a morte do que chamamos de humano na perspectiva mais empática, ganharem as eleições para Presidência do Brasil e Governo do Estado de São Paulo. Já em 2019 começamos a ser impactados por estas escolhas em diversos setores e aqui opto por destacar o sucateamento das Universidades Públicas, o incentivo à privatização do ensino e a desvalorização, ou desprezo, pela ciência, pela pesquisa, pela arte. 2020, ano de qualificação da pesquisa, realizada em abril, nos vimos mergulhadas e mergulhados em uma pandemia, da COVID-19, que exigiu isolamento, distanciamento social, muitas mudanças em nossa maneira de conviver e interagir, em estudar e pesquisar por um tempo bem maior do que o imaginado e desejado. O contexto, que ampliou e evidenciou ainda mais as desigualdades sociais de raça, gênero e classe, nos convocou à revisão de nossa relação com a terra, e à posi(a)ção política. As marcas desse tempo exigente também ficaram na pesquisa e em sua escritura, dado seu impacto e sua permanência temporal.

Dessa forma, já não falávamos primeiro das leituras de mundo, mas sim da defesa das vidas, em especial das subjugadas e em situação de maior vulnerabilidade. A palavra “defesa”, que em meus grupos de trabalho, estudo e pesquisa já não tinha tanto sentido na perspectiva acadêmica, precisou ser acolhida e reafirmada em nossos discursos e fazeres. Defesa pela vida, pela diminuição das desigualdades sociais, pela visibilidade, pela universidade pública, pelo conhecimento, pela pesquisa, em contraponto a tantas políticas de morte, umas mais evidentes, outras mais sutis e graduais.



Conto desse vivido dada a urgência em destacar o encontro da vida acadêmica com o chão da vida de todo dia e de todos, pois acredito que seja assim que as pesquisas podem ter efeito de sentido em seus interlocutores. Para esta re-





alização, busquei uma produção que conversasse com quem produziu, produz, vive cotidianamente e quem sabe, contribuir com o preenchimento de algumas lacunas, processos naturais de tensão e negociação numa lógica pautada na democracia e na poesia, nas palavras como enunciação do corpo. Nas palavras de Rancière, a linguagem poética: “Pressupõe um regime de pensamento da arte em que o próprio da arte é ser identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário” (RANCIERE, 2009, p. 30). Poéticas que encontrei como criação, despidas da função utilitária dos registros e das intenções de convencimento. Acredito ser importante seguir construindo espaços poéticos e artesanais.

O caminho de encontro das ideias foi elucidado por diversas autoras e autores, uns que me movimentam de longa data e outros em que encostei a conhecer durante a pesquisa. Tenho grande dificuldade em defini-los em uma linha de pesquisa ou de abordagem. Sendo todos parte essencial e que integram meus saberes, não me sinto à vontade para classificar suas obras e não por desmerecê-las, mas sim para exaltar estas referências como grande poetas, filósofos, pesquisadores, pensadores. Dentre tantas preciosidades, Gaston Bachelard, Manoel de Barros, Conceição Evaristo, Clarice Lispector e Carolina de Jesus ajudaram a segurar as palavras de chão e do sensível. John Dewey, Jorge Larrosa, Giorgio Agamben trouxeram as experiências de arte. De ser e estar como sujeito e coletivo. Judith Butler, Joan Scott, Danilo Martuccelli, Alberto Melucci e Tomás Tadeu Silva e Stuart Hall ancoraram os pensamentos sobre construções identitárias. Boaventura Sousa Santos, Jacques Rancière e Benedictus de Espinoza, as problematizações éticas, políticas e democráticas, ao lado de Paulo Freire, talvez maior referência, presente também nos conceitos que encostam em preceitos educacionais, ao lado de Miguel Arroyo e bell hooks. Sobre o narrar, estive com Walter Benjamin, Heidegger, Carlos Skliar e tantos outros contadores de histórias.

Outras e outros grandes poetas, artistas, educadoras e educadores que referenciaram e referenciam esta pesquisa e meu modo de ser são todas, todos e cada integrante do grupo de pesquisa “Arte e formação de educadores”. O grupo, sob curadoria da Profª Dra. Luiza Christov como já apresentado, é apelidado carinhosamente de Roda Língua dado seu movimento e organicidade que se fundamentam:



1. Na literatura como caminhos de dizer e de conhecer ao trazer as palavras de chão e o discurso que tem lugar habitado e pertencimento no corpo;
2. Na filosofia como referência para expressar e tratar do padecimento do corpo no encontro da vida, no encontro com o outro;

3. Na junção do que é conhecido como teoria e prática, fundidos e indissociados na palavra *experiência*;
4. Na narração como necessidade do corpo, como um destino, uma busca de sentido orgânica;
5. No encontro com o outro, que provoca nos coloca em estado de atenção, risco, escuta, tombamento e estranhamento;
6. No sentido de amizade constituído em Aristóteles, que vê o outro como sujeito e não como objeto a ser dominado ou coisificado;
7. No *educar-se com*.

A maior das fontes, o cotidiano. A escola como espaço coletivo em que se aprende com cada bebê, cada criança, cada educador e educadora, a todo momento. O espaço em que a narrativa se faz experiência e a experiência se faz narrativa. Como lugar de gente. A escola também como lugar da minha própria formação, da minha ação pesquisadora e artística. Campo inventivo, campo criador, campo inspiração.

Todas as fontes foram inspiração e referência para o vivido e o fabulado.

Caminhos

Permitir o devaneio é permitir um repouso do ser, que entra em sua carne, a própria **experiência encarnada**. É Bachelard (2018 p. 18) que também diz: “**o devaneio nos põe em estado de alma nascente**” e desse modo, se tivesse que definir uma metodologia, talvez me desse por satisfeita com essa ideia. Neste sentido, o caminho delineado teve rumo na *pesquisa centrada em sujeitos* e na *A/r/t/ografia*, reforçando a escrita como experiência, experimento e manifestação artística.

Na *pesquisa centrada em sujeitos*, a pesquisadora ou pesquisador investiga membros do seu próprio grupo, do seu próprio contexto. Essa modalidade tem ganhado força através da potência que pode existir neste compartilhamento quando já existem experiências compartilhadas e envolvimento com as problematizações em questão (KILOMBA, 2020). Desta forma há uma subjetividade consciente e assumida, bem como um distanciamento da ideia de “objeto de pesquisa”, reiterando os sujeitos envolvidos. Analisando meus trabalhos acadêmicos anteriores, percebi que esse modo de pesquisar tem me acompanhado desde o início e este envolvimento tem se mostrado muito potente em meu próprio processo, principalmente por alinhar-se e me parecer coerente com metodo-





logia da própria educação, que se dá na inserção territorializada e democrática entre sujeitos.

A *A/r/tografia* (*a/r/tography*) é uma modalidade de pesquisa baseada em arte que tem em seu nome a teia que a estrutura. Foi concebida por um grupo de pesquisadores e professores canadenses, da University of British Columbia, Canadá, que define essa forma de investigação como híbrida e desafiante das formas mais conservadoras de pesquisar. O grupo tem nomes como Stephanie Springgay, Rita Irwin, Carl Leggo, A. Sinner e Peter Gouzouasis. A modalidade é convite e instigação a pesquisadoras e pesquisadores repensarem suas muitas subjetividades: A letra A traduz a subjetividade da e do artista (*artist*), a letra R revela a subjetividade da pesquisadora e do pesquisador (*researcher*) e a letra T, da professora e do professor. “Grafia” revela as três identidades, que não são isoladas, se entrelaçam, se atravessam e se complexificam. A meu ver, a modalidade também intensifica a relação com o território ao desvelar e relacionar tantas camadas identitárias inseparáveis. A criação artística revela uma prática educativa; a criação educativa revela uma prática artística e a pesquisa revela as duas práticas em relação, uma vez que entendo que ser educadora implica um papel criativo e que ser criador é também, educativo.

Para esta aproximação com a *A/r/tografia*, vale nos determos brevemente na concepção da PBA, pesquisa baseada em arte. Elliot Eisner (2002) relembra que desde o século XIX, com o fortalecimento da educação como área de pesquisa, esta foi pautada no conhecimento fundamentado cientificamente, lógica que não reconhece a arte como uma fonte. Assim como corpo e mente foram vistos de maneira separada, a dualidade cartesiana se faz presente ao considerar a aprendizagem como elemento do campo da razão e não da emoção, da objetividade e não da subjetividade, o que favorece a lógica fabril e de produtividade que predomina no sistema educacional.

Ao defender uma outra forma de pensar, Eisner (2002) se fundamenta em Dewey ao afirmar que o conhecimento deriva da experiência e que as artes evocam formas de conhecer relevantes para outro tipo de educação. Procura conferir legitimidade epistemológica onde prevalece o pensamento científico como único válido para a construção do conhecimento. Ao escrever com Barone (BARONE & EISNER, 2012), ressalta que a experiência estética oportuniza um “alto nível de consciência” sobre o que se vê e se vivencia. Assim, os autores conceituam a pesquisa baseada em arte como: uma pesquisa qualitativa que, através de procedimentos artísticos - literários, visuais, musicais e performáticos - busca possibilitar ao investigador, ao leitor e ao colaborador, experiências e formas de interpretar estas experiências (BARONE; EISNER 2012, p. 12).



A modalidade nos convida ao constante estado de atenção, considerando diversos elementos ou manifestações como potentes para o processo de pesquisa e de construção do conhecimento:

A visão estética percebe o potencial de transformação dentro na fixidez - um bloco de madeira, um pedaço de argila, uma disposição de palavras, a configuração de uma sala de aula, ou o comportamento de um indivíduo ou de uma criança. A perspectiva estética é sempre de um ponto de vista específico, filtrado por um tipo específico de consciência. (...). Inclui emoção, imaginação e paradoxo. Ela abraça a complexidade. (BARONE; EISNER, 2012, p. 37)

A arte também revela muito do que queremos expressar e às vezes, as palavras se mostram insuficientes para dizer. Pode reorganizar a compreensão e leituras possíveis das experiências, criando novos diálogos com a narrativa. A arte é uma reorganização sensorial da experiência que complexifica o aparentemente simples e simplifica o aparentemente complexo. A pesquisa destaca essas elaborações, através das contínuas interpretações que são criadas, recriadas, transformadas de maneira contínua. Ensinar compõe os sentidos dessas elaborações, relacionando-as de maneira significativa para o grupo envolvido na construção desses saberes.

Os processos artísticos de pesquisa costumam tencionar os formatos hegemônicos, ressonar outras possibilidades para autora(e)s e interlocutora(e)s e assim, possibilitar de forma ética, política e poética, uma estética da existência, um alto nível de consciência sobre o que se vê, se escuta, se sente e o que se vivencia. (FOUCAULT, 2010). Vale destacar também o caráter democrático dessa modalidade, uma vez que pressupõe a consideração dos diversos pontos de vista, a prevalência da narrativa vinda da experiência em contraponto aos discursos totalizantes, criações e descobertas de novos modos de vida e leituras de mundo, a construção de outras perspectivas que muitas vezes não se encaixam nos discursos instituídos, procurando a dialética em detrimento à hierarquização dos saberes. Rita Irwin concebe a A/r/t como mestiçagem que resulta da costura das três atividades (arte, ensino e pesquisa) que entrelaçam conceitos, atividades e sentimentos, provocando as sobreposições hierárquicas, rompendo as fronteiras tradicionalmente impostas: “Artistas-pesquisadores-professores (...) abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo como intelecto, sentimento e prática.” (2013, p. 91)



Por fim, a relação que se estabelece entre autor(a) e interlocutora(e)s tor-





na-se um momento “pedagógico”. Ensinar e aprender também se misturam na perspectiva da mestiçagem, que ressalta o papel aprendiz do professor, seu olhar mediador para os demais aprendizes e seus caminhos para promover o encontro entre o conhecimento e aquilo que ainda se vai descobrir sobre si mesmo, sobre seu território, sobre sua comunidade. É uma prática viva que envolve um estado de atenção à memória, identidade, compartilhamento, reflexão, às sensações e atravessamentos:

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornava mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascando chicles mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados entrelaçavam os dedos, sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa. Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite - tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca. (LISPECTOR, Clarice. Amor. In: Os cem melhores contos brasileiros do século. Seleção de Ítalo Moriconi. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 215)

Rita Irwin (2013) diz que a arte, a pesquisa e o ensino não são feitos, mas sim vividos. Segundo a autora, as práticas e experiências vividas por sujeitos construindo e reconstruindo suas vidas são intrínsecos à produção de suas obras de arte, escrita, ensino e pesquisa (DIAS, IRWIN, 2013). O atravessamento que os gera ou atribui sentidos vai além da racionalidade. A concepção de experiência aqui embricada está bem próxima da de Jorge Larrosa, que assim define:



A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca

se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.
(LARROSA, 2002, p. 20)

Portanto, não falamos nem em teoria, nem em prática; falamos em experiência. A descoberta do novo afeta e transforma o que já era sabido e o que já era sabido afeta e transforma o novo, como nas palavras de Clarice, que descrevem nosso tombamento frente aquilo que nos passa e nos atravessa. Este entendimento do que é a experiência que nos desloca e nos transforma, traz outras perspectivas com relação a como se vivencia o conhecimento, a educação, a aprendizagem, a própria identidade e destrincharemos esta ideia mais à frente; porém vale destacar que foi esta a concepção dessa escritura, mas principalmente do desenvolvimento da pesquisa. A necessidade de diálogo com o pensamento alegre e improvisador da arte na educação, despertou o sentido bruto ou selvagem, um pensamento de urgência que sobrepõe qualquer outra emergência e que traz a arte como potência criadora e expressiva da linguagem do corpo, do sujeito e claro, do bebê e da criança, principalmente nos espaços educativos e por isso, políticos.

E para contar dessa materialização, recupero os cadernos de memória do trabalho desenvolvido em um CEI - Centro de Educação Infantil - que faz parte da rede municipal de educação de São Paulo, entre fevereiro de 2019 a abril de 2021. O CEI, que à época atendia 152 crianças, em idade entre 11 meses e 03 anos e 11 meses, e contava com 24 pessoas no corpo docente, 07 pessoas na equipe de apoio e administrativa, 03 pessoas na equipe de cozinha, 03 pessoas na equipe de limpeza, 03 pessoas na equipe gestora, incluindo a mim. Em 2021, a equipe também recebeu 03 pessoas em um programa da prefeitura para “mães guardiãs”, que ajudaram a escola no enfrentamento da pandemia. Os cadernos contam das anotações e reflexões nos momentos em que aconteceram e das narrativas criadas a partir de experiências vividas no período. Contam do percurso formativo, do envolvimento no trabalho, do cotidiano neste tempo em que estivemos juntas e juntos.

Entendendo que seus saberes merecem ser legitimados, os nomes das e dos participantes da pesquisa não são fictícios. A menção foi previamente e devidamente autorizada, bem como a circulação de algumas imagens aqui presentes.

O campo da estética foi aqui compreendido como uma esfera do sensível e como coextensão do corpo, provocando situações corporais, experiências para além dos sentidos e que rompem as vozes silenciadas para disponibilizar significações, através de linguagens que fazem sentido neste espaço. De tal modo, os instintos estéticos são também produtores de conhecimento que precisam ser





legitimados, uma vez que, por minha experiência e pela teoria produzida sobre o tema, posso dizer que nas escolas muitas vezes não o são. O mesmo ocorre com o corpo, que é visto de forma racionalizada ainda que, por essência, esteja envolvido por uma atmosfera poética e sua configuração seja mais bem compreendida pela metáfora da obra de arte, que oferece e procura novas formas de entender e interpretar o mundo, unindo a prática intelectual e emocional.

Acrescentaria a esta ideia as imagens que me trazem a palavra **desconstrução**. Há tempos, o mesmo Manoel de Barros (2010) já contava que “desaprender oito horas por dia ensina os princípios”; há tempos constato no ato educativo que aprender pela desconstrução em um momento em que se descarta o espaço da pergunta é valioso, mesmo na construção de uma pesquisa. A tese caminhou ao lado de muitas perguntas, especialmente sobre o que já era posto ou naturalizado em mim, inclusive aprofundando as discussões sobre o que pode ser ferramenta e material de pesquisa e quais são as palavras que habitam o corpo humano. Partindo deste ponto e apesar das críticas existentes ao termo, reitero a ideia de desconstrução nesse sentido do risco assumido, do não-saber, da provisoriedade que pode dar lugar à invenção, a algo novo. Compreendo-a como palavra importante como uma companhia, que estabelece e até reverencia o lugar de perguntar. Partir da pergunta e da provocação de novos questionamentos também auxilia no reconhecimento dos próprios limites e nos coloca em contato com a nossa própria fragilidade, com o risco, com os limites da pesquisa e do pesquisador, com o lugar da falta, que também é muito importante nesse caminho de construção e principalmente com um papel importante da pesquisa: trazer novas problematizações.

Desconstrução também é parte importante do projeto político de educação que muitos de nós vem procurando realizar na rede, pautado na perspectiva da decolonialidade. O pensamento decolonial refere-se não apenas àquilo que se quer superar da lógica colonial (que regeu e rege a formação social desse país), e sim àquilo que se quer transgredir e insurgir desse sistema e de todas as suas formas de dominação. É a articulação entre cultura, política e economia de maneira a construir um campo novo, que privilegie os saberes locais em detrimento aos coloniais. A desconstrução é apenas parte desse exercício, visto que o sistema colonial não é algo passageiro ou um marco histórico. Portanto, esta posição política não pede apenas desconstrução, mas também clama por novas construções de forma contínua.



Neste texto, já compartilhei algumas marcas do colonialismo no modo de ser da escola e aqui friso outras: lógica fabril de tempos e espaços, fragmentação do conhecimento em áreas ou disciplinas, disciplinarização dos corpos,

racionalização da aprendizagem, hierarquias, segregação, exclusão. Stuart Hall (2018) refere-se à colonização como um projeto de poder que procurou estratégias não apenas de dominação e opressão, mas também de homogeneização pela aniquilação da diferença. A legitimação de que há um modelo ideal de pessoas, de comportamentos, de modo de vida, dificulta que aprendamos a lidar com o diverso e com as mais variadas formas de viver, que são na realidade, as grandes riquezas da espécie humana. Dessa maneira, a cultura torna-se um campo de disputas, tensões, conflitos e contradições em busca de um padrão muitas vezes inalcançável:

Sem dúvida, a colonização foi um ato de poder e dominação. Mas foi também um projeto de ter domínio sobre, ganhar para si, remodelar e aproveitar as diversas formas de diferença que encontrou e criou, enquanto destruía ou reprimia aqueles que resistiam ao exercício de sua vontade de poder” (HALL, 2018, p. 53).

Estas são algumas das problemáticas com as quais lidamos cotidianamente e é preciso enfrentá-las numa perspectiva democrática de educação que perpassa por princípios políticos, estéticos, portanto, éticos. Decolonialidade dos tempos, dos espaços, das interações, das referências teóricas, das materialidades, dos sujeitos.

Assim, é importante frisar que as escolhas que compuseram o trabalho cotidiano na escola aqui relatado, revelam o que estamos aprendendo no presente momento, em diálogo com o racismo estrutural, considerando evidentemente, sua interseccionalidade com as questões de gênero e econômicas que complexificam a perspectiva de uma educação e de uma sociedade democrática. A escola, como espaço público que tem como função social a construção do bem comum, atravessando a todos e passando por cada um, torna-se fundamental na luta antirracista, por igualdade de gênero, pela pessoa com deficiência e na legitimação dos diversos saberes produzidos por todos os grupos sociais valorizando sujeitos e seus coletivos.

A narrativa-ensaio: Assumido delírio da experiência



Fiz uns cálculos e descobri que preciso me apressar se quiser conhecer o mundo inteiro - e eu quero. E também para escrever o tanto que sonho. Como já disse mais de uma vez, escrever não é o que faço, é o que sou. E estava na hora de comprar minha escrivadinha Xerife e mudar de





cenário. Tenho todos os medos em mim, menos o medo de ter medo. Prefiro fazer as coisas do meu jeito e cometer os meus próprios erros. Tanto quanto os acertos, os erros também devem nos pertencer. Temos uma vida só, mas, dentro dessa, podemos viver muitas. E eu quero todas as minhas. Vou continuar fazendo reportagem. Apenas de outro jeito, num outro tempo. Sou repórter até os confins de mim - e um pouco além. Se conseguir escrever ficção, como também sonho, só será possível pelo tanto de vida real e pessoas de carne, osso e cicatrizes, muitas cicatrizes, que conheci nessas mais de duas décadas de reportagem. Só o real é absurdo. A ficção é sempre possível. (BRUM, Eliane. A menina quebrada e outras colunas. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013).

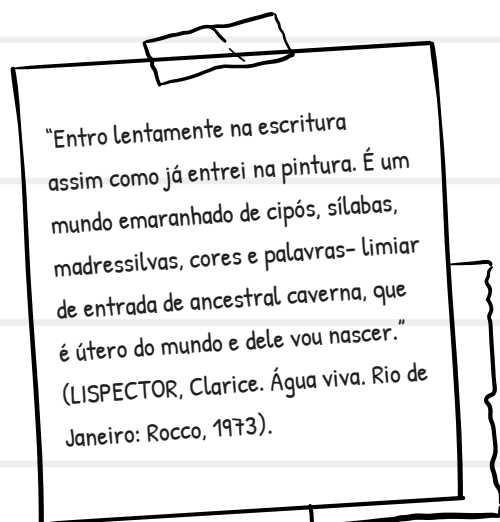
Junto de Eliane Brum, lembro de Joan Scoth, que em entrevista (1998), reforça que é sempre uma escolha estratégica a de confessar nossa própria identidade, partindo do pressuposto que devemos tomar posições críticas. Já Sartre (2007) afirma que existir é sempre assumir o seu ser e ser responsável por ele. No esforço desse reconhecimento, nada pareceu tão coerente quanto narrar e ensaiar. Aproximando-se meu fabular da ideia de Tilly (1994) que traz a escrita como ensaio, apresentada por alguns autores pós-estruturalistas³ como Larrosa (2004), acredito que a palavra da experiência é a palavra da exposição. A ideia de falar pela experiência no sentido daquilo que nos acontece, que nos traz padecimento e tombamento sobre o mundo, se aproxima muito de como a pesquisa veio se constituindo e traz a ideia de uma escrita imaginária e política, como nos apresenta Butler:

Acredito que um imaginário político contém todo tipo de maneiras de pensar e de escrever que não são necessariamente histórias, mas que são fictícias, no sentido de que delineiam modos de possibilidade. (BUTLER, 2002, p. 157)

Modos de possibilidade, que contribuem para a ampliação e para as várias leituras do mundo, a experiência gera conhecimento e a possibilidade de novas narrativas, que podem nos propiciar o encontro com a própria escrita, com nosso dever de exposição e com nossas imagens de sentido. Penso ser urgente provocarmos as políticas de verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento



³ Pós-estruturalismo refere-se a uma corrente filosófica que questiona fundamentos tradicionais da filosofia e busca desconstruir ideias binárias enquanto fontes de verdades absolutas, através de análises complexas, subjetivas e interdisciplinares. As relações de poder, tendo o sujeito na centralidade do processo, são compreendidas por diversas categorias, colocando-se em xeque o que é enunciado nos discursos legitimados.



dominantes no mundo acadêmico, quanto à pesquisa e escrita, conhecendo os limites dos modos de escrita para que o posicionamento intelectual também seja um posicionamento com relação às palavras (LARROSA, 2004). Na perspectiva do processo, é importante lembrar: Como as marcas de escrita e leitura podem nos tornar maiores?

Ranciére, em sua obra “O Inconsciente estético” afirma que “a escrita não quer dizer simplesmente uma forma de manifestação da palavra. Quer dizer uma ideia da própria palavra e de sua potência intrínseca” (2009, p. 34). É a potência de significação inscrita no corpo de quem

escreve, como experiência estética que une a autonomia da arte, a identidade de suas formas com as formas da vida em si mesma. É possível encontrar essa potência no ensaiar. Ensaiar e ensaiar-me no pensamento, na escrita e na vida. A escrita que revigora. Ensaiar como linguagem da experiência, entre a experiência e o pensamento, entre a experiência e a subjetividade, entre a experiência e a pluralidade. É também um modo experimental de pensamento, uma escrita pensante que convida a pensar. Problematicar e reproblematicar. É uma maneira de habitar a escrita, a pesquisa, a acadêmica e de lidar com tudo isso através da arte. Ora, se o ensaio tem a ver com a perplexidade, ele traz as “relações entre a arte e a verdade, a arte e a crítica, a arte e a liberdade” (LARROSA, 2004, p. 41).

O ensaio como imagem do descaminho daquele que conhece, constrói uma relação de não domínio, mas de compromisso, algo que tenha a ver com a honestidade e com a generosidade. Adorno também situa o ensaio como um tipo de gênero que se encontra entre a ciência e a arte, justamente por não trabalhar a partir de categorias e sim a partir da experiência. Para ele, o ensaio escapa “da rota militar que busca as origens e que, em realidade, não leva (a nenhum lugar) a não ser a uma maior deriva do ser, à ideologia duplicadora do que já existe previamente” (ADORNO, 1962, p. 21). O ensaio não persegue a eternidade, mas o que é efêmero e assim, liberta o pensamento da ideia tradicional de verdade. Não há verdade no ensaio, mas sim veracidade.

É sob esta ótica que me aproximo também das ideias de Paulo Freire, que entende o aprendizado e a possibilidade da nossa própria palavra como processo de vida e empoderamento, e o processo de conhecer como o caminho de luta pela transformação da realidade opressora, das estruturas sobrepostas. O professor Ernani Maria Fiori (2018) em diálogo com Pedagogia do Oprimido





destaca: “a palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também é o reencontro de si mesmo” (FREIRE, 2015, p. 26).

A escrita como ensaio tem um valor político, que entende o conhecimento como “estar com”, reconhece as emoções como parte do conhecimento e traz o esforço de compreensão do agora: “as ideias só estão vivas porque são mortais” (LARROSA, 2004, p. 28). Vale lembrar ainda que a escrita como ensaio reconhece nossa dificuldade histórica em falar da sociedade contemporânea através de conceitos mais adequados. Falamos de modo mais metafórico e alusivo, devido nossa falta de distanciamento no tempo e no espaço. Assim, “É extremamente importante reconhecer a fragilidade das teorias para pôr-se perguntas novas”, como nos aponta Melucci (1997, p.19).

O autor diz ainda que todas as pesquisas são experimentais, mesmo não declaradas como tal: “A pesquisa cria sempre artificialmente, um contexto de observação diverso daquele da prática e da experiência normal dos sujeitos” (MELUCCI, 1997, p. 57). O desejo desta pesquisa é não esconder e não negar seus limites e assim mostrar a história que escolhi assumir, inclusive suas lacunas e novamente Melucci (1994) dialoga com esta ideia:

“(...) Ela não é um instrumento teórico genérico. (...) Não é possível livrar-nos das conexões causais que estabelecem relações significativas entre fenômenos. Todavia, para alcançar este nível nós devemos, em primeiro lugar, conhecer a nossa localização no campo e estar conscientes sobre ela. Isso constitui uma espécie de limite metodológico. A partir de então, devemos assumir a reponsabilidade pelos instrumentos analíticos que empregamos, assim como pela conexão que estabelecermos entre diferentes fenômenos, uma vez que sabemos que ambos estão firmemente ancorados em nosso ponto de partida(...) Esta opção tem consequências políticas na medida em que nenhuma perspectiva singular pode pretender desempenhar um papel totalizante. (p. 157-158)



Portanto, este parece o caminho mais ético, já que fabular é investigar, buscar referências para pensar junto de forma compromissada, é apoiar-se em ficção e metáfora, já que dizer “uma verdade” já não é mais possível. Parece o caminho mais democrático, “porque é provisório e logo dará espaço a outros ensaios; está ancorado no presente e na finitude.” (LARROSA, 2004, p. 37) O sentido sempre aberto e móvel do que nos acontece. A linguagem sensível configurará possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética de um mundo sensível cansado de ser um mundo privado. Assumirá o compromisso e responsabilidade de uma maior liberdade de escrita no sentido

estético, definindo uma racionalidade que contemple o corpo e o conhecimento sensível, que favoreça o movimento do pensamento sobre o mundo.

Para seguir o que ensinou Manoel de Barros (2008), “o verbo tem que pegar delírio”, é preciso ter um ponto de partida mais acessível e compreensível. Alcançando essas significações podemos delirar, libertar e devanear, já que busco colocar aqui o meu lugar, porém convidando as pessoas a extravasarem e transgredirem o que for de desejo, para que não percam as sensações entre a palavra e o mundo e outras narrativas possam ser criadas e compartilhadas a partir destas, desafiantes, ao ter minha voz como representação de tantas outras vozes.

Mais uma vez é o poeta que inspira e explica a forma como esta tese se apresenta. A estética, a materialização física e a organização dos capítulos é inspirada em sua obra “Memórias inventadas” (2008), que trazem cadernos de poesias ligados por fitas dentro de uma caixinha. Em minha interpretação, a caixinha dá o tom da descoberta, da criação e da inventividade. As folhas como caderno artesanal, procuram trazer mais possibilidades de conversar com o texto. Ambos, remetem à memória, nesse caso, materializada pela fábula como narrativa da experiência e pela representação do caderno, contador de percursos compartilhados e individuais, das obrigações, suas suspensões e transgressões, das marcas que a escola deixa em nossos corpos.

O desafio de apresentar as palavras neste contexto ajuda no desafio de sentir e pensar aquilo que nos acontece e quando certas palavras tomam vida ao serem pronunciadas. Essa escrita passa pela assunção de minhas palavras de existência (ensinamento das leituras de Conceição Evaristo) em nome da voz em escritura e contar minhas impressões de experiências que são compartilhadas e coletivas. Passa pelos registros compartilhados, que foram revelando respostas para minhas perguntas e intenções, desdobrando caminhos. O risco de colocar a narrativa do outro sobre a minha voz, no esforço do interesse em erguê-la e não em dominá-la.

Assim, estar em pesquisa era momento de colher palavras.

Caderno: O terreno de ensaiar e colher palavras

Ao escrever, os cadernos são quase como um verbo, muito mais do que um objeto de sustentação. Uma caixa de achados, coletânea de miudezas, como aquelas que bebês e crianças enterram no bolso como um segredo. Escrevo em caderno aquilo que quero manter vivo.

Escolher a capa, o tamanho, passar as mãos nas folhas decoradas e ade-





sivos, sentir o cheiro, colocar o meu nome. Fazer a letra mais caprichada, com a caneta mais bonita. Na escola, o caderno pode se tornar um elemento de controle, revisado, corrigido, marcado por uma autoridade. Pode ser uma bronca à caneta que nunca se apaga, por isso se rasga e faz bolinha de papel para jogar em um adulto no final do ano. Matéria dada, leve o caderno emprestado para copiar. Existe caderno incompleto? Se o caderno estivesse vazio, era como se seu dono não tivesse aprendido nada. Dono. Dona. Eu era dona do rasgo, da mancha incômoda, do rascunho, do que fora passado a limpo. Era dona também da distração... ou seria o caderno que me conduzia para longas distâncias? Tão dona que só o emprestava ou trocava com aquelas por quem eu tinha amizade profunda.

Até hoje ele tem que ser especial. Pensado, escolhido. Ganho muitos de presente, um para cada coisa. Todos os recentes guardados porque neles, só entram o que não sairá de mim, da vida. Gostaria de ter guardado ainda mais. Caderno de perguntas, caderno de poesias, de letras de músicas, de citações de cada parte da vida. Atualmente tenho um em que coleciono com uma amiga grande amiga médica, a Mila, palavras saudáveis e frases de cura para sobreviver à pandemia. Caderno de receitas de vó, de mãe. De vó também é o caderno com pedidos de clientes da marca de cosméticos.

O caderno me desperta curiosidade, em especial os deixados de canto, os mais antigos, de pessoas amadas, conhecidas ou desconhecidas. Abrir o caderno que realmente pertence a alguém é como expor, despir, revelar o que a pessoa é, o que foi, o que viveu. Caderno é guardado. Memória presente,

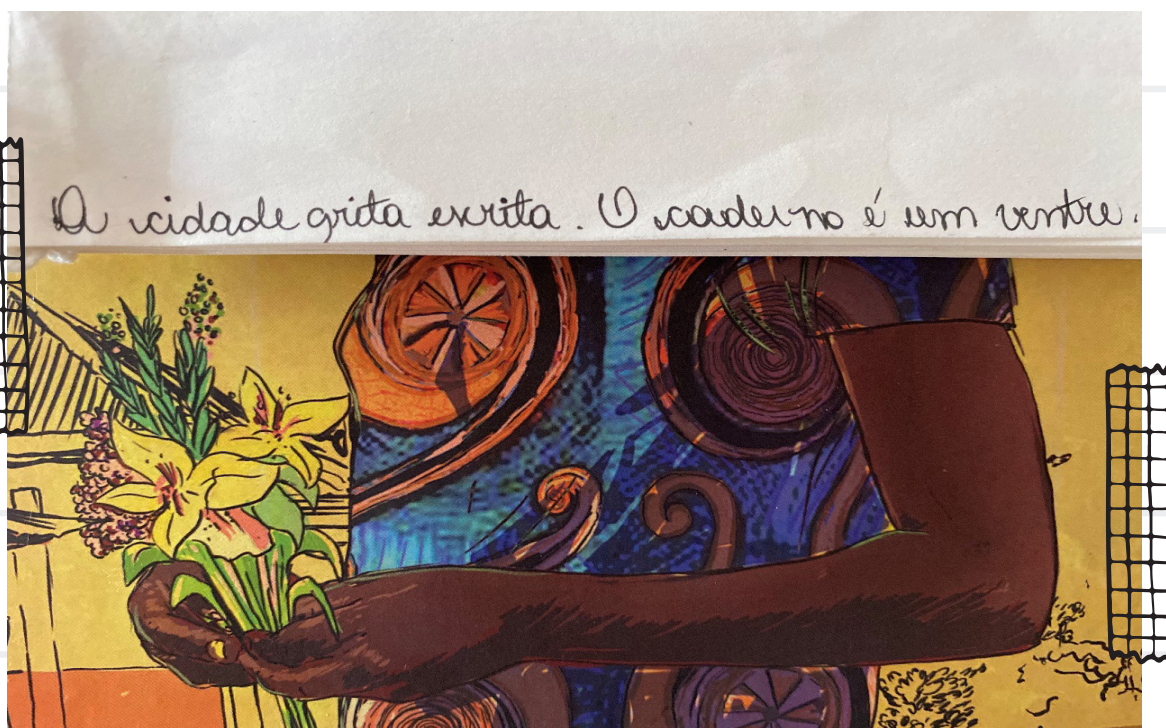


Figura 2 - Capa do Caderno - Coordenação 2020. Fonte: Autora

memória presença. É mistério e mesmo aberto, é segredo. Repleto de linhas tortas. Caderno é Manoel de Barros, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Eduardo Galeano.

Como professora, fui colecionando os cadernos que traziam as melhores lembranças, os aprendizados mais impactantes, as memórias que queria levar comigo sempre em presença. Parece que preciso escrever para aquilo que ouço entrar em minha pele e para aquilo que penso se tornar parte do mundo. Os cadernos mais quadrados podem trazer o mais indomável, o mais indomesticável. O caderno abre um punho fechado, porque revela a relação entre a mão e o pensamento. O caderno é pergaminho, é artesanato, é alimento da minha fantasia e da necessidade de alimentá-la. O caderno é trabalho das mãos, algo de que as mãos entendem. Larrosa (2018) diz que para Heidegger, algo de que a mão entenda é algo que faz com que as mãos falem, pensem, investiguem, perguntem, habitem. Os cadernos e as mãos sustentam, sentem, pegam as palavras a uma distância segura. Portanto, fazer caderno é um fazer ético e estético, que dá forma ao meu pensamento, a esta tese, a narração de um percurso cheio de nuances que só poderia estar ficando num objeto de expressão, criação e invenção. Todos os cadernos em um só. Linhas que contam da concepção e de sua materialização.

Colhe palavra.

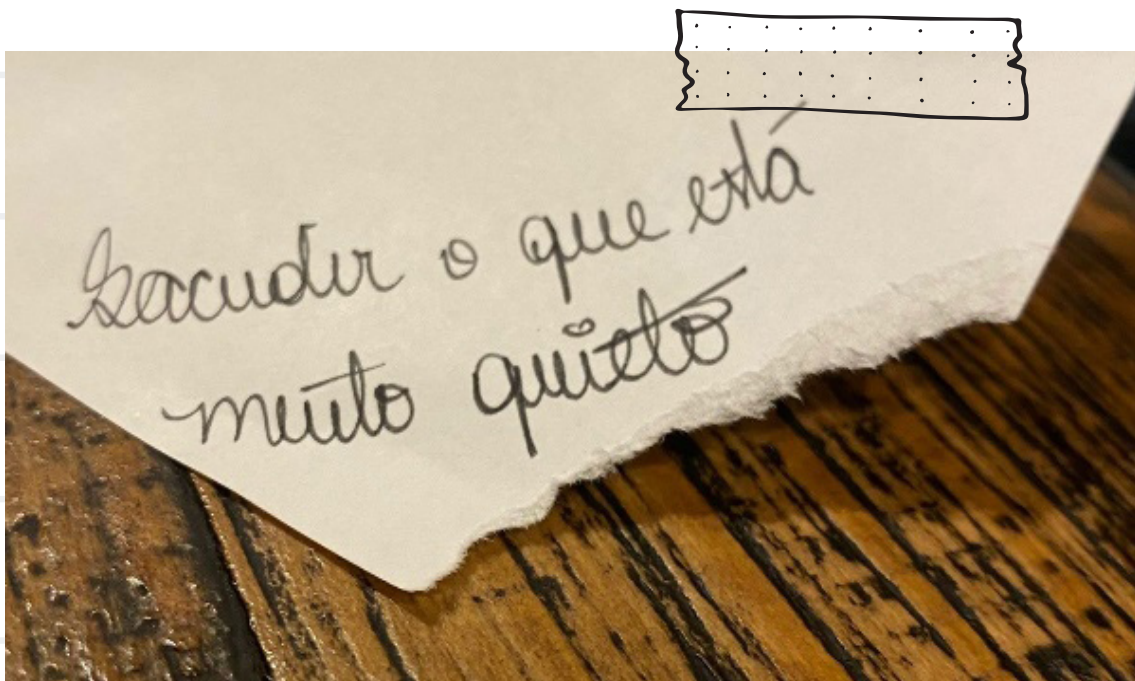


Figura 3 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora





Caderno II - Pólen de ideias: A terra batida - ou - a escola.

Escola. Lugar coletivo, lugar único para cada um. Disparadora de cheiros, gostos, imagens, sons, sensações, coleção de memórias. Quais são as suas?

Passei poucos anos da minha vida fora desse espaço institucional, que comecei a frequentar com dois anos e meio de idade. Ao terminar o Ensino Médio e iniciar a graduação em pedagogia, fiquei apenas um ano sem pisar seus corredores diariamente. Logo, novamente passou a ser o espaço em que passo a maior parte do meu tempo. Assim, as histórias se misturam: as memórias vivenciadas como estudante, as vividas como educadora. Pequenas alegrias ou tristezas cotidianas, grandes marcos. Rituais coletivos e pessoais. O valor que este lugar sempre teve para minha mãe. O esforço do meu pai para garantir esta permanência mesmo que impactados pelos momentos mais duros. A presença do meu avô. Professoras, professores, amigas e amigos que acompanharam este doutorado. Tantas tomadas de consciência. Tanta coisa ainda a ser feita.

Lugar de encontro com o mundo, com outras pessoas que não a família de exercer o convívio, de negociação ética para o bem comum e por isso, espaço de muitas contradições, tensões. Campo de disputa. Ampliação, opressão. O espaço que radicaliza a educação como esfera pública. Lugar coletivo e legítimo de conhecer. Escolas são muitas, são múltiplas. O que dentro delas, faz sentido aqui?

Que palavras te encontraram na escola?

Figura 4 - Registro no caderno: Coordenação 2019 - Fonte: Autora.

A escola como invenção da modernidade ocidental, tornou-se um dos principais espaços de possibilidade real de socialização, ou seja, de encontro com o outro, com o diverso e ao mesmo tempo, espaços de domesticação e disciplinamento dos corpos para a lógica fabril, para o consumo, para o voto. Lugar de provocação e questionamento, um espaço de construção do bem comum, de invenção em que tudo se converte em comum, portanto da democracia e da ética. A escola representa o mundo e qualquer assunto que se abra, sem ser propriedade de ninguém. Um espaço político que deve prezar pela dignidade do tempo e do espaço livre necessários para conhecermos e para não sermos instrumentalizados. Não só apresenta, mas ressignifica o mundo. Produtora e reprodutora da organização social da qual faz parte, nem sempre é vista como esse lugar do diverso e da liberdade de maneira institucionalizada, uma vez que instaurar a

diversidade implica algumas formas de resistências e de desobediências.

Acompanhando nosso modo de viver urbano, ocidental, colonial, as escolas públicas perderam espaço para o mercado das escolas privadas, muitas delas com públicos específicos e selecionados através dos valores das mensalidades, das línguas nelas faladas, do currículo estruturado e até da etnia ou religião. Nesta perspectiva, o conhecimento passou a ter utilidade, tornou-se um produto para o mercado de trabalho, para o futuro e permanência da lógica dominante. A escola tornou-se o lugar do enquadramento, da disciplinarização, da dominação de saberes, práticas e identidades umas sobre as outras, o que não representa o sentido de um espaço dedicado à educação numa perspectiva democrática e de estudo. Entretanto, tudo que é segregador vai contra a educação e o conhecimento não pode ser um bem a que uns tem acesso e outros não (ARROYO, 2014).

Felizmente, mesmo nesses contextos, outros sentidos da educação encontram brechas para existir. Existem papéis da escola para além de uma instituição do Estado (ou privada), para além dos interesses coloniais e mercadológicos, e pelos quais vale a pena insistir em sua existência. Quando lanço a pergunta do início deste caderno e converso sobre lembranças dos tempos de escolas com educadores e educadoras de diferentes gerações ou até mesmo estudantes de graduação, em diversos contextos e espaços, encontramos muitos elementos comuns: o cheiro da merenda, a esperada hora do intervalo, o barulho dos corredores, as memórias de festas e eventos, o constrangimento sobre os corpos, os amigos, as paixões, um bilhete... o comum encontra espaço no ordinário para existir. A escola nos leva a um certo momento de suspensão, onde deixamos todos os outros papéis sociais para nos determos sobre os mesmos assuntos. A escola reitera nosso caráter pessoal e o torna público, constituindo perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares. Jan Masschelein e Maarten Simons, na obra *Elogio da Escola* (2017) elencam algumas destas “operações” que resumem a escola:

(1) A operação de considerar cada um como “estudante”(…), isto é, suspendendo(…) os laços de família ou do Estado ou de qualquer comunidade “fechada” ou definida; (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar temporariamente fora do efeito da ordem ou do uso habitual das coisas; (3) a operação de criar “tempo livre”, isto é a materialização ou espacialização do que os gregos chama de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício; (4) a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação); (5) a operação de tornar “atento” ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo “amor”, tanto pelo mundo quanto pela nova geração, e em práticas disciplinadoras, para tornar a atenção e a renovações possíveis. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 21)





Os autores ressaltam que as práticas disciplinadoras escritas no trecho acima não se referem à normatização e dominação dos corpos e práticas, e sim sobre o compromisso com o necessário cuidado para cada realização. Para além, a potência da escola está no encontro com o outro e com as diversas formas de conhecer, estar em atenção, cuidar de algo, onde todos podem participar, estudar, refletir. Estar nesta posição de ser capaz é também estar no lugar da exposição, de se colocar no mundo, de se expor ao mundo, de participar de uma prática pedagógica que propõe uma composição particular entre tempo, espaço, interação, materialidade e assim, certa relação com o conhecimento. Sobre essa elaboração do conhecimento, temos Paulo Freire:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios de nossos tempos (FREIRE, 2021, p. 118)

A experiência de estar com, problematiza o conhecimento do ponto de vista da “utilidade”, já que a educação é um bem público e um valor comum de todas e todos. Entendemos este espaço como de diversas leituras de mundo, de problematização e combate a todos os tipos de desigualdades sociais, interagindo com os diversos saberes e conhecimentos. A experiência mostra que há uma grande potência dentro das diversas escolas espalhadas por este país, de fazer delas um território de conquista para um digno e justo viver. Isso é possível com a ideia de profanação como uma operação pedagógica, como anuncia a citação acima. A ideia de profanar, colocando as práticas “na mesa”, trata um pouco de afrontar, um pouco de tratar com irreverência, um pouco de romper com as hierarquias. O currículo da escola é um campo de disputa de poder, onde alguns saberes são valorizados em detrimento a outros e, portanto, quem detém determinados conhecimentos exerce poder sobre outras pessoas. Nesta lógica, alguns saberes tornam-se quase inalcançáveis, sacralizados. Romper e confrontar esse lugar inatingível, tratar com alegria e irreverência aquilo que é idealizado, abre caminhos para que todos os corpos possam se relacionar com a vida e assim, reconhecer suas produções e ressignificações do conhecimento, construindo outras lógicas do considerado sagrado e do considerado profano. Voltarei a esta discussão quando me deter no dever e no direito à palavra.



Peter Moss (2009) reforça a ideia da escola como esta esfera pública de encontro em que tanto insisto, onde todas as pessoas são sujeitos de direitos e de saberes que constroem suas histórias pessoais e coletivas, aprendendo

assim a conduzir sua existência. Como já mencionado, muitos autores apontam para as consequências do enfraquecimento da esfera pública, que nada mais é do que a quebra de vínculos e da estética da existência como estratégia para que não haja laços afetivos para ancorá-las, descompromissando os sujeitos politicamente, sem envolvê-los em processos de agregação:

No Brasil, Jurandir Freire Costa, Joel Birman, Francisco Ortega, André Duarte, Denise B de Sant'Anna, Maria Rita Kehl, entre outros, apontam para as nefastas consequências do enfraquecimento da esfera pública, da desagregação das antigas formas de sociabilidade e do fortalecimento da esfera da intimidade na atualidade. Fechado em seu próprio mundo, incapaz de perceber o outro, desinteressado da vida pública, o homem contemporâneo- se assim podemos dizer- acredita que seu "eu" mais profundo deve ser preservado dos possíveis choques, conflitos e traumas que supõe a vida em sociedade e se refugia cada vez mais dentro de si mesmo, acreditando salvar-se, assim, da violência crescente que invade o social, mas também de quaisquer situações de imprevisibilidade e desestabilização. (RAGO, 2007, p. 52)

Tanto minhas construções individuais quanto as coletivas estavam fundamentadas em princípios éticos, estéticos, políticos e poéticos que constituíam (e constituem) meu entendimento sobre o processo educativo e a função social da escola como esse lugar de provocação ao encontro com o outro. Princípios políticos pela condição de estarmos juntos, pela reiteração de seu caráter público, pelo estabelecimento de um lugar político de leitura, compreensão e elaboração do mundo, por deslocar a atenção individual a isto. Político na perspectiva democrática de oferecimento de tempo e espaço para a ocupação e dedicação a coisa pública. A escola hoje, é um dos únicos espaços nas cidades paulistas que oferecem, universalmente, a possibilidade de reconquista dos espaços públicos e que tem seu sentido em três dimensões: no indivíduo, no território e na sociedade. Assim, há que se ter a presença do diverso, da diferença, como algo natural, orgânico e relacional. Quando estamos juntos dentro da escola, estamos em suspensão de outras relações, dos vínculos privados e somos colocados juntos através do tempo e do espaço dedicado ao conhecimento, em outros arranjos, em outros tipos de ordem.

Princípios poéticos porque a experiência educativa passa, necessariamente, pela escuta. Heidegger (2003) afirma que poesia é, na maior parte do tempo, escuta. A poesia é a sensação de mundo, daquilo que é visto ou ouvido como se fosse a primeira vez, o tratamento do novo e da descoberta. Poética porque somos subjetivos, seres de mistério, cotidianamente colocados frente à fragilidade





do mundo e em travessia. O princípio poético do encontro com o conhecimento é para mim expresso neste texto de Carlos Skliar:

O que torna casual o poético é, justamente, o labirinto da travessia, a incapacidade de traçar linhas retas ou utilitárias, o modo como nos expomos ao que percebemos. A poética oferece uma sensação mais de “interrupção” que de acaso. Quero dizer: atravessar o mundo supõe - quer o dissimulemos ou não, quer o encarnemos ou não- um permanente movimento de encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos. Estar no mundo e estar na poesia talvez suponham algo parecido: desvalorizar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de habitualidade, desvalorizar esse dar de ombros que significa que “as coisas são assim mesmo”. É ali que morre parte do mundo e, também, parte de si mesmo. Se escutamos de verdade, se olhamos de verdade, se algo nos acontece de verdade para além do relato agradável de nossa existência, as interrupções comandam a linguagem, oferecem uma espécie de ditado: “Escrever, então, olhando em teus olhos, desejando teu ditado.” É ao mundo, a quem gostaria de olhar nos olhos, é ao outro a quem rogo pelo ditado. (SKLIAR, 2014, p. 167)

Mundo e outro que incluem e significam os mais diversos saberes, que utilizam, brincam e criam palavras de chão, de corpo, um pouco mais distantes das prateleiras e da linguagem formal. O saber que nasce da experiência, do cotidiano, daquilo que o território nos dá. As palavras de Patativa do Assaré, de Carolina Maria de Jesus, de Dona Ivone Lara, de Conceição Evaristo. Como ensinou Manoel de Barros (2008), poesia é errar bem seu idioma. Poética porque Bachelard (2018) nos ensinou que é ela que sustenta o nosso devaneio, ilumina nossa consciência. Poética porque brecha, porque é percepção de mundo, porque é infinita, porque é um dos destinos da palavra.



Princípios estéticos porque contraponto da anestesia, num processo de sensibilidade que coloca o sujeito em relação com as coisas. A escola como lugar de experiências que vibram que unem e tensionam o racional ao



(...) Se aí você teve estudo
Aqui, Deus me ensinou tudo
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui
Que eu também não mexo aí
Cante lá, que eu canto cá

Repare que a minha vida
É deferente da sua
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua
Já eu sou bem deferente
Meu verso é como a semente
Que nasce inriba do chão
Não tenho estudo nem arte
A minha rima faz parte
Das obra da criação
(ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá, 1979.)

expressivo e imaginativo para uma maior completude do pensamento e do conhecimento, para uma exploração de pulsão de vida, para o cuidado com a atenção:

As formas escolares de atenção não podem ser pensadas a partir das lógicas da economia cognitiva, [...] dos regimes de distração e de padronização com que os meios massivos de comunicação anestesiaram a sensibilidade e a inteligência. A escola constitui um espaço privilegiado para a experimentação atencional precisamente por sua relativa separação das lógicas econômicas de rentabilidade. O regime atencional escolar é mais estético do que econômico. E por isso, na escola tal como na arte, na relação educativa tal como na relação estética, o assunto central é a própria atenção. Por isso, poderíamos falar, tanto na escola quanto na arte, de uma poética da atenção. (LARROSA, 2018, p. 292)

A dimensão estética é uma “importante ativadora da aprendizagem” (VECCHI, 2017), colocando sensibilidade, intuições e conexões em encontro, através do cognitivo, do expressivo, do racional, do imaginativo. Vecchi afirma: “E são justamente essas pulsações de vida que frequentemente estimulam intuições e conexões entre elementos diversos, desenvolvendo novos processos criativos” (2017, p. 32). O estado estético é suspensão genuína, específica, em que a forma é experimentada por si mesma.

Princípios poéticos e estéticos convivem com grande proximidade no sentido que Aristóteles em toda sua produção atribui à palavra poética. A palavra se amplia e compreende todas as linguagens, estruturas de conhecimento e processos em que as características poéticas podem se expressar.

Em uma realidade bastante desigual, permeada por pobreza, violência e dominação, falar de estética pode parecer algo supérfluo ou menos urgente, como se nem todos tivessem direito ao belo. Entretanto, sua força e resistência são extraordinárias, necessárias e essenciais numa perspectiva ética e numa visão de conhecimento através da experiência, porque é ela que transpõe os limites do saber, atravessando os diversos campos do conhecimento com dignidade. Tratando desta perspectiva ética:

A atenção estética, entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, atenção, sagacidade, ironia, uma abordagem mental que supera a simples aparência das coisas e evidencia aspectos e qualidades inesperadas.” (VECCHI, 2017, p. 34)



E por falar nessa condição estética que conduz à perspectiva ética, os prin-





cípios éticos tratam do cuidado de si e do outro, manifestando-se nos espaços públicos, nas esferas públicas, no convívio social. Aprendemos com Aristóteles e posteriormente com Foucault, que ninguém pode cuidar de ninguém sem primeiro cuidar de si mesmo, conhecendo-se e assumindo-se. Neste sentido, o lugar de retirada, de suspensão do mundo e das relações não instrumentais, é fundamentalmente ético para os sujeitos. Ao usar a expressão “ocupar-se de si” Giorgio Agamben (2017) reitera que a dimensão ética do sujeito é processual e tem sua consistência na relação entre o mundo e ele:

Ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, sujeito de relação com o outro, sujeito de comportamento, de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo. É sendo sujeito, esse sujeito que se serve, que tem essa atitude, esse tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se pois de ocupar-se consigo mesmo enquanto se é sujeito [...] (AGAMBEN, 2017, p. 52)

É somente na medida em que nos colocamos inseridas e inseridos como sujeitos em uma série de relações que o cuidado de si é possível. A escola nos coloca na condição de estarmos juntas e juntos e trata desta promoção do bem comum, de condutas a favor da vida, de liberdade, autonomia e dignidade, daquilo que está ameaçado, do que está preservado e do que precisa ser combatido. O padecimento, a comoção através da experiência provoca os questionamentos que podem levar à uma educação equitativa, inclusiva e democrática.

Os princípios éticos apenas fundamentam-se na perspectiva democrática, porque não podem existir sem a liberdade. A liberdade entendida como campo entre o saber poder e “a ética como forma refletida e assumida pela liberdade” (Foucault, 2010, p. 267). As práticas de liberdade estão no âmbito em que o sujeito se constitui a si mesmo e escolhe exercer a ética.

Desse modo, refletir criticamente sobre estes princípios e suas concepções significou problematizar e mergulhar o olhar sobre seu contexto, a partir da escrita, das pesquisas e cadernos em relação aos seguintes aspectos:

- Os corpos de bebês e crianças e suas experiências;
- Os corpos de educadoras e educadoras e suas experiências;
- O corpo da coordenação pedagógica e sua experiência;
- Como, através da arte, a escrita pode acolher estes corpos;
- Como esta acolhida se materializa e se constrói em experiência estéti-



ca, em experiência de “estar com” e em uma perspectiva democrática como princípio e modo de vida.

Tais aspectos auxiliarão no entendimento da construção da Escrita/palavra/narrativa como experimento, elaborações de sentido e construções e partilhas de significados, atuações, posições, vozes e leituras de mundo.

Os corpos atravessados pela escola: bebês e crianças

Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco de macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

- Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que eu vi minha palavra falhar. Eu disse:

- É que eu tinha fé no Kubstcheck.

- A senhora tinha fé e agora não tem mais?

- Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia. ...Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido.

(JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014)

Se eu tivesse a chance de conhecer e dizer algo à Carolina, esta mulher de admiração, eu destacaria sua visão política e corajosa em relação às crianças. Diria a ela de toda a sensibilidade que vejo em sua forma de olhar. Ela sabe que criança tem voz de poeta; que poeta tem voz de criança. Sabe dos catados e achados do mundo. O diálogo entre Carolina e seu filho torna evidente sua escuta, o respeito pela pergunta, a visão de uma criança como sujeito político, de conhecimento e de experiência. Manter a postura curiosa, perguntadora e questionadora pela vida é um reconhecimento de ser sujeito e um ato político a favor da vida. Carolina guerreou para ser corpo vivo.

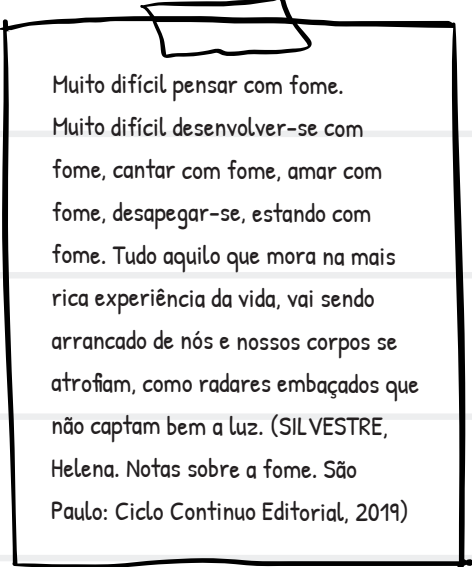
Graciela Montes (2020) diz que o corpo vivo tem a ver com um lugar garantido para ser sujeito. O “lugar de alguém” é uma construção que ninguém pode fazer por nós, mas sua garantia de oportunidade pode ser vencida ou negada no coletivo. No coletivo na escola, são muitos os corpos que também chegam à escola com fome. Vazios no estômago, no afeto, no movimento, na abertura para o novo, na escuta, no risco. Repletos de curiosidades, linguagens, expressões,





manifestações, vontades. Como um menino que não queria sair do banheiro e tampouco parar de jogar seus pertences na água e que, descobrimos, sentia falta da mãe, que só via no momento do banho. Como uma menina, que falava sempre com os olhos, com a tensão de seu corpo ao ser observada e nunca com as palavras. Que nos denunciava que algo não estava bem ao não permitir que a tocássemos no momento da troca de fraldas.

São muitos os corpos que chegam à brincadeira; a brincadeira inquietante que não pode ser controlada de fora. Corpos que iniciam o espaço poético. Corpos que choram para chegar, corpos que choram para irem embora. **Não são coisas nem ideias**, são corpos gestos, sensibilidades, expressões criadoras. Quanto menos disciplinados pelo contexto, mais investigativa e curiosa é essa chegada. Geovannas que sujam os pés na lama e descobrem que estes podem virar carimbos, ao marcarem suas pegadas na caixa de papelão. E para não deixar dúvidas, as marcas são repetidas muitas vezes, acompanhadas de sorrisos de satisfação pelo domínio do corpo, do fazer no mundo, do ser vista. Davids que mergulham o rosto na bacia cheia de água e assopram, fazendo o líquido se movimentar e emitir som. Descobertas que atraem Guilhermes e Leonardos e que se divertem com a observação, nos convidando a observar e cadernar também.



Muito difícil pensar com fome.
Muito difícil desenvolver-se com
fome, cantar com fome, amar com
fome, desapegar-se, estando com
fome. Tudo aquilo que mora na mais
rica experiência da vida, vai sendo
arrancado de nós e nossos corpos se
atrofiam, como radares embaçados que
não captam bem a luz. (SILVESTRE,
Helena. Notas sobre a fome. São
Paulo: Ciclo Continuo Editorial, 2019)

Corpos que se lambuzam e se molham, corpos que ainda têm medo de se sujar. Corpos que descobrem os espelhos, miram de perto, de longe, descobrindo gestos, movimentos e sons. Levantam-se pela primeira vez. Mordem o mundo. Encontramos Bernardos, que aos três anos de idade desenham com galho na terra batida e dizem: Para os meninos, *“Homem-aranha”*; para as meninas, *“Mulher Maravilha”*. Corpos racializados, que brincam de alisar o cabelo crespo, que ainda têm poucas referências das culturas originárias africanas e ameríndias que construíram esse país, que procuram nos livros e brinquedos uma representatividade potente, que merecem sua ancestralidade valorizada, inclusive na lógica do tempo, espaço e relação.



Meninos como Adriel, que descobre que chacoalhar um pano encharcado também é um jeito de espalhar água pela vida. O corpo segue o pano, ou o pano segue o corpo?

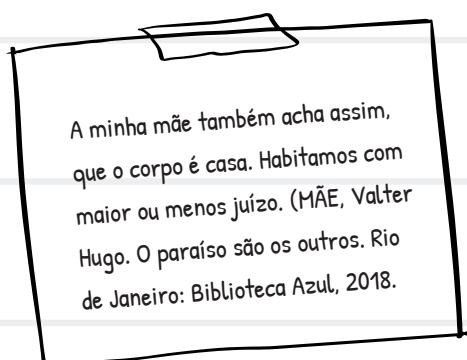
Chegam as Helôs, que parecem já ter lido Manoel de Barros, tentam pegar

água com a peneira. A experiência de escorrer que finca movimento. Tem uma cosmologia ancestral. Enquanto isso, a professora Edna canta. Canta, canta.

Corpos de bebês e crianças que brincam com as palavras e declaram: “Eu tô muito *orgulhada*...”; ou “Mãe, você não vai me perguntar como foi meu dia?” E enchem os cadernos de alegria, riso e espanto. A professora Ana diz: “Hoje eu não tenho medo de oferecer nenhum tipo de material para os bebês.”

Bebês que contrapõem a ideia de que seu tempo de atenção é necessariamente curto. Bebê que já sabe o que é um quebra-cabeça, outro que pesquisa formas de colocar cilindros em pé. Sujeitos da experiência do mundo e de si mesmos.

Corpos que sabem brincar a ideia do isolamento no sentido de estarem consigo mesmos, ora na cabana, ora na caverna, ora num ovo, como nos chama a pensar Stela Barbieri no prefácio para Graciela Montes. Segundo Stela, o bebê e a criança combinam arranjos de tempo e espaço para ficar na caverna, para incubar com vagar o sonho: “na infância, de algum modo, há disponibilidade para viver ritmos, intensidades e velocidades de maneira muito singular” (MONTES, 2019, p. 9).



E os corpos que não seguem os panos, tampouco os cantos? Aqueles que aceleram o ritmo, que se condicionam ao tempo, que não sabem o que fazer de si sem uma direção. Cada vez mais cedo precisam ser dirigidos, consumidores, mercadorias e produtivos para talvez, sentirem-se vivos. Neste tempo de escola, são muitas as vezes em que a empolgação e alegria de uma narrativa começa em: “Minha mãe vai comprar pra mim...”; “Eu vou ganhar...”. Cor-

pos em alegria determinada pela chance de aquisição, o que como diria Bauman em *A arte da vida*, torna a vulnerabilidade universal (2009).

Carolina Maria de Jesus se interessaria por essas narrativas, de bebês e crianças que nascem sujeitos de desejos, construindo suas histórias, únicas e particulares, que se encontram na escola, que se estabelecem com suas professoras e professores em meio às práticas educacionais que se fundamentam e circulam além muros. Problematizações e possibilidades que materializam a educação e que formam o nosso cotidiano. Histórias de um pequeno fragmento de tarde, histórias de uma vida.



Apesar de sermos únicos, de todas as especificidades, uma das represen-





tações comuns, presentes nos imaginários, estudos ações e movimentos revela a infância como uma categoria, de abrangência praticamente universal. Porém, diante de tantas evidências da sustentação da identidade através da diferença, das particularidades do sujeito da experiência e da necessidade de trazemos a subjetividade às análises, cabe-nos questionar essa “imagem” da infância como uma só, como algo único, essa categoria universal que dá conta de representar ou até enquadrar tantos bebês e crianças. Neste momento, nos interessa assumir os caminhos da pluralidade para pesquisar e escrever, assumindo as singularidades.

Sem negar os elos comuns que ligam as crianças de todo mundo, o próprio cotidiano e as narrativas que dele surgem nos provocam a desconstruir esta generalização, pensando nas infâncias partilhadas e refletidas na pesquisa. São os diversos modos de infância que nos inspiram a conhecer múltiplas formas de se pensar, ser e dizer de bebês e crianças. Estamos falando de sujeitos que ocupam espaços políticos e periféricos na cidade de São Paulo. Estamos falando, portanto, de várias infâncias presentes nas escolas públicas, num caminho plural que acena para a unicidade de cada um. Corpos onde se leem e se veem a exuberância da vida e nossa historicidade.

Em comum, é possível afirmar que em algum momento (ou em muitos, ou em todos) vivenciam relações políticas e de poder na vida cotidiana que herdaram concepções da sociedade e da educação moderna: a compreensão deste período da vida como incompleto, imaturo e de total dependência do adulto. Este lugar de bebês e crianças no inconsciente coletivo cultural foi bem presente ao longo do desenvolvimento das sociedades. Gandhy Piorski (2018) nos conta que muitos historiadores como Philippe Ariés, Julita Scarano e Fabio Pestana Ramos dentre outros, revelaram em seus estudos esta visão fragmentada e de fragilidade quanto aos bebês e crianças ao longo de diversos períodos da humanidade:

Já nas culturas caçadoras e agrárias, sociedades primitivas, civilizações clássicas, toda a Idade Média europeia, Brasil Colonial, Portugal quinhentista, séculos que prenunciam a modernidade, sociedades ideológicas como as comunistas, tipos diversos de ditaduras, tradições tribais e hegemonias religiosas, existe uma estranha tendência a condenar as crianças ao esquecimento de si próprias. (PIORSKI, 2018, p. 37)



Existiram e existem civilizações que podemos considerar exceções a esta lógica, como gregos, indianos, povos pré-colombianos, iogues, algumas etnias da África ocidental, que demonstravam uma preocupação com outros tipos de formação, em que ocupavam outros papéis dentro das organizações sociais. Entretanto, mesmo em muitos contextos em que as crianças foram priorizadas com

relação a políticas públicas (saúde, educação), desenvolvimento econômico ou religioso, o ciclo de distanciamento entre adultos, bebês e crianças permaneceu em evidência, sem contar que inúmeras ameaças à vida de bebês e crianças seguem presentes até hoje, como poderemos observar no contexto da escola. Assim, a visão adultocêntrica, que é concebida no desejo e na expectativa de uma relação de identificação, apropriação, obediência em que as escolhas adultas se sobrepõem às infantis, acaba prevalecendo nos modos de vida e análise destes modos de vida.

Em nosso país, seguindo a lógica das nações ocidentais, com a invenção da escola, na modernidade, a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma determinada dimensão “pública”, por isso, é afetada desde muito cedo por sua organização, inspirada no modelo que organiza o trabalho no capitalismo e que segue direções bem específicas. Houve uma distinção entre o “mundo infantil” e o “mundo adulto”, este último único tomado pela vida pública. Áreas, propostas e atividades separadas, reservadas exclusivamente para adultos, interdita as ações das crianças, colocando-as de forma direta nos espaços institucionais (escola e família), sob responsabilidade e proteção dos adultos. Assim, a circulação de bebês e crianças em determinados espaços fica sob critério e decisão dos adultos.

O confinamento em determinados lugares, afastou bebês e crianças de certos espaços de convívio, inserindo-as numa lógica privada de pertencimento, preparação e disciplinarização, “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, superioridade e marginalização.” (QVORTRUP, 2011, p. 210) Nos parece que essa visão do bebê e da criança como futuro cidadão, negou seu status de sujeito político e concentrou sua participação em instituições educacionais:

O confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural (...) Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 121)

Diante da minha experiência, me parece razoável dizer que os bebês e crianças são vistos, mas não ouvidos. Por vezes, aprender a segurar um copinho com água ou comer com independência pela primeira vez não é considerado um saber, ou pelo menos não é visto como um conhecimento institucionalizado. As salas ambientes para bebês, tantas vezes parecem cercados, onde paredes,





portas e grades são quase mais um educador. A mobilidade se torna uma questão que atravessa diretamente os corpos, negando ou oferecendo os direitos de ocupar espaço sociais, coletivos e variados dentro da escola. Os bebês têm direito a comer num espaço reservado para as refeições? Circulam pelos mesmos espaços de interação que as outras crianças? Por vezes, ao saírem dos espaços onde estão em busca de outras possibilidades, são considerados “fugitivos”, que devem voltar ao seu espaço delimitado por uma questão de segurança.

Certa vez, em conversa com Luiza Chirstov, ela contou ter um amigo que diz que aparentemente, as famílias ensinam os perigos do mundo aos bebês e às crianças, mas esquecem de ensinar o perigo que bebês e crianças podem oferecer ao mundo. O “último” perigo neste argumento, representa aquilo que muda o sentido, que pode nos modificar, que trata do imprevisível, do imponderável, de nos encontrarmos com nossa própria resistência ao risco do novo. Francesco Tonucci, pedagogo e desenhista que vem chamando à atenção para a participação social das crianças na vida pública e na construção dos modos de vida nas cidades, nos provoca a pensar quais são estes espaços que justificamos como perigosos, dos quais dizemos proteger bebês e crianças, que a cidade também é um lugar de experiência educativa e que estes sujeitos não são propriedade dos adultos:

as crianças perderam a possibilidade de sair de casa, novas tecnologias as conectam com o mundo inteiro. Uma criança com enorme mobilidade cognitiva não pode sair de casa. (...)As crianças pedem, à escola e à cidade, mais autonomia e mais liberdade. E seus pais pedem, à escola e à cidade, mais controle, mais vigilância e mais proteção. São duas visões conflitivas e devemos escolher de que lado estamos. (TONUCCI, 2016, s/p)

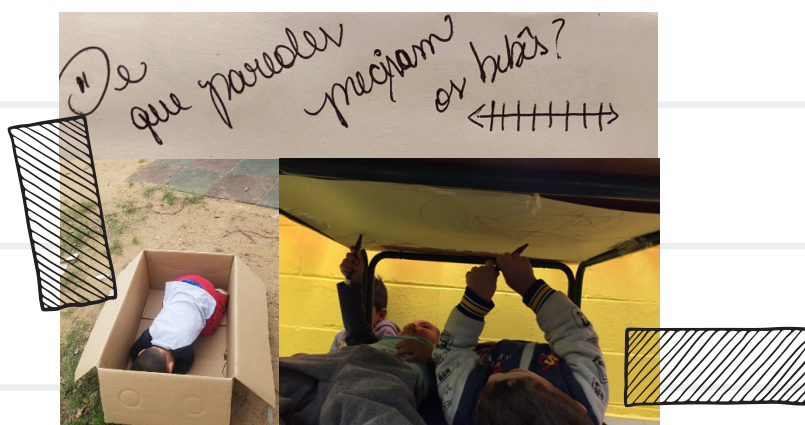


Figura 5 - Rascunho para pauta de formação e registros do cotidiano. Fontes: Autora e Acervo do CEI

Luis Antonio Simas (2020) também defende que a cidade deveria proporcionar a circulação de saberes, ser lugar de interação. Além de afirmar que as ruas atormentam o poder, diz que seus “donos desconsideram que a cidade é também um espaço em que as crianças vivem e brincam” (p. 135), e que poderiam ser o contraponto às normatizações das instituições:

A escola ocidental, fundamentada no ensino seriado e na fragmentação do conteúdo, é geralmente normativa, padroniza comportamentos e corpos. E a diferença? A rua poderia resolver isso. Se a escola normatiza, a rua deveria ser o lugar capaz de permitir o convívio entre os diferentes. Para brincar afinal, há que se ter a disponibilidade de tempo e espaço e a experiência da escassez que permite a invenção. (SIMAS, 2020, p. 135)

Larrosa também faz críticas a esta destinação:

A relação educativa da infância com o mundo [...] é indeterminada, não destinada, uma relação na qual nem o destino da infância nem o destino do mundo podem ser tomados como garantidos. E para isso só serve uma escola em que ninguém designe um destino para as crianças e os jovens. O vir ao mundo não pode ser entregue a um destino, a experiência pedagógica não pode destinar-se, a escola não pode “batizar” o caráter indeterminado da infância para destiná-la a alguma coisa. E isso porque o próprio mundo, a partir do ponto de vista de sua transmissão e de sua renovação, a partir do ponto de vista de sua abertura, é um devir mundo do mundo que tampouco pode ser destino. Entregar o mundo aos recém-chegados não pode ser destiná-lo, mas sim confiá-lo. (2018, p. 320)

Procurando as brechas para a autonomia das crianças em meio a este modo de viver dos adultos, são nos poucos espaços de confinamento - destacando a presença esmagadora da escola - que as questões políticas, sociais e educacionais relativas a bebês e crianças vão tomando maior visibilidade, e os discursos sobre elas têm seus territórios de disputa, o que configura e legitima determinadas concepções.

Miguel Arroyo (2015) nos lembra, além da associação direta e quase única e automática entre escola-bebês-crianças, de que esta lógica escolar já inserida no sistema capitalista vigente, desvincula-se do compromisso político da formação das novas gerações para uma atuação social, participação no coletivo, voltada ao bem comum. Ainda segundo o autor, umas das problemáticas da Instituição escolar hoje, é que ao nela ingressar, a criança “morre” enquanto sujeito





de saberes, emoções e ações para ser visto como aprendiz de um ofício, dependente da ação adulta e de orientações prescritivas, sustentando a lógica da produtividade, do conhecimento como capital acumulado e da educação como mercadoria a ser consumida. O estudante é adequado às normas, ao tempo, vigiado, avaliado e se necessário bem julgar, punido. Ademais, “a escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual de classe ou de pertença cultural” (ARROYO, 2015, p. 68).

Em nossa época são muitos os estudos que, para contrapor as pedagogias tradicionais, desviaram o olhar do ensino para olhar as aprendizagens, procurando colocar os estudantes na centralidade do processo. Este sempre me pareceu um caminho bem-intencionado, que valoriza os saberes de todos os sujeitos e promove uma educação mais democrática, porém Larrosa (2018) faz uma provocação interessante sobre o “protagonismo”, a acolhida dos interesses individuais. Apesar da importância do cultivo do pensamento, muito mais do que os conteúdos, parece importante termos certo cuidado para não cairmos na lógica de uma “fábrica cognitiva”, onde a acolhida dos interesses individuais ultrapassa o exercício, o estudo, o estado de atenção. A escola também é lugar de criar novos interesses e para criar o bem comum, não pode estar centrada apenas nos sujeitos, mas também no estudo, no conhecimento a ser compartilhado, produzido ou ressignificado. Larrosa fala da “estudiosidade” como: “uma disposição a atender o mundo, a ocupar-se do mundo e a cuidar do mundo, ligada a coisas cada vez mais raras como a paciência, demora, espera, suspensão de julgamento, lentidão, repetição, perseverança, concentração” (2018, p. 443). Penso que o alerta está em não perdermos o caráter público, comum e coletivo de viver a escola e o conhecimento, existentes para nos colocar em comunhão, em não perdermos o olhar para o estudo, para os assuntos e bens comuns numa lógica não fabril e atravessada por outros interesses.



Além de dissolver a prática coletiva, a centralidade nas aprendizagens não garante, necessariamente, a valorização das individualidades, das diferenças, ainda pode se buscar por uma normatização e homogeneidade. Bauman (2009) e Foucault (1997) também nos ajudam a pensar sobre a uniformização, problematizando a ideia de normalidade como algo natural, simétrico. Existe uma suposta essência normal? Segundos os autores, a díade normal-anormal é uma invenção do discurso moderno (sobre o qual, lembremos, foi construída a ideia de escola) pautada na ideia de ordem. A Modernidade passou a compreender a ordem como algo que deveria ser imposto ao mundo natural e social e o caos, como aquilo que está fora da ordem. A busca por ela, trouxe rejeição à diferença, ao imprevisível, desenquadramento, ao risco, naturalizando as operações de ordenamento.

Essa naturalização ocultou as relações de poder que estão na essência dessas operações. Para Bauman, “a falsa simetria dos resultados encobre a assimetria do poder que é a sua causa” (1999, p. 22). Ainda que o termo incomode, é preciso perguntar: quantas atribuições, classificações dos corpos, operações são manifestas sob o julgamento de algumas identidades como “anormais”? Que marcas são impostas pela busca do “normal”?

Em espaços educativos como o percorrido nesta pesquisa, o contexto tem ainda outra marca significativa: a vivência da precariedade cotidiana que a desigualdade social resultante da lógica mercadológica e colonialista provoca. São estas, lógicas que privilegiam o lucro e a exploração do trabalho de forma desigual, concentrando a renda e o acesso à serviços básicos e complementares nas mãos de poucos. As graves consequências enfrentadas por todos aqueles que não têm seus direitos garantidos são vivenciadas desde muito cedo e como alerta Arroyo, “essas infâncias nos obrigam a saber mais sobre as velhas e opressoras formas de viver a infância; sobre os milhões de crianças que não ultrapassam os primeiros anos de vida” (ARROYO, 2015, p. 23). Ao ignorar esta realidade, o pensamento político e educacional secundariza o direito à vida e que o direito à escola, ao conhecimento, à aprendizagem tem como precedente o direito a uma vida digna: “o direito de viver como humanos precede o direito a aprender” (ARROYO, 2015, p. 23).

Nos muitos territórios desta cidade a escola é muito mais do que uma escola, é uma promessa de um mínimo de estabilidade nas formas provisórias e fragilizadas em que vivem a maioria das pessoas, em especial, as crianças. A ausência de intersetorialidade entre os equipamentos públicos, quando existentes, deslocam muitas responsabilidades em tentar romper com a vulnerabilidade através da escola. Diante de tamanha complexidade, é preciso insistir na obrigação de revisitarmos conceitos com que nos habituamos a pensar a realidade da infância e da educação. Na sua heterogeneidade, somos diariamente colocados defronte à situações e práticas que desmentem qualquer senso comum ou normativo. Assim posto:

Pensar e organizar as aprendizagens de outra forma, como ação crítica, colaborativa e participativa do reconhecimento, apreensão e interpretação e produção do conhecimento e da cultura, é certamente o caminho possível para fazer do trabalho escolar uma atividade socialmente aceitável, desalienada e justa. Este caminho, percorrido com as crianças, é aquele que pode contribuir, afinal, para que se constituam as condições possíveis para que todo o trabalho (o das crianças e dos adultos) promova uma condição humana livre[...] (ARROYO, 2015, p. 78).





O poder centrado no adulto de forma hierárquica traz uma relação política e institucional de dominação e submissão, que em vias de regra, é hoje bastante naturalizada. Entender bebês e crianças como aquele sujeito da experiência que falávamos anteriormente, é um desafio diário, constante, ao qual sugiro com humildade, todos deveriam se dedicar. Grosso modo, o papel de um bebê ou de uma criança pequena é no mínimo desconhecido em uma sociedade utilitária, funcional, centrada na produção e no trabalho. Para um contraponto a este tipo de relação, é exigida uma presentificação maior e genuína, não padronizada diante de cada bebê e criança:

As crianças são os melhores teóricos, pois não recebem a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoras – geralmente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não vêem porque não poderíamos fazer as coisas de outra maneira. (HOOKS, 2017, p. 83)

O que mais podemos aprender com eles e elas? Buitoni sugere:

Ver, olhar, enxergar: o sentido dominante, o sentido dominador. O sentido que precisa se ligar mais aos outros sentidos, o sentido que precisa se ligar mais ao corpo, que precisa se voltar mais para o próprio corpo. A criança, na ânsia de descobrir o mundo, observa tudo. O adulto, mais direcionado, às vezes só enxerga se estiver escrito, só presta atenção aos dizeres de um cartaz, ou se for impresso em jornal ou livro, mas não percebe o que os olhos da criança estão dizendo, ou o que o corpo da criança está dizendo. O adulto, viciado na mensagem verbal, nem sequer olha o corpo da criança. E também não presta atenção aos recados do próprio corpo. (BUITONI, 1988, p. 153)



Muitos pesquisadores no campo da educação, filosofia, sociologia, movimentos sociais e das artes têm se debruçado sobre o assunto, problematizando as concepções políticas que permeiam as relações nos espaços sociais, aproximando-se de conceitos como a educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire e a educação decolonial, proposta por vários autores pós-estruturalistas e coletivos contemporâneos. Dentro da pedagogia, este olhar mais específico para a primeira infância é considerado recente e resulta da luta pela visibilidade social e pelos direitos de bebês e crianças.

Essas possibilidades problematizam e propõem contrapontos a projetos de

educação únicos e homogêneos e a valorização de saberes e corpos eurocentrados, brancos e masculinos, que implicam em práticas excludentes, no deslocamento entre conhecimento e território e na negação de diversos modos de existências. Ailton Krenak (2020) diz que o que chamamos de educação é na verdade uma ofensa à liberdade de pensamento, por refletir o ideal do colonizador, ou do opressor, do dominante. De fato, o pensamento colonizador cria a ideia de que a humanidade não pertence a todos, “coisificando” quem não pertence aos padrões estabelecidos, embutindo um ideal inalcançável.

Bebês e crianças são inseridas neste projeto e seus corpos não são apenas simples componentes biológicos; são um campo de significação no qual pairam as sensações, julgamentos, pressões impostas socialmente. Uma educação decolonial, que como sugere bell hooks (2019) erga as vozes invisibilizadas, perpassa pelos empoderamento de todos os corpos pobres, não brancos, não masculinos, mas também pelos corpos nos espaços educativos, em especial os categorizados como infantis:

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres da academia, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pescar. (SIMAS, 2020, p. 56)

Repetimos que, para tanto, é preciso compreender os bebês e as crianças como sujeitos do conhecimento e reconhecemos suas infinitas potencialidades. Assim como acontece a todos nós em qualquer etapa da vida, bebês e crianças aprendem pelas experiências e narrativas dadas em seus contextos de vida. É no próprio cotidiano que bebês e crianças realizam suas experiências iniciais: com os objetos que as cercam, com seu alimento, com as pessoas presentes e artefatos culturais disponíveis, como brincadeiras, músicas e histórias. Pensar, sentir, imaginar enquanto verbos de ação são muito mais próximos dos processos de criação artística e de pensamentos filosóficos e poéticos, visto que o encantamento do mundo ainda não foi desnaturado:



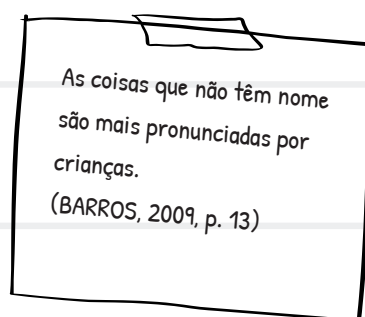
A educação(...) precisa de imagens poéticas, precisa de vivências filosóficas. Cada criança traz em si uma humanidade inteira. A criança faz uma constante escuta poética da natureza, assim como de si mesma, dos outros, da vida humana. O seu olhar é de indagação e descoberta,





questionamento e admiração. Um olhar filosófico, de aprender a ver o mundo. (ANTONIO, 2019, p. 17)

Como na poesia, bebês e crianças são água corrente, que fluem entre as pedras, de forma singular e subjetiva. Como na filosofia, bebês e crianças vivem suas perguntas, as que movem o pensamento e a existência e, portanto, nos oferecem experiências culturais, sociais e emocionais diversificadas, são presença no mundo e tomam lugar na vida cotidiana. Bebês nos ensinam sobre a escuta, sobre a partilha do sensível ao viver cada tempo e espaço como se fosse sempre a primeira vez, atribuindo o lugar do sagrado à experiência; nos ensinam também a construirmos olhares próprios as infâncias, a partir delas mesmas. Marcam e constroem suas redes de significados com suas ideias e realizações. Bebês e crianças em suas interações com o mundo, nos lembram que a sociedade não é utilitária, ou como nomeia Krenak (2020) nos alertam que “a vida não é útil.”



Ao compartilhar esse exercício de partilha da vida coletiva, bebês e crianças socializam, convivem, escutam, confrontam, investigam e buscam por resoluções, apoiados por seus pares, sejam eles também bebês, crianças ou adultos. Faz-se necessário compreender o cotidiano. O modo como esta vida coletiva está organizada tem uma função ética, estética, poética e política. Ética, porque se faz pela vida, pela circulação de afeto, pela manifestação e potência de existir. Estética e poética porque é singular, subjetiva e pela experiência; política porque é voltada para o diverso e para o bem comum.

A aposta nesta ótica, que busca um fazer educativo democrático, libertário e menos opressor, pautado nos princípios éticos, estéticos, poéticos e políticos, tem ganhado cada vez mais espaço no que se refere à Educação Infantil, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, comunitários, culturais e artísticos. É possível observar ações territorializadas, de certa maneira novas e de suma importância que procuram a construção de colegiados, conselhos e núcleos de debate e decisão infantis, comumente chamados de “mirins”, já que as teorias trazem a necessidade de repensarmos o fazer pedagógico, trazendo o educando na centralidade do processo. E esta visibilidade não é um favor e sim, um presente, para não conformarmos na criança educada o adulto civilizado (ARROYO, 2015).



Alguns coletivos de educadores e arte educadores que atuam em escolas públicas do município de São Paulo e por todo o Brasil, também têm procurado ressaltar a centralidade de bebês e crianças nos processos sociais e educati-

vos⁴. Estas iniciativas também aparecem em outros movimentos e organizações sociais, como nas escolas de samba (temos contato com experiências nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina), nos assentamentos do Movimento Sem Terra (MST) por todo o Brasil e em ocupações de moradia do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), em prédios do centro e terrenos da periferia de São Paulo.

No campo da educação, encontramos inúmeras produções teóricas que enfatizam a política na vida cotidiana da infância, a questão da participação e da escuta da criança, a relação desta com a cidade, e na pedagogia, em especial produções voltadas à primeira infância e educação infantil- e um termo bastante recorrente tem sido “protagonismo infantil”. Este termo tem me provocado a pensar nas diversas incoerências praticadas nestas relações, tendo em vista que ao mesmo tempo em que silenciemos as vozes infantis e entendemos as crianças como seres menos capazes, há uma grande exigência ao final da formação quanto às palavras em voga como autonomia, ética, posicionamento. O ofício da criança se limita o tempo todo à nossa contradição entre controle e autonomia. Quantas vezes esperamos do outro aquilo que não praticamos? O que de fato é estar na centralidade dos processos? Os bebês e as crianças opinam e trazem seus questionamentos? Os bebês e as crianças conhecem e reconhecem seus percursos corpóreos? Se assim como nós adultos, bebês e crianças possuem inúmeras linguagens, quantas delas são mais legitimadas e desenvolvidas? Com que variedade de expressões culturais e artísticas, bebês e crianças têm contato? Como se relacionam com autonomia e liberdade? São construtoras de espaços? Para além, protagonista é aquele que é considerado mais importante, em torno do qual se constrói a trama que o envolve e nos vale questionar se esta palavra abrange e acolhe todos os bebês e crianças e não uma única forma de infância.

Inspirada pelos estudos e ações já existentes, a grande questão que fomenta todas estas perguntas é: como construir outro projeto de educação, sociedade e cidade que reconheça a corporeidade de bebês e crianças como lugar de verbo e escolha? Como nos diz Arroyo:



⁴ São muitos os coletivos e grupos que poderiam aqui ser citados, mas atentei-me em identificar aqueles que conheço com maior proximidade, tais quais Coletivo Infâncias de Santo Amaro e região, Coletivo Ocupa a Cidade, Coletivo Travessias, Coletivo Territorialidades, Coletivo Territoriarizar a cidade, Coletivo Infâncias Zona Leste (todos do município de São Paulo), Fórum Paulista de Educação Infantil, Frente Nordeste Criança.





A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelo desgaste da velhice que se prolonga. Corpos de crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção (ARROYO, 2006, p. 23)

Parece necessário pensar as infâncias não só como categoria, mas na concretude da vida, em contexto real. Jorge Larrosa corrobora com este pensamento ao propor a escuta apurada, sem expectativas e predefinições:

[...]A infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (...) A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância[...] (LARROSA, 2003, p. 186)

Não há aqui respostas e nem o desejo de afirmar que exista algum processo educativo, sem contradições e incoerências, tampouco que exista um único jeito de fazer. Entretanto, muitos são os caminhos possíveis para que outras possibilidades de vivências emergjam nos espaços educativos, culturais, sociais. Todas, tendo como pressuposto concepções e processos mais democráticos e conto de uma que começou muito tempo antes desta pesquisa e que faz parte de mim até hoje.

Como os questionamentos sobre os corpos, políticas e educação, aqui partilhados já faziam parte do meu corpo desde que ingressei numa escola pela primeira vez e me vi responsável pelo percurso de bebês e crianças, fui buscando “fugas” para as amarras tão bem planejadas, executadas e desafiadoras. Sozinha, não consegui me desatar. E como poderia? Ao dividir minhas angústias com minha parceira de trabalho da época (Karin, devo tudo a você), uma janela, daquelas bem bonitas, fortes, imensas e convidativas, se abriu: a professora-palhaça ou palhaça-professora trouxe a Kathavento para dentro de mim.

Ainda que as relações, experiências, vivências, histórias, narrativas estabelecidas entre a Kathavento (nome da minha personalidade clown contadora de histórias), bebês e crianças não sejam tema central da pesquisa e do processo de doutorado, são raízes de todas as ramificações. Provocar o tempo, o espaço e a ordem co-



tidiana através da palavra chegada da palhaça-contadora me permitiu estabelecer interações que talvez, de outra forma, não tivesse vivenciado. A começar, dentro de mim. Questionava-me sobre que corpo eu gostaria de ser e como este refletiria ou poderia refletir nos outros corpos: que experiências de viver e, assim, de aprender, eu gostaria de compartilhar? Iríamos contar histórias, comunar histórias: “Contar é dar minha palavra ao assunto tratado, uma palavra que em parte, é minha também e que em parte, não me pertence e por isso, é um experimento que me atravessa, uma expressão textual e corporal” (MONTES, 2020, p. 181)

Kathavento tornou-se um ponto de refúgio, passando por todas as escolas em que estive como professora ou parceira do território. Para falar sobre a brincadeira, era preciso brincar. Para defender o fabular, era preciso fazê-lo em sua completude. Para provocar e mobilizar o outro, com respeito e humildade, precisava me sentir provocada e vulnerável a estar de fato em encontro com o grupo de adultos, bebês e crianças.

O riso é uma das conexões possíveis nesses encontros; porém a lógica da produtividade, com o pretexto da seriedade e do compromisso que é a partilha de conhecimento, transformou-a em algo mais “carrancudo” e rígido, com pouco espaço para a alegria. A figura da palhaça e do palhaço tem atribuída a ela muito mais sentido, já que ele é a personagem responsável pela irreverência, provocação, insolência, desobediência, que pode satirizar tudo e todos, especialmente as Instituições. Dentro da escola, a palhaça e o palhaço são uma das muitas possibilidades de preenchimento da lacuna do que deveria ser a liberdade, do compromisso consigo e com o outro de ser o que se é.

Dentre os diversos contextos históricos e sociais pelos quais a arte circense passou, a personagem-palhaço sempre esteve ligada à imagem de dominação, poder, relações de opressão e submissão através da imagem, do corpo, da satirização sutil do ideal burguês a partir da revolução industrial. De certa forma, a coisificação do corpo sempre foi uma temática presente, representando a sociedade de classes (BOLOGNESI, 2003), o que permite sátira, crítica ou provocação daquilo que é tipo como certo ou como verdade e xeque. Através das vestimentas, das abordagens, das expressões da palhaça e do palhaço, bebês e crianças percebem esta outra lógica de composição de imagens: não há padrões de beleza, de corpo, de comportamento, de roupas, pois o considerado “ridículo” ou fora do comum e usual, ganha destaque. Assim, quando não sentem medo ou já o superaram, quebram as paredes impostas pelo julgamento do outro e permitem-se, em sua grande maioria, revelar-se mais completamente. É justamente este o encontro que me trouxe tantas narrativas sobre experiências corporais de bebês e crianças ao longo destes anos.





Comumente, o encontro começa com certo espanto à primeira vista. Há o espanto que se torna medo, espanto que se torna desconfiança, espanto que se transfigura em aproximação e toque imediatos. Onde não cabe a fala, o corpo diz. Choro e riso são os discursos que estabelecem por onde devo seguir. Ainda não vivenciei alguma situação em que, mesmo em meio a lágrimas, a curiosidade deixasse de se espalhar pelo espaço.

Quando o bebê ou a criança choram, escondem o rosto, se afastam ou pedem colo, percebo ser necessário acolher também aquele adulto que acompanha. Por todo seu encantamento, respeito e generosidade por este tipo de trabalho, há um certo constrangimento do tipo “como a criança está negando este momento?”; “como ficará esta ‘palhacinha’ ao ser rejeitada?” Além da nossa educação pautada em uma moralidade que nos ensina a esconder nossos sentimentos, ser grata a quem nos oferta algo e a nossa vontade que “tudo corra bem”, mesmo na escola, nós adultos ainda precisamos aprender a lidar com uma das maiores vozes do corpo: o choro.

- Não precisa chorar...

- Não precisa ter medo...

Quem além de nós mesmos, pode definir ou autorizar aquilo que pede nossas lágrimas ou que nos causa medo?

O choro carrega uma carga bastante negativa, apesar de toda sua potência como expressão, por traduzir emoções difíceis de se definir, por comunicar vontades, desejos ou necessidades. Aprendemos que o choro deve ser evitado e que fazemos bem o nosso papel apenas quando ele se esgota. Ao crescermos, chorar em público **é quase uma violação e por isso, choramos cada vez mesmo**. Não precisa chorar...e mais um aspecto do nosso corpo vai perdendo vitalidade.

Tenho procurado, ao interagir com os bebês e crianças, acolher esta necessidade. Às vezes, é preciso chorar. Tudo bem chorar. Isso me ajuda a saber como devo me posicionar, até onde posso ir e estabelece combinados nessa relação. Minhas andanças me mostram que dizer para aquele bebê ou criança que não vou me aproximar mais, que não vou fazer nada que ele não queira e que entendi o porquê e respeito seu choro, acalma também os adultos em volta. Lembremos que não precisamos e talvez, não devemos, nos responsabilizar pelo sentimento legítimo daquele que o sente.



No CEI, me encontrava com certa periodicidade com o grupo do Nicholas. Por vezes, o encontro começava com seu choro, no colo de uma das professoras, com o corpo de costas para mim e rosto olhando-me de lado. Por vezes, terminava com sua presença sentada ao meu lado, segurando algum dos objetos

ou instrumentos que fizeram parte da história. Na vez seguinte, tudo acontecia mais ou menos do mesmo jeito.

É comum circular em nos discursos da escola expressões que referem-se aos corpos como “agitados”, também carregadas de uma carga negativa. Os corpos são realmente agitados, ou serão os nossos corpos que estão cansados? Qual o objetivo de lidarmos ou “termos” corpos calmos? Sem a comunicação através dos corpos, como bebês e crianças manifestarão suas angústias, alegrias e entusiasmos? O que o corpo em movimento quer nos dizer?

Corpos concretos e presentes nos estimulam, nos afetam, modificam o cotidiano, nos provocam e nos marcam. Em que momentos bebês e crianças vivem essa concretude? Em que momentos o pensamento corporal é construído, sem essa dualidade entre mente e corpo? O jogo de interação espontânea quebra o planejado e cede lugar ao improvisado. A rebeldia, a bagunça e até mesmo a dúvida e o erro perpassam por outra lógica. Além do lugar do riso, estabelece-se o lugar para o medo, para a vergonha, para o risco. Todos estes, elementos negados e tão presentes nos processos de conhecimento. O corpo traz à tona aquilo que muitas vezes se quer esconder e é tão problemático no ato de educar: as emoções, a experiência estética, a possibilidade da pergunta e, portanto, do equívoco, as imagens que não atendem estereótipos, biotipos ou expectativas, uma maior comunhão do diverso e da potência da diferença inerente a cada um:

O corpo feito espetáculo deixa de lado a roupa cotidiana que o esconde para se mostrar em sua grandeza contraditória, no jogo incessante entre o sublime e o grotesco. Espetacularmente ele se desnuda para revelar toda sua potencialidade. (BOLOGNESI, 2003, p.189)

Apesar dos estereótipos que circulam nas imagens que nos vêm à mente quando pensamos em um palhaço (roupas coloridas, grandes e extravagantes, maquiagens carregadas etc), nenhum é igual ao outro. Como tudo na vida?! Portador da menor máscara do mundo, tem a complexidade simbólica de quem carrega arquétipos e ao mesmo tempo revela sua subjetividade. Assim como em outros lugares, a presença do palhaço traz à tona uma ênfase corpórea dentro

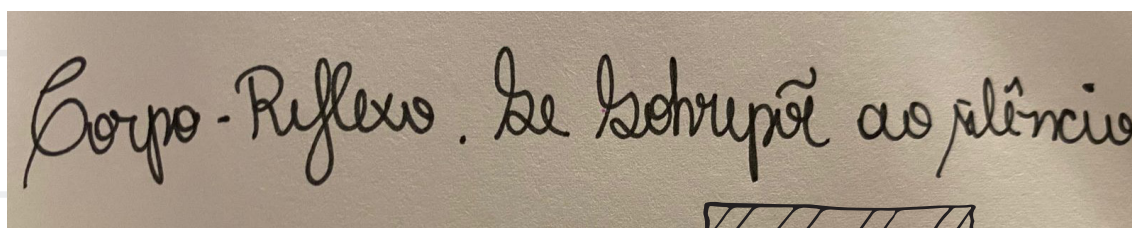


Figura 6 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora





As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul - Que nem uma criança que você olha de ave. (BARROS, 2009, p. 21.)

da escola. Representando o exótico, a quebra da normalidade, a provocação do posto e do comum, o palhaço pode trazer o riso coletivo, a liberdade das tensões que permeiam o ato de educar. A linguagem clownesca tão expressiva no corpo, na gestualidade é quase universal e por isso, pode contemplar a todos passando por cada um, um dos pressupostos de um processo educativo democrático, que precisa ser parte da formação de educadoras e educadores.

Os corpos atravessados pela escola: educadoras e educadores

O sargento olhou-nos como se pedisse socorro, mas Musisi ignorou a silenciosa súplica e, servindo-se de mim como tradutora, perguntou ao militar:

- Eu pergunto, senhor sargento, sendo esse seu Deus o Pai de todos nós e criador de todos os idiomas, será que Ele só entende português? E você sobrinha, não se limite a traduzir. Diga-lhe como fazemos nós, os pretos. Ou já se esqueceu da sua raça, Imani Nsambe? A minha raça?, perguntei-me, em silêncio.

Naquele momento entendi que a minha tristeza era grande, mas que eu já era órfã antes. Esse desamparo não era apenas meu, mas de todos os meus irmãos negros. Essa orfandade não precisa que haja morte. Começa antes mesmo de nascermos.

Debrucei-me sobre a areia onde havia tombado o crucifixo e voltei a colocá-lo sobre a sepultura da nossa mãe. E lembrei as suas palavras, nesse seu jeito tão doce de falar: não são os mortos que pesam. São os que não param nunca de morrer. (COUTO, Mia. *Mulheres de Cinzas: As areias do Imperador. Uma trilogia moçambicana*, livro 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015)

É curioso pensar que, em muitos espaços políticos e educativos, não são apenas os corpos infantis que perpassam pelos processos de opressão e este é um dos fatores que dificulta a mudança de olhar dos adultos. Que corpos, nós adultos, vivemos? Quantas são as mortes diárias, lentas e silenciosas? Não é arriscado afirmar que os corpos adultos que habitam a escola são violentados física e simbolicamente todos os dias, de forma insistente e sistêmica, ao terem suas subjetividades apagadas, e que estas vivências contribuem negativamente na construção das identidades e experiências desses corpos, que forçarão a construção da imagem dos corpos que chegam.



Historicamente, as identidades desse país - podendo estender esta afirmação para todos os povos da América Latina - têm seu percurso forjado entre dois espirais contraditórios: o encantado e o colonizado. Apesar da experiência social ser muito mais ampla e variada do que a tradição ocidental-eurocêntrica-urbana conhecem e consideram importante, a experiência do risco segue como algo a ser evitada. Nesta perspectiva, a violência se dá pelo consenso da exploração do homem pelo próprio homem, da normatização da vida como uma empresa, de forma universal: “a vida já não se inscreve na economia, mas ela mesma se faz econômica. A própria vida do indivíduo faz dele algo assim como uma espécie de empresa permanente e múltipla” (LARROSA, 2018, p. 245). Em especial nos últimos anos, tenho me sentido assim como descrito:

*O *homo economicus* é um empresário de si mesmo, e um empresário inovador de si mesmo, em luta permanente contra sua própria desvalorização, contra sua própria obsolescência. Mas ainda há outra coisa importante, e é que na nossa sociedade a produção e o consumo tornaram-se indissociáveis. “O homem do consumo é um produtor.” (LARROSA, 2018, p. 245)*

Este conceito adentra e permeia as paredes e linhas das escolas, tornando a educação um investimento, acúmulo de capital humano. Se assim, a escola deixa de ser escola, o bem individual toma lugar do bem comum, o sujeito deixa de existir.

E ele existe. Manifesta-se na confluência de corpo e ideias que não sabemos muito bem como se originam e em que espaços/tempos se conectam. Nas resistências cotidianas que insistem em viver, despertar no e o movimento e que acordam, quando impulsionadas. Corpos que não permitiram que lhe arrancassem toda a fantasia e que lutam para cuidar de seu imaginário. Trabalhadoras e trabalhadores incômodos por sua desobediência. Encantados que sobrevivem a uma responsabilização individual por nossas tantas questões coletivas. Corpos generosos, dispostos, disponíveis e que muitas vezes, só precisam ser despertados. Dentro desse contexto mais global, está a vida, a memória, a narrativa, a experiência singular de cada ser.

Corpo que tem na escola seu lugar de ofício. Ainda hoje não sei definir o que é ser professora ou professor, em meio a tantos conceitos que falam de competências, requisitos, demandas, papéis, estereótipos, condições. Para tentar construir essa ideia, ou uma imagem, conto mais uma vez com as palavras de Larrosa:





Podemos imaginar o professor [...] também como o que introduz ou incita as palavras, como o que nomeia o mundo de tal maneira que esse mundo se torna disponível, isto é, para a contemplação, o estudo, o exercício. [...] Ou dito de outra forma, são mãos que compõem relações entre os seres humanos dispostos como espectadores e as imagens do mundo dispostas como re-presentações. Essas relações são de contemplação e também de fala (e de pensamento), de exercício e de estudo (LARROSA, 2018, p. 95).

Suspeito que ser professora tem a ver com ser sujeito da exposição, da abertura, do impulso e do pulso. Com a acolhida e com o desafio, Reflexão, tomada de consciência, colocar em experiência. Conversar sobre o mundo, evocar as tramas. Oferecer elementos que tornem outras pessoas pertencentes a ele. Tem a ver com reconhecer saberes e potências, tem a ver com erguedura. Provocador de experiências de corpo, cuidador de perguntas, guardador de importâncias. Em Manoel de Barros, *o verbo do professor tem que pegar delírio*.

Ainda refletindo sobre a minha indefinição, e pensando agora em todas as pessoas que compõem a escola, independente de seus “cargos”. passei a me colocar atenta aos corpos das educadoras e educadores, conheci corpos potentes e em padecimento. Corpos implicados, responsáveis, compromissados, sobretudo, muito importantes, que se levantavam todos os dias, de muitas maneiras, carregando suas histórias consigo. E que histórias eram essas?

Evandros, Renatas e Marcelos que reafirmavam que todas as educadoras e todos os educadores são intelectuais. Um grupo que registrava na avaliação do ano anterior e nas intenções de meu ano de chegada, a vontade e a necessidade de declaração pública do trabalho realizado no CEI, na educação pública, de romper muros e aproximarem-se das famílias e da comunidade. Tainãs e Cláudias sedentas por mais experiências estéticas, pela ampliação de vivências e repertórios. Veris, pesquisadoras intuitivas, desejosas de mais partilhas, relatos e estudos. Anas que traziam nos pés as marcas de acidentes da vida, a perda de uma parte do cor-

po. E que histórias eram essas?

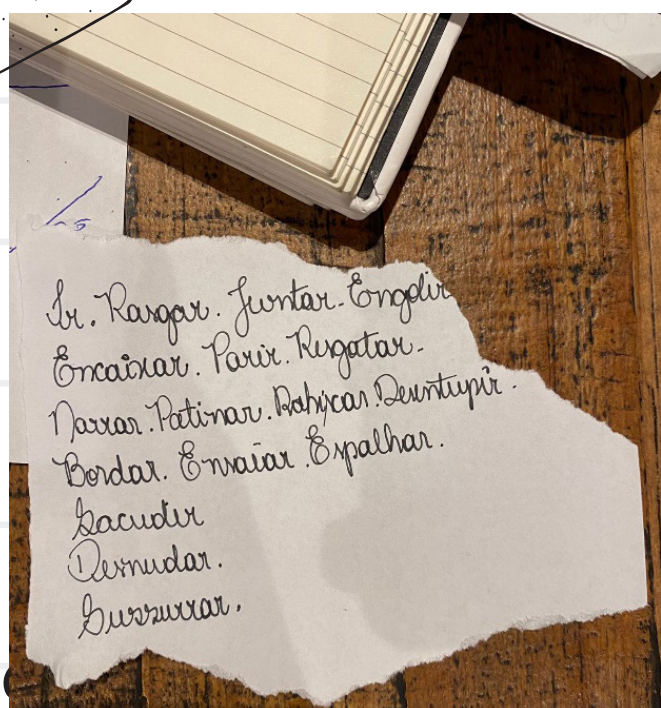


Figura 7 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora

quisadoras intuitivas, desejosas de mais partilhas, relatos e estudos. Anas que traziam nos pés as marcas de acidentes da vida, a perda de uma parte do cor-

po, a adaptação para não parar a caminhada em um território de becos, vielas, morros. Lucianas, Milenas, Priscilas, Monalisas e as adaptações exigentes do universo familiar. Ednas, que voltam a trabalhar e estudar após dedicarem-se ao crescimento de quatro filhos. Carinas e Ginas que sustentam a casa, a família. Sonias, Juracys, Ledas e Arletes que lentamente revelam seus mistérios. Rutes, Anes, Carlas e Julianas que trazem a historicidade da trajetória. Márcias e Elis que cobrem e descobrem.

Corpos que planejam cuidadosamente pequenos atos e exercícios, que fazem movimentos imperceptíveis, sublinham o que é importante, doam-se sem alardes. Corpos que merecem ser elogiados sobre:

Esse lugar tão esforçado como pouco glamuroso, muitas vezes rotineiro e sem brilho, esse em que o professor tem que trabalhar duro e todos os dias, enfrentando um montão de contradições, sentindo-se igual a todos os professores que o precederam e que também sentiram aí as alegrias e os dissabores próprios do exercício honesto, cotidiano e normal de seu ofício. (LARROSA, 2018, p.185)

Corpos em aprendizagem e reconhecimento nas relações, na pele, no gênero. Corpos que no encontro, buscam somente o saber, para serem mais e não para serem diminuídos. Que por vezes escondem o enfrentamento de mundos de cada um. Corpos imersos nas desigualdades de classe, gênero e raça. Corpos em “transição capilar”, processo para que cabelos crespos voltem à sua textura original. Corpos exigentes com as aparências de seus próprios corpos. Corpos que choram, que moram distantes, que têm vontade de partir. Corpos que acumulam: tarefas, papéis, cargos, funções. Carregam e sobrecarregam. Corpos de muitas jornadas. Corpos que cuidam de outros corpos. Que arriscam. Que não arriscam. Que já viveram muitas proibições. Que querem, mas pouco escrevem porque julgam não saber. Convivem. Coexistem. Buscam ao outro. Corpos que pegam no colo, corpos que perdem o fôlego com rapidez, corpos que dançam, que abaixam, que sentem dores nas costas. Dores na garganta. Que se medicam. Que estão insatisfeitos com seus corpos. Com o corpo que veem, com o corpo que imaginam.

O corpo de Paulo Freire (2021) nos alerta que uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar pela legitimidade do ideal ético de que é possível romper com as realidades injustas. É afastar os corpos de ideologias fatalistas, do mecanicismo, da forma fria.



Com que partes do corpo somos educadoras e educadores?





Talvez com o estômago, com o pescoço, com a coluna, com as mãos, com os ombros e todas as dobras para que vivamos outros corpos. Língua, garganta, dentes, pulmão. Corpo-gesto, que revela para além dos movimentos pensados, calculados e intencionais, que mostram nosso estado de ânimo, nosso modo de estar no mundo. Reveladores do que está além da funcionalidade do corpo, Agamben (2017) fala em “acorde” do corpo, que pode estar no acordo, no acordar ou na sintonia ritmada, todos reveladores de um saber-fazer, de um saber-ver, de um saber-estar junto, portanto reveladores de beleza e práticas políticas, estéticas e éticas.

Corpos que buscam sentido e perguntas, que podem nos aproximar do sentido buscado. Corpos que correm, mas quase não sentem as pernas. Corpos que contam suas experiências anteriores, de bastante engessamento, formatação, a ponto da autonomia e da liberdade serem desafios que paralisam. Que

pouco foram convidados ou provocados a exercerem criação. E se acostumaram a pensar que não podiam. Corpos atingidos pela desvalorização, desprestígio da profissão e perda de direitos trabalhistas. Corpos por vezes nomeados como servidores, corpos por vezes definidos por seus cargos. Corpos que como servidores, servem às políticas educacionais e por isso, resistem a quem as elaboram sob os interesses dos empresários, dos representantes da economia, dos que os compreendem como mandados e querem definir suas funções. Corpos que definidos por um cargo, contam de suas estradas, do que carregam, o que fazem, o que desempenham. Corpos que com tantos mandos e perdas, lutam para sobreviver mantendo-se no questionamento,

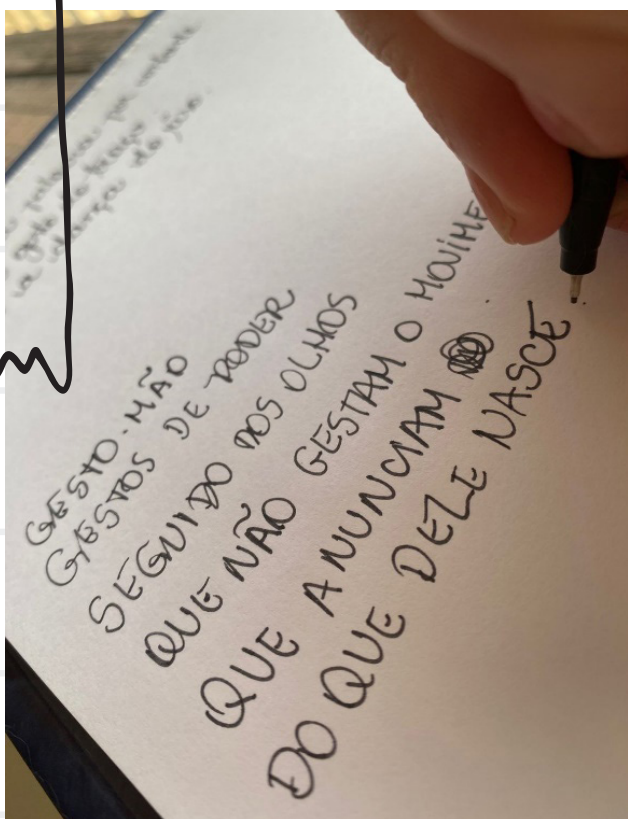


Figura 8 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora

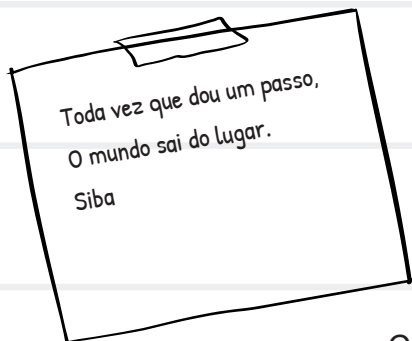


na tensão e na afronta através do encantamento.

Corpos desprotegidos do discurso midiático comum. Que perderam o direito e o dever da palavra. Que por vezes não legitimam seus saberes e seu papel político. Corpos potências. Corpos de curiosidade, alguns adormecidos pelo medo, pela falsa sensação de proteção de tudo que é cerca, pela preocupação.

PRÉ-OCUPAÇÃO, tantas vezes injusta, por individualizar o compromisso que só é possível quando partilhado. Segundo Bauman:

A preocupação com a forma como o mundo é administrado deu lugar à preocupação com a auto-administração. Não é a situação do mundo, juntamente com seus habitantes, que tende a nos incomodar e a nos deixar preocupados, mas sim aquilo que é de fato um produto final da reciclagem de seus ultrajes, futilidades e injustiças em desconfortos espirituais e inconstâncias emocionais que prejudicam o equilíbrio psicológico e a paz de espírito do indivíduo interessado. Isso pode ser, como Christopher Lasch foi um dos primeiros a observar e articular, o resultado de transformar “queixas coletivas em problemas pessoais suscetíveis à intervenção terapêutica. (BAUMAN, 2009, p. 58-59)



Corpos que poderiam lembrar a outros, mas que tanto precisam ser lembrados de que *as coisas não são assim mesmo*. Corpos que diante das políticas trabalhistas de precarização e desqualificação, imersos no capital, que só ensina a busca para o próprio bem, merecem um trabalho vinculado à própria vida, merecem corpos livres, práticas docentes em mãos.

Corpos que merecem um trabalho digno da condição humana, de democratização do conhecimento. Corpos que precisam ser lembrados de que o mundo a nossa volta não nos foi dado e não é definitivo, que é possível muda-lo, assim como o mundo pode mudar-nos. Corpos que, através da experiência, pareciam me contavam que também precisam de experiências estéticas, e de sua provocação, que precisam de exercícios de distensão de seus músculos, que também ouviam e queriam histórias.

É Bauman que também nos coloca a pensar o “fazer a diferença” no curso da nossa própria vida e no mundo em que ela é vivida através da metáfora do artista: “você deve ter acreditado ser um artista capaz de criar e moldar coisas, tanto quanto pode ser você mesmo, um produto dessa criação e moldagem...” (2009, p. 72). Continua: “a vida não pode deixar de ser uma obra de arte se é uma vida humana- a vida de um ser dotado de vontade e liberdade de escolha. Vontade e escolha deixam suas marcas na forma da vida.” (2009, p. 72)



Se ser um indivíduo é um decreto do destino, porém como sugere Foucault (2010) a identidade não é dada, a vida de cada um é um ato criador? De que somos feitos? De que podemos nos fazer? Compreender o sentido e o processo de construção de identidade através das referências que nos apoiam se faz





necessário em sua relação com as perspectivas éticas, estética e política que embasam toda discussão proposta.

Tal qual como é vista hoje, a identidade é uma construção contínua que perpassa por relações, sistemas e movimentos ligados à criação, negociação, projeto. Assumir nossa identidade consiste em estabelecer nossa singularidade pessoal e ao mesmo tempo nos inserir em uma representação coletiva. É um processo que se vivencia em condições de incerteza determinadas pela diferenciação de espaços, variabilidade de tempos e excedência de ações (MELUCCI, 1997). Bauman (2009) também afirma a incerteza como habitat natural da vida humana. A identidade do sujeito potencializa sua atuação como sujeito político, como indivíduo autônomo que tem seus recursos cognitivos, relacionais e comunicativos legitimados, enquanto também se forma a partir daquilo que o coletivo oferece, daquilo que o território lhe dá.

Bauman (2004) caracteriza os tempos atuais como “líquidos”, onde as conexões são mais dissolúveis. Assim, os sujeitos e suas identidades são expostos a várias comunidades de ideias e princípios, provocando-nos a lidar com o pertencimento e com sua própria coerência:

Sempre há coisas a explicar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. [...] Há uma ampla possibilidade de desentendimento e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2004, p. 19)

As identidades configuram-se no campo das práticas sociais, lugar em que a cultura está em sua centralidade. Assim, sua construção é tanto simbólica quanto social e é marcada pela ideia da diferença dentro desses símbolos. É possível afirmar, a partir das referências das teorias culturais, que as identidades não são fixas, isto é, não há uma verdadeira identidade. A admissão de um hibridismo cultural coloca em xeque a tendência de conceber identidades separadas e segregadas. Segundo Hall (1997), as identidades construídas no hibridismo cultural não correspondem integralmente à identidade original e podem se modificar de acordo com as mudanças de relação de poder. Além de híbridas, são para ele também identidades fragmentadas, uma vez que os significados são contestados, cambiantes e sustentados em lutas constantes pela manutenção e afirmação dessas identidades, como sugere Silva (2007, p. 25), ao afirmar que, “em certo sentido, somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os campos sociais nos quais estamos atuando [...]”.



Corpos que narram. Martucceli (2002) diz que a pessoa lúcida é aquela que

pode contar sua própria história. No contexto atual, em que se vive uma sociedade complexa, onde os atores sociais constroem identidades consideradas mais fluidas e fragmentadas, a consciência de sua historicidade faz com que o indivíduo deixe de fragmentar-se para tornar-se autor de sua própria história, ou no sentido trazido por Bauman de sua própria obra de arte: “nossas vidas, quer o saibamos ou não, quer o saudemos ou lamentemos, são obras de arte” (2009, p.31). Voltando ao excerto de Mia Couto que abriu esta parte da conversa, a consciência de sua própria subjetividade e a construção de pertencimento - ou sua ausência - podem definir a vivacidade dos corpos em seu sentido social e simbólico. A identidade também assegura a conservação e continuidade dos artefatos culturais e sociais que permeiam aquela vivência, sua ancestralidade e seu porvir. Nesse sentido, a narrativa de si recupera uma lógica de formação permanente:

A identidade é o espaço onde o indivíduo forja, pela narrativa, um sentimento de continuidade através do tempo e, por vezes, um sentimento de coerência interna permite-lhe precisamente reconhecer-se narrativamente como indivíduo singular, mas sempre à luz de elementos sócias e culturais. (MARTUCCELLI, 2002, p. 15)

A identidade surge assim, como algo quase inseparável da estrutura narrativa e a compreensão de si se mostra como uma interpretação que “encontra na narrativa, entre outros sinais e símbolos, uma mediação privilegiada.” (MARTUCCELLI, 2002, p. 15). Como acontece esta configuração e reconhecimento?

Corpos que vi, corpo que não vi. Corpos que não eram mais ou mesmos. Que não o serão. Que se viam com outros olhos. Corpos abusados, corpos vítimas de violência. Corpos apaixonados. Corpos religiosos. Corpos revoltos. Corpos maternos. Corpos paternos. Corpos ingressantes. Corpos caminhando para a aposentadoria. Corpos que sonham. Corpos que desacreditam. Corpos imaginativos. Corpos em verdade. Corpos que arrisco dizer, jamais esquecerei os nomes. Corpos diversos procurando o comum.

Essa construção de identidade individual e coletiva coloca em jogo a disputa de saberes e sua legitimação. Quando a representação é compreendida como um processo cultural, é possível afirmar que estabelece tanto identidades individuais quanto coletivas e que os sistemas simbólicos que orientam essa configuração fornecem caminhos para questionamentos sobre nossa existência: quem somos nós, o que queremos, assim por diante.



Numa perspectiva global, por exemplo, é possível falar dos embates de identidades construídas pela perspectiva cultural da nacionalidade ou da etnia;





em âmbito “mais local”, por sua vez, pode-se trazer as discussões que envolvem manifestações da comunidade, de instituições como a escola, práticas corporais, concepções de gênero etc. e que marcam as vivências que nos constituem como sujeitos das ações e dos discursos, em fluxos que alternam legitimações e significâncias. Esses fluxos transitam entre a micro e a macropolítica, que, no mundo globalizado, possui cada vez mais influência nessa configuração:

Quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar” livremente. (HALL, 1992, p. 10).

Estar em rede implica relação, conectividade, comunicação, mas isso não impede que o ser esteja cada vez mais isolado e sozinho no mundo. A vida tornou-se algo a ser otimizado, para não se tornar vulnerável ou desconectada. (LARROSA, 2018).

Ao mesmo tempo em que o vincular ou desvincular pede atenção, é nas camadas dessa fluidez que se desestabilizam padrões e colocam-se as identidades em conflito. Como luta e resistência, pode contribuir para o espaço das mudanças e, assim, das diferenças. O que nos identifica se relaciona com a identidade, o que se torna outro, ou se opõe a nós, está no campo da diferença, sem pré-julgamentos de melhor ou pior. Bhabha (1998) vai mais além e traz a diferença como enunciação da cultura, numa relação de afirmação e resistência, de reconhecimento dos conflitos. As identidades são produzidas por meio da marcação das diferenças, que podem ser simbólicas ou concretas, mas, de alguma maneira, gera uma relação de exclusão entre as partes, que, normalmente, está embasada em quem, por meio dos processos de significação, de produção de cultura, detém o que está sendo considerado como saber e poder.



A relação entre identidades e diferenças é algo mais profundo do que reconhecimento ou acolhimento, é a validação do diverso e da necessidade de pensarmos cultura num viés político e como nos lembra Carlos Skliar (2011), a diferença não é um sujeito, não é uma pessoa e sim, uma relação. Sendo um jogo de disputa, as identidades são inventadas e não descobertas. Dessa forma, ainda hoje há aquelas identidades que são negadas diante de algum viés ideológico, provocando assim, a desterritorialização simbólica da pessoa, de que faça Agamben (2011) e que será melhor explorada mais à frente. Este tipo de perspectiva nos convida a refletir sobre o quanto nossa necessidade é socialmente construída/ determinada/ tensionada de maneira desigual.

Com o processo de globalização e a conexão mundial e imediata que vivenciamos hoje, é possível afirmar que a vida local é deslocada e a tendência à homogeneização se acentua, (HALL, 1997) porém seu alcance é irregular e imprevisível. Em um grande centro urbano, como São Paulo, onde as propriedades e serviços privados tornaram a apropriação e direito à cidade cada vez mais excludente e desigual, o vínculo social não é mais garantido de modo natural e não existe mais identificação automática com a coletividade: Indivíduos e grupos constroem e escolhem os seus vínculos em uma proporção crescente. A consequência é que a política, a referência, a “polis”, ao espaço comum de governar, não tem mais um fundamento na naturalidade do vínculo social, mas se torna uma escolha de convivência, de decisões conjuntas, de conservar o passado e de projetar o futuro. Até a aproximação dos corpos passa por linha semelhante, já que há hoje um distanciamento diante das relações de trabalhos e lazer, das questões de mobilidade nas grandes cidades e pelos diversos aparelhos eletrônicos. Muitas vezes a própria “conexão” nos desconecta do mundo em curso em nossa frente. Por fim, o afastamento das periferias e a vida em condomínios também tornou as relações mais restritivas, seletivas e segregadas, ressaltando o convívio entre iguais, homogêneo, e diminuída capacidade de convivência com as diferenças.

Especificamente quanto às construções identitárias e educadoras e educadores, existe ainda o padecimento provocado pelo contexto escolar. Acordado o valor da escola para esta lógica, como campo do enquadramento, como aparelho ideológico de dominação social, o próprio espaço físico encarcera estudantes e profissionais através da organização do mobiliário, tempos e ambientes, paredes, muros e grades, interações de autoritarismo e princípios colonizadores:

A socialização da nossa condição humana corpórea ficou por nossa conta. Faltou uma pedagogia dos corpos ou sobramos tratos antipedagógicos dos corpos. [...] fica cada dia mais difícil silenciar, controlar, ou ignorar as reações corpóreas tanto dos(das) educandos(as) quanto dos educadores(as). [...]obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. Que pedagogias para que os corpos se entendam? (ARROYO, 2012, p. 24)

Nos espaços institucionais, as práticas corporais trazem marcas às constituições dos sujeitos, comumente voltadas à disciplinarização, padronização e utilidade dos corpos. Este controle, inclusive das emoções, além de um exercício de poder que vai definindo quais são as práticas e saberes legitimados, chega ao adestramento, castração e mutilação do diverso. Desde a revolução industrial,





momento em que a burguesia emergente almejou o adestramento dos corpos para sua exploração e manipulação, o poder sobre a sociedade passou a ser exercido no corpo social e não sobre o corpo social, “um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância” (FOUCAULT, 1982, p. 187) e de ações permanentes de distribuição de espaços, controle do tempo, normatização de posturas e contínua vigilância. De alguma maneira, todos são inseridos neste enquadramento de moldes estéticos e comportamentais, o que dificulta a consciência desta inserção e a proposição de derrubada de práticas a serem superadas para a construção de novas.

Com relação às escolhas curriculares também é sabido que “na verdade, a escola é despojada de tudo o que possa vincular a aprendizagem com a vida cotidiana, na diversidade dos mundos de vida de seus alunos” (ARROYO, 2015, p. 74). Estas escolhas geram desigualdades escolares, que por sua vez reproduzem e reforçam as desigualdades sociais. Não seria injusto afirmar que os atuais governos prezam pela promoção da desigualdade como política educativa, centralizando no indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, enfatizando a ideia de meritocracia, estimulando uma pedagogia mais individualista, competitiva e menos solidária, desconectada de seu território, de seu cotidiano, da poética da vida.

Corpos que me lançavam e me encucavam perguntas. Que histórias carregam? Quais os sofrimentos e as lembranças? Com quantas crianças, bebês e famílias estiveram em relação ao longo de suas jornadas? Por que escolheram e estão na educação? Como se formaram? Como pensam seu papel na educação? Como constroem sua palavra falada e escrita? Quais os gostos e desgostos? O que conhecem e o que querem conhecer? Sob que condições físicas e emocionais atuam? Como compreendem o território e os modos de vida das famílias? Como se compreendem enquanto trabalhadoras e trabalhadores?

Há que se considerar ainda as marcas do aspecto profissional. Em âmbito local e nacional, a categoria dos profissionais da educação vem enfrentando um desprestígio social cada vez maior frente a sua comunidade e à esfera pública. Além das jornadas extensas, precarização nas condições de trabalho, adoecimento físico e emocional, temos lidado com perdas significativas e impactantes de direitos e recursos financeiros que já vinham defasados e incompatíveis com as demandas que a realidade nos impõe. Frequentemente, temos nossas lutas desqualificadas pelos veículos midiáticos, sofremos ataques de nossos representantes em todos os âmbitos dos governos, temos nossas lutas deslegitimadas, o que nos afasta da sociedade e marca nossos corpos de forma opressora.

É fato que o mundo privado pode gerar desigualdades públicas. Viver a



identidade é um paradoxo: quando as diferenças não nos unem, não nos geram direitos. Viver a diferença tem um potencial ambivalente: legitimar o pertencimento e representatividade e dinamizar a construção da igualdade. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade.

Naturalizar os conflitos, disputas de poder e as variações entre igualdade e a diferença seria um caminho para reconhecer este paradoxo e equilibrar o jogo, valorizando os conflitos que criam novas existências?

Conforme Bhabha (1998), há um terceiro espaço, uma fronteira de negociação entre a cultura local e a global, o local do hibridismo, o “entre-lugares”, onde se produz o que se pode chamar de novo, de outro, em que a contestação pode ampliar os modos de exercício de poder e exclusão. As identidades que são construídas e contestadas nesse terceiro espaço são formas muito particulares no mundo contemporâneo ou pós-colonial, e que constituem as mudanças, nos campos social, político e econômico.

São elas, resistências produzidas no espaço entre a identidade e a diferença, que podem causar os atravessamentos na lógica imposta e estabelecida. É dessa forma que se pode pensar em fixação, subversão e conquistas de direitos. Em alguma medida, nos posicionamos e também somos posicionados, de acordo com o campo social no qual estamos atuando, dando sentido a nossas próprias posições. Joan Scotth (2005, p. 12) corrobora com esta possibilidade ao afirmar que “Reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e direitos grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos”.

Ao pensar, por exemplo, nos movimentos sociais, é possível pontuar vários exemplos de organizações constituídas a partir de uma categoria dentre as quais compõem a identidade: questões de gênero, etnia, religião, sexualidade, grupo social etc. O desafio está em encontrar a valorização da identidade individual através do pertencimento em seus coletivos:

[...]Há um equilíbrio a ser alcançado entre a identidade individual e a identidade coletiva, pois toda pessoa é si mesma única, e ao mesmo tempo igual ao grupo a que pertence. Quando a pessoa se encontra dominada pela identidade individual, ela perde capacidade de empatia e tende a se isolar numa solidão egoísta. E quando é a identidade coletiva que a domina, a pessoa se dilui no grupo e tende a se desresponsabilizar pelo que faz; quem está agindo é o grupo e não o indivíduo. (CARDOSO, 2019, p. 50)





Portanto, a identidade não pode se deslocar de todo seu contexto e complexidade, tampouco de seu centro em si mesma, alternando a macropolítica e a partilha local enquanto inevitavelmente carrega e sustenta a diferença; está intrínseca na desigualdade social- visto que os indivíduos lidam com recursos sociais muito desiguais- e equilibra-se com a subjetividade. (MARTUCCELLI, 2002) Por conseguinte, caracteriza a incerteza do mundo e chama o sujeito a acentuar sua singularidade concomitante a conferir semelhança ao outro. O espaço de individualização constitui também um território não inteiramente socializado e por isso mesmo um terreno de resistência, um potente lugar de conflito e instabilidade. Bauman define:

A identidade nada mais é que o resultado - simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estruturado- de diversos processos de socialização que ao mesmo tempo, constroem os indivíduos e definem as instituições. (BAUMAN, 2009, p. 110)

A maneira como se entende a ideia de identidade não alinha apenas aos conceitos de experiência e narrativa, já que se implica também ao sentido atribuído à arte, ao bem comum coletivo e à democracia. O sujeito procura se transformar, inventando maneiras do que se pode ser. A singularidade dos corpos se constitui em certos valores éticos e estéticos, fazendo do sujeito um artesão de sua própria existência. Enquanto os governos e sistemas vem, historicamente, se instrumentalizando para sofisticar os meios de regulação da sociedade e de seus indivíduos, o sujeito só se coloca no mundo no cuidado de si.

O cuidado ou “governo” de si entendido como uma recusa relativa às práticas abusivas de controle das condutas, à produção de verdades e da obediência, como estética da existência e confronto, que é fazer, numa perspectiva ética, da vida e do corpo uma obra artística, no exercício da liberdade, de práticas e saberes que compõem a arte de viver, compõem a condução de si mesmos, consigo e com os outros.

A estética da existência como trabalho criativo sobre si mesmo resulta em novas formas de relação, a estética da existência produz efeitos de caráter político. Ética e estética confrontam a obediência, uma vez que o sujeito se interroga, não fica inerte diante das situações, encontra o poético na liberdade criativa numa corajosa elaboração: a demorada elaboração de si. A busca pela totalidade é um gesto revolucionário, pela liberdade de pensar sobre si e sobre o que é público, o singular atuante no corpo social. E quanto mais livre essa construção, mais fácil se torna cumpri-la.



Pensamento como modo de resistência. Pensamento que se enlaça e se constitui na experiência.



Figura 9 - Devaneios de leitura. Fonte: Autora

O desafio central do indivíduo é que chegue a uma concepção crítica e coerente de si mesmo, “diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos.” (MELUCCI, 2004, p. 47), sendo sujeito e narrador de sua(s) própria(s) história(s). Por sua vez, o desafio central do coletivo perpassa pela valorização do diverso. Já passamos muito tempo lendo, escutando e reproduzindo em nossos discursos a percepção do outro pela negatividade, pelo lugar da falta, algo muito mais cômodo do que pensar o outro como aquele que simplesmente não é nós, não está em nós. Skliar (2011) nos ajuda a reagir sobre esta ideia um tanto arrogante de que devemos amar o que consideramos *outro* por ser menos ou menor, de que devemos ser solidários e até tolerantes com a diferença. Para ele, ao falarmos do “diferente” fazendo alusão aqueles que não podem ser vistos, nem pensados, reforçamos nossa vaidosa e curiosa ideia de homogeneidade de corpos, línguas e modos de ser e estar em vida. O que o autor chama de diferencialismo - definir alguém como diferente - é entendido como fantasmagórico e violento. Violento por reduzir o outro e reduz a capacidade de olharmos entre, impede que o outro seja visto, pois a relação já se inicia em separação:



La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que um dedo que apunta diretamente a lo que cree que falta, a





lo que entende como ausencia, a lo que supone como desvio, a lo que configura como anormal (SKLIAR, 2011, p. 101)

Este tipo de pensamento pressupõe que há uma forma a ser alcançada, um absoluto universal, um jeito de ser legitimado e não traz a diferença em sua essência: algo natural e orgânico que não está sob nosso controle. O autor ressalta que **diferença** é uma palavra relacional, que se pronuncia no espaço, entre dois elementos singulares e não está ligada a sujeitos específicos e que antes de pensar sobre quem foi apontado como diferente, é preciso problematizar o dedo que aponta. No encontro com alguém, este nunca é igual, sempre difere e não de algo em particular, mas sim de tudo. A diferença está aí. Entre. Já o diferente, inexistente.

Desta forma, só existe uma forma de estar em relação, de entender e construir coletivos: pelo diverso. Diverso que sou eu, que somos todos nós. Nós pensamos, vivemos e estamos na experiência do diverso. Não há como escapar disto e é ele que dá sentido ao que entendemos como experiência (SKLIAR, 2011).

Como já introduzido, o sentido da experiência aqui discorrido sustenta-se na concepção filosófica das teorias de John Dewey (1925-1953), Jorge Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1994). A experiência para os autores é entendida como algo singular, como aquilo que nos acontece e nos provoca, nos atravessa, nos tomba e portanto, nos vincula. Larrosa nos mostra como a própria palavra atribui este sentido:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. (LARROSA, 2002, p. 25)



A palavra **experiência** é a palavra do risco, do estranhamento, daquilo que é externo e estrangeiro, portanto da existência. É o que alimenta a permanente criação e recriação da identidade. O sujeito da experiência é aquele que se deixa afetar, atravessar:

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro en-

quanto outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. [...] a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular do enigma (LARROSA, 2003, p. 197)

Como ser sujeito da experiência em espaços de afastamento? Voltamos aqui ao “nosso modo de vida”, ao fato de que em nossos tempos, em uma grande cidade como São Paulo, o dia parece programado para que nada nos aconteça e que nos desvinculemos do espaço, do tempo e das pessoas cada vez mais. Benjamin (1933) já alertava para essa direção em outros contextos, denunciando esta ausência como uma nova forma de miséria de toda a humanidade, uma nova barbárie:

Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente e começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita e nem para a esquerda. (BENJAMIN, 1994, P. 116)

Muitos dos corpos de professoras e professoras com quem compartilhei esta citação de Walter Benjamin, se identificaram, em especial ao pensarem sua relação com a própria cidade. As narrativas diziam de corpos “presos” a suas casas, seus bairros, seus carros, ao tempo e aos mesmos trajetos. Corpos que ainda não conheciam espaços culturais como o MASP, por exemplo ou que nunca haviam andado de metrô, frequentado o centro da cidade, que quase nunca circulavam sozinhos, principalmente em lugares desconhecidos ou mais afastados de seus endereços. Corpos que não circulavam pelo entorno da escola, que conheciam pouco do chão pisado pelas famílias que atendiam. Corpos que desejavam um vínculo mais profundo com este território e talvez, um passo menos apressado.

Ficamos mais frágeis a cada vez que evitamos a partilha do sensível, ao livrarmos-nos de toda e qualquer experiência. Larrosa (2002) corrobora com esta ideia de que a experiência está cada vez mais rara, em primeiro lugar pelo excesso de informação, que ocupa o lugar do saber vindouro da experiência, já que é possível estar informado sem se comover com o que aconteceu. A escassez da experiência também se dá pela falta de tempo, já que tudo nos perpassa de forma cada vez mais apressada. Assim, os acontecimentos tornam-se mais descartáveis, efêmeros, precisando ser substituídos quase que imediatamente. Este tipo de vivência afeta nossa sensibilidade, perplexidade, determinando alguns comportamentos generalizados do sujeito moderno:





O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio(...) (LARROSA, 2002, P. 26)

Como uma vivência pontual e imediata, tudo excita, tudo agita, mas nada acontece. Desse modo, o sujeito se torna também um consumidor, o que modifica sua relação com o próprio conhecimento. Enquanto a jornada educativa se amplia em todos os segmentos, a sensação é de que menos tempo se tem e se dedica a conhecer:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA, 2002, p. 23)

Para resgatar a experiência, o silêncio, a contemplação, a memória são elementos essenciais. Não é possível encará-la como algo que passe pela razão, já que aquilo que nos padece está muito mais ligado ao campo das emoções, da reflexão, da partilha do sensível. Por isso o risco, o perigo, a travessia, a abertura, a exposição, são todas palavras da experiência. E como parte dessa partilha, em relação intrínseca à experiência, está a narrativa.

Walter Benjamin (1933) também traz a narrativa como a palavra durável, aquela que invoca a experiência de quem partilha, contando ou ouvindo. A narrativa neste sentido é a própria palavra da experiência e por isso, o ato de narrar a si mesmo, a palavra habitada pelo corpo que busca sentido e, portanto, revela um ato político, como já explicitado no início desta escritura. Quando narra sua experiência, o sujeito saboreia, revive, ainda de forma mais intensa o que foi vivido. Parafraseando Manoel de Barros, a narrativa da experiência é a palavra de chão que funda esse vivido.

A relação entre identidade, narrativa e experiência revela seu sentido ao nos levar a ideia do comum e de um outro sujeito do conhecimento, que nos con-



vida a pensar a educação a partir da experiência/narrativa em uma ordem ética. Comum, é aqui entendido como aquilo que acolhe o que se refere ao universal e ao que se refere ao particular ao mesmo tempo, aproximando o singular e o coletivo. Portanto, nada tem a ver com palavras como normal, global, habitual, costumeiro etc. (SKLIAR, 2011). Não há nada irrevogável tampouco final. O conhecimento a partir desta lógica não procura verdades fixas ou generalizações, ou como coloca Larrosa: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (2002, p. 27). O saber então se constitui na relação entre o conhecimento e a vida humana, que também tem sentidos atribuídos diferentes àqueles mais difundidos.

O conhecimento que se concretiza na própria experiência é um conhecimento subjetivo, particular, relativo e assim revela o sujeito e sua singularidade, portanto é provisório, finito:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002, p. 27)

Dessa forma, o saber não é um produto, uma mercadoria, e nem está fora de nós, assim como a vida não é apenas atender aquilo que é entendido como necessário (satisfação básica e elementos da lógica de consumo) para sobrevivência da pessoa e da sociedade. Na perspectiva da experiência, conhecer e viver são formas humanas muito singulares de estar no mundo, o que faz de cada vivência algo muito particular.

Pautada nessa ótica, a educação ganha novos contornos, outro ponto de vista, em que já não é mais possível tentar ou querer separar teoria prática, razão e emoção. A experiência, e o conhecimento que dela resulta permite a tomada de nossa própria vida e nos convida a comover-nos com o mundo. COMOver. COM o VER. VERcomo. VERcom.

Dentre tantos devaneios, leituras e imagens suscitadas ao me deter sobre o que é ser esse sujeito que tem como ofício a educação, reforça a complexidade dessa caminhada cotidiana, desse território de afetos, desses verbos grandes e infinitos que escorrem por suas mãos. O que é da consciência? O que está o entendimento? O que sustenta essa corporeidade?



Ver e comover com este grupo com quem me encontrei nestes três anos me transformou. Foi este coletivo que tornou meu olhar mais generoso, que me ensinou o exercício permanente da compreensão sobre educação, sobre esco-





la, sobre o mundo. Um coletivo alimento da minha energia, da minha vontade em seguir em frente e melhor, da revelação dos conflitos e contradições. Sem este coletivo de corpos educadores educadoras, eu jamais pensaria e escreveria como faço hoje.

Os corpos atravessados pela escola: O fazer da Coordenadora Pedagógica pela minha experiência

(...)parece que tem um cacique dentro dele
cantando para eu
Sarar. minha mãe pede *fecha o olho*,
finjo que fecho
mas ainda vejo
um pingo do chão, a ponta do pé
na dança
da cura. Dá um pouco de medo
misturado com vontade de
rir, mas a bênção
funciona.
depois de uns três dias minha garganta Para de
Doer pra sempre até a próxima
Dor.
(BEI, Aline. O peso do pássaro morto, 2017, p. 8)



2019 era o meu ano de chegada na Coordenação pedagógica. Acho que a escola nos provoca a estar sempre chegando e essa é para mim uma de suas belezas: nunca sabemos como será o nosso dia, o que nos atravessará, que novo nascerá. Será assim para sempre, até a próxima alegria, ou até a próxima dor. Todos os dias são travessias, tudo e todos nos colocam em aventura. O pingo do chão que pode ser medo ou dança. Uma experiência ampliada do ponto de vista do olhar, do ouvir, do sentir: se antes como professora, meu foco central estava na presença e nos corpos de bebês e crianças, agora meu olhar estava neles, mas também na presença e nos corpos de todas as educadoras e educadores, no corpo da escola como um todo. Uma ampliação de ponto de vista, de contradições e potencialidades. A narrativa é memória das vivências entre fevereiro de 2019 a março de 2021, tempo em que fiquei em exercício no cargo de Coordenador Pedagógico, designada e eleita pelo Conselho de Escola. Um adendo: intitulo este fragmento como “o fazer da coordenadora pedagógica”, nomeando meu cargo através do gênero feminino, no qual me identifico. Porém, a nomenclatura do cargo se oficializa no gênero masculino e por isso, assim foi citado.

Assim, como “ser professora”, “ser coordenadora” é ofício, como um artesanato que corporifica as palavras pelo exemplo. As gerações de mulheres da minha família sempre estiveram trançadas pelo fazer artesanal: minha bisavó, falecida durante este percurso de doutorado, em 2020 aos 106 anos, fazia crochê. Seus dedos não erravam os pontos até quando dormia. Minha avó me esquentava até hoje com seus sapatinhos de tricô. Minha mãe, que fez sua passagem na mesma semana em que recebi minha convocação para ingressar como professora na rede municipal em 2008, costurava e bordava. Minha irmã, desenhava lindamente. E eu? Consegui me conectar com esse saber e entender minha relação com a renda, com a trama, com a tecitura, com os fios, através da palavra, da escrita, quando mergulhei na coordenação pedagógica e na contação de histórias.

Eu nunca havia me imaginado atuando como coordenadora pedagógica, apesar de uma pequena experiência em cursos de formação que me trouxe muita alegria. Não estava “cansada da sala de aula” como se costuma dizer, aliás, estar implicada no trabalho com o grupo de crianças e famílias foi sempre o que me alimentou. Até hoje, preciso desse respiro e desse momento diário com quem está na centralidade do processo educativo, impulsiona minha vontade de pesquisar e me lembra que a brincadeira é um modo de vida.

Em 2018, no meu ano de ingresso no doutorado, pude escutar a coordenação. As vozes que me falaram e me despertaram escuta, vieram de algumas

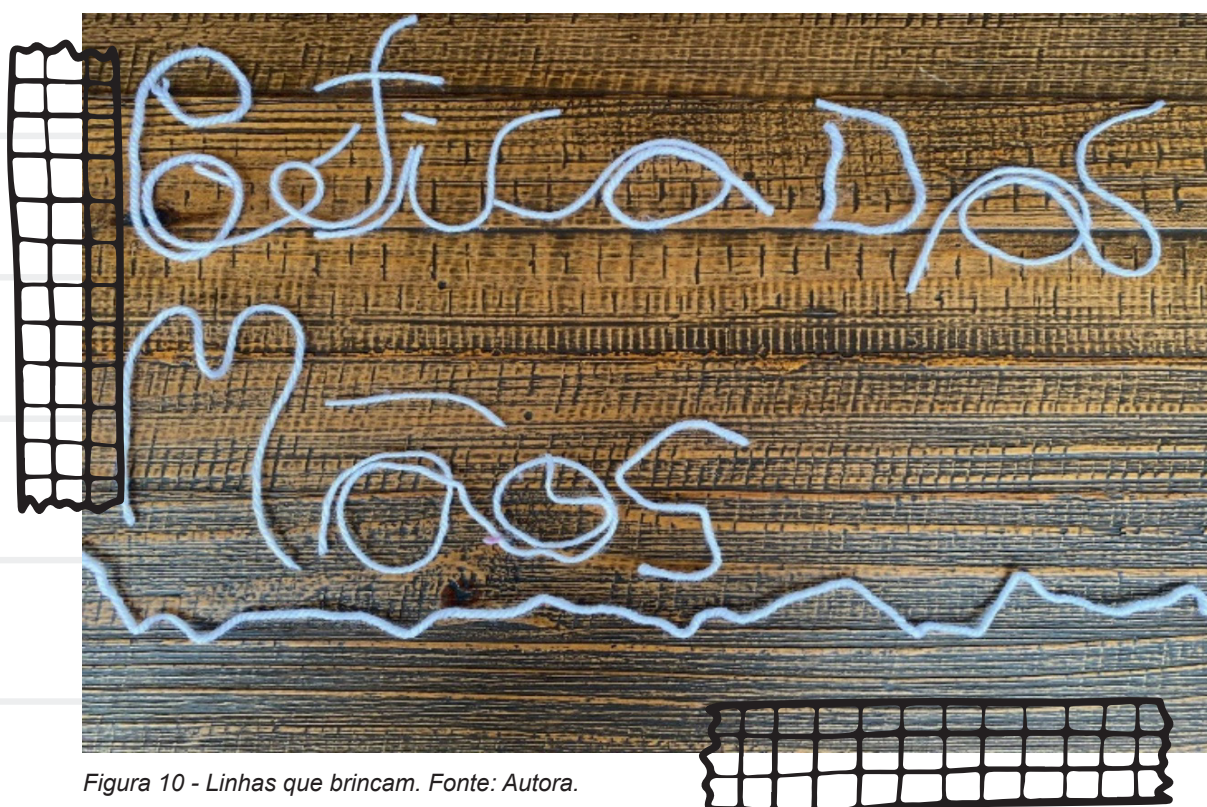


Figura 10 - Linhas que brincam. Fonte: Autora.





colegas que dividiram comigo as disciplinas do doutorado, das amigas e amigos do grupo de pesquisa “Arte e formação de educadores” que atuam ou atuaram na rede e principalmente, do grupo de trabalho do qual fiz parte na Secretaria Municipal de Educação, por quase dois anos, que se colocava a pensar sobre registros na Educação Infantil. Foram momentos em que me ofereci e permiti estar em certo distanciamento para o estudo, estudo para maior consciência da nossa prática. Todas essas pessoas mobilizaram meu pensamento através de si mesmas: gente encarnada, de corpo presente que trabalha pela educação de forma inspiradora, com afeto, raiva e riso e com propósitos comuns aos meus. Algo que eu vinha procurando em meus pares e sentindo-me bastante solitária em muitos momentos.

Suas vozes, que gentilmente me chamavam para compor junto, foram ecoando, encucando, enquanto as disciplinas do doutorado faziam aquela reviravolta interna costumeira, em todos os meus órgãos. E era 2018. Com o terror instaurado em muitos de nós ao nos depararmos com o resultado final das eleições presidenciais no Brasil, momento em que Jair Bolsonaro, candidato de extrema direita, foi eleito, ao lado de muitos deputados, vereadores e governadores da bancada evangélica, ruralista, também de extrema direita e ultraconservadora, meu corpo precisava encontrar outra posição. Tomar mais partido. Eu precisava estar inteira na educação pública e buscar um lugar de força para ser resistência e responsabilidade.

Na prefeitura de São Paulo - e aqui utilizo a língua da rede para contar - , há duas formas de *acessar o cargo de coordenador pedagógico*: uma mais definitiva através do concurso e outra que pode ser mais provisória, através da designação. Nos dois casos, é necessário exercer o cargo de professor por pelo menos três anos; ao acessar o concurso, o cargo de coordenador pedagógico passa ser definitivo, no caso da designação, não. Quando há uma vaga em aberto que não foi assumida por nenhum concursado ou quando o titular da vaga está em licença em outro cargo na *Diretoria Regional de Educação*⁵ ou *Secretaria Municipal de Educação*, o Conselho de Escola da *Unidade Educacional* abre, de forma pública, eleição para que os interessados concorram ao cargo. Cada inscrito deve cumprir alguns requisitos que são publicados no edital, apresentar um projeto e comparecer na reunião de eleição, convocada pelo Conselho de Escola. Quando senti esse meu chamamento, algumas escolas estavam com processos de eleição abertos e amigas queridas que colhi desta imensa rede



⁵ Diretoria Regional de Educação é uma divisão administrativa que coordena a implementação da política pública do município para a educação nas Unidades Educacionais de cada território. Atualmente, São Paulo tem 13 diretoriais, conhecidas como DREs.

foram me alertando sobre as vagas, indicando escolas etc. Não sei como justificar, mas me inscrevi em apenas uma. Foi uma alegria entregar meu projeto. No dia da eleição, ao meio dia da primeira quinzena de dezembro, aguardei o início da reunião em uma pequena recepção, que estava lotada de candidatas. Lembro-me de ter pensado e escrito para o meu marido: *“Acho que não vai rolar. Tem muitas candidatas... acho que só perdi meu horário de almoço...rs”* (havia saído da escola em que estava no período da manhã e em seguida, iria para a escola em que trabalhava à tarde). Como toda boa professora em final de ano doutoranda desesperada, aproveitei o tempo de espera para estudar e fiquei ali, lendo.

Meu certo pessimismo ou conformismo estava no fato de que eu não conhecia ninguém da escola, ninguém me conhecia, não tinha experiência na coordenação. Depois das apresentações, de muita conversa, ansiedade, tranquilidade, espera... a diretora anunciou de forma muito delicada algo como: *“Foi você, Natália.”* Pode parecer mentira, mas juro que fiquei olhando para os lados procurando a Natália eleita. Depois de ter me dado conta de que seria eu, lembro de pouca coisa: alguns abraços, sorrisos, parabenizações, burocracias e acolhida da equipe. O que cada uma disse, lembro bem, decoradinho. Ali seria meu novo território no ano seguinte.

Reviver esta história pode soar como um ato de vaidade, de prepotência ou exibicionismo, mas claro, não é esta a intenção. Resolvi escrevê-la porque é aqui que tudo começou e guardo esse dia com muito carinho entre minhas memórias e narrativas. Eleger uma pessoa para coordenar o trabalho de uma escola certamente não é algo fácil. Como tudo na educação, é um ato de risco e mistério, uma aposta. Uma disputa em que não há melhores e nem piores, mas talvez a confluência do Universo para que alguns encontros sejam possíveis. Ao longo do tempo no CEI, nos divertimos muitas vezes relembando essa história, que foi contada na perspectiva de muitas das personagens que estiveram presentes. Óbvio que a escolha não foi unânime, tampouco agradou a toda a equipe, enfrentaria e enfrentei todos os desafios de uma chegada profissional.

Vale ressaltar que, se a pessoa que eu estava substituindo quisesse ou precisasse, poderia voltar a qualquer tempo a ocupar seu cargo e eu voltaria para a escola onde minhas aulas estavam atribuídas. Mal sabia eu, que minha saída se daria em abril de 2021, justamente para acessar o cargo, definitivamente, através da minha aprovação no concurso. Mas, isso é outra história...



O que significa estar na Coordenação Pedagógica?

Catar miudezas, reencontrar palavras, cadernar novos achados. Grão de areia, pingo de torneira, folha seca enroladinha. Bordar trilhas de formigas, co-





lher os pingos dos olhos. Renovar as xícaras de versos. Encher os bolsos de lembretes e lembranças. Balanço. Escorregador.

É aceitável dizer que uma das imagens que mais se conectam à figura da coordenação pedagógica é a da formação contínua e em serviço. Os dois últimos anos na Rede Municipal de São Paulo têm sido mais desafiadores nesse sentido, já que as demandas de planejamento e organização aumentaram e ocupam cada vez mais o horário coletivo, e também pela suspensão do PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO em 2020 e 2021 (PEA), que formalizava o percurso formativo e será melhor apresentado mais à frente. Sobre a ação formativa da coordenação, Garri-do a apresenta: “Subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões



Figura 11 - Bordados para acolhimento da equipe no início do ano. Fonte: Autora



que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho” (2007, p. 9). Dessa forma, a coordenação pedagógica favorece a tomada de consciência de educadoras e educadores sobre suas próprias ações e o conhecimento sobre o contexto em que estão inseridas e inseridos, visando sempre um trabalho autoral, de suas próprias práticas.

Assim a ação de coordenar perpassa pelo campo da compreensão da realidade, pela construção de alternativas, pelo reconhecimento das limitações e

fragilidades de forma respeitosa e sensível, nos gestos, nos tempos, nas materialidades, nos espaços e nas interações, enquanto se supera os atropelos causados pelas urgências e necessidades do cotidiano da escola, que não são poucos e vem das famílias, dos próprios bebês e crianças, das educadoras e educadores, da diretoria regional, da secretaria de educação. Uma relação construída na busca da confiança, na entrega de quem quer aprender com aqueles sujeitos, na interrogação e na ignorância como condições do fazer. Na Educação Infantil, onde há apenas um coordenador pedagógico por unidade, este é um trabalho por vezes mal delimitado e solitário.

A coordenação pedagógica também auxilia na construção das relações, no fortalecimento do coletivo, envolve a articulação entre os diversos segmentos da escola e o território, entre a escola e todos os órgãos envolvidos na implementação das políticas públicas para educação e do currículo, na busca do fortalecimento das parcerias intersetoriais (com a arte, cultura, saúde e assistência social por exemplo) e atividades comunitárias dentro do território. É também um terreno de expectativas, de onde se espera determinados posicionamentos, decisões e resoluções. Por fim, também faz a curadoria de todos os registros que compõem a documentação pedagógica da Unidade, historicizando e qualificando os processos. Entram muitos cadernos! Como parte essencial desta documentação está o Projeto Político Pedagógico, que precisa ser promovido e materializado no cotidiano, nos planejamentos pedagógicos e planos de ação diversos.

A forma como meu corpo viveu e vem vivendo essa experiência de muita intensidade tem me dito que o ofício da coordenação é uma trama de muitas ramificações, que vai configurando a coordenadora que sou e que quero ser, revelando minhas potências e fragilidades, coerências e incoerências, cômodos e incômodos, tudo que se traduz e revela a educação em que eu acredito. Lá em 2018, o que fortalecia a ideia de deixar de me ocupar como professora e me ocupar como coordenadora, era assumir uma posição em que eu poderia me engajar para viver no coletivo uma outra experiência de educação, mais próxima a que eu acreditava e sabia que era possível. Já nascia ali uma contradição que se revela na palavra *poderia*. Poder. Justamente aquilo que eu queria tanto estremecer.

É comum, que para o que eu entenda o que quero ou saiba por onde começar, me perguntar sobre o que não quero. Eu não queria por exemplo, diminuir palavras. Para quem vê de fora, parece ser necessário aprender uma nova língua quando se ingressa na rede municipal: a língua das siglas. Diz esta língua que sou CP, num CEI em J40 na DRESA. O bebê ou a criança, um código no EOL. O professor é PEI ou PEIF, em JBD ou JEIF⁶. Não gosto de ser chamada de CP e por algum tempo não entendia o porquê. Hoje entendo que a sigla não





diz do meu corpo, reduz minha identidade e de certa forma, me tira do lugar de sujeito. Junto ao coletivo, procurei desburocratizar as siglas, as nomenclaturas genéricas e preenchê-las de gente.

As palavras também podem ser diminuídas pela burocratização dos registros. Quando não se atribui valor e compreensão sobre este fazer, quando os registros não têm relevância e tampouco impacto no trabalho do coletivo, deixam de ser linhas de conexões e tornam-se palavras atadas e obstáculos cotidianos. A escrita pode ser aquela que nos aprisiona, pode ser aquela que abre o vidro emperrado da janela, pode ser aquela que expande o mundo em nós e para nós. Logo estabelecemos um trato de atenção a isso.

Como parte das angústias também estavam as relações hierárquicas. Além de reconhecê-las, procurava caminhos para que as identidades fossem mais potencializadas do que anuladas dentro dessas relações que iriam se constituir. De forma geral, construir o fazer conjunto no lugar da vigilância ou da fiscalização, priorizar o que era de sentido ao coletivo, problematizar as lógicas hierárquicas de controle e de poder individuais e coletivas que interferem na construção das subjetividades, contrapor a tudo aquilo que de alguma maneira, nos afasta. Todo dia um sempre novo. Refiz, recomecei, e com o cuidado de estar nesse novo mundo com inteireza, em busca de familiaridade, no sentido trazido por Agamben:

Na familiaridade com o mundo, encontramos a pluralidade de sentidos e de formas, de maneiras do “em-ser”: [...] Ter a ver com algo, produzir algo, ordenar ou cultivar algo, utilizar algo, abandonar ou menosprezar algo, tomar a iniciativa, investigar, interrogar, considerar, discutir, determinar... E todas essas familiaridades do em-ser estão compreendidas na familiaridade com o mundo e com os entes intramundanos.” (2017, p. 62)

Assim reconheci aquilo que eu não poderia descuidar, ao que deveria estar atenta para tentar não reproduzir, o que eu precisava quebrar ou desconstruir, do que mesmo no sufoco, eu não abria mão. Atuar no mundo de forma artesanal e responsável não se ensina, se experiencia. Com tal reflexão, pareceu necessário perguntar sobre sentidos e ações que ocorrem dentro desse cotidiano, repensando constantemente como a Escola vem desempenhando sua função e qual seu contexto de existência nos dias atuais, na perspectiva dos corpos que



⁶ As siglas referem-se: CP- Coordenador Pedagógico; CEI - Centro de Educação Infantil; J40 - Jornada de trabalho de 40 horas semanais; DRESA - Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro; EOL - Escola online; PEI-Professor de Educação Infantil; PEIF - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; JBD: Jornada Docente de 30 horas semanais; JEIF: Jornada Especial Integral de Formação.

habitam seus muros e como meu corpo tem encontrado com eles. Perguntas de chegada: Como conhecer os corpos que constroem a escola? Como avançar na garantia de direitos de bebês, crianças, famílias e trabalhadoras e trabalhadores da educação? Como ampliar nossos modos de vida e leituras de mundo? Como fortalecer o coletivo? Como nos reencontrarmos com a palavra e com a escrita da palavra? Como decolonizar nossas referências? Como assegurar o direito à participação destes corpos que se sofrem e se arriscam? Como construir o consenso nesse campo de disputas? Como promover o encontro do grupo com sua própria potência? Como dar luz à palavra comum, passando por cada um?

Sentidos: perplexidade mantida e constante. brincadeira como modo de vida. corpo agarrado ao território. risco. aventura. inusitado. pesquisa. estudo. poesia. pergunta. curiosidade. palavra comum. coletivo. arte. Paulo Freire. Outros autores e autoras companhias que já apareceram ou aparecerão neste fabular. Perguntas que ficam à vista, permanentemente penduradas como anzóis que puxam e beliscam.

Ações: acolher. escutar. parceriar. escrever. rir. narrar. duvidar. arriscar. fazer pela primeira vez. discordar. acordar. aquilombar. pesquisar. investigar. insistir. errar. provocar. nutrir. balançar. sentir. rever. bagunçar. criar. inventar. trazer no corpo. conscientizar. importar-se. comprometer-se. libertar-se.

Romper: com as portas. com os muros. com os quadrados. com os preconceitos. com a lógica colonizadora. com as hierarquias. com a distância entre o que se diz e o que se faz. com o posto e imposto. com a lógica dominante. com o pensamento único. com a prescrição.

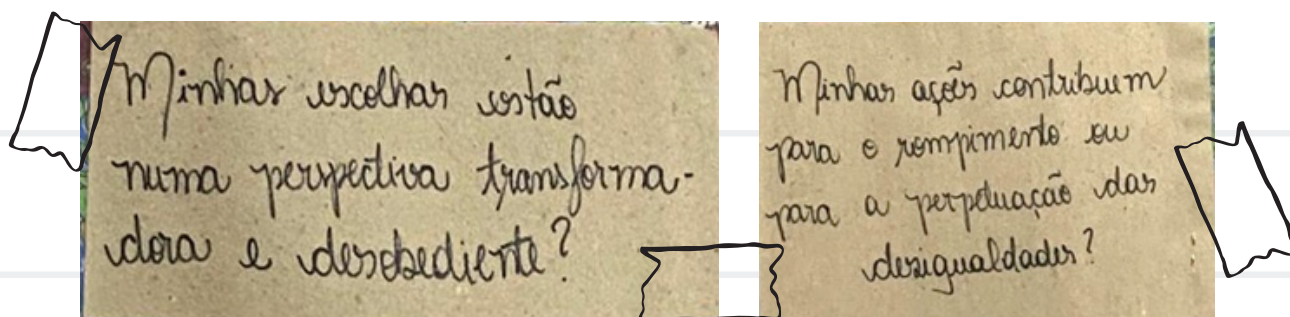


Figura 12 - Fragmentos que moram no mural da sala. Fonte: Autora

O desejo de experienciar o sentido, a ação, a ruptura, vem do coletivo pelo qual a gente passa a se aventurar, diariamente: “[...] É a construção desse ‘sujeito coletivo’, empenhado num objeto comum, que orienta e dá sentido às ações de professores e alunos no espaço escolar” (ALMEIDA & PLACCO, 2015, p. 25), mas também da coordenação. E essa construção é singular, específica em cada





contexto; não há receita ou manual que possa ensinar. Sentido, ação e ruptura se dão no presente, no contexto da vida vivida junto, como nos ensina Paulo Freire: “A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas” (FREIRE, 2018, p. 26). E para as experiências por vir, parecia-me primordial mergulhar na ideia da democracia num contexto educativo, problematizá-la e persegui-la como ação e reação no mundo. A concepção de democracia seria relevadora do pensamento construído, permeando os outros sentidos, ações e rupturas mencionados, todas palavras que traziam para mim um sentir/agir democrático.

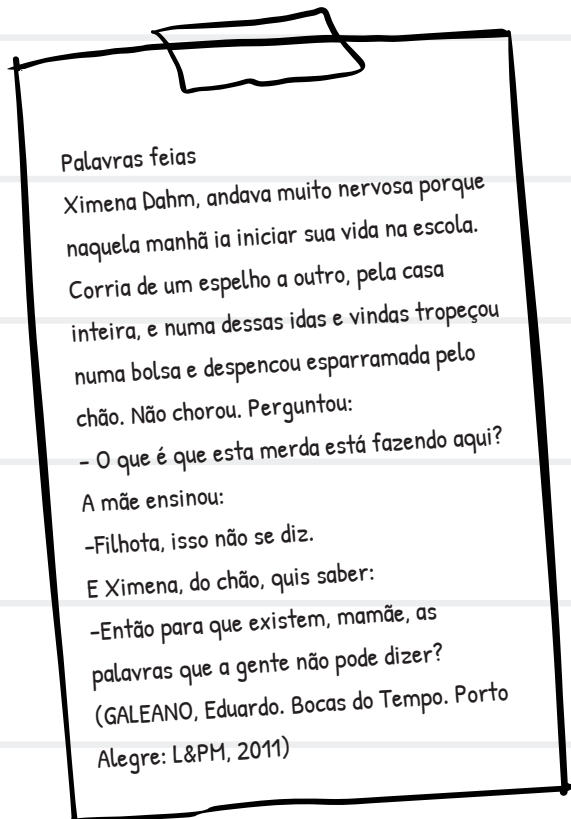
Não teria sentido falar em escutar, trazer para o corpo, romper os muros, por exemplo, se não fosse nesta perspectiva. Sabendo que “democracia” pode ter muitos significados, senti a necessidade de abrir um subcapítulo aqui, explicitando um pouco mais o pensamento de democracia que permeou a pesquisa e minhas ideias, que vinha a seguir. Porém, quando estava pronto, ele não tratava apenas do meu corpo como coordenadora pedagógica; falava de um corpo coletivo. Mudei-o de lugar e está no capítulo em que todos estes corpos antes mencionados se encontram. Apenas para localizar de onde falo do meu, antecipo que ao me referir à democracia não estou falando de um regime de governo e sim de um modo de vida, intimamente atrelado ao cotidiano, permeando as ações e decisões de quem está na situação. Comprovei na minha experiência de atuação que este não é um modo rotineiro de se pensar, e que a democracia, mesmo quando defendida, é entendida como um sistema de relações políticas do ponto de vista governamental, distante da “sociedade do cotidiano”. Foi com esta provocação em mente que meu corpo adentrou o coletivo.

Dadas minhas referências e influências, eu suspeitava que um bom caminho para dar voz a esta provocação seria a partilha de experiências estéticas, de diversas manifestações artísticas. O desejo de experienciar o território, um fragmento da cidade como arte-fato.

Nesta perspectiva, arte e educação estavam presentes, como afirma Dewey, para *ampliarmos e enriquecermos* a vida através da arte (2010). A arte estava presente ainda como inspiração, já que me mobilizava a pensar e pesquisar o modo de ser brincante, numa perspectiva poética.



Acredito que a perspectiva poética, no âmbito da educação e da pesquisa, pode agenciar outras maneiras de se ver, viver e conviver; pode rasgar horizontes, vislumbrar saídas e outras possibilidades de mundo. Afinal, criar perspectivas poéticas é também possibilidade de instaurar outras formas de política, como nos sugere Walter Kohan:



Em primeiro lugar no pensamento, uma política da experiência e não da verdade, uma política de interrogação permanente sobre a possibilidade e as formas da própria política, que a desinstale do lugar da impossibilidade.” (KOHAN, 2007, p. 52)

Uma política que parta do questionamento do que somos para que possamos vir a ser de outros modos, em nossas formas de pesquisar e de educar. Deleuze e Guattari (1992), também destacaram que diante dos grandes desafios encontrados na educação na contemporaneidade, a arte compreende um importante potencializador de afeto, de intensidade de vida e de linhas de fuga. Eisner vai além, ressaltando que a arte pode dizer daquilo que muitas vezes não encontramos palavras, daquilo que não pode ser dito:

Directamente relacionado com a relação forma-conteúdo está uma quarta lição que as artes ensinam à educação. É esta. Nem tudo o que conhecível pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos de ter garantias para as nossas afirmações. Mas será mesmo verdade que o que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer? De acordo com Michel Polanyi não. Ele fala de conhecimento tácito e diz que “nós sabemos mais do que podemos dizer”. E Dewey diz nos que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado. Dewey continua e diz que o estético não pode ser separado do intelectual. Para que o intelectual seja completo, ele tem que carregar o selo do estético. (EINSER, ANO p. 13)

Parafraseando Dewey, o autor complementa: “a arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objetivos que ultrapassaram a evidência, e dos significados que transcendem o hábito enrijecido” (2011, p. 13). Nosso modo de vida atual exige que lidemos com ambiguidades, mensagens e ações conflituosas, dilemas éticos que pedem soluções imaginativas e não respostas únicas.





As artes estimulam formas de pensar mais apropriadas ao contexto real, provocando ações na ausência de regras, a consideração de sentimentos, sensações e nuances, revisão e reflexão das escolhas, dando um lugar mais potente às incertezas, o que apesar do medo, foi para mim mais generoso. Entretanto, o lugar das incertezas ainda precisa ser cavado e fincado dentro da escola e partindo desse pressuposto, faz-se necessário ampliar a compreensão sobre arte, arte e estética, educação estética e outros elementos que sustentam estas relações através da experiência.

Dewey revela a arte como condição humana, possibilitando o enriquecimento da experiência e uma provocação àquilo que é visto sempre do mesmo modo. Por isso, na visão do autor, tanto a criação artística quanto o pensamento criado por ela deixam de ser meras ideias e se transformam em significados coletivos. A arte como “produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico e o mundo” (2010, p.18) contribui diretamente para a ampliação e enriquecimento da vida, para a superação da dualidade cartesiana tão presente ainda nos dias de hoje nas práticas educativas.

É preciso destacar a inteireza do ser humano ao interagir com o que o cerca, uma vez que não separa a razão da emoção enquanto atua em sua vida. As emoções não apenas não se separam como são essenciais para a elaboração de qualquer conhecimento. É na inteireza do humano que se vive a experiência e que se encontra uma relação de educação estética.

Sartre trouxe significado à emoção como uma certa maneira de apreender o mundo. Será possível aprender algo sem emoção? Para o autor:

(...) uma emoção é uma transformação do mundo. Quando os caminhos traçados se tornam muito difíceis ou quando não vemos caminho algum, não podemos mais permanecer num mundo tão urgente e tão difícil. Todos os caminhos estão barrados, no entanto é preciso agir. Então tentamos mudar o mundo, isto é, vive-lo como se as relações das coisas com suas potencialidades não estivessem reguladas por processos deterministas, mas pela magia. (SARTRE, 2017, p. 62)



É como se o corpo emocionado mudasse suas relações com o mundo para então, modificá-lo. Heidegger (2000) pensava que a emoção é a realidade-humana que se assume ela própria e se “dirige-comove” para o mundo, pois uma emoção é precisamente uma consciência. Uma consciência emocionada, uma forma organizada de existência humana, uma consciência do mundo. Corroborando da mesma ideia, Rancière explicita: “[...] o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma

ação voluntária e de um processo involuntário” (2009, p. 30). Assim, o modo como se determina o sensível é a relação entre um conjunto comum partilhado e a provocação, as partes exclusivas divididas por cada indivíduo. Platão nos ajuda com uma imagem muito bonita ao dizer que a comunidade que dança conta sua própria unidade. Há uma experiência coletiva que provoca uma experiência estética individualizada.

A estética então, desobriga a arte de qualquer regra, qualquer padrão ou homogeneidade, por ser uma forma específica de configuração do domínio da arte: “O estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma, momento de formação de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2009, p. 34). O valor estético é um modo de ser sensível a arte, que pode ser tanto de identificação quanto de estranhamento. Existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Arroyo enfatiza esta afirmação: “Do sofrimento têm chegado sempre as indagações mais prementes ao conhecimento e a ética” (2015, p. 45). Eu mesma vivenciei esse movimento inúmeras vezes ao entrar em contato com a minha escrita e entrei em contato com a minha escrita inúmeras vezes para sentir com maior clareza.

Esta perspectiva eleva o sentido da arte, sua relação com a educação e principalmente com a política, visto que a arte é aquilo que ativa a ação, especialmente a ação política, no sentido de produção de mundos, daqueles mundos que precisamos ser capazes de reencontrar. A arte é a própria evidência de um engajamento, de uma travessia, é a imagem como um devir, que impulsiona. Sartre (2007) enfatizava que aquilo que surge do processo criador se transforma em potencialidade que deve ser realizada, indefinindo as fronteiras entre fato e ficção, como reforça Rancière: “A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é, rearranjos materiais dos signos, das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2009, p. 59).

Assumir o direito à arte, à experiência estética, ao sensível, nos tempos atuais, é também atenção e cuidado para que esse movimento não se torne uma obrigação, uma tarefa produtiva, mais uma tarefa, como diz Larrosa (2018) em diálogo com Bauman, “de fabricação própria”, onde se espera um resultado que atenda a necessidade de renovação permanente. Praticar a arte da vida, ou o direito à arte, não significa viver um processo de transformação permanente, de redefinições constantes que anulam identidades e memórias. Mesmo as grandes rupturas provocadas nas experiências estéticas não descartam o sujeito e





não destroem seu processo, não sucedem o que foi o outro e sim, se incorporam nessa composição elaborada e demorada.

A arte tampouco deveria ser monocultural - como a escola trata as demais áreas do conhecimento de forma geral e que também é problemático - e por isso educa, não domestica. Mais: a arte deveria se configurar numa trama horizontal e por tanto, é menos hierárquica; suas ramificações e seus territórios têm todos a mesma validade. É essa concepção de conhecimento comunitário, de saberes democráticos, que visa tirar as pessoas excluídas do isolamento, podendo mobilizá-las e confortá-las sobre a transformação da realidade e angústias do mundo, abrindo-se ao ato criador. Criar no sentido de divergir, de expandir continuamente os esquemas de experiência, de questionar e viver situações fluídas e transitórias, no sentido de recusa do previamente pronto e do conformismo (RODARI, 1997).

Arte e educação sofrem com sua desvalorização como ciência, conhecimento, profissão e atividade social. Tamanho desprestígio vem do fato de que todo ato que não produz dinheiro se considera perda de tempo no mundo capitalista e tratá-las como mercadoria não costuma ser um projeto bem-sucedido do ponto de vista dos fins da educação e da arte, aqui já apresentados. É comum entre as escolas que a arte tenha um papel secundário, sempre a serviço de outras áreas do conhecimento ou objetivos e apresentada através de um repertório pouco diversificado, voltado para o que já circula no “mercado” ou como uma estética única e bastante exigente do ponto do realismo ou de determinados artistas, o que afasta as pessoas do processo criador, imaginativo, expressivo, portanto artístico.

Desse modo, unir arte-educação é também a tentativa de resgatar a cidade experienciada como um arte-fato; o devir como a possibilidade de engajar-se; a brincadeira como possibilidade de modo de vida, a partilha como algo de fato tomamos parte. Entrega e envolvimento. O desejo de transformar a experiência estética em sensações de vida e movimento de corpo. E para isso, eu sempre precisei ouvir o chamado de Paulo Freire.



Ainda sobre meu corpo, Paulo Freire: pelas vias e veias

Paulo Freire (1921-1997) deveria ser aquele tipo de pessoa que não deixa nenhum corpo quieto. Na verdade, passados cem anos, é o que ele ainda faz. Pura provocação para quem se identifica com suas ideias e para quem se incomoda com seus pensamentos ou com sua imagem, mesmo sem conhecer seu denso e extenso trabalho. Brasileiro. Pernambucano. Palavra de força.

A mim, falta muito ainda a conhecer. E a cada dia que conheço um pouco mais, imagino quantos professoras e professores deste país e do mundo conversam com Paulo Freire. Eu mesma já te escrevi muitas vezes, Paulo. Sempre é importante saber o que você pensou e nos faz continuar pensando...

Suas palavras ecoam e transbordam pelas vias respiratórias, pelas veias dilatadas, quando precisamos de refúgio, de força, de crítica, de pulso. Arrisco dizer que ecoam e transbordam em uma boa medida quanto ao valor e importância social da educação.

Suas obras apresentam o papel político que a educação deve cumprir, de possibilidade de transformação em ação coletiva e conjunta. Há a consciência de que a educação não pode mudar tudo, mas é fundamental para que algo mude. Não é uma força imbatível, tampouco deve ser a reprodução e perpetuação das desigualdades. É uma parte muito importante da humanidade, da vida social, que precisa ser autenticamente vivida e potencializada.

Numa pesquisa sobre a palavra narrativa de educadoras e educadores, reverberando entre as experiências de bebês e crianças num espaço educativo público, destacar o que aprendi sobre a palavra com Paulo Freire é mais que uma necessidade. No caderno III, a elaboração desse pensamento, tão inspirado por suas obras ganhará mais destaque; porém para ampliar os sentidos e reiterar sua influência, compartilho algumas “pílulas” dessa construção de antemão. Estamos celebrando seu centenário e do chão da escola, faço parte da Secretaria de Educação que você gestou. Quantas memórias para quem teve o privilégio de conviver contigo. Que compromisso para nós, que viemos depois...

Perpetuar a tua palavra, preservar a tua língua, é o mínimo que podemos fazer para merecer seu jeito de educar...

E o educar de Paulo Freire ensina sobre a educação popular. A defesa de uma educação pública de qualidade perpassa necessariamente pelo reconhecimento do saber humano como diverso e presente em todas as vidas.

Com você aprendi que os sonhos que tenho para a educação não combinam com uma dinâmica autoritária ou homogênea. E que educar pela imaginação e pela inventividade, era muito mais potente do que educar pelo medo. Alimentou minha impaciência e teimosia pelo mundo e vale frisar, tudo que compõe essa tese.

Foi seu pensamento que me trouxe maior consciência e leveza sobre os processos de aprendizagem e de valorização do erro como hipótese, mergulho, coragem e naturalidade, possibilidade de construção:





E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2015, p. 29-30)

Li que assumindo o risco e sua inevitabilidade é nos preparar para os desafios, destacando nossas subjetividades. Colocar-se nesse processo de risco é também assumir-se. Foi sua obra que também nos ensinou:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p.42)

Desse modo, cravou em mim a premissa de que todos têm algo a aprender, todos têm algo a ensinar e que se estamos abertos ao mundo e ao saber, tudo e todos nos interessam. Me possibilitou compreender que nos colocarmos em igualdade no processo de construção da educação e da relação ensino aprendizagem, não é dizer que sabemos as mesmas coisas, mas que nos colocamos em igualdade como sujeitos do conhecimento, de saberes legitimados e que ao ensinar, aprendemos; ao aprendermos, também ensinamos. É esta uma das potências do encontro com o outro: sermos desafiados pelo que o outro nos oferece e assim, nos comprometermos com nossa presença no mundo na inteireza de sermos. Nas palavras dele:



Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2015, p.53)

Inspiração para nos aventurarmos ainda mais em ser gente, em nos inscre-

vermos no mundo, procurando os fundamentos éticos da nossa existência. Entendo que esses fundamentos éticos, em especial na escola e no nosso papel político como fazedoras e fazedores da educação se constrói na proporção do nosso envolvimento com o cotidiano, do nosso exercício de corpo que toma posição, assume sua ideologia e não corrobora com a perpetuação das desigualdades.

A palavra comum do espaço público também ganha significado em sua perspectiva. Não é a palavra comum ou o bem comum numa perspectiva ainda hierárquica em que se oferece condição para que todos a alcancem a partir de um ideal, mas a palavra comum decolonializada, que represente a todos passando por cada um. Palavra que não necessariamente está presente nas instituições ou espaços educativos formais: pode estar na rua, na fábrica, nas praças, no transporte público, nos corredores e pátios.

Paulo Freire é um símbolo da defesa da minha militância de vida: a escola pública. Desde que ocupou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992), dizia que um dos aspectos responsáveis pelo fracasso da escola pública, era a falta de um projeto político pedagógico popular e de emancipação, com respeito ao saber de seus educandos. Seguimos reivindicando políticas públicas de acesso, permanência e democracia nos processos educativos.

A possibilidade de pensar um projeto de formação docente é também seu legado como secretário. Para ele, a formação integral humana, crítica e reflexiva, é condição para uma educação democrática, envolvendo educadoras e educadores, educandos e educandas. Nesta perspectiva, a formação em contexto e continuada, incorporada às jornadas de trabalho faz parte de seu legado. Apesar da desvalorização e faz descontinuidade deste fazer, consequência de algumas gestões, essa é uma defesa interrompida de nossa rede, dada sua importância incontestável:

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (FREIRE, 2015, p. 46)

Além da formação, o cuidado com a existência e re-existência das educadoras e educadores. A luta pela dignidade, que faz parte da construção ética e que nos tira da indiferença. A luta pelos direitos que deveriam ser do tamanho que é nossa grande responsabilidade. A luta política, crítica, organizada e consciente que afasta da alienação. A luta para que aprender seja mais do que se adaptar ou aceitar e sim, transformar, transgredir. A luta por não ser preciso esconder.





Não esconder e assumir. Deixarmos de nos omitir e revelarmos nossas ideias e posições é antes de tudo, respeito àqueles com quem dialogamos, para que possam assumir-se também. Isso não quer dizer que no processo educativo, entre educadoras e educadores e gestão, escola e famílias, educadoras e educadores e bebês e crianças, sempre deve haver concordância e sim, que a neutralidade não existe e buscá-la, é negar a experiência sensível de ler o mundo e agir de corpo inteiro sobre ele: “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2015, p. 75). O caminho naturalmente nos implica a escolher e intervir na realidade.

Para não sermos coniventes com aquilo que perpetua a desigualdade, oprimi e mata, é preciso romper com os silêncios de quem é sistematicamente silenciado e elucidar o despertar das perguntas, o movimento da inquietude, o alvoreço da incerteza. Acredito que um dos maiores desafios com os quais me deparei na pesquisa foi o de escutar (de muitas formas) e viver junto as narrativas e corpos de outras pessoas e através da minha leitura assumida, recontá-las aqui. Sei que naquilo que consegui avançar, o fiz sob sua influência e referência ao tratar do cuidado ético da palavra que se escuta e que se fala, da disponibilidade ao outro, a sua palavra, ao seu gesto e jeito. Exercendo a coordenação pedagógica, na relação com toda a equipe, inclusive com as minhas parceiras (diretora e assistente de diretor) na equipe gestora, pude comprovar que:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2015, p. 117)



Em minha leitura, essa citação traz não apenas sua visão sobre a escuta, mas também nos ajuda a aprender a lidar com as nossas ideologias. O primeiro passo seria assumi-las, desconstruindo a ideia ilusória de que existe neutralidade no campo das ideias. Até o discurso que prega a neutralidade é uma ideologia. Entender a ideologia é o que nos permite refletir criticamente sobre ela, sobre qualquer discurso hegemônico anunciado como única verdade. Paulo Freire nos diz dos exercícios de nos expormos às diferenças e recusar posições dogmáticas: “uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas” (2015, p. 131). As desconfianças que também sabiamente poetiza Manoel de Barros... Precisamos, rigorosa e continuamente, desconfiar dos discursos genéricos e impostos. Ainda na fala de FREIRE: “E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil” (2015, p. 131).

Pensando na experiência estética que é a obra de Paulo Freire, há uma beleza especial em lê-lo sobre essa disponibilidade ao outro e ao não saber, que merece destaque entre nós:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2015, p. 132)

A abertura ao desconhecido e ao outro é, desse modo, ação ética, política e pedagógica, experiência fundante que nos legitima como seres incompletos e inacabados. Que nos dá o direito de ser, a todos e de repensarmos como nos colocamos em relação, uma vez que não há ética sem reflexão sobre a própria existência:

Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. [...] Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites. (FREIRE, 2021, p. 44)

Provocados e provocadas quanto às construções relacionais entre opressores e oprimidos, repensamos não apenas o que construímos com bebês e crianças, mas também o que construímos como grupo de trabalho, em especial quando ocupamos a equipe gestora. Toda a ideia aqui desenvolvida sobre educação numa perspectiva democrática e libertadora se constitui do que Paulo Freire nos ensinou e vale ganhar mais um destaque.

Numa sociedade como a nossa, de classes e posições dominantes, faz-se necessário nos comprometermos com a liberdade quando ela diz respeito ao outro também, em especial numa relação que já é, a priori, hierárquica. Paulo Freire já dizia do outro como sujeito e não como objeto da nossa dominação, para que este possa conquistar sua própria história. Enquanto educadora, sigo no esforço de ser menos prescritiva e impositiva, tentando seguir um caminho de construção e reconstrução e de menos negação, atravessada por Freire:





Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. [...] Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. [...] Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. (FREIRE, 2018, p. 58-59)

Não faço isso apenas pelo outro, mas por mim, que acredito na ruptura da ordem posta e no saber de quem está comigo nesta caminhada. Porque também sou dominada pelo discurso posto, pelas estruturas dominantes e necessito, enquanto sujeito, aprender e oferecer outras formas de interação entre as pessoas, as decisões, os trabalhos e saberes. Porque o desvelamento do mundo se dá na reflexão-ação e não pode estar apartada do cotidiano. Porque essas pessoas me ensinam sobre o direito de sermos pessoas e não coisas. Porque sei, lendo Paulo Freire (2018) que em qualquer que seja a situação em que alguém impede alguém de ser sujeito de sua própria busca, se instaura uma situação violenta.

“É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudança” (FREIRE, 2015, p.12). Esse convite presente em Pedagogia da Autonomia carrego como despertador de bolso para me lembrar, uma contradição que se deve superar permanentemente e que só é possível junto, em comunhão. Para não esquecer, para honrar e espalhar. É um compromisso que sigamos afirmando, reverberando e construindo em nossos coletivos preservando a sua língua: “não há o que fazer é o discurso acomodado que não podemos aceitar” (2015, p.65). A convocação e consciência do mundo não se constroem na contemplação, mas no trabalho. No trabalho diário e permanente pela escola pública, seguimos procurando permanecermos sensíveis aos nossos chamamentos, de modificação do nosso chão, do nosso território.

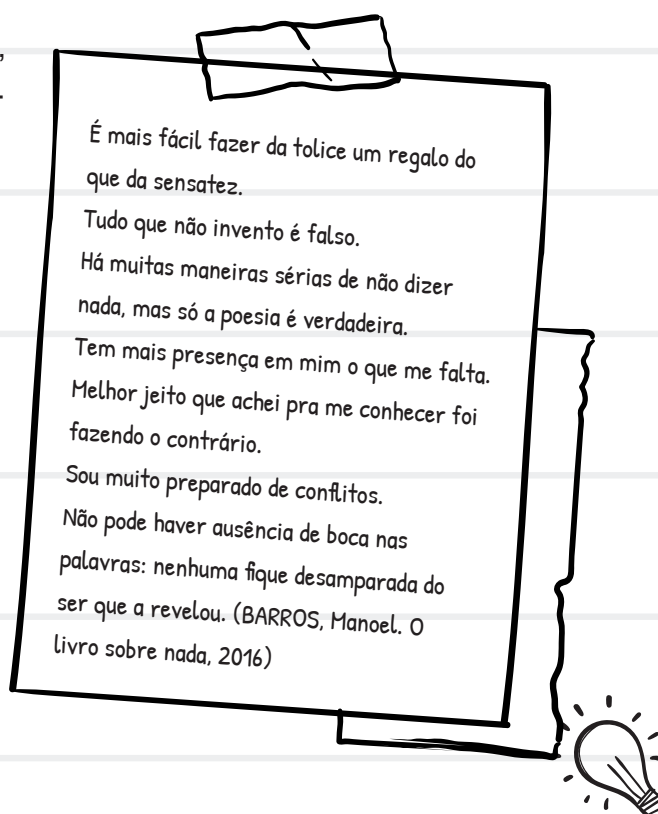


CADERNO III - Colhe palavra: - O encontro de todos os corpos nas experiências de arte e educação

Começar. Princípio de toda ação, de nascença. Cada vez que há uma ação, há algo novo que vem ao mundo. O encontro do meu corpo com os corpos que compunham este coletivo que agora era uma equipe também minha, me colocava como parte dos inícios. Assim como eu, todos procuravam introduzir seus inícios ao mundo, ligando-se de forma íntima com a condição humana de agir: a natalidade. André Amaral, querido amigo e também integrante do grupo de pesquisa “Arte e formação de educadores” diz da sabedoria de parteira, aquela que aprendemos com o feminino, sobre gerar o novo, de provocar, amparar e possibilitar nascimentos. Provocar os nascimentos é brotar novas pulsações de vida, do individual para o coletivo. E este coletivo me ofereceu muito mais nascimentos do que eu poderia imaginar. Uma história gravada nas minhas letras, linhas e corpo que enlaça e emaranha a experiência de tudo que foi dito até aqui como aposta possível.

Biesta, parafraseando Hannah Arendt, enfatiza que: “ninguém sabe a quem se revela quando se mostra em palavras e atos. Isso se torna claro- tanto para o outro como para o eu- na ação” (2017, p. 74). É assim que vamos nos tornando presença no mundo. Desse modo, “tornar-se presença implica a vir a um mundo povoado por outros iniciadores, um mundo de pluralidade e diferença, e agir” (2017, p. 75).

É deste nascimento e de todos os outros que vieram a partir dele, que tratam as narrativas aqui contadas, advindas da minha experiência no coletivo. Para que essas leituras, invenções, impressões dos acontecimentos, de mim mesma e desse coletivo pudessem ser narradas pelo meu corpo, contei com a generosidade e confiança de quem seguiu entrelaçada e entrelaçado a mim, de quem é tão presente no meu fazer, no meu corpo, na minha experiência, que posso até narrar. Afeto de quem tornou-se presença em minha palavra.



É mais fácil fazer da tolice um regalo do
que da sensatez.
Tudo que não invento é falso.
Há muitas maneiras sérias de não dizer
nada, mas só a poesia é verdadeira.
Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi
fazendo o contrário.
Sou muito preparado de conflitos.
Não pode haver ausência de boca nas
palavras: nenhuma fique desamparada do
ser que a revelou. (BARROS, Manoel. O
livro sobre nada, 2016)





Tornar-se presença não é simplesmente um processo de aparecer ou se apresentar ao mundo, mas agir no tempo/espço de ação também do outro, de pluralidade, para que não haja impedimento aos inícios de ninguém. Ao tratar desse coletivo, conto da experiência ética do encontro desses corpos, numa relação de íntima responsabilidade pelo outro, que não se construiu e nem se justifica por nenhum vínculo ou razão anterior, além da ideia de nos colocarmos a pensar juntos um projeto de escola sob o qual nos levantaríamos todos os dias.

Não há como contar dessa narrativa sem entendê-la como a partilha do sensível. Esse termo, título de uma das obras de Rancière (2009), remete à palavra comum fincada nesta partilha. A partilha do sensível estabelece relações entre política e estética:

[...] sistema de evidências sensíveis que revela ao mesmo tempo, a existência de um lugar comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2009, p.15).

As partes se fundam na ação e na junção do sujeito com o espaço, tempo, proposta, configurando-se de modo que cada uma e um toma parte nessa partilha. Exercícios de ser e estar no e do coletivo.

Ainda sobre o contexto desta experiência, o CEI, que atende 152 famílias, está localizado no bairro de Americanópolis, subprefeitura de Cidade Ademar, zona sul da cidade de São Paulo. Em 2019, a equipe era composta por 26 professores, 05 auxiliares técnicos de educação, 02 agentes escolares, 03 funcionárias da cozinha, 03 funcionárias da limpeza, 01 coordenador pedagógico, 01 assistente de diretor de escola e 01 diretor de escola. A escola contava ainda com o acompanhamento de 01 supervisor escolar. Em 2020, até o decreto de pandemia, o quadro permanecia o mesmo exceto na equipe de docentes, que passou a ser composta por 24 pessoas, devido uma mudança na organização dos agrupamentos da unidade. Durante a suspensão das aulas presenciais, por conta de pandemia de COVID-19, a equipe da cozinha foi suspensa, e a da limpeza ficou com apenas 01 pessoa.



À época da pesquisa, os bebês e crianças da Unidade estavam organizados nos seguintes agrupamentos: Berçário II (BII)- 09 bebês por professor, 18 crianças por sala; Mini Grupo I (MGI) - 11 ou 12 bebês e crianças por professor e 22 ou 24 por sala a depender do tamanho desta; Mini Grupo II (MGII) - 24 crianças por professor e sala. O Berçário II atende bebês que completarão 01 ano de vida até final de março do ano letivo, o Mini Grupo I contempla bebês e crianças em

média entre 02 e 03 anos de vida; o Mini Grupo II atende crianças até 3 anos e 11 meses. As professoras e professores dos CEIs exercem o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), com jornada de 30h semanais. Destas, 02 horas são dedicadas à planejamento fora da Unidade Escolar e 03 horas são de formação coletiva através do Projeto Especial de Ação (PEA). Neste grupo, o PEA ocorria às terças, quartas e quintas-feiras, em dois horários: 7h às 8h para o grupo da manhã; 12h às 13h para o grupo da tarde.

A escola se constrói internamente, é delineada e definida por quem a habita, na declaração e num ato de crença, porém contagiada pelas camadas externas. A escola se constrói por dentro, permeada pelo que está a sua volta. Discursos múltiplos de sua época atravessam a experiência escolar, invadem o currículo explícito e implícito, porém aqui explorarei com mais atenção o movimento interno.

Como sujeitos de botar vida no coletivo, as pessoas foram se conhecendo e se reconhecendo, tanto a si quanto ao outro, porque cada ação as coloca e nos coloca como seres únicos, revelando suas/nossas identidades pessoais. Mesmo quem já convivia de longa data, compartilhou experiências inéditas de identificação e estranhamento, dada a transformação constante e inerente que é ser humano, dado o despertar de revelações por novas experiências. Só num espaço ético essa revelação se faz possível e é nessa perspectiva que se constrói um coletivo: um acolhimento que não é um acolhimento qualquer ou de adequação; um bem comum que não é algo fora ou dado e sim descoberto, construído, debruçado, que contempla e passa por cada um; um espaço de não ser o coletivo mas sim, ser um, dois, mais, plurais, *no* coletivo; um espaço de imagens éticas, concebidas e que valorizam a maneira de ser dos indivíduos e das coletividades.

Lembro-me bem dessa preocupação com a adequação, com o que mudaria na minha chegada de imediato: “como você quer isso?”; “como quer que façamos aquilo?”; “a partir de agora será numa lógica de propriedade e de mando, tão comum nas relações de trabalho?” Por várias razões diferentes, uma escola pode passar por muitas mudanças na composição de seus coletivos. Houve um tempo em que senti isso fortemente, numa escola por onde permaneci por dez anos como professora e a cada ano, parecia estar em uma escola outra, para além da transformação natural e habitual que toda escola em movimento e reflexão precisa ter. Não é incomum que o grupo de educadoras e educadores tenha que se adequar a uma nova engrenagem a cada troca de equipe gestora, o que não é um movimento tranquilo. Quando não dialógico, deixa de ser um movimento inteiro, de significado coletivo e corporal, torna-se algo imposto; quando dialógico, pode gerar muitas angústias, resistências e estranhamentos, não importa a abertura e disponibilidade que se tenha. Nós também vivemos isso.





Corpos regem, corpos reagem. A pele tenta guardar os nossos receios, mas por vezes, tantos guardados ocupam espaço de vozes entaladas. Imaginei na época que tantas perguntas sobre como “seria agora” tinham origem em experiências parecidas com as que vivenciei, em que os processos e construções dos coletivos foram desconsiderados e prevaleceu-se a voz “do cargo”, da posição hierárquica para que todas e todos se adequassem. Minha resposta foi algo como “não sei, espero que vocês possam me ajudar, que a gente possa conversar e decidir junto”. Segui o caminho dessa resposta através de muitas perguntas; mostrei como meu corpo de fato se sentia: interessado e curioso para saber o que pensavam, como faziam, o que incomodava e o que achavam potente, se gostariam de mudar, a cada tema que precisasse ser debatido. Sempre senti que com o mesmo respeito e cuidado, estavam sempre curiosas e curiosos para saber o que eu e demais parceiros e parceiras também pensavam. A educação libertária também está na dúvida, na não imposição de narrativas.

Eu não era a única que estava chegando e as pessoas mais recém-chegadas logo confessaram o receio que sentiam em tomarem posição frente a um grupo que em sua maioria, era considerado “antigo de casa”, com mais de dez, quinze anos vividos ali. Não é sempre que nos colocamos a pensar sobre o que está por trás da dúvida dos chegantes à respeito de onde “pode” se sentar e à certeza dos que já pertencem ao terem lugares marcados. Sobre o apego à salas, armários, materiais. O que a escola tira, o que a escola oferece aos nossos corpos? Esse não era um CEI de tantos apegos, mas esses receios circulavam nos devaneios de quem chegava, resultado de experiências e narrativas com corpos habitados pelas palavras de produção e reprodução. Nem sempre foi fácil e tranquilo, porém, não paramos de nos ouvir, de provocar, de cavar espaço. e isso é muito. Às vezes persistência, às vezes insistência. Firmamos, quase que de imediato, o compromisso autêntico com nossa comunidade.



Esse exercício foi nos mostrando que era possível sermos um coletivo, uma comunidade⁷, sem procurarmos nos modificar para agradar ou adequar, sem ser-

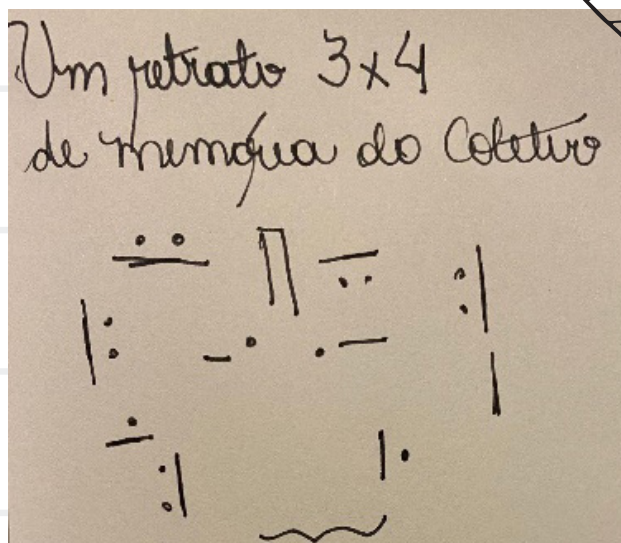


Figura 13 - Devaneios de fim de tarde. Fonte: Autora

⁷ Ao referir-me à coletivo, penso no grupo de educadoras e educadores trabalhadoras e trabalhadores do CEI. Quando me refiro à comunidade, trato do coletivo, das famílias e vizinhos que compõem o território em sua totalidade.

mos semelhantes ou iguais em nossos jeitos, comportamentos ou pensamentos. Desde que numa perspectiva ética (do cuidado de si, do outro, da vida), tudo coube. Biesta nos lembra que: ser sujeito, não é algo que tenha a ver com a tribo a que pertencemos, tem a ver com agir no espaço público, o espaço onde estamos com os outros, com o estranho” (2017, p. 89). Sobre determinados assuntos, éramos quase uma comunidade sem nada em comum e isso foi se provando precioso e muito divertido para aprendermos mais. Para aquilo que precisava ser comum, nos colocamos a trabalhar: arar o terreno, preparar a terra para receber a semente e alinhar nossa sustentação: concepção, princípio e atuação.

Diante da racionalidade que predomina numa visão positivista de educação”, o convite a uma convivência de corpo inteiro, plural e emocionada em que é possível se expressar, não é qualquer coisa:



[...]Nessa situação já quase não importa o que se diz, mas é de crucial importância que se diga alguma coisa, que se fale. Isso ainda implica que a voz com que você fala para alguém com quem não tem nada em comum não é uma voz emprestada ou representativa, mas tem de ser sua própria voz- e de ninguém mais. (BIESTA, 2017, p. 90)

É assim que se instaura a natureza ética do coletivo, na convocação, no chamamento que traz responsabilidade ao que se diz, ao que se ouve e ao que se faz. É a aceitação do convite responsivo. A palavra do outro que nos exige compromisso e instaura a língua da responsabilidade a esta convocação misteriosa que é a posição instaurada pelo desconhecido que está no outro. Derrida nos ajuda ao dizer:

Quando a trilha é clara e dada, quando um certo conhecimento abre o caminho de antemão, a decisão já está tomada, poder-se-ia dizer que não há nenhuma decisão a tomar; irresponsavelmente e, poder-se-ia dizer que não há nenhuma decisão a tomar; irresponsavelmente e em sua consciência, aplica-se ou implementa-se simplesmente um programa. [...] Ele transforma a ação na consequência aplicada, na simples aplicação de um conhecimento. Transforma a ética e a política numa tecnologia. Já não pertence à ordem da razão ou decisão prática, começa a ser irresponsável (DERRIDA, 1992, p. 41)



O projeto dado, pronto, prescritivo não apenas desconsidera o outro como o menospreza. A construção conjunta como prática de liberdade tem um alcance mais largo, porque se dá no campo de experiência da ação, é necessariamente um fenômeno público porque se dá no compromisso político com o outro. Han-





nah Arendt (2003) é enfática ao afirmar que a liberdade necessita de um espaço mundano, de um domínio público habitado por muitos, reforçando que a liberdade só existe no encontro com o outro e exige muito de nós.

A aposta que fizemos então, foi a de criação desse espaço mundano, desse espaço de pluralidade e diferença, onde cada um pudesse oferecer sua vida e sua presença ao mundo, como experimento, a partir do que propõe Margareth Rago: “transgressões, rebeldias e fugas às capturas impostas pelas instituições de controle no cotidiano da vida social” (2007, p. 64), inventando existências que emergem as subjetividades. Procuramos formas de sentir a textura, a espessura e as singularidades de cada experiência vivida, uma vez que nunca nos interessou ficar apenas no discurso. Aprendemos com Paulo Freire que “a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado” (2021, p. 55)

Espaço de encontros e desencontros dos corpos, compreendendo-nos em nossas possibilidades e impossibilidades corporais através da necessidade da convivência e interrogando-nos sobre as possibilidades e cuidados de existência necessários para essa relação.

Importante reiterar que, numa perspectiva ética, o cuidado de si é fundamental. É o cuidado de si que nos sensibiliza e nos fortalece para o cuidado do outro e como só é possível na esfera social, não é uma ação solitária. Cuidar de si é parte da dedicação e da responsabilidade coletiva. Muitos cuidados e ações configuraram os modos de viver coletivo e comunidade; na tentativa de encontrar as palavras comuns entre elas, podemos destacar o exercício democrático, as experiências estéticas como alimento, a valorização dos variados registros pedagógicos como impulso para o encontro com a própria palavra e a narrativa de si. Chamei essa tríade “fazer democrático, experiência estética e despertar de narrativas” de Colhe Palavra.



Nesta perspectiva de atuação, condução e articulação num espaço educativo formal e público, portanto, político, me propus a pensar como fortalecer uma educação de princípios democráticos, como vivem as diferenças num espaço comum, como construir identidades individuais e coletivas por meio das experiências sociais e políticas, na perspectiva estética de um sujeito de conhecimento e palavra para estar (experiência) e narrar com, para a vida em grupo, pública, da polis. Me perguntei, dentre tantas dúvidas e questionamentos, sobre o que acontecia no cotidiano a partir das narrativas que construíamos nos momentos de formação e como elas poderiam reverberar, na relação com os bebês e crianças, no ambiente, no fôlego da escola. Como “curadora” deste percurso, a princípio ofertava os elementos que o inspirariam, no desejo consciente de que essa relação se ampliasse e misturássemos papéis, desde que fruto da vontade

de cada um. A aposta de um fazer estético que nos colocasse na coisa pública, no nosso comum, em experiências que não fossem exteriores à vida.

Foi assim nomeado por mim um projeto de escuta através de narrativas contadas e criadas que se modificou ao longo do tempo em que foi delineado. Inicialmente dedicado exclusivamente à escuta de bebês e crianças e formado por um coletivo de quatro mulheres educadoras, circulou por duas ocupações de moradia, uma no centro e outra no extremo sul de São Paulo, adentrando também o CEI em que eu atuava, porém desta vez, sem o coletivo.

Através de narrações de histórias, estabelecíamos diálogos, criações, inventividades, manifestações corporais que revelavam expressões dos bebês e crianças, suas leituras de mundo, suas impressões do real e do imaginário, que compõe toda e qualquer memória. Eu acreditava que se educadoras e educadores também vivenciassem experiências assim, ampliariam suas escutas sobre bebês e crianças e ergueriam suas vozes e visibilidade. Recordo abaixo trechos de caderno, um registro pessoal, sobre o disparo desse desejo de pesquisar:

(...)Que a arte poderia ser disparadora das discussões de princípios éticos. Que mais espaços de expressão das vozes e da escuta poderiam ajudar nesta aproximação. Um desejo de mergulhar na potência das experiências estéticas nos espaços educativos. Onde estariam essas vozes que precisavam de mais palavra?

Que tipo de intervenção pode favorecer a voz destes lugares?

Penso em uma intervenção que traga o corpo narrador. De sua própria história e de tantas outras. Narrar é político. É trazer a palavra que habita o corpo. Que eu, possa narrar no intuito de oferecer momentos de escuta. Que as crianças possam narrar em uma cidade a meu ver, carente de conversa, de prosa e de causo. Que cada um destes espaços possa ser a cabana que abrigue o lugar do encontro.

2º semestre 2019

Dos espaços iniciais, a pesquisa acabou concentrando-se apenas no CEI, pela necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de COVID-19. Independente da finalização desta tese, o desejo é que o exercício da pesquisa continue e que sua forma inicial possa ser retomada e tenha continuidade. Aqui, o foco da pesquisa esteve com as educadoras e educadores da Unidade Escolar e como o trabalho formativo pode gerar experiências, conhecimentos, transformação e assim, reverberar no trabalho com os bebês e as crianças.



Além do espaço de formação continuada instituída na jornada de professoras e professores, contávamos com reuniões de organização no início do ano, e reuniões pedagógicas bimestrais, momentos esses em que toda a equipe participava conjuntamente, inclusive equipe de apoio, da cozinha e da limpeza.





Exclusivamente com esses grupos, realizávamos pelo menos uma reunião mensal, de caráter formativo. Mensalmente também, organizávamos as reuniões de Conselho de Escola.

Dentro das possibilidades que a rotina da coordenação e as demandas impõem, procurava estar presente nas vivências planejadas pelas professoras e professores, procurava estar junto dos bebês e crianças. A multiplicidade que se apresenta no cotidiano, o inevitável exercício político, garante um espaço legítimo para as manifestações culturais, corporais e artísticas que valorizam as vozes de todas e todos que fazem a escola. Esses eram momentos preciosos de aprendizagem, de pesquisa, de observação, de questionamento, de ideias, de interação, de vínculo, de brincadeira e de fortalecimento **democracia-experiênciaestética-narrativa**, a tríade que sustentou o percurso.

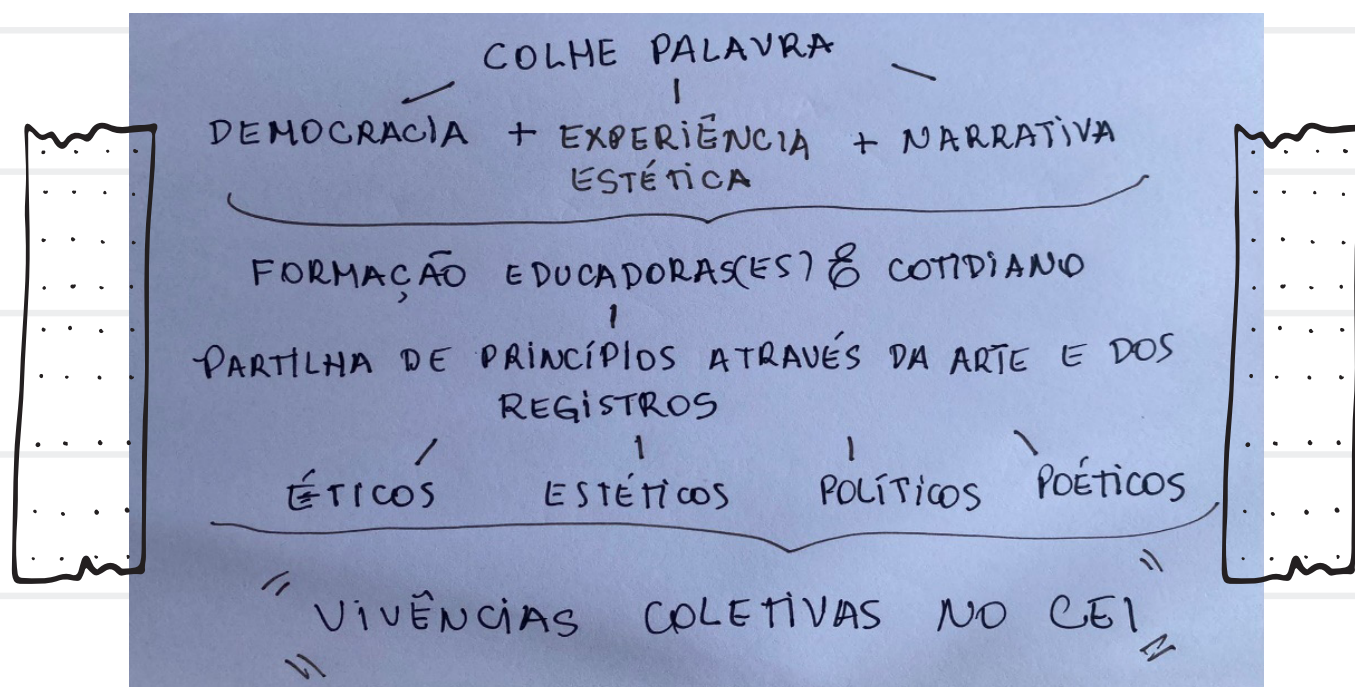


Figura 14 - Mapa de percurso. Fonte: Autora

Coletivos, modos de vida, educação numa perspectiva democrática



Como destaquei, pensava em ações, sentidos e rupturas na perspectiva da educação democrática. Mas, de qual democracia estamos falando? A palavra tem sido bastante utilizada na articulação dos discursos e debates contemporâneos nos mais variados contextos, premissas, sentidos e significados e por isso, parece importante conversar sobre como ela foi compreendida e estudada no coletivo. Aqui entendemos que a política se faz no cotidiano, em todas as nossas interações como seres que vivem juntos, portanto vale questionar que tipo de

democracia experienciamos socialmente nos dias atuais.

Manuel Castells (2018), na obra “Ruptura: a crise da democracia liberal” problematiza o chamado “sistema democrático” que tanto tem afastado as pessoas do exercício político. “Fazer política” tornou-se algo distante do cotidiano, como profissão ou cargo de determinadas pessoas que ascendem ao poder. A chamada democracia representativa, que o autor traz como *democracia neoliberal*, está em crise, segundo autor, pela ruptura cognitiva e emocional entre representantes e representados: “A desconfiança nas instituições, em quase todo o mundo, deslegitima a representação política” (CASTELLS, 2018, p. 7) e não nos oferece instrumentos para resolver coletivamente os problemas emergentes da sociedade. Teoricamente, os poderes econômicos ou extremistas deveriam ser excluídos da condução dos assuntos públicos, mas os jogos de poder cristalizados nas instituições continuam prevalecendo e o sentimento majoritário dos atores sociais é da falta de representatividade de seus governos:

A política se profissionaliza, e os políticos se tornam um grupo social que defende seus interesses comuns acima dos interesses daqueles que eles dizem representar: forma-se uma classe política, que, com honrosas exceções, transcende ideologias e cuida de seu oligopólio. (CASTELLS, 2018, p. 13)

Desse modo, o vínculo entre o pessoal e o institucional se rompe e há uma certa personalização da política, centrada em heróis, figuras salvadoras na imagem de lideranças que nos livrarão de todos os nossos problemas:

A luta pelo poder nas sociedades democráticas atuais passa pela política midiática, pela política do escândalo e pela autonomia comunicativa dos cidadãos. [...] Nossa construção de realidade e, por conseguinte, nosso comportamento e nossas decisões dependem dos sinais que recebemos e trocamos com este universo. [...] A mensagem mais impactante é a imagem. E a imagem mais sintética é um rosto humano, no qual nos projetamos a partir de uma relação de identificação que gera confiança. [...] A impressão vai se tornando opinião. E se confirma ou se desmente na elaboração do debate contínuo que acontece nas redes sociais em interação com a mídia. (CASTELLS, 2018, p. 26-27)

As pessoas que estão à margem da luta pelo poder acabam se distanciando do compromisso com seus coletivos, mesmo que inconscientemente, totalmente inseridas na lógica privada de produtividade que visa apenas o lucro. Não há tempo para o cuidado com o outro, para pensar e fazer o bem comum acima dos próprios interesses:





À medida que o narcisismo cresce, a legitimidade democrática vence, ainda que no modo cool. Os regimes democráticos, com seu pluralismo de partidos, suas eleições, seu direito à informação, têm parentesco cada vez mais estreito com a sociedade personalizada do self-service, do teste e da liberdade combinatória. Aqueles mesmos que só se interessam pela dimensão privada da vida permanecem presos ao funcionamento democrático das sociedades por laços criados pelo processo de personalização. (RANCIÈRE, 2014, p. 34)

Para além das relações governamentais, “a desigualdade social resultante entre valorizadores e desvalorizados é a mais alta da história recente” (CASTELLS, 2018, p. 16), com a acentuação das diferenças pelas regras de mercado. Em muitos fatores que compõem nosso sistema atual, é possível identificar movimentos e valores que privilegiam o consumo travestido de direitos. Jacques Rancière (2014) problematiza os direitos do homem como direitos originários dos interesses individuais e egoístas da burguesia, que na contemporaneidade atendem aos consumidores ávidos. Afirma ainda que a dignidade pessoal tornou-se um valor de troca e nega-se a desigualdade preexistente nas relações, como se toda relação fosse fundamentalmente igualitária: “a igualdade dos direitos humanos traduz a “igualdade” das relações de exploração, que é o ideal consumado dos sonhos do homem democrático.” (RANCIÈRE, 2014, p. 31) Forma-se assim, uma sociedade individualista de massa, que é alimentada pela realização pessoal.

A democracia torna-se nada mais do que o reino do consumidor, uma vida apolítica, encarnando a meritocracia fantasiada de igualdade, favorecendo as elites através da individualidade. Para quem quer a manutenção das desigualdades, torna-se desastroso se todos têm acesso à civilidade: “os indivíduos democráticos perderam a medida pela qual o um pode se conciliar com o múltiplo e os uns podem se unir em todos” (RANCIÈRE, 2014, p. 45).

É importante destacar ainda a impossibilidade de se afirmar a democracia como um regime político, que governa a todos, enquanto houver desigualdades sociais (de classe, gênero e raça) ampliadas pelo próprio sistema de governo e pelo nosso racismo estrutural. Nosso, porque o racismo está em todos nós. Racismo presente na luta, mas também na baixa representatividade negra em cargos políticos e de liderança, no sucateamento das Universidades Públicas na mesma medida dos avanços do programa de cotas, na opressão e na dor da mulher negra, no assassinato do jovem negro periférico. No apagamento da História e do seu saber ancestral, no estereótipo físico e intelectual. No encarceramento. Nas referências bibliográficas de produções acadêmicas e programas



de formação. Na falta de colo da criança negra em detrimento do colo ofertado para a criança branca.

Esta democracia já tão fragilizada que hoje se apresenta, nova e contraditória, também tem sido constantemente ameaçada pelos governos em vigências nos mais variados âmbitos, mas sobretudo aqui no Brasil, no federal: ataques à educação pública através de declarações e políticas públicas de perda de direitos, defesas escancaradas à regimes totalitaristas, fascistas, racistas e ditatoriais, posicionamentos e ações autoritárias. A ruptura é tamanha que não seria exagero afirmar:

Pois o fato novo da política que vem é que ela não será mais a luta pela conquista ou pelo controle do Estado, mas a luta entre o Estado e o não-Estado (a humanidade), disjunção irremediável entre as singularidades quaisquer e a organização estatal. (AGAMBEN, 2017, p. 78)

Para seguir na crença e na defesa, seguimos procurando, como diria Rancière (2014), superar o escândalo contido na palavra democracia para encontrar o caráter incisivo de sua ideia. Fomentando Hannah Arendt, é preciso resgatar o sentido puro de uma política desimpedida das expectativas do consumidor democrático. Seguimos na memória da vida e podemos voltar à Platão que dizia que a democracia é um regime que não é um regime, pois se constitui de todos os outros regimes; e que devem governar aquele que não quer o poder. Os governantes devem parecer os governados e os governados, devem parecer os governantes e a minoria não pode exercer poder sobre a maioria. A democracia sob esta ótica ganha outro sentido, tornando-se participativa, diversa e envolvida de fato com a “coisa pública” de maneira diversa. Em nosso modo de vida desigual, o poder também é desigual, por isso não é possível apoiar-se numa única lógica:

Assim, a democracia, longe de ser a forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, como afirma o chamado discurso liberal, exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade. Significa lutar contra a divisão do público e do privado, que garante a dupla dominação da Oligarquia no Estado e na sociedade. (RANCIÈRE, 2014, p. 72)



A questão pública sempre diz respeito a uma coletividade e por isso, depende dentre outros fatores, de ações coletivas. A política, como a definiam os antigos, era a arte de viver juntos e a busca do bem comum, por isso o movimen-





to democrático é hoje um duplo movimento de transgressão de limites: a ação de sujeitos que, trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular. O universal não pode ser privatizado e podemos nos apoiar em Agamben (2017) para afirmar que não existe comunidade ou indivíduo sem o “comum”. Neste sentido, o comum não é aquilo que nos torna homogêneos e que forja as identidades envolvidas. É justamente aquilo que quebra esta visão entre os humanos, pois a totalidade que agrega o comum entre os seres e dissipa toda e qualquer exclusão violenta.

A natureza do comum e a singularidade dos indivíduos se penetram concomitantemente, o que pode vir a garantir o exercício de uma liberdade comprometida e desmistifica a política clássica, exercendo o que Agamben (2017) chama de impolítica, uma forma de ser sujeito político, de ser coletivo e resistir a uma relação de poder soberana. Um movimento como este não se constitui de fato na defesa de um discurso ou fazer hegemônicos, que não valorize a diferença, a possibilidade do diverso. A liberdade só existe em nosso estar com os outros.

Nós já nascemos aprendendo que ao mundo, ninguém pode vir sozinho, até porque já o encontramos habitado por muitos, todos diferentes de nós e cada um torna-se presença à medida que age e se manifesta, tornando-se presença. Na obra *A condição humana* (1977), Hannah Arendt afirma que “somos todos a mesma coisa, isto é, humanos, de tal modo que ninguém jamais é a mesma coisa que qualquer outro que já tenha existido, exista ou venha a existir” (p. 8)

O ser que não pode ser ele mesmo, não tem existência de fato, pois a política deve lidar com a pluralidade. O liberalismo procura remover o máximo da pluralidade do domínio público, porém ela é condição para a existência política. Um regime democrático valoriza a importância de todos os seres, para que todos tenham o seu próprio lugar e possam exercer seus papéis sociais numa perspectiva ética:

O sentido da ética se esclarece somente quando se compreende que o bem não é nem pode ser uma coisa ou uma possibilidade boa ao lado ou acima de toda coisa ou possibilidade má, que o autêntico e o verdadeiro não são predicados reais de um objeto, perfeitamente análogos (mesmo se opostos) ao falso e ao inautêntico. (AGAMBEN, 2017, p. 21)



É a forma como o ser passa daquilo que é comum para aquilo que lhe é próprio que se chama de ética (AGAMBEN, 2017). A ética é aquilo que nos gera. Existência como possibilidade de potência e liberdade e assim, ética, como uma escolha comprometida.

Neste sentido, a liberdade só existe em nosso encontro com os outros. A plu-

ralidade, apesar de tornar a liberdade mais difícil, é o único caminho para que ela seja possível. O único espaço em que a liberdade pode aparecer é aquele em que a vida se manifesta, em que é possível ser presença e agir no coletivo, naquilo que é público, em busca da palavra comum dentro do diverso. O diverso não é apenas o ponto de partida, mas também o de permanência, que deve ser preservado.

E a escola com tudo isso? Qual sua importância? Como uma concepção de educação democrática se alinha a estes valores?

Nos centros urbanos paulistanos, são poucos os espaços públicos de circulação e atuação social das pessoas. Segundo Gert Biesta (2017) nas democracias consideradas mais novas e emergentes, considera-se que a escola tem um papel central na criação e formação de uma cultura democrática. Vale frisar que cultura democrática aqui não é entendida como identidade comum, onde todos são educados e se comportam da mesma maneira e sim, a compreensão de que democracia consiste em pluralidade e diferença. É bem verdade que movimentos de coletivos de luta social sempre existiram, muitos iniciados na década de 1980, também nessa perspectiva. A partir de 2013 este cenário ganha força novamente, em especial entre os bairros considerados periféricos na cidade. Instituições religiosas também ganham grande destaque no acolhimento e formação de comunidades, porém sob o mesmo viés ideológico. Dessa forma, é a Escola que se ocupa quase unicamente do papel e da responsabilidade do lugar do encontro com o outro, com a diversidade, diante de tantos espaços presentes no âmbito privado. É novamente nas periferias que este papel pode ter o suporte de programas sociais, espaços de cultura e claro, as ocupações de moradia, porém grosso modo, a escola segue como a maior referência. Assim: “torna-se claro que uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo” (BIESTA, 2017, p. 48).

Vir ao mundo, neste caso, representa entrar no tecido social, mergulhar nas relações, tomando posição nas questões coletivas como seres únicos e subjetivos. São nestes espaços políticos e públicos, através da experiência, que as crianças poderão vivenciar a perspectiva ética e democracia desde cedo, como assinala Peter Moss:

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na Educação Infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros nas tomadas de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão





e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419)

A escola é então vista como um lugar de inícios. A democracia nesta perspectiva se torna uma forma de viver, pensada criticamente por todos e com todos, o que gera uma implicação, o compromisso ético com seus direitos e com outro. Garante a escuta e a participação do todo passando por cada um (VERCELLI, 2019). Não é apenas o convívio entre diferentes, mas a valorização das diferenças como uma das maiores dádivas do convívio humano. A perspectiva democrática assim só existe enquanto está na experiência, daí sua fragilidade e risco:

A democracia como estrutura simbólica deste comum construída e aprendida no cotidiano, a valorização do tempo de estar junto e do debruçar-se sobre o interesse, a escuta e o dizer valorizados, as produções de memórias e narrativas, as relações e experiências estéticas oferecem contextos e uma perspectiva educacional voltados ao bem comum, ao reconhecimento dos sujeitos, onde bebês e crianças possam propor inícios, fazer suas pesquisas, suas investigações num espaço de pluralidade e de diferença (BIESTA, 2013).

As escolas não conseguem criar e tampouco salvar a democracia, mas podem sustentar, fortalecer e legitimar sociedades ou grupos sociais que assim se constituem, trazendo a subjetividade e ação democrática como possibilidades reais a serem experienciadas. Acompanhando as pesquisas de John Dewey acerca do tema, nos parece que a melhor maneira de educar para a democracia seja por meio dela, vivenciando-a no cotidiano. O bem comum é inapropriável, é experiência e não propriedade. Em cada detalhe da vida, todos os dias, para que passem a tomar consciência que cada ação interfere e faz parte do coletivo, que faz parte do tecido social. Para Dewey, na democracia:



Todos aqueles que são influenciados pelas instituições sociais [...] têm participação em produzi-las e administrá-las. Os dois fatos- o de que cada um é influenciado, naquilo que faz e desfruta e naquilo que se torna, pelas instituições sob as quais vive, e o de que, portanto, ele terá, numa democracia, uma voz ativa em modelá-las - são lado passivo e ativo do mesmo fato. (DEWEY caput Biesta)

Ainda na visão do autor, a democracia está intimamente ligada à educação,

por ser a forma de interação que mais estimula o pleno desenvolvimento. Deste modo, a democracia pode ser entendida como o contexto em que todos têm a oportunidade de serem sujeitos, de agir, e por meio de suas ações, produzir inícios e pôr lugar ao novo no mundo. De que tipo de educação, precisamos então, para que quem nela estiver envolvido possa agir?

Biesta, parafraseando Hannah Arendt, nos lembra que numa escola democrática, os atores sociais:

Não são só capazes de suas próprias ações, mas devem também ter a oportunidade de agir por si mesmos. Portanto, agir, isto é, ser uma pessoa democrática num mundo de pluralidade e diferença, consiste tanto em fazer, falar e introduzir-se no mundo como em escutar e esperar, criando espaços para que os outros comecem, e assim criando oportunidades para que os outros sejam sujeito. Isso significa que uma escola democrática, uma escola em que a ação é possível, não é uma escola centrada-na-criança, isto é, se compreendermos ser centrado-na-criança como uma autoexpressão sem consideração pelos outros. A ação é tudo menos autoexpressão, consiste na inserção dos inícios de uma pessoa dentro do complexo tecido social, bem como na sujeição dos inícios de uma pessoa aos inícios de outros que não são como nós. [...] Acarreta, portanto, uma responsabilidade educacional dupla: uma responsabilidade em relação a cada indivíduo e uma responsabilidade em relação ao “mundo”, o espaço da diferença e da pluralidade como condição para a subjetividade democrática (BIESTA, 1997, p. 183-184)

Apesar do tamanho do desafio, é sabido que o ser humano, em especial inserido no coletivo, é capaz de grandes transformações e historicamente, sempre encontramos resistências ao sistema posto. É a crença no coletivo que move os ideais de quem luta pela educação: “Na realidade, as emoções coletivas são como a água: quando encontram um bloqueio em seu fluxo natural, abrem novas vias, frequentemente torrenciais, até inundar os exclusivos espaços da ordem estabelecida.” (CASTELLS, 2018, p. 17) As comunidades, inclusive as escolares, podem ser o berço da criatividade, num processo inconclusivo de abertura ao novo, de potência de ação, pertença, sem isolamento. Quem vive na infância sabe melhor do que ninguém que as formas de vida não podem ser impostas.

Como nossos corpos poderiam entrar nesse exercício da democracia como modo de vida?

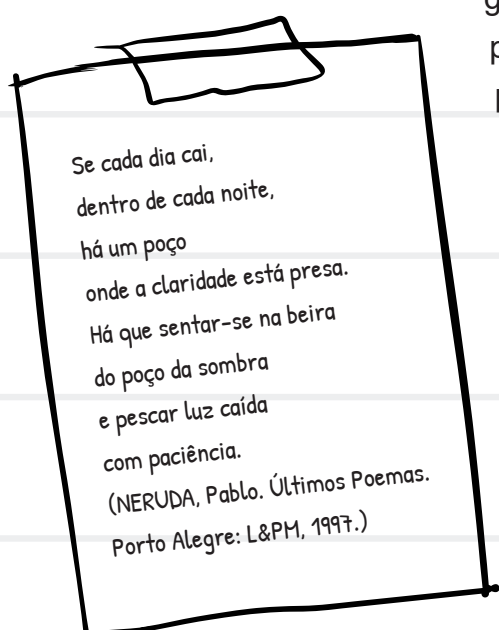
A intenção de promover experiências estéticas e coletivas, almejando a possibilidades de interações e vivências democráticas que as valorizassem como sujeitos sociais e, portanto, políticos, apenas se materializou e configurou





seus caminhos com a pesquisa em andamento, a partir da escuta e da recuperação de práticas de encontro. Quando estamos dispostos a aprender, tudo nos interessa. As concepções dizem sobre nossas relações e nossas relações dizem sobre nossas concepções. Para o tratamento dos territórios, dos corpos envolvidos e afetos, pareceu necessário apreender primeiramente os modos de escutar, uma escuta real em que o próprio corpo se abrisse e se disponibilizasse para estar com, que enfrentasse as tensões positivas de se colocar junto com a diversidade de modos de existir. Uma escuta que promovesse o encontro diante do outro, produzisse um corpo coletivo.

A escuta em si já é um ato emblemático partindo do pressuposto que um



gesto pode mexer com as estruturas dadas e fixas e por conta de um contexto maior, de um grupo maior, o primeiro grande debate envolvia um chamamento de greve por várias entidades sindicais e representantes políticos da categoria dos profissionais da educação, pela qualidade na oferta do ensino em todos os segmentos e os nossos direitos trabalhistas como educadoras e educadores. Historicamente, o CEI não costumava organizar debates sobre o tema para encaminhamentos coletivos, procurando acolher as decisões e perspectivas individuais de participação e envolvimento na questão, ou cumpria-se a decisão da maioria.

Entendendo que os movimentos sociais devem existir e se alimentar do fortalecimento do coletivo, propusemos uma conversa mais atenta, que pudesse ser também um momento formativo. Na roda, estavam notícias, folder, pequenas reflexões, materiais de divulgações e para nossa potência, muita divergência.

As pessoas com maiores certezas, propunham uma votação. Com certo desconforto de voz e olhar, alguns corpos diziam que independente de sua opinião, seguiriam o grupo, a maioria. Pelas marcas que o cargo que ocupo carrega, era esperado que eu estivesse numa posição de condução, mas como poderia conduzir o outro? Era essa a perspectiva coerente ao meu pensamento? Como não deixar de reconhecer a posição hierárquica, como não cair na falácia da neutralidade e ao mesmo tempo não ser prescritiva, direcionando as tomadas de decisões.

A condução pode ser uma estrada, um caminho, que se segue junto e em imersão. Para não me paralisar na ação e me esforçar para seguir o caminho



em que acredito, procurei me aproximar do conceito de parresia, explorado por Foucault em estudos sobre Platão (2010) como ponto de ancoragem para a democracia. Apresenta a parresia como um direito humano, um risco humano, uma prática humana profundamente ligada à democracia. Para haver parresia, é preciso haver democracia; para haver democracia é preciso haver parresia, numa circularidade essencial. Trata-se do exercício da fala franca no coletivo, de se dizer aquilo que se pensa, que se efetivamente acredita, assumindo sua autonomia, sua própria identidade, sua própria singularidade política. A parresia se materializa no sujeito que participa, que se responsabiliza, que tem a coragem como condição moral e leva em conta o conjunto da vida.

O cuidado está no fato de que a parresia não é um simples discurso, pois como ato político, é a relação entre o que se pensa e a realidade compartilhada. É a arte da palavra e da ética juntas, enfrentando a realidade no coletivo, falando com cada um:

Enfim, essa parresia tem que enfrentar a realidade. E várias vezes Platão não só aceita mas encara, reivindica esse desafio de defrontamento com a realidade. O discurso que ele dá, os conselhos que propõe, ele aceita, ele chega a pedir que a realidade mostre se são verdadeiros ou falsos. (FOUCAULT, 2010, p. 254)

É comum ouvirmos falar que tal discurso ou proposição é “muito filosófica”, o que normalmente quer dizer que se distancia da realidade, de quem vive determinado contexto, algo que numa relação de poder, viria de “cima para baixo”, como uma ordem de alguém superior, interferindo na realidade de alguém numa posição inferior numa perspectiva hierárquica. Porém, a filosofia só existe no real, se for escutada, coabitada, sustentada e exercida como uma prática. Caso contrário, não passa de um discurso violento.

A parresia, em contrapartida propõe a filosofia através da homologia dos processos, onde a ação é inspiração, onde é preciso conhecer a fundo. É uma forma de ruptura com a atividade política que distancia o discurso de seu propósito e de sua autenticidade: “a parresia pode aparecer nas próprias coisas, pode aparecer nas maneiras de fazer, pode aparecer nas maneiras de ser” (FOUCAULT, 2010, p. 291).



Entendendo o lugar da palavra como este lugar em que não há respostas simples, em que se evidencia o mistério das experiências, como aprender o exercício da fala e da escuta? Como motivar ou provocar interesses pelo conhecimento, pelo assunto tratado? Vivenciando essas indagações comecei a aprender que:





As narrativas trazem de forma subjacente um tema fundamental para a reflexão em educação: o mistério na aproximação[...]. Estas aproximações ocupam lugar de mistério, porque não existe um manual de didática ou de pedagogia que consiga garantir a efetiva dialogicidade” (CHRISTOV, 2012, p. 159).

Cada experiência é inédita em seu tempo, espaço, narrativa, corpos, cheiros, temperaturas, desejos, imagens, silêncios. Nesta, especificamente, para que todas e todos tomem a palavra no campo político, no meio da roda em que prevalecia a voz de alguns, tidos como maioria, lancei a pergunta: -Mas quem é o grupo? Quem é a maioria? - O que significa deixarmos que outras pessoas escolham e assumam por nós? Silêncios abafados por pequenos gestos e palavras. Pedi licença para lançar mais um convite e provocação ao grupo: refletirmos juntos sobre a ideia de democracia representada pela maioria. Em contextos em que a opinião, vontade ou ideia da maioria sempre prevalece, onde há espaço para a diferença? Como aprendemos a propor uma educação que perpassasse a todos, com nossos corpos sendo silenciados quando somos “a minoria”? Como pedir compromisso e liberdade daquela ou daquele que não tiveram suas escolhas acolhidas e perpassadas na tomada de decisão? O que aprendemos e ensinamos quando a maioria sempre vence? O que aprendemos ou ensinamos quando abrimos mão das nossas escolhas?

A vitória de uma maioria, comumente é a solução encontrada para o não tratamento do dissenso, para a rapidez das ações, para um argumento objetivo, além de ser um procedimento típico da democracia representativa, na qual somos educadas e educados.

Este pode ser um caminho perigoso, que acaba calando as vozes que pensam diferente, os corpos que têm outros desejos, pensamentos, especificidades que são impedidas de se manifestarem. Travestida de democrática, a decisão por maioria deixa sujeitos pelo caminho, que por vezes não conseguem profanar o sagrado, modificar o posto, por estar em menor número. O exercício político se desgasta, se desacredita e a representatividade morre. Comumente, nossas vidas já têm trajetórias tão desenraizadas que não há espaço para discussão desse tipo de conhecimento, de valores, de cultura. Confesso que a experiência me mostra que as decisões mais unânimes podem ser as mais prejudiciais, paralisantes, menos transformadoras...

Através do espaço de escuta que se abriu com essa provocação, as vozes também se diversificaram. Com a garantia de que a conversa aconteceria no tempo e no espaço da parada, da demora e do necessário, os dias foram ace-

nando para o fortalecimento do coletivo, mesmo na discordância. Disputando ideias, construiu-se um movimento de conscientização do contexto, da comunidade, envolvimento das famílias, expressão através da arte (músicas, poemas, intervenções urbanas, desenhos), rodas de conversa, ocupação dos espaços públicos, da palavra e da reflexão. Quando alguém precisou, o coletivo sustentou, fortaleceu. As tomadas de decisões contaram com divisão de tarefas dentro das possibilidades, compartilhamento de angústias, atenção sobre os pontos de vista... e muitos corpos dizendo viverem integralmente uma experiência nomeada como “política”, de “posicionamento”, de ocupação física e simbólica de espaços políticos e de coragem pela primeira vez.



Figura 15 - Manifestação em São Paulo, 2019. Fonte: Autora

Perseguimos modos de estar, perguntas e problematizações que possibilitavam a imersão da complexidade da vida comum, do cotidiano destes espaços que nos colocaram entre a identidade e a diferença, em disputa de saber e poder, que nos convidaram e desafiaram a circular entre autonomia, liberdade e segurança e que, sobretudo, nos trouxeram ao exercício da política e da ética ao perguntarmos sobre o como:



Como viver juntos com um mínimo de rivalidade e conflito, enquanto mantém inabalada a liberdade de escolha e autoafirmação. Em resumo: como alcançar a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade. (BAUMAN, 2004, p.48)



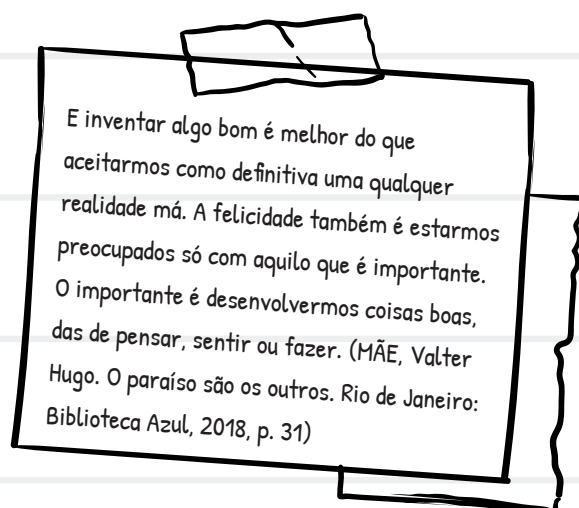


Ter corpo nessa experiência envolveu uma real escuta do território, problematizando inclusive uma visão reducionista de compreendê-lo como um suporte. Escutar tornou-se um ato de corpo inteiro, de pele que também escuta aquilo que lhe atravessa, de corpo escritura no terreno. O território foi melhor entendido como espaço desses corpos, das experiências, das dimensões físicas e não físicas, concretas e abstratas. Entendemos que também somos aquilo que o território nos dá e o que ofertamos a ele. Além de se vincular ao outro, a parresia é uma maneira de nos vincularmos a nós mesmos através da enunciação, num ato corajoso que nos modifica como sujeitos. Por isso, quando a voz que representa o grupo legitima o coletivo, abre-se o caminho para que parresia e liberdade fundem a amizade, a amizade compromissada com o outro, com a transparência, com a honestidade.

O exercício de nos escutarmos nos lançou à ideia de escuta dos bebês e crianças, tão pronta nos discursos pedagógicos, tão desafiadora na relação. Passeando entre as narrativas que ouvi e minhas próprias vivências, é possível afirmar que não fomos acostumados a uma verdadeira escuta ao outro, em especial aos bebês e crianças dada sua concepção de inacabamento aqui já tratada. Você sentiu-se escutada ou escutado durante a infância? E depois dela? Escutou frases que passavam a mensagem de que a palavra do adulto tinha mais importância e valor?

É possível afirmar que a nossa cidade e tantos outros espaços urbanos, são pouco configurados na perspectiva do bebê e da criança, em especial a criança pequena, o que se reflete na organização das instituições, espaços públicos, culturais e na relação que os adultos estabelecem com elas. Com frequência, bebês e crianças são condicionados às decisões e ações dos adultos e essa lógica é pouco questionada; chega a ser naturalizada em seus espaços de convivência. Esse foi um dos primeiros pontos explorados na temática no percurso formativo do grupo no CEI, na perspectiva de radicalização desta “normalidade”, valorizando-a como disparadora de problematizações de princípios éticos, de construção de espaçamentos e da intimidade, do recorte de espaços educativos, de lugares dentro de relações numa grande cidade.

Ficamos a nos perguntar: Como escuto o bebê ou a criança? Que partes de seus corpos escuto e com quais partes do meu corpo faço isso? Que leituras



faço do que escuto? Que competências são necessárias para escutar? O que pode me ajudar a desenvolvê-las? Que concepções preciso fortalecer e quais preciso desconstruir para escutar? Para que escuto bebês e crianças?

A perspectiva democrática nos ajudou a perceber a importância de bebês e crianças na centralidade do currículo, através de suas expressões, perguntas, sentimentos, interesses e necessidades. Aprendemos com Paulo Freire a importância da valorização dos saberes dos bebês, crianças e famílias para pensarmos o planejamento, as experiências propostas, para a construção do projeto educativo. Ainda que professores e professoras acolhessem as falas, observações e ações das crianças como elementos e indícios de suas aprendizagens, o planejamento costumava ser feito previamente, mais centralizado na perspectiva do adulto. Pelo olhar sensível e flexibilidade, as demandas dos bebês e das crianças eram incorporadas na rotina, mas não legitimadas através dos registros que expressam as intencionalidades das professoras e professores. Agora, esses atravessamentos teriam maior visibilidade, trazendo a merecida legitimação dos conhecimentos e culturas infantis e o merecido tempo de dedicação a elas, sem a necessidade de acumular aquilo que vinha do plano do adulto e aquilo que vinha da escuta dos bebês e crianças.

Os exercícios de escuta e de construção do currículo centrado nos bebês e nas crianças foram e são desafiadores e seguiram sendo explorados, estudados, avançados cotidianamente. Como produção intelectual e objeto de pesquisa, os registros produzidos pelas professoras e professores foram elementos essenciais que auxiliaram nas proposições e encaminhamentos. Trataremos deles com maior atenção um pouco mais à frente.

Ainda sobre o percurso formativo, procuramos que as experiências diárias revelassem o coletivo da escola como um lugar de refúgio, em que fosse possível desnudar-se, arriscar-se, e problematizar concepções de erro. Como um espaço de aprendizagem para todos os sujeitos, o erro deve ser entendido como hipótese e oportunidade de aprendizagem e o desconhecido com naturalidade diante da grandeza do mundo, garantindo o lugar da pergunta. Li nas avaliações da equipe sobre o ano anterior, que desejavam ter mais espaço para compartilhar suas práticas e fazerem relatos, ainda que o receio e a timidez prevalecessem em algumas de nós. Revendo

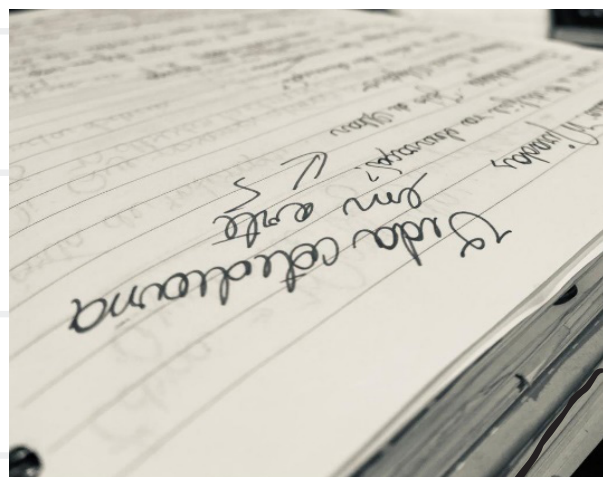


Figura 16 - Fragmentos do caderno - Coordenação, 2021. Fonte: Autora





meu caderno, leio repetidas vezes **DIÁLOGO, ESCUTA, AUXÍLIO, COLETIVO, ELEMENTOS DA VIDA COTIDIANA EM ARTE** em minhas anotações soltas sobre o que as palavras que lia, despertavam em mim.

Nesta busca, precisamos de muitas mãos e vozes de inspiração e sustentação. Além das próprias pessoas, das relações cotidianas em torno da escola e em torno pesquisa, aprendemos a valorizar ainda mais a imaginação e a criatividade para o exercício da gestão democrática na escuta, tomada de decisão, em cada construção. Como proporia Bachelard, mais devaneio e menos censura.

Assim, a cada semana de formação, procurava a partir da pauta proposta, das provocações, leituras, vivências, experiências, vídeos, imagens, jogos, exercícios, materializar essas palavras, emergindo ações a partir desses disparadores. Procuramos no território parcerias que pudessem ampliar, fortalecer e expandir nossos olhares e ações. Procuramos maneiras de quebrarmos os muros da escola e tornarmos a rua parte delas, preservando é claro, a mobilização de um espaço de refúgio, reservado. Buscamos diálogos com a cidade a partir dos projetos emergidos dos interesses e perguntas dos bebês e crianças.

Procuramos diminuir as barreiras, já que muitos dias foram desafiadores. O medo, por exemplo foi um elemento persistente e superado passo a passo, em tempos diferentes, de maneiras diferentes. Foi preciso estudo, leitura, criação de alternativas, suportes, argumentos, acolhimento, diálogos constantes e claro, muito respeito.

Mas, antes de contar como essas experiências de ações democráticas se deram, é preciso dizer como as artes e experiências estéticas, presentes em especial nas formações e nos registros construídos e que circulavam na Unidade, originaram, atravessaram e mobilizaram os corpos a agir.

Sustentações: A narrativa de si, sobre o direito e dever à palavra

No caderno que escolhi como suporte para meus registros da escola em 2020, está escrito na primeira página, junto a outras frases que quis deixar sempre à mão:



E as palavras foram meus objetos de brincar, de alterar o real, de trapacear os incômodos. (Bartolomeu de Campos Queirós)

No caderno de 2021, encontro:

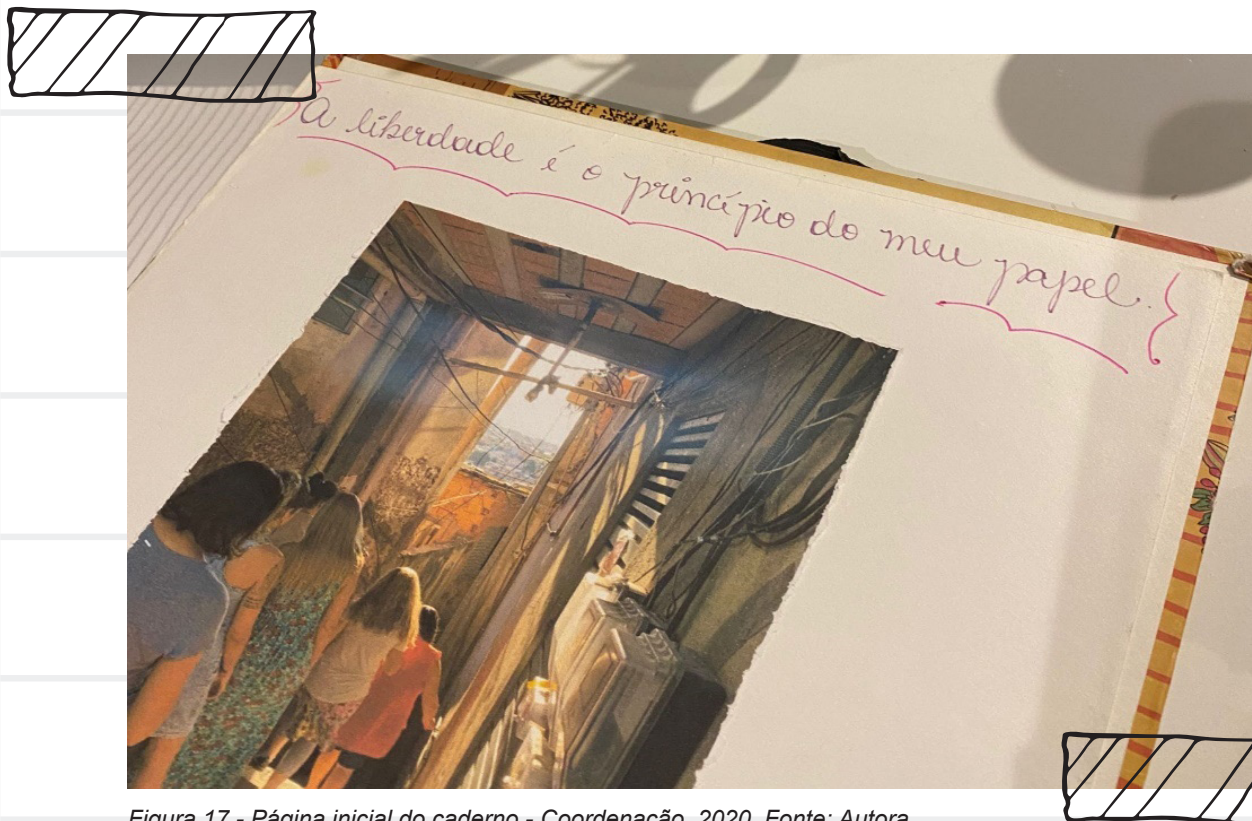


Figura 17 - Página inicial do caderno - Coordenação, 2020. Fonte: Autora

Escrever sempre foi um ato de existência para mim, um caminho de expressão essencial para meu conhecimento, organização e atuação no mundo. A escrita com letras, a escrita com imagens, a escrita com histórias. Todo meu percurso, de alguma forma, sempre foi sobre isso. Graciela Montes diz lindamente que “a língua é um avançar do corpo sobre o mundo.” (2020, p. 61)

É um avanço do corpo, pois é o sangue que corre que movimenta a língua. Sendo minha própria identidade, registrar os percursos vividos, criar narrativas das experiências, foi algo muito presente no meu planejamento como professora, como coordenadora, como formadora. Como contei nas primeiras páginas desses cadernos, minhas ações, decisões, ideias sempre passaram pelas escritas, rascunhos, linhas, que organizam meus devaneios, retomam quem sou, me colocam no lugar que quero estar. Os cadernos me atravessam e tornam-se rasgaduras do pensamento, como interrogação do viver. Uma

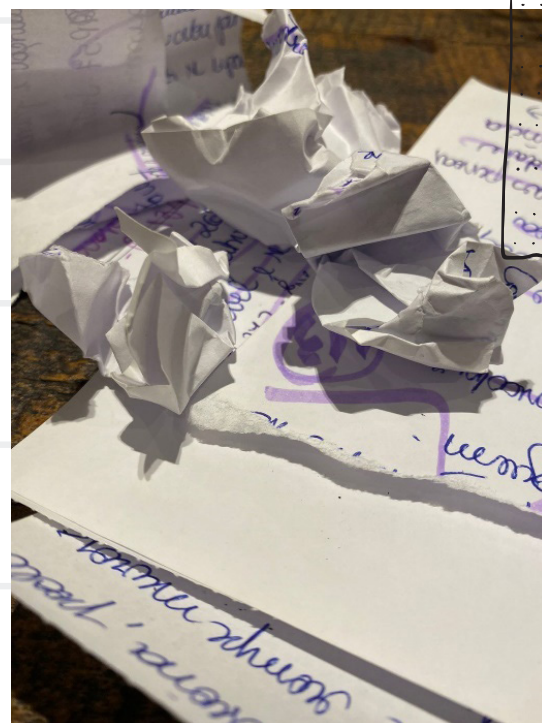


Figura 18 - Mesa de trabalho, 2022. Fonte: Autora





forma de expressão, a arte que reconheço em mim, meu fazer ético e estético. Declaração, revelação, exposição. Fabulação.

Assim como para mim, os documentos da rede municipal de educação de São Paulo mais recentes (que inclusive, ajudei a elaborar participando dos grupos de trabalho de formulação) apontam os registros como inegociáveis. É uma atividade intelectual importante de cada educadora e educador, que produz conhecimento, valoriza seus saberes, eleva o trabalho da escola pública que muitas vezes não tem a devida visibilidade e reconhecimento. É memória e historicidade. É publicização e valorização. É material de pesquisa, análise, investigação. É validação e política. Pode ser poético e ético. É estético. É subjetivo e, portanto, fábula e devaneio. Na perspectiva trazida por Graciela Montes (2020) a escola é vista como um lugar natural das escrituras, um lugar de perplexidade e uma metáfora da memória, um lugar de favorecer a busca do sujeito. Como lugar natural do corpo que escreve, a escrita é entendida então como artesanato, como obra, como aquilo que torna a potência presente e que nos ajuda a contemplar o vivido. Contemplar-se. Contemplar para manter-se em relação com o não conhecimento, para que se abram caminhos para a produção de novas potências, que geram o agir ético e estético.

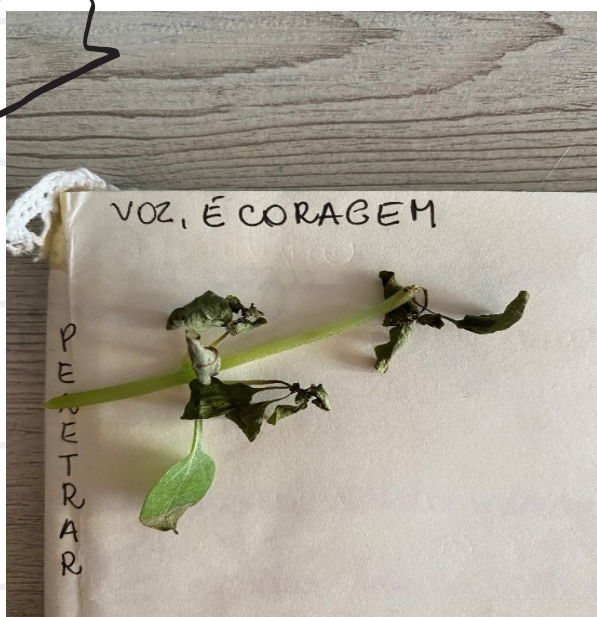


Figura 19 - Experimento do curso
"Escrever a Voz", 2020. Fonte: Autora

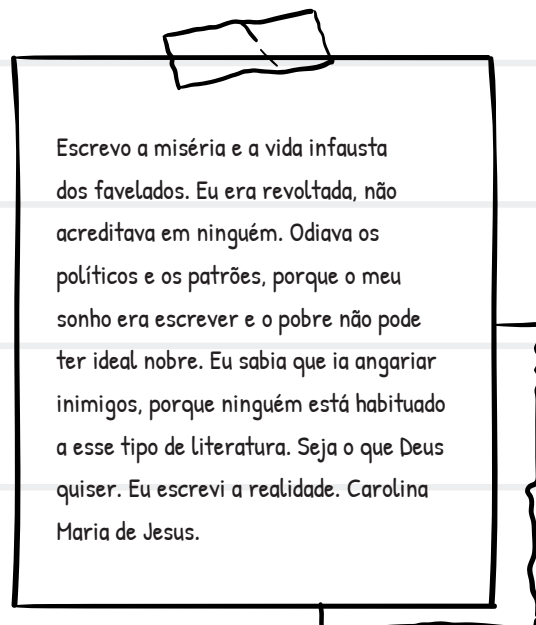


Ainda que a construção da documentação pedagógica seja composta pelos mais variados registros que são inerentes a nossa profissão, para qualificá-la, como em qualquer ação, é preciso encontrar o sentido daquilo que se faz. A experiência me apontou que encontrar esse sentido tratava, principalmente, de resgatar a relação com a palavra, com a língua, como um direito e como um dever, como escritura encarnada em que o repertório é o vivido e sentido. Essa forma de pensar os registros que aqui será apresentada foi a mesma de todas as produções que realizei como coordenadora nesse período, das minhas desenvolvimentos nos registros que as professoras

e professores compartilhavam comigo e por fim, aquilo que procurei compartilhar nos momentos de formação. O trabalho com narrativas, elaboradas, escutadas, brincadas, compartilhadas construiu um caminho de ações, pautadas e materializadas em concepções específicas, sem distinção entre teoria e prática ou juízo de

valor entre oralidade, imagem e escrita. O desejo de transformar as experiências estéticas oriundas das palavras em sensações de vida e movimento de corpo.

Como linguagem para esta junção, o fabular de diferentes formas foi o caminho para que a arte conduzisse o projeto também em seus registros: “a arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dela: a transformação da matéria sensível em apresentação a si e à comunidade.” (RANCIÈRE, 2009, p. 67). As mediações de leitura literária, oficinas e alimentos estéticos evidenciaram uma das funções da arte: a evidência de um engajamento, de uma travessia e da brincadeira como modo de vida. Tudo isso para o encontro com a escrita de si, que é a que aqui nos interessa. Como Carolina de Jesus que em seus diários traz a palavra como lugar do encontro, escrita e leitura como forma de amizade, como maior invenção do homem, como cura para sua indisposição, sobre o poder da palavra.



Logo nos primeiros encontros, ainda na semana de organização do início do ano, em fevereiro de 2019, procurei trazer minha anunciação através da Carta de Intenções que a equipe gestora também escreve a cada novo início. Ao lado de minhas parceiras na gestão da Unidade (Diretora de Escola e Assistente de Diretora), apresentamos a Carta de Intenções, uma modalidade de registro da rede municipal de São Paulo que apresenta o plano de ação de quem a escreve, de forma desburocratizada e flexível, o que torna o documento mais sensível e próximo à realidade/contexto escolar. Seu formato em carta já traz possibilidades estéticas diferentes e incorpora uma estrutura de conteúdo e forma mais subjetiva e dialógica, imbricada no percurso. A leitura coletiva do material impresso, entregue em envelope pessoal para cada destinatário, (toda a equipe da Unidade) trazia os seguintes trechos:

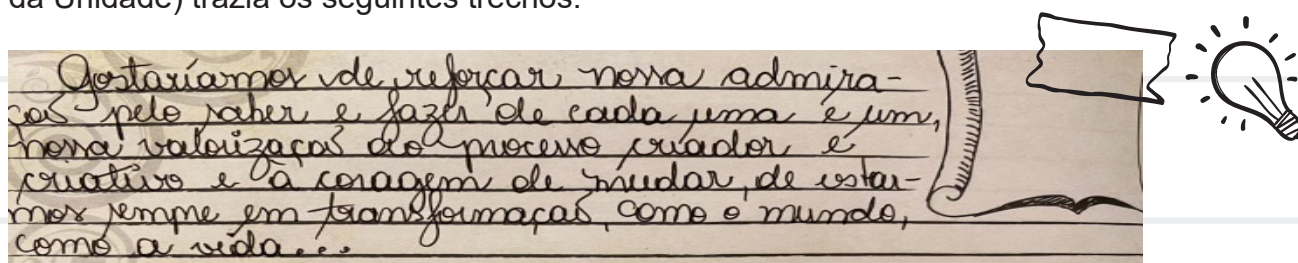


Figura 20 - Rascunho da Carta de Intenções da equipe gestora, 2019. Fonte: Autora



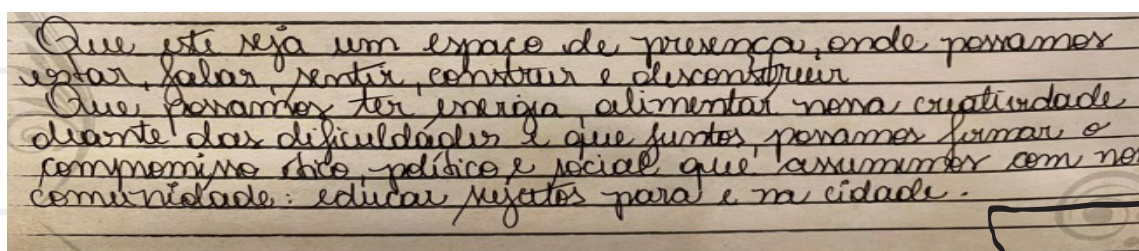


Figura 21 - Rascunho da Carta de Intenções da equipe gestora, 2019. Fonte: Autora



As cartas foram entregues digitadas e em formato impresso, porém tenho seu rascunho como um guardado. O desejo por trás dessas palavras era trazer maior leveza ao processo de conhecimento, que tantas vezes nos afasta por sua rigidez, a mesma que a arte pode problematizar. Ainda que a ideia de que “erando é que se aprende” tenha até se tornado um clichê de nosso discurso, ela pouco se materializa na prática. Comumente, o erro é tratado de forma negativa, como algo a ser negado invés de explorado e valorizado como processo investigativo e percurso de compreensão, em todo tipo de relação de aprendizagem, inclusive entre educadoras e educadores. Essa tratativa nega um pressuposto fundamental da educação que a arte pretende resgatar: que todo ato de educar ou de conhecer é um risco e que como risco, não tem um caminho único, uma verdade absoluta. A segunda carta também trazia intenções neste mesmo viés, como mostra o rascunho:

A escola como lugar do conhecimento, como espaço seguro, como lugar de refúgio, deve ser também lugar de liberdade e de manifestação do diverso.

Manoel de Barros nos ensinou que poesia é errar bem seu idioma. E era nessa escrita poética que eu estava interessada...

Essa escrita, poética porque subjetiva, do encontro de si, vai muito além da alfabetização como domínio do código. A gente não aprende a falar na gramática e sim na inserção do mundo escrito e falado, estudando como ato revolucionário de criar e recriar. Está intimamente ligada à prática de liberdade, compromissada com o direito e o dever do encontro com a sua própria palavra e consciência: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história; isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se” (Fiori, 2018, p. 12). A palavra só tem sentido dentro do seu contexto, como leitura de mundo e significado para quem a declara, através da leitura, da escrita ou da imagem.



Palavra naturais, transpirando história e experiência, evocando memórias. Se existe a escrita da opressão, segregadora, centralizada, manipulada para a manutenção do status vigente, existe também a libertária. A palavra deve es-

tar à serviço do pensamento do sujeito sobre o mundo. Por isso é necessário errar bem seu idioma, com inteireza, para poder dizer a sua própria palavra, declarar a sua própria língua: “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.” (FIORI, 2018, p. 17). Forma de exercer o direito e o dever da palavra. De poder se comprometer com ela. Ainda no prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, o professor Ernani Fiori complementa:

Neste sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição [...]. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia e também toda a antropologia. (2018, p. 25)

A educação libertadora só tem espaço em uma pedagogia em que o sujeito conquista seu próprio destino e conquistar o próprio destino é também disputar a exclusividade do conhecimento pedagógico válido.

Escrever a carta de intenções, como os demais documentos e registros da escola, não pode ser apenas colocar voz em um discurso; a palavra só ganha sentido quando vivenciada, quando toca o chão, quando não é só pensamento, mas também práxis. A palavra viva plenifica-se no trabalho.

Toda narrativa é um compromisso, um diálogo existencial em que se assume conscientemente a sua história, o lugar como sujeito, o compromisso com o outro e com o coletivo. Assume-se um trabalho e era o momento de fazer desta palavra, práticas transformadoras. Apoiamo-nos então, numa escrita profana no sentido da não regulação, uma escrita mais brincante, menos burocrata, menos enfadonha, menos voltada às normas. Procuramos criar narrativas que descosturavam os códigos, com letras e palavras que fossem um pouco mais desenhos que quisessem brincar as ideias que nos importassem. Uma escrita menos preocupada com excelência e mais preocupada com a encarnação do vivido, do dito. Uma escrita testemunho. Uma escrita Carolina Maria de Jesus, que além de fincar a existência e catar papel, ocupasse a escrita com a sucata. Reunir rascunhos. Rabiscos. Garranchos. Riscos. Traçados. porque devolver a palavra é devolver o poder.



Porque escrita e imagem, se faz de corpo inteiro. Não se dá vida a um lápis, caneta ou teclado, sem movimento de mãos, cabeça, estômago, pulmão.





Escrita muda nossa respiração, nossa velocidade, nosso pensamento. Escrita desvia e desvira nosso olhar. Uma imagem nos paralisa, em expressões que só nossas múltiplas linhas no rosto sabem compor. A escrita é pele, escritura que pulsa e marca.

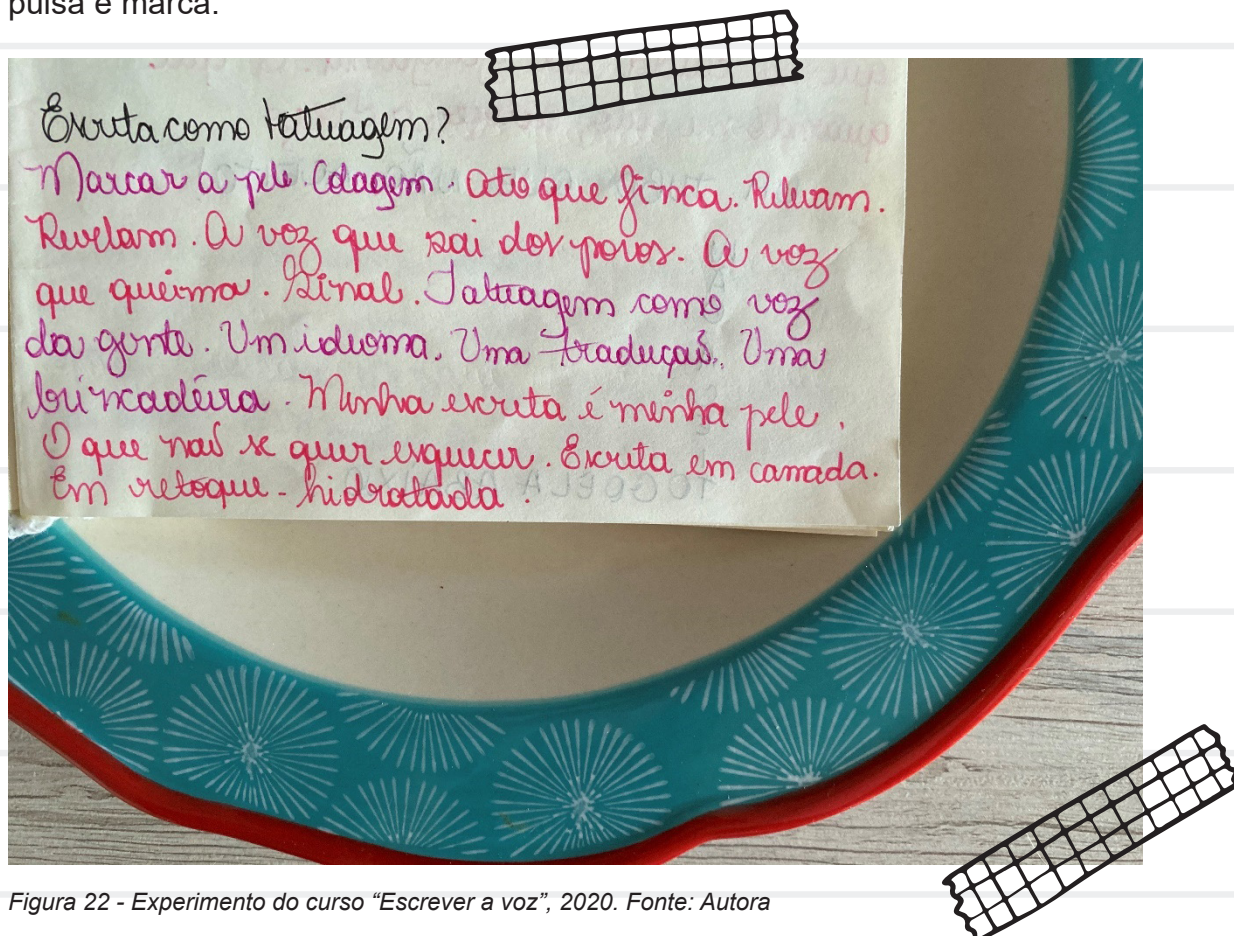


Figura 22 - Experimento do curso “Escrever a voz”, 2020. Fonte: Autora

A proposta era uma escrita de ajuda, de suporte, apoio e reflexão que de fato trouxesse os afazeres, que falasse do ofício, que nos mostrasse, educadoras e educadores em exercício: “a vida da palavra, a vida que adquire um sentido quando se fala” (BACHELARD, 2018, p. 54). Muitos de nós estamos afastados e afastados dela.

Os motivos são inúmeros: experiências com escritas que oprimem, desmerecem, apenas apontam erros e corrigem; insegurança e receio em achar que a palavra, como um saber poder, não lhe pertence; vergonha; falta de significado nesta ação, falta de tempo, falta de espaço, autocobrança, não exposição, outras razões que não fui capaz de elencar ou traduzir. Porém, acreditando na escrita como afeto, eu tinha a má intenção e aposta de que bastaria o lugar do encontro entre o sujeito e a palavra para que reencontrassem a si mesmos e resgatassem ou construíssem uma relação de atravessamento e afeto com os próprios registros.

Além do compromisso da voz democrática, ilustrada com algumas expe-

riências aqui já contadas, buscava encontrar outras narrativas e outras formas de expressá-las entre os sujeitos. Já havíamos trocado uma carta. Era hora de trocarmos as nossas primeiras histórias e memórias. Aprender a dizer a sua palavra e possuir a palavra criadora, com o corpo todo.

O Projeto Político Pedagógico, também chamado de PPP, é o documento que organiza e revela a identidade da escola, sua proposta e busca para o ano letivo. Além da necessidade de consonância com as políticas públicas vigentes, deve conter uma análise crítica e reflexiva da realidade, destacando para tanto, as prioridades coletivas, numa perspectiva democrática de processos e retomadas.

Para serem representativos do chão da escola, do que de fato é vivido no território, e terem uma construção de sentido, tanto o percurso formativo intencionado pela Coordenação Pedagógica quanto o PPP nunca estão finalizados, visto que acompanham e se modificam através do ritmo próprio da escola, do cotidiano, da vida, dos sujeitos que a constroem. O PPP deveria/poderia ter um “P” de pulso. Esta premissa é reveladora de alguns movimentos inerentes do papel educador: escuta atenta do território, investigação dos processos, saberes, experiências, pesquisa como ampliação do fazer cotidiano.

Por ser um documento bastante detalhado, longo e por vezes com informações bastante específicas e burocráticas, não ganha a centralidade que merece no dia a dia da escola. É um documento para consulta das famílias e de toda a comunidade, produção intelectual para embasamentos das intenções e ações de educadoras e educadores. Feito de palavra, deve ser um organismo vivo e representar as pessoas que o constroem e materializam. Suporte da palavra pública e da defesa da educação. Por isso, procurei estratégias que cutucassem esse conjunto de histórias, memórias, defesas, princípios e concepções. Uma delas foi a apresentação de toda nossa equipe relacionada às provocações que desenvolveríamos no cotidiano.

Como já tínhamos definido que nosso projeto coletivo envolveria a relação dos bebês e crianças com a cidade, pedi que cada pessoa se apresentasse em um texto autoral, de formato e tamanho livre, contando da sua relação com a cidade em que nasceu, que mora ou trabalha. Como estamos no extremo sul, divisa com o município de Diadema, temos muitos funcionários que moram no grande ABCD e trabalham em São Paulo, o que trouxe uma maior diversidade para os relatos, para a ocupação dos espaços, para os modos de vivê-los. Ia recolhendo as histórias e admirando... mirando de longe e de perto o lugar da memória, como passado que pulsa o presente, resgata nossa ancestralidade nos que já foram e para aqueles que ainda virão...





Estes três relatos, de Vaneide, uma de nossas agentes de apoio, Leda professora e “Seu Chiquinho” nosso ATE, ilustram a relação com a memória, a narrativa que é sempre uma invenção, de cada pessoa de nossa equipe. A narração neste sentido não é a transmissão de quem sabe para quem não sabe, mas compartilhamento e o lugar de importância da memória para nossas trajetórias, saberes e construções identitárias.



Chegando aqui, São Paulo assustou. Meses depois fui me identificando com a enorme metrópole, esta cidade que me acolheu. Muitas pessoas ainda não perceberam o mundo inteiro em um só lugar, mas para permanecer tive que ralar muito, engolir vários sapos, enfrentar de tudo um pouco, ser dinâmico tanto quanto a nossa cidade. Não venci tudo, porém não vou desistir nunca

Francisco



Meu nome é Leda, moro em São Bernardo do Campo e não me imagino residindo em outro lugar. Conheço outras cidades, todas com suas particularidades, culturas e características, mas SBC reina grandemente no meu coração. Meu primeiro trabalho como professora na cidade de São Paulo foi em São Mateus, onde conheci pessoas especiais com as quais tenho amizade até os dias de hoje. Isso foi em 2013. Uma peculiaridade que aprendi com elas e achava engraçado, era quando diziam que precisavam ir ao centro e falavam: - Vamos para a cidade! Até eu compreender isso, demorou! Hoje trabalho em Americanópolis, quando as pessoas perguntam, dizem: - Nossa, que longe! Mas, a distância é uma mera coadjuvante quando se está em lugar agradável e acolhedor.



Em 1967 descemos do ônibus na rodoviária de São Paulo, a Terra da Garoa. Meu pai, minha mãe e 5 filhos pequenos. Eles deixaram o nordeste para vir em busca de um sonho, aqui nasceram mais 2 filhas. Meu pai e minha mãe já não estão mais aqui, mas nós estamos, para dar continuidade aos seus sonhos. São Paulo já não é mais a terra da garoa, mas continua a ser a terra que nos acolheu.

Vaneide



Corpos particulares colocando-se em uma língua compartilhada e de uso comum. O que os textos/narrativas/depoimentos não contam são as outras histórias nas vozes desses corpos, o vínculo que se estreitou e as rodas de histórias

que surgiram a partir do texto. Começávamos as reuniões de formação realizando a leitura dessas narrativas, sem contar o autor antes e na voz de outra pessoa. Pela história, pela forma de escrever, procurávamos saber quem havia escrito. E se era possível saber, o era porque uma escrita de corpo inteiro e porque ficávamos cada vez mais juntos. Nossos corpos e palavras nesse sentido, eram como obras de arte: um nó de significados vivos. Biesta (2014) traz que o coletivo passa a existir quando alguém fala com sua própria voz, com a voz que é única, singular e sem precedentes. A voz que jamais foi escutada antes e que ajuda a trazer a pluralidade no domínio público. Quando escrevemos, quantas pessoas ouvimos?

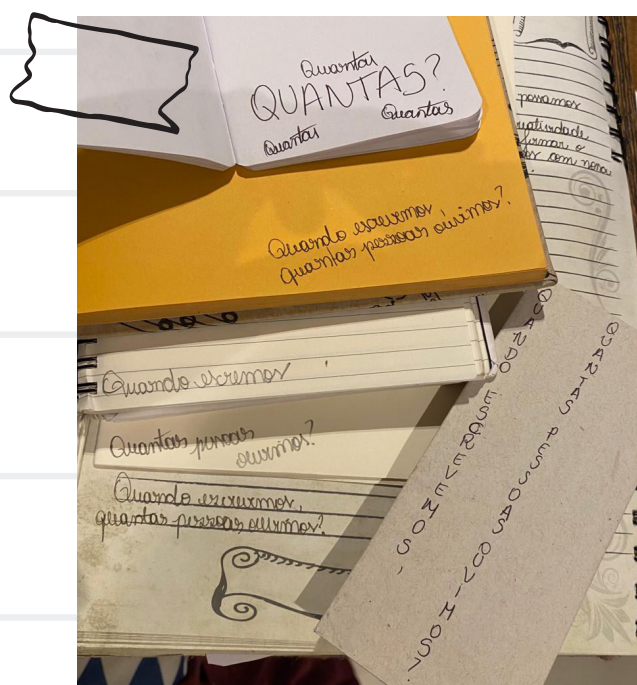


Figura 23 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora

Esta é a escrita da experiência, que nos ajuda a dar sentido ao que nos acontece, é também a escrita da exposição, uma ação corajosa de atuar e desnudar e que se afastou do nosso costume porque há muito tempo, a escrita convencional tem sido um instrumento de opressão, como direito dos poucos detentores da forma legitimada.

Trazar a história da vida como conteúdo de reunião formativa, aproximou a escrita do sentido que gostaria, baseado em Nóbrega (2007), ao dizer que a linguagem sensível configura possibilidades de

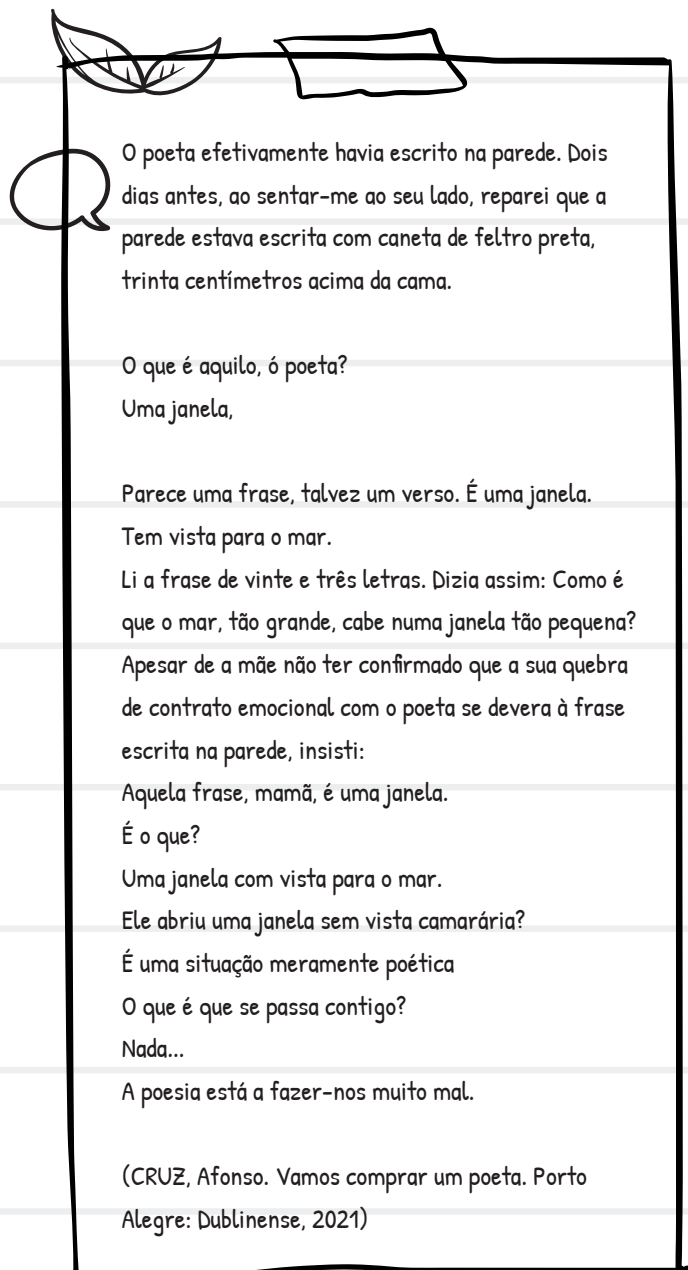
outros arranjos para o conhecimento, expresso na dimensão estética.

Em 2020, a pergunta que nos apresentou foi “que infância foi a sua”, visando nos aproximarmos do redirecionamento do nosso estudo, sobre as múltiplas infâncias em nossa comunidade e cidade. Novamente, fomos rascunhos, contadoras e contadores de nós mesmos, brincando com a memória e com a própria palavra. Através da pedagogia freiriana, sabemos a importância de escrevermos nossa própria vida, como autoras e autores e como testemunhas de nossas próprias histórias, isto é, biografando-nos, existenciando-nos, historicizando-nos. Foi também uma primeira aproximação da escrita poética, ajudando a desmistificar e problematizar a tensão entre a oralidade e a escrita, devolvendo a centralidade em aprendermos e nos aproximarmos do mundo através das narrativas, dos textos que habitam os corpos.



A escrita poética também subverte as tentativas de silenciamento, portanto





O poeta efetivamente havia escrito na parede. Dois dias antes, ao sentar-me ao seu lado, reparei que a parede estava escrita com caneta de feltro preta, trinta centímetros acima da cama.

O que é aquilo, ó poeta?

Uma janela,

Parece uma frase, talvez um verso. É uma janela.

Tem vista para o mar.

Li a frase de vinte e três letras. Dizia assim: Como é que o mar, tão grande, cabe numa janela tão pequena?

Apesar de a mãe não ter confirmado que a sua quebra de contrato emocional com o poeta se devera à frase escrita na parede, insisti:

Aquela frase, mamã, é uma janela.

É o que?

Uma janela com vista para o mar.

Ele abriu uma janela sem vista camarária?

É uma situação meramente poética

O que é que se passa contigo?

Nada...

A poesia está a fazer-nos muito mal.

(CRUZ, Afonso. Vamos comprar um poeta. Porto

Alegre: Dublinense, 2021)

é uma epistemologia do sul, na perspectiva de decolonialidade, adentrando as escritas formais, ocupando a documentação pedagógica com o diverso de forma legítima e horizontal, com a empatia, com a valorização dos sujeitos subjulgados. O exercício de escrever as próprias lembranças da infância foi disparador de um processo de criação com a palavra contínuo ao longo do percurso, em busca da fruição, da experiência estética, da autoria. Pensar: “Que infância foi a minha?” e “Quantas infâncias fazem parte da minha vida” modificou nosso olhar para as infâncias que atendíamos. Nos ajudou a perceber. Apesar dos diferentes territórios onde cada um de nossa equipe cresceu, muitos trouxeram a relação com a natureza, o quintal grande, os passeios a cavalo e até os banhos de chuva. Os problemas e conflitos familiares apareceram, destacando a importância da brincadeira como escape e elaboração para os momentos difíceis. Os afagos da casa e da comida de vó. O caju, a manga e a jaca colhidos

e comidos no pé. As travessuras de tocar a campainha e sair correndo ou passar um trote do orelhão. Brincar de faz de conta, pular elástico. Esconder e pegar aliviava a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais velhos. Os relatos foram inspiração para mais acolhimento, mais brincadeira com água, mais misturas de barro e flores em forma de comidinha, mais bolas correndo pela escola.

A beleza da escrita também estava no tempo, na vontade de seguir na mesma brincadeira depois da comida ou no dia seguinte. Pensamos sobre porque é tão difícil interromper, porque a resistência em acabar e o que ela significa. Dar vida a um graveto, a uma pipa ou alimentar a boneca, são tarefas urgentes, urgentíssimas.

Enquanto cavava outros espaços de ampliação de vozes, deparei-me com uma inspiração do querido amigo André:

A poesia quer ser silêncio. A escrita quer ser voz. Nascidas da impossibilidade, quando se esgotam as palavras explicativas, quando a vida toca o sem sentido é só por meio da palavra poética que algo sutil se reconstitui como o canto de uma benzedeira que impede que uma ferida continue sua trilha pelo corpo. (AMARAL, 2018, p. 12)

Desde 2019 pensamos em estratégias para também trazermos a palavra de nossos bebês, crianças e famílias de forma legítima em nossos documentos e levar a nossa palavra a eles. Como tornar o PPP vivo e democrático? Como trazer visibilidade e envolvimento ao documento?

Coletamos frases de bebês e crianças sobre suas interações, depoimentos e reflexões das famílias e nos preocupamos com a apresentação e divulgação. Fizemos uma síntese, com os pontos de destaque do projeto, pensando em tornar a leitura mais acessível e cuidamos da composição estética.

Quis trazer uma imagem dessa produção como mais uma forma de aproximar o saber dessa comunidade da academia, de quem ler este trabalho, de firmar o que aprendi, conhecendo um pouco mais dessas vidas, dessas palavras, esses achados guardados como concha nas mãos:

Perguntamos para nossas famílias qual a importância do CEI em suas vidas. As respostas apresentadas foram...

- ...Para que as crianças se desenvolvam...
- ...Para ficarem mais independentes...
- ...Para se alimentarem...
- ...Para o convívio em sociedade...
- ...Para brincarem e aprenderem...
- ...Para se prepararem para o mundo...
- ...Para interação...
- ...Para o crescimento e aprendizado...
- ...Para formar opinião própria...
- ...Para pais e mães também aprenderem...
- ...Para construir laços...
- ...Para se comunicarem...
- ...Para serem prestativos...
- ...Para que as famílias possam trabalhar...
- ...Para descobrirem coisas novas...

Alguns depoimentos:

Importantíssimo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. É aonde nós pais, temos apoio e uma visão diferente de nossas crianças. Muitas vezes estamos focados em nossas correrias diárias, e acabamos criando nossas crianças individualistas, mas com o apoio da escola conseguimos ver que nossos filhos tem que aprender desde pequeno a conviver em sociedade. Sou muito grata a todos os profissionais do CEI Rubens Granja pelo apoio e dedicação com as crianças. Vocês são nota 1000000

Família da Laura, MGII

O desenvolvimento social e cognitivo de nossas crianças e múltiplo aprendizado, dentre tantas coisas do dia-a-dia.

Família da Rebeca, MGII

Importante para o desenvolvimento psicossocial. Conviver com outras crianças e pessoas fora da família. Se ambientar com os primeiros passos, no ambiente escolar (pintar, desenhar, histórias etc)

Família do Miguel, MG II

As religiões praticadas em nossa comunidade, segundo as famílias são: cristã, evangélica, espírita, católica, umbandista. Há aqueles que tem fé e não frequentam nenhum espaço específico e famílias que não acreditam em Deus.

Nossa comunidade costuma frequentar parques, shoppings, clubes, chácaras, casas de familiares, praças, bibliotecas, cinema, espaços de música e leitura, parques aquáticos, restaurantes, sorveterias, praias, campos e quadras, pontos turísticos e locais de viagem, lanchonetes, igrejas.

Nossas famílias demoram de 01 a 40 minutos no trajeto até aqui, com maioria entre 10 e 15 min. Os percursos, em sua maioria, são feitos à pé ou de transporte escolar.

Visando o melhor atendimento da nossa comunidade, realizamos uma pesquisa com as famílias sobre os eventos da escola. Das 100 famílias que responderam, apenas 10 preferem que nossos eventos ocorram durante a semana. 90% de nossa comunidade é melhor atendida nos finais de semana.

ESCUTA DAS FAMÍLIAS

Para a presença de nossas famílias em nosso trabalho e participação, aqui no CEI desejamos ter vocês sempre por perto!

Assim, queremos saber:

PARA VÓS PODEREM PARTICIPAR É PREFERÍVEL QUE Nossos eventos aconteçam:

() DURANTE A SEMANA (SEGUNDA A SEXTA)

() NOS FÉRIAS

EQUIPE CEI RUBENS GRANJA

Figura 24 - Página do PPP do CEI, 2020. Fonte: Autora





Chamamos Manoel de Barros e colocamos o PPP com folhas soltas, em uma caixinha, como no livro “Memórias Inventadas”, do autor. Com versos e poemas da obra, que representam nossa concepção, procuramos promover uma experiência estética, que despertasse a vontade de pegar, ler, mexer, sentir e que ao mesmo tempo mostrasse a fluidez e circulação do documento. Um convite a conhecer, pois como nos disse Paulo Freire: “Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada” (2015, p. 115). Seguimos, entre erros e acertos, o diálogo no sentido ético de Paulo Freire, onde há espaço para todos os saberes, escutas e acessos. Como inspiração de mais um passo dado, com envolvimento, levava essas três fotos em meu caderno. A escrita dentro e fora da caixa.



Figura 25 - Apresentação do PPP do CEI. Fonte: Autora.

Durante este tempo de trabalho, as narrativas mostraram que o PPP tornou-se um objeto-símbolo, de historicidade, memória, projeção e afeto. O afeto, no sentido de afetar-se de alguma forma, faz parte da cognição, faz parte do exercício ético e a beleza e a alegria, fazem parte do processo de busca. A escritura como experiência estética que une a autonomia da arte, a identidade das formas, com as formas de vida em si mesma: “o estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2009, p. 34). Apesar da prática neoliberal nos encucar o contrário, beleza e alegria dão sentido à prática educativa, temperam as durezas, corroboram com a construção de outros imaginários.



Construímos juntas e juntos e assumimos nossa direção. O mundo pronunciado exige de nós também um novo pronunciar e o nosso era o de recuperar o impulso de professoras e professores como corpo condutor, que encarna o deslocamento. Todas as revelações foram nos mostrando os enfrentamentos de

mundo de cada um. Em 2021, percebemos que o contexto da pandemia exigiria de toda sociedade um novo olhar para a escola, para seu papel no território, para função educativa, em muitos sentidos. Foram muitas misturas, afastamentos e complexidades. A escola seguiu como uma grande referência para as crianças e para as famílias mais vulneráveis, porém as marcas do distanciamento físico, as exigências dos protocolos, inegavelmente trouxeram barreiras. Apesar dos esforços de todo o grupo em manter o contato, mediar situações de aprendizagem através da comunicação com as famílias, atender o que fosse possível, a situação foi bastante delicada. Nós, como profissionais não queríamos escolarizar a morada e sugeríamos situações que poderiam ser significativas para nossos bebês e crianças com muito cuidado e sensibilidade. Logo percebemos que o papel da escola -que já precisava de nosso esforço para ser compreendido na perspectiva das necessidades de desenvolvimento do bebê e da criança- ficou invisibilizado. Sabíamos que teríamos um grande desafio no retorno presencial. Assim, nossa pergunta RG para compor o PPP 2021 foi: O que a escola representa para você? Que espaço é esse?

Enxergar cada um de nós em seus textos foi enxergar o corpo, pois as palavras adquiriram um suplemento de sentido, como existência, tornando a narrativa mais significativa. A escrita como um movimento de ocupação do mundo e de si mesmo. Foi curioso observar também um movimento-reflexo do coletivo, ao perceber que apesar das diferenças, das divergências, de alguns discursos ainda sinalizarem a escola como lugar de preparação para o futuro ou extensão da casa, grande parte do grupo fez circular palavras e expressões que vinham nos nutrindo, que vínhamos “escovando” seus sentidos e significados, que vinham modificando as experiências e agora também marcavam as narrativas. Palavras que estudamos juntas e juntos e ganhavam contornos e autoria:

AFETO. TRANSFORMAÇÃO. CORPO. ESCUTA. DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICOS. LUGAR PRÓPRIO. O NOVO. TROCA DE CONHECIMENTO. EXPERIÊNCIA. REINVENÇÃO. ESCRITA. ENTORNO.

VIVER O COLETIVO. DIFERENÇA. “COM-VIVER”. PAULO FREIRE. ÉTICA. ACOLHIMENTO. BRINCADEIRA, PERTENCIMENTO. POTÊNCIA. REPRESENTAÇÕES. LUGAR DE ENCONTRO. LEVEZA. POÉTICA. LUGAR DA UTOPIA. LUGAR DA RISADA.

Valorizar as histórias individuais no coletivo traziam essa provocação sobre a ocupação, a pertença em nosso coletivo, o cuidado de si mesmo, visto que como já discutimos nas páginas anteriores, o cuidado de si e do outro é que possibilita a vida temperante, em equilíbrio, destacando inclusive os princípios externos que constituem a subjetividade:





O cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si (RAGO, 2007, p. 61)

A narrativa ao gerar consciência, pode ser perturbadora e neste caso, pode ser importante estar em companhia. Os corpos esparçam sentidos e rompem os silêncios, abrindo espaço para as significações onde o verbo penetra a carne e a carne penetra o verbo. Em um curso, ouvi que Maria Zambrano dizia que não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história, aquele que recorda se salva do que não sabe. A sabedoria de nossos povos originários nos ensinou a compreender que ao tornar o que sou e penso palavra (oral ou escrita), dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo. A fala que vem do corpo, não é aquela “da boca pra fora”, como no dito popular e essa palavra do corpo, cria realidades.

Para mais um “espaço” de cuidar dessa palavra da declaração, partilhada, pública e comum, nos dedicamos a refletir sobre o blog da escola. O blog é uma rede social, em nosso caso gratuita, que permite o compartilhamento de diversos conteúdos de forma dissertativa, audiovisual, imagética etc., e também a interação com comentários de quem o aprecia. O recurso estava desativo à época em que iniciamos juntas e juntos e antes de retomá-lo, problematizamos sua função, como poderia ser uma ferramenta potente de comunicação, documentação, declaração e valorização do trabalho, bem como de aproximação das famílias, de diálogo com a comunidade.

Acordada sua retomada, quais narrativas ofereceríamos?

Cuidando da privacidade de bebês e crianças, das autorizações de uso de imagem, direitos autorais dos materiais e referências compartilhadas etc., dedicamos parte de nossas discussões em horário formativo para reestruturarmos o Blog e os murais, paredes e muros da escola, concomitantemente, entendendo-os como suportes de publicização do currículo construído. Queríamos abrir mais espaços de conversa através deles. Com o blog, mais uma vez encostamos no direito e no dever a palavra. O vínculo com a ferramenta foi uma construção gradativa tanto para nós, educadoras e educadores, quanto para bebês, crianças e famílias. A segregação tecnológica já atravessava a escola e as famílias antes mesmo da pandemia e era trabalhoso fazer esse mural virtual circular de forma acessível.

Em semanas alternadas, os grupos de professoras e professores da manhã e da tarde se dividiam e ficavam responsáveis em elaborar uma postagem, com



texto curto e fotos, contando algo marcante da semana, que revelasse nosso trabalho, que trouxesse a experiência dos bebês e das crianças na centralidade do processo, que dialogasse com nossos documentos, projetos e entorno. A rede social traz novas perspectivas de linguagem e brincar com ela foi um aprendizado desafiador, de muita troca entre os textos que professoras e eu construíamos juntas. Queríamos um blog reflexo, retrato do cotidiano, potente mas ao mesmo tempo desconstruído, na língua de todos. Mas, como lidar com a liberdade da escrita? Como nos desvencilhar das práticas que enquadram a nossa palavra? Aprendemos com os bebês e crianças que a brincadeira é o melhor meio para nos envolvermos e tendo a palavra como nosso segundo corpo, precisávamos brincar com elas: “prová-las, ritmá-las, escutá-las soar, amassá-las, colocá-las em situações imaginárias” (MONTES, 2020, p. 52).

Nesse momento, não só a equipe gestora, mas também cada dupla ou grupo de professoras e professores já havia escrito suas cartas de intenções, e como suporte de diálogo direto, afetuoso e complexo dada sua simplicidade, já nos davam pistas de como realizar essas trocas. Foram amplamente divulgadas e compartilhadas. Algumas postagens traziam os teóricos que nos apoiavam, falas dos bebês e crianças, diversos olhares, mas a narrativa central, foi sem dúvida, a fotografia, o que ajudou a revelar o cuidado estético.

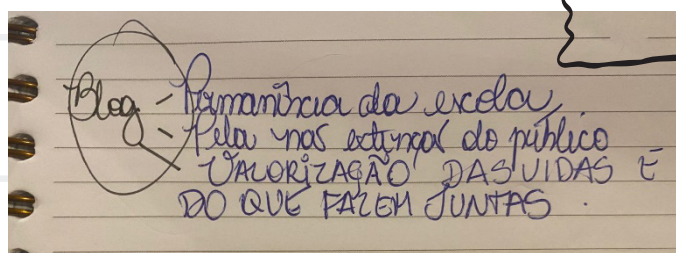


Figura 26 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2019. Fonte: Autora

Fotografar com intencionalidade para contar narrativas. Com esta proposta em mente, já não mais cabiam mais fotos posadas, homogêneas, padronizadas, repetidas e em grandes quantidades. As preocupações tornaram-se outras: ângulo, luz, fundo, composição estética, garantia de contar uma história, eternizar um momento de aprendizagem, revelar o sujeito, seu corpo em ação sobre o mundo, modificando o espaço através das interações. Registros como movimentos éticos e poéticos. Fotografias da poética das infâncias. Esse olhar estendeu-se para outras produções dos bebês e crianças, que passaram a criar e revisitar suas próprias construções narrativas através do desenho em nossas paredes.

As artes plásticas, tantas vezes reduzidas nas escolas à reproduções que almejam desenhos realistas, tecnicistas, com uma maior preocupação pelo produto do que pelo processo, pela nomeação da figura, também “saíram da caixa”. As explorações com riscadores em diferentes suportes, tinha como pressuposto, a criação, a livre expressão, o manifesto através das marcas de autoria, sem





um ideal a ser alcançado, sem um padrão de classificação entre bonito ou feio dentro da expectativa adultocêntrica. As produções das crianças ganharam suportes que as valorizavam e não mais enfeites ou decorações reveladoras dos dotes dos adultos. Construção em substituição a figuras prontas. Produção livre no lugar do padrão ou do desenho meramente ilustrativo sob direcionamento do adulto, valorizando a circulação das produções e experiências estéticas autênticas dos bebês e crianças.

Voltando ao Blog, apesar de não nos preocuparmos com números, foi interessante acompanhar o aumento significativo na quantidade de acessos, de comentários e interações à medida que íamos qualificando nosso jeito de fazer. Algumas crianças, principalmente do MGII, comentavam sobre o blog em suas turmas e pediam para visualizá-lo, indo até a sala da gestão ou secretaria para acessar um computador. Foi bonito ver que algumas famílias pediram ajuda para aprenderem a acessar e outras, me procuravam pedindo para postarem fotos que tiraram nos eventos da escola, buscando um papel de autoria nesse registro, expondo seus olhares para a comunidade.

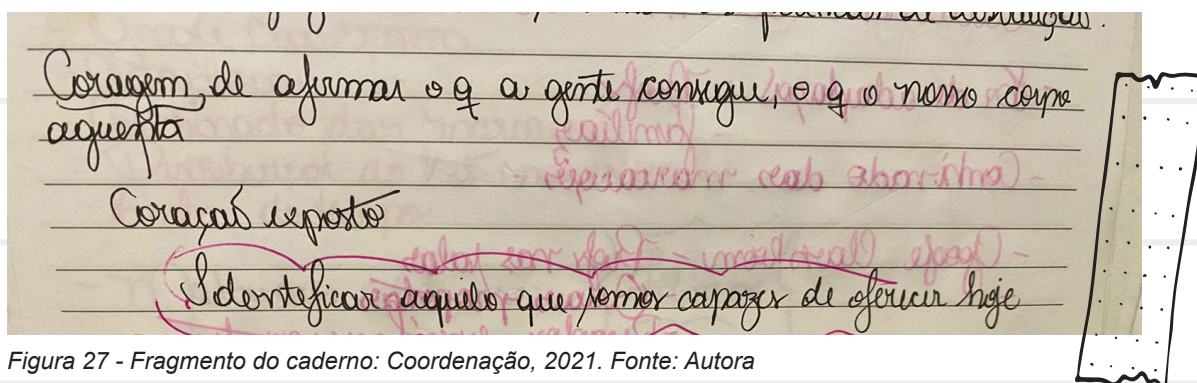


Figura 27 - Fragmento do caderno: Coordenação, 2021. Fonte: Autora

Ao final do ano, automaticamente gerávamos um portfólio que contava a história e o percurso de cada grupo. Como as crianças gostavam de se verem e serem vistas nessas narrativas cotidianas que compunham grande parte de suas vivências... Com o advento da pandemia de COVID-19, o Blog migrou para o Facebook, já que as famílias não teriam mais o computador da escola disponível para acessarem, as postagens seriam diárias e mais propositivas do que narrativas e para muitas operadoras, esta rede social não consome dados do plano de internet.

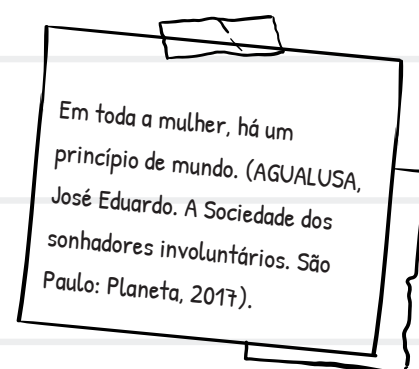


Já foi mencionado que além das reuniões pedagógicas e de organização, as professoras e professores tinham incluso em suas jornadas o horário de formação (03 horas relógio semanais, sendo 01 hora por dia), denominado PEA (projeto especial de ação). O PEA é também o nome do documento em que este percurso

formativo, planejado pela coordenação pedagógica é registrado, aprovado pelo Conselho de Escola, formalizado e homologado pela supervisão escolar.

O PEA, como documento, era planejado por mim, no início do ano, com base nas avaliações dos anos anteriores, demandas da escola e políticas públicas vigentes e semanalmente, era revisto, refletido e adequado aos grupos, contexto, tempo, vivências e necessidades do vivido, com sustentação dos princípios, referências bibliográficas e dinâmicas diversas para as ações formativas ocorridas durante as três horas semanais. Procurava fazê-lo da forma mais participativa possível, contemplando as falas, sugestões e flexibilizações necessárias a qualquer plano, visto que toda prescrição é uma imposição de uma consciência a outra. Algumas dessas ações, ganharão destaque ao longo deste ensaio, as narrativas de destaque em meu caderno, nas diversas escritas, em muitas narrativas. Como as demais equipes (apoio e administrativa) não têm, dentro de sua jornada de trabalho, um horário institucionalizado para formação, procuramos organizar reuniões periódicas (além das reuniões pedagógicas bimestrais, estas sim formalizadas em calendário), alinhadas e relacionadas ao que estava sendo tratado na formação docente, inclusive com presença das equipes terceirizadas (limpeza e cozinha), na crença de que todos somos educadoras e educadores, todos temos algo a aprender e algo a ensinar, e com o objetivo de fortalecer concepções e ações com os bebês e crianças de forma coletiva.

Em 2019, nosso PEA foi intitulado “A infância e a cidade: Territórios, vozes e narrativas das experiências de ser criança no CEI” e pretendia, dentre tantas temáticas importantes, destacar a concepção de ser bebês e criança na escola, na cidade, suas funções educativas, lugares vivenciados e suas formas de poder e controle. A capa do projeto encadernado trazia uma foto, capturada no momento da saída dos bebês e crianças, ao final do dia, retratando a rua da escola e um pouco de seu território, de sua comunidade, enquanto uma mãe e sua filha caminham em direção a sua casa. Nela é possível observar outras mulheres com crianças, um retrato comum em um bairro onde muitas famílias são chefiadas por mulheres, que assumem grande parte ou integralmente o cuidado das filhas e filhos. Ao fundo, o bairro onde grande parte de nossas famílias habitam e por fim, a rua da escola. A foto, a capa, o projeto já foram pensados com a intenção de revelar a concepção de corpo e conhecimento já apresentada e reforçada nessa citação de abertura e em meus devaneios acolhidos no caderno:





(...) A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público [...] para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um [...]. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da História introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 22).

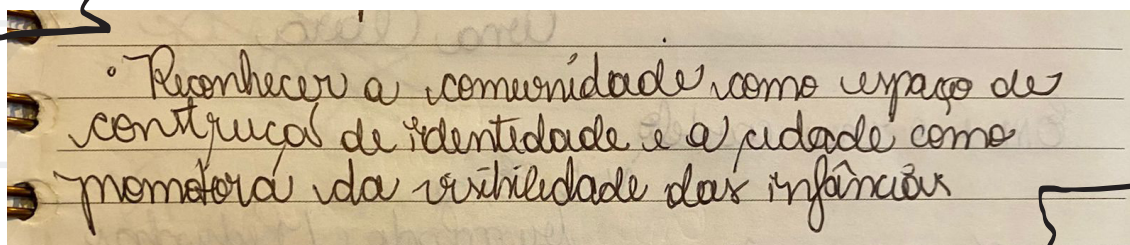
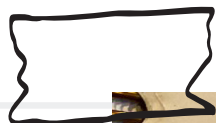


Figura 28 - Fragmento do caderno- Coordenação, 2019. Fonte: Autora

Já do texto em si, destaco:

“Entendendo crianças e bebês como sujeitos potentes e ativos desde o nascimento, o CEI deve ser espaço ocupado pela criação, invenção, apresentação da herança cultural para que produza o por vir, para que desde cedo se comovam e se ocupem do mundo, através da experiência. As primeiras relações em grupo, em “comunidade” ampliam o olhar infantil para seus espaços de convivência, para suas relações sociais e possibilitam seu vínculo com seus espaços de socialização: casa, escola, rua, bairro, cidade. Desta forma, reiteramos o reconhecimento dos corpos das crianças como sujeitos da educação e a própria cidade como educadora.”

O documento previa também um momento dedicado exclusivamente às narrativas, através do estudo e qualificação dos registros da Unidade Escolar já mencionados, cadernos de planejamento e outros materiais para composição da documentação pedagógica/artística/estética. Essa demanda já vinha de avaliações do ano anterior, que solicitavam um olhar de maior destaque da coordenação para os registros que vinham produzindo, em especial no que tange às devolutivas nos cadernos de planejamento (caderno objeto onde registravam o planejamento a ser desenvolvido com seus agrupamentos).



Ao final de 2019, avaliamos coletivamente a necessidade de seguirmos com os mesmos temas, mesmos aprofundamentos, mas redimensionando um pouco nosso olhar, visto que ainda tínhamos um longo caminho pela frente, porém com muitos avanços. Assim, acolhendo as avaliações, demandas e desejos, chegamos ao consenso de um projeto especial de ação para 2020 intitulado: AS DIVERSAS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS DE ESTAR NO CEI NUMA

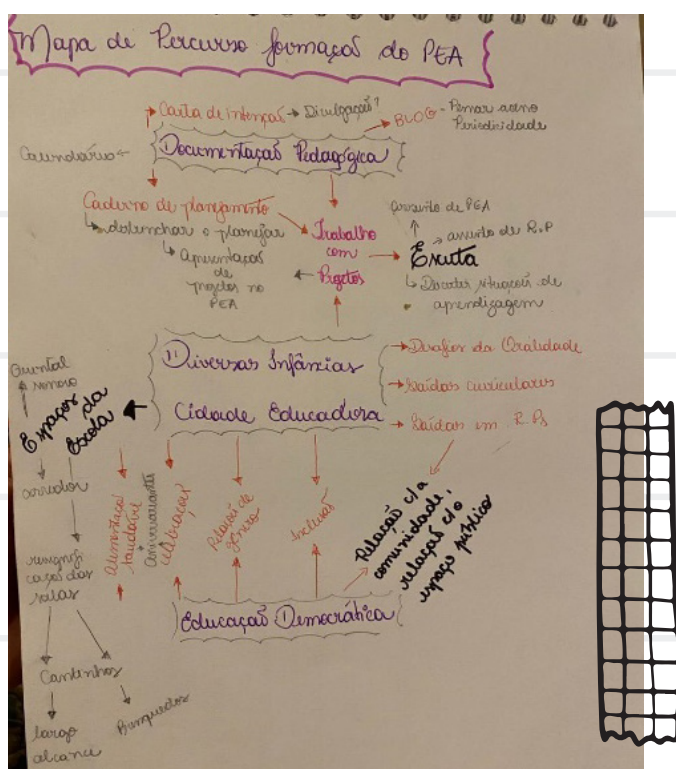


Figura 29 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2020.
Fonte: Autora

PERSPECTIVA DE CIDADE EDUCADORA. O documento justificava:

Apesar do que há em comum entre bebês e crianças, nosso cotidiano tem nos feito repensar a ideia da Infância como uma categoria de representação. São muitas as infâncias que adentram nossos muros, são muitos os corpos que vivem a escola, em especial as escolas públicas, que acolhem a classe trabalhadora. O direito de viver e de aprender se cruzam e a escola deve se ocupar de ambos.

Essa garantia só é possível pelo reconhecimento do caráter político da educação, através das ações que legitimam e acolhem o diverso, da escuta atenta das potencialidades destes sujeitos da educação, da criação de experiências e narrativas que unem os universos individuais e coletivos, numa perspectiva ética de educação democrática.

[...]Está ainda permeado pelo desejo educativo de relacionar a nossa cultura com outras culturas, legitimando o caráter plural de nossa sociedade, os corpos, as narrativas, as criações, encontros e a ancestralidade, promovendo experiências cada vez mais coletivas, pelo bem comum e alimentadas pelo diálogo das diferenças.

O projeto como havia sido planejado, não se desenvolveu. Houve a suspensão do PEA em 2020, pela Prefeitura de São Paulo, justificada pela pandemia de COVID-19. Para nosso coletivo, essa decisão foi bastante inadequada e injustificada.

Justamente no momento em que a escola se depara com uma reestruturação inédita, com um desafio indescritível, emergencial e necessário, desvaloriza-se e deslegitima-se a formação continuada. Como pacto coletivo, nós seguimos, obviamente, redimensionando nossas necessidades, nossas perguntas,



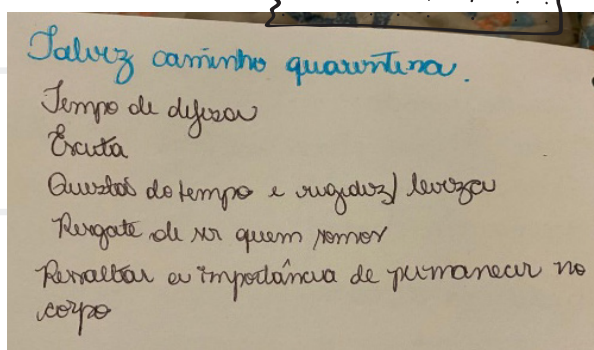
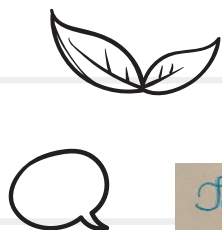


Figura 30 - Fragmento do caderno - Coordenação, 2020. Fonte: Autora.

nossos inícios. Além dos nossos registros de trabalho, reflexão e produção que passaram ser guardados de forma virtual e online, as memórias inventadas guardadas pelo meu caderno não pararam de trazer perguntas, reflexões, puxadoras de novas palavras e ações: Como a geografia, a arquitetura periférica da cidade, marca e é

marcada pelas infâncias que habitam esses lugares? Com romper com o adultocentrismo que marcam os espaços da cidade? Como os bebês e as crianças podem nos ajudar nessa tarefa? Como ficarão os direitos de bebês e crianças em isolamento social? Que memórias essas casas guardarão?

O contexto pandêmico, vivenciado enquanto coletivo de sujeitos políticos responsáveis pela educação e também como grupo social no contexto urbano e desigual brasileiro escancarou o descuido com a palavra pública, com a oralidade, com o conhecimento, de múltiplas formas. Entendendo que as palavras importam, pois produzem realidades e que a disputa de narrativas construía políticas de morte, optamos coletivamente por estudar os discursos e a decolonialidade presente nas relações étnico-raciais, de gênero, de infâncias, tempo e espaço:

É importante o como a história é escrita, é importante como se fala para uma criança, é importante o que parece uma sala de aula, é importante o como alguém conta uma história. Ter isto correcto significa criar uma forma cujo conteúdo está adequado a um propósito. A arquitectura de uma escola pode parecer e sentir como uma fábrica ou como uma casa. Se nós queremos que as crianças se sintam como empregados de fábricas, as nossas escolas deviam parecer e sentir como fábricas. A forma e o conteúdo interessam e em tais casos são inseparáveis. (EISNER, p. 8)



Ao seguirmos com nossos encontros formativos, diariamente, em isolamento físico e através das plataformas virtuais, meu corpo, que estava tão acostumado a andar junto, sentar junto, sentir o chão junto, brincar junto, rir junto, cantar junto, com vozes atravessando a minha, sentiu-se só. Desligado, assim como a câmera que por ironia, não deixava ver. Para onde havia ido a palavra? Como iríamos seguir criando juntos nossas pautas de ação? Como iríamos recriar essa nova realidade?

Era o momento de afastar ainda mais da palavra apressada e de dar silêncio ao corpo, para o nascimento de outras narrativas, como sugere Heidegger (2000). A oralidade ganhou novos contornos representando corpo inteiro, reafirmando uma prática e um saber ancestrais. É fato que a oralidade revela uma inteireza que mesmo a busca da palavra exata da escrita não encontra e por isso, é tão essencial. Larrosa (2010) nos diz que um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história. Para não sucumbir e nos curarmos um pouco todo dia, tentamos devolver à palavra o sonho e a loucura, saindo da necessidade da informação e nos aproximando ainda mais da necessidade da consciência.

Seres de palavras, só elas nos ajudavam a guardar corpos que tinham atravessado o ano anterior fugindo de qualquer confinamento... E agora procurávamos escapar do ocultamento, da perda da concretude de todos os sujeitos, do que éramos cotidianamente juntas e juntos exercendo o diverso.

Para seguir em colheita dos indícios, perplexidades e revelações nas experiências e nas narrativas de bebês, crianças, educadoras e educadores, a modalidade de registro de maior parada foram os cadernos de planejamento, que atualmente em nossa rede, são chamados de diário de bordo. Cadernos e diários são em meu imaginário, palavras poéticas, que me reconectaram com minhas próprias experiências, que já contei aqui. Minha história encontrou-se com as experiências das escritoras e escritores desses diários, escritas extremamente subjetivas, sensíveis e críticas. Independente da nomenclatura, que para ser mais fiel ao “real” eu chamava de “caderno de planejamento contínuo na perspectiva do diário de bordo”, o que eu queria alcançar era a escrita habitada no corpo, emocionada e coletiva, incorporada como uma prática fundamental e de sentido em si mesma. Um registro de pesquisa, investigação, afeto individual, mobilização coletiva, memória, práxis.

Os cadernos eram guardados de trajetórias individuais ou em parceria. Professoras e professores optavam por realizarem os registros individualmente ou junto com a dupla com quem dividiam sala e período. As professoras do chamado “módulo docente”, que substituem ausências e licenças, também registravam, ao assumirem grupos ou acompanharem e auxiliarem as turmas com a ou o responsável regente da turma. Ao receberem o caderno, deparavam-se com um texto introdutório escrito por mim, no intuito de impulsionar o início dos registros e reafirmar a concepção presente. Junto ao texto, sempre estava uma imagem, como nutrição estética. Começamos com uma de Escher, em que traz as mãos em movimento de escrita. Ao longo dos três anos, os textos e imagens foram se modificando, historicizando o percurso coletivo, fincados no mesmo embasamento.





Cada leitura e apreciação dos cadernos, cada devolutiva, era para mim uma conversa única, momento de ver potências, pensar desafios e disparar perguntas. Que histórias contam esse cotidiano narrado? Que experiências têm habitado esses corpos? Quais suas relações com o coletivo e com nossa forma de ocupá-lo?

Entre as narrativas/memórias para o PPP e os primeiros riscos nos cadernos de planejamento, procurava sensibilizar o grupo para essa nova perspectiva de escrita nos espaços de formação, no PEA. Instituímos um dia da semana para nos dedicarmos apenas aos registros: ora para fazer uma leitura, ora para escrever junto, ora para tirar dúvidas, ora para um momento introspectivo, individualmente ou cada dupla com seu caderno, enquanto eu circulava para atender quem precisasse. Digo individualmente ou em dupla porque o grupo escolheu, de forma mais autônoma se preferia fazer seus registros individualmente ou com a parceria de sala, organizando-se como fizesse maior sentido.

Como mencionei, ao ler as avaliações do ano anterior, notei que algumas professoras sugeriram que a coordenadora pedagógica fizesse mais devolutivas no caderno de planejamento. Isso me deu pistas de que a escola já seguia seu próprio caminho de registros e que estavam interessadas em seguir qualificando-os cada vez mais, iniciei meu próprio projeto de pesquisa e resgate da Unidade, analisando os documentos e registros que encontrei, bem como ouvindo cada um sobre esses processos.

Apesar desse conhecimento acumulado na trajetória do grupo, procurei descobrir como poderia intervir de forma a desafiar e encontrei duas pistas iniciais: a busca de um novo sentido para esta escrita, que estivesse mais na própria autoria do que na expectativa do interlocutor, no caso eu como coordenadora; o fortalecimento de toda palavra, de toda escrita, independente de um padrão ou modelo, como encontro com a inteligência, com o saber, com a produção intelectual, como experiência estética. Em uma das pautas de formação, daquelas que eu apresentava toda semana, líamos: “Ser humano é narrar suas experiências de incertezas, de não saber. Ao narrar, sou livre para fazer a minha história, revelar minha transitoriedade” (Montaigne, s/d). O desejo era de numa perspectiva ética, trazer a experiência, seja qual fosse e aprender com ela.



No conjunto das minhas falas, pesquisas, intervenções, procurava reverter a lógica dominante decolonizando a escrita, desejando leveza e que esta fosse uma ação de alegria sobre o cotidiano, sobre o nosso contexto. Se pensar o presente é um esforço, um desafio dado pela memória e pela projeção, o pensamento precisa estar no campo do pertencimento e não apenas no campo do entendimento. Ser livre para pertencer e se comprometer com este pertencimento, ou assim, como disse certa vez Frei Betto: levar a cabeça para onde os pés pisam.

Certamente, esse pensamento estava conversando com Manoel de Barros...

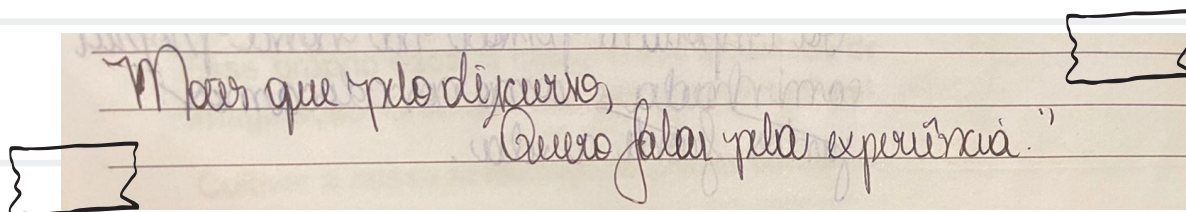


Figura 31 - Fragmento de caderno - Coordenação, 2021. Fonte: Autora.

Ao iniciar as apreciações daquele período, me perguntava sobre que tipo de leitura iria exercitar. Acredito que não caiba neste texto um maior aprofundamento, porém vale citar dois “tipos” de leitura que encontramos em *Poética do Devaneio*. Bachelard fala da leitura em *animus* (associada ao masculino) e a leitura em *anima* (associada ao feminino.) O estado de *animus* nos coloca mais vigilantes, prontos para a crítica, prontos para a réplica, numa perspectiva de correção, acerto e erro. Já o estado de *anima* recebe as palavras de maneira mais acolhedora, agradecida e fluida, voltada à condução dos devaneios.

Seria esperado da minha função, do ponto de vista pedagógico, uma leitura e devolutiva para professoras e professores em *animus*, com objetividade. Porém, na experiência, percebo que a leitura em *anima* torna o diálogo mais potente, por trazer maior sensibilidade. Assim, procuro dialogar com essas duas forças, na tentativa de trazer os apontamentos necessários, porém com leveza, de forma sensível e processual, respeitosa e cuidadosa.

Faço essa escolha também por crer que em *anima*, infâncias e poetas se aproximam, como um impulso que anima, que dá dinamismo: “uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 2018, p, 95). Mais o que análises, as infâncias (e os poetas) nos trazem intensidades, conexões e aberturas de caminhos. Ambos, encontram-se consigo mesmo, em estados nascentes, de devolução da vida, de possibilidades que não aconteceram. É preciso fabular na leitura e na escrita para estar com as crianças, priorizando o envolvimento ao desenvolvimento. Infâncias e poetas nos oferecem imagens que evocam as nossas infâncias e poéticas.

Aprendi ainda que ao ouvir uma história sempre nova faz com que eu me sinta parte dela e ative meu imaginário. Sei que não leio no vazio, mas procuro manter os olhos de curiosidade como se fosse a primeira vez, os olhos da descoberta. Aprendi que uma leitura menos ordinária e vigilante ajuda a legitimar todas as formas e experiências de leitura; faz da narrativa um lugar em que sempre vale a pena uma visita. Aprendi que há possibilidades infinitas de produção de sentido quando a pluralidade e a diferença acontecem. Querer que o outro escrevesse para mim, para o meu sentido, seria uma forma de dominação.





Leio no recolhimento antes de oferecer o diálogo. No exercício vivo de identificar e estranhar, para que a pessoalidade e as particularidades não se percam (MONTES, 2020), me desvio da tarefa antes de segui-la, converso com as minhas próprias narrativas, com o que observo. Essa troca começa muito antes da leitura, estamos todas e todos contando o mundo e estabelecendo relações a partir disso. No intuito de contribuir, ampliar a conversa entre as palavras, procuro aproximar o caderno recebido em minhas mãos de outros textos, outras imagens, de outras histórias: “trata-se de multiplicar os caminhos, os atalhos, as veredas, exatamente o contrário de reduzir todos os caminhos a uma única avenida: a da interpretação oficial, a da interpretação correta” (MONTES, 2020, p. 96). Trata-se também de fazer perguntas:

Qual é a espessura ideal que deve ter a trama que sustenta essa aventura pessoal? Qual é o limite das intervenções? Como é possível sustentar e acompanhar sem dirigir? Como promover o percurso sem adiantá-lo com uma linha pontilhada? (MONTES, 2020, p. 97)

Quando estava escrevendo esta parte dos cadernos, tive o prazer de assistir Conceição Evaristo no programa “Roda Viva”, da TV Cultura. Ela, mulher admirável e impecável, traduziu minha busca com a leitura dos diários: escavar a alma, revirar a alma, almas das pessoas e dos assuntos. Toda mexida, escavação de terra, exige esforço de chão, provocação do broto que rompe camadas. Aprofundar as camadas das folhas de papel, transparecendo-as.

Aquilo que falamos e escrevemos, na maioria das vezes, é totalmente diferente daquilo que alguém compreende, mesmo por aqueles que mais acompanham as nossas palavras. Por mais que eu trouxesse a pessoalidade dos registros em minhas intervenções, professoras e professores por vezes solicitavam modelos, pistas mais diretivas, repertório. Entendi esse movimento muito mais como algo advindo da rigorosidade e do compromisso com o fazer, do que com a necessidade de atender uma expectativa. Quando insistiam mais nestas “instruções”, dizia para deixarem fluir a sensibilidade em sua potência criadora e a escrita, como co-extensão do corpo. Assumimos para nós mais uma pergunta: Por que a escrita menos descritiva e mais reflexiva é tão difícil?



Talvez porque não basta qualquer conversa, qualquer palavra, qualquer cadernar ela vem de algum sentido, de algum pulso, de algum sentimento. Porque em nossa ânsia pela prontidão, temos a necessidade de logo encerrar uma ideia e sabemos que a escrita de sentido nunca estará acabada, não estará pronta. Mas seguimos, pois a escrita que se realiza por si mesma é uma escrita que vale a pena.

Apesar da importância e necessidade de compartilhamento de experiências e inspirações, no fundo eu intuía que quando estivessem encontrados seus caminhos e sentidos, não me perguntariam mais sobre formas ou conteúdos. Apenas saberiam. Para além, o que eu podia fazer era incentivar o hábito:

“O hábito é o que possibilita a passagem da potência da mera generalidade para a potência efetiva de que sabe escrever[...]. O hábito é, pois, a forma na qual a potência existe e se dá na realidade como tal” (AGAMBEN, 2017, p. 82).

A potência nunca é genérica, idealizada ou projetada. Ela nasce do real. Não entendo como possível e menos ainda como desejável um padrão de escrita, incoerente com a concepção de lugar do diverso, do encontro, de múltiplas identidades. Todo registro é diferente porque vaza subjetividade, transborda salivas de uma mesma língua, com infinitas gotículas: “Para que escrever, para que ler, se não para rodear os enigmas com palavras?” (MONTES, 2020, p. 72).

Como iniciava a leitura, ou melhor o diálogo com o outro através do registro, tudo era hipótese, não erro. Diferente das modalidades de registro que tornavam nossas narrativas públicas, não fazia revisões ortográficas. Evitava apontar erros porque eles implicam correção e quem era eu para dizer quem tem o direito de brincar ou modificar a língua e quem não tem? Se conseguíamos nos expressar, nos comunicar e exercitar o registro de si, estávamos no lugar que considerava “o certo”. Por vezes, as normas gramaticais excluem e segregam, reforçam afastamentos e privilégios. Ficamos com as escrituras que brotaram da terra.

Dizer que não esperava por padrões, não quer dizer que não tinha objetivos com o trabalho. Era meu papel manter a equipe em desafio, em avanço constante, em reflexão sobre as experiências e a narrativa advinda. Cada visita ao caderno, era um novo encontro. Um nascimento a mais. Uma busca por estímulo de produção intelectual, de criticidade sobre as ações, de provocação, transformação reverberada no cotidiano de bebês e crianças.

As perguntas costumavam estar na centralidade e escritas de diferentes modos e com as especificidades necessárias tratavam de: O que é possível propor para ampliar as experiências estéticas de bebês e crianças? O que antes eu não via e agora eu vejo? Apostava nas perguntas como forma de não estagnação da escrita e de modificação a partir da conversa. Até que um dia revisitassem seus registros e pudessem dizer: -Não foi a teoria de alguém que me contou. Foi a minha observação.



De qualquer maneira, reservar tempo-espço destinado à escrita e a leitura





nos parecia imprescindível. Sair do modo de produção acelerado e ter tempo para esta dedicação, ajudou inclusive no movimento do próprio grupo em cavar outros tempos e espaços para seguir na escrita. Antonio Cândido diz que o tempo é tecido da nossa vida. O tempo para escrever fazia parte das linhas de costura desse caminho.

Dentro da formação semanal, havia um dia exclusivo para nos dedicarmos aos registros: escrever, compartilhar, organizar, tirar dúvidas, o que fosse necessário. Era uma garantia estrutural, do ponto de vista de uma tarefa inerente à profissão que tem lugar legítimo e de reconhecimento. Inicialmente, combinávamos uma data específica para entrega dos diários, e conforme a confiança foi ganhando páginas e os registros invadiram as atividades cotidianas, eles apareciam na mesa que utilizava ou em minhas mãos por vontade do corpo. Essa iniciativa era preciosa: envolvia o risco, a parceria, a naturalidade da revelação, a valorização e compromisso ético. A palavra comum. E a gente se impulsionava.

Coleciono algumas histórias dessas conversas entre linhas. Aprendi a reconhecer cada sujeito pela letra. Avistei como o registro materializava o caminho de uma educação cada vez mais qualificada.

Acompanhei, por exemplo, os olhares sensíveis de Juracy e Maria Sônia, que apesar das expectativas do planejamento, enxergaram as necessidades dos bebês naquele dia, naquele momento, e abriam a mão daquilo que seria proposto para acolher. Que a partir da escuta desses bebês, planejavam o que viria depois. Impressionei-me com as observações de Carina e Leda sobre a interação de bebês que ainda não oralizavam. Narrativas estritamente corporais. Avistei as intencionalidades e objetivos claros de Evandro. Ri alto com as falas das crianças transcritas pela Márcia e pela Tai. Essa dupla sempre procurava pela palavra das infâncias.

Os primeiros registros, de forma geral, contavam com listas ou tabelas que elucidavam os espaços ou tempos escolares e em seguida, uma síntese descritiva do que foi vivido, com as preferências, sensações e comportamentos.

Provoquei essa dinâmica lançando a pergunta: Todos estes pontos da lista estão sendo planejados, ou alguns apenas demarcam tempo e espaço? Pretendia incentivar um planejamento mais dissertativo, que contasse com os objetivos e as intencionalidades das escolhas, o que pode ser bastante complexo num primeiro momento. Sou procurada por uma professora que, depois de se arriscar e achar que não chegou aonde eu sugeri, quer rasgar o caderno e descartar o que escreveu.

Entretanto, essa escrita que Carina chamou de rascunho era em meus olhos uma preciosidade, uma tradução de seu esforço de seu processo de escri-



ta, da sua relação com o papel, a caneta e o corpo. Não troco o papel amassado pela lista bem apresentada. Procuramos fazer do rascunho, da insatisfação, do ensaio, do rabisco uma prática de investigação. Naquele momento, o diário havia se tornado material de pesquisa.

A professora Veri também se sentiu chamada a provocar seu planejamento e procurou uma transição mais processual, destacando as intencionalidades daquelas propostas que para ela, seriam mais significativas, exigiriam mais ou tinham as intencionalidades mais claras porque estavam dentro do projeto que desenvolvia. Com a ajuda das fotografias que contavam histórias das crianças em interação, foi tomando maior consciência de suas escolhas e do trabalho desenvolvido. Seu

corpo e rosto mudavam ao partilhar seus registros, conectados à cada palavra e imagem. Suas narrativas nos contavam como havia “se descoberto”, cada etapa do processo, suas justificativas e o que ia tornando-se mais significativo à medida que avançava. Segundo ela, facilitou sua organização, diminui sua ansiedade, recuperou sua relação poética com a escrita e muitos detalhes, que sua memória não davam conta de resgatar depois. Seu caderno tornou-se um material de consulta muito presente para relatarmos as aprendizagens dos bebês.

Ana Laura e Cirlei, também professoras dos berçários, não demoraram a escrever planejamentos mais dissertativos em substituição às listas com momentos desconexos entre si. Imagino que devido à complexidade do desafio de algo novo, eles eram, inicialmente, muito sucintos. Ao apreciá-los, percebia que não davam conta de evidenciar tudo que realizavam e tantas experiências potentes que eu acompanhava no cotidiano da turma. Supus que o registro também não estivesse favorecendo e facilitando o trabalho com os bebês e crianças, principal razão de registrarmos. Minhas intervenções se deram no sentido de provocar esta reflexão, para que buscássemos o sentido antes do modelo e que destrinchassem mais a linha de pensamento, o fazer e suas intencionalidades. A cada registro, íamos procurando trazer mais propostas, estratégias, vozes e experiências para a narrativa e gradativamente, a escrita ganhou corpo.

O caderno da Claudia nos convidava frequentemente às reflexões sobre a curadoria dos espaços, dos materiais, das experiências, do ponto de vista estético, que eram oferecidas para as crianças. A partir de uma provocação da

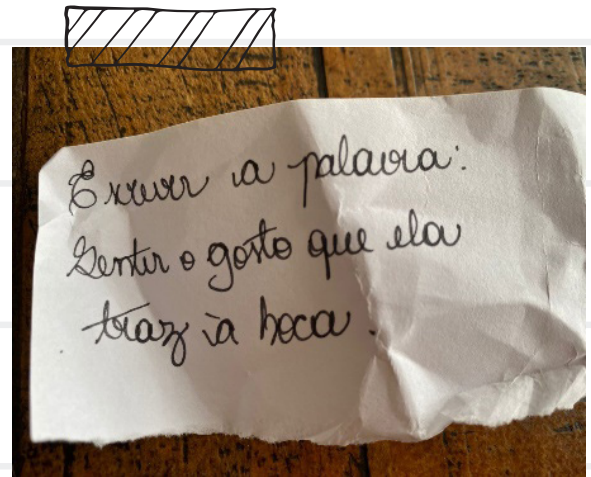


Figura 32 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora





diretora, sobre o uso da televisão em sala, como uma ferramenta de aquietamento e contenção das crianças, modificou sua prática. Como é a única professora em um grupo de 24 crianças de três anos, às vezes oferecia algum vídeo curtinho para “distrair” as crianças na hora da saída, e fazer este momento de forma atenta e segura, mas sem uma intencionalidade pedagógica.

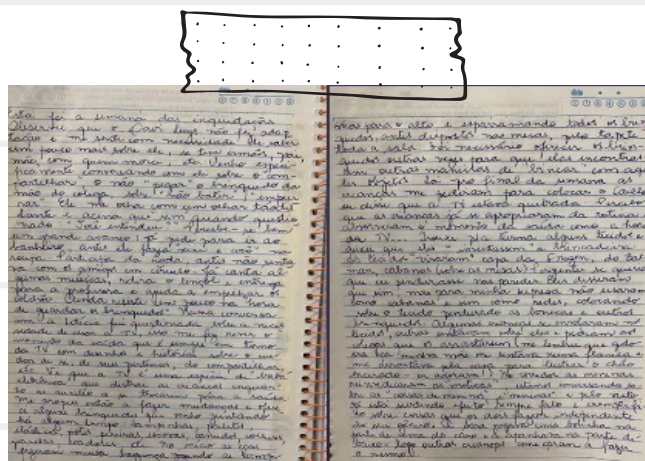


Figura 33 - Caderno de planejamento de professoras do CEI, 2019. Fonte: Autora

Como no PEA estávamos discutindo a pesquisa livre de bebês e crianças com os chamados “materiais de largo alcance” (brinquedos sem formatos definidos e elementos de diferentes materiais transformados em material de pesquisa, como madeiras, potes, tampas, entre muitos outros), Cláudia resolver trocar a televisão por cantinhos com esses materiais, perto do momento da saída. Segundo acompanhamos e como conta seu próprio relato, as primeiras tentativas exigiriam um olhar mais atento e mais mediações, como costuma acontecer quando há uma novidade. Porém antes do tempo previsto pela professora, as crianças iniciaram seu processo criador e inventivo com mais tranquilidade e autonomia. Assim que a professora anunciava que o dia na escola estava acabando, as próprias crianças pegavam os materiais nas prateleiras, organizavam as brincadeiras e iniciavam suas criações. Algumas não queriam ir embora e pediam que a instalação ou montagem ficasse guardada para prosseguir o processo no dia seguinte.

Além da transformação de um momento pouco significativo para as crianças em um momento de pesquisa e exploração, o olhar para a organização do espaço e dos materiais foi desperto nas crianças, que passaram a estabelecer uma outra relação de cuidado com o que tinham. Ana Clara, por exemplo, pediu para sua avó, que faz crochê, confeccionar uma toalha para uma das cestas e uma capa para o bebedouro de barro da sala, ideia surgida enquanto participava da organização coletiva e promovida pelos colegas. Conversando sobre o processo Cláudia apontou que foi a reflexão para e a partir do registro que a despertou para o apontamento que lhe foi feito e que transformou sua concepção com relação às propostas. A reflexão da escritura afetou os corpos.





Figura 34 - Devaneios da escrita. Fonte: Autora

O caderno do Evandro, desde o início, me levava para uma leitura poética, de presença das crianças, com crônicas do cotidiano. Em uma dessas crônicas está Ryan, que encantado pela brincadeira cantada “passeio na floresta” proposta pelo professor, intriga-se com o desafio de fazer sons com as mãos. Como o professor conseguia e ele não? Tentava, imitava e não chegava ao seu objetivo. Concluiu: Sua mão é diferente!

A narrativa, contada com humor e sensibilidade parava por aí. Pergunto então para Evandro: “Vamos deixar o Ryan pensando que ele não emitiu os sons que queria por causa das mãos diferentes? Ou vamos explorar essa hipótese?”.

Evandro acolheu minha sugestão, redimensionou seu trabalho e um projeto referente aos sons do corpo foi desenvolvido com o grupo. Essa é uma das possibilidades que as narrativas nos oferecem: além de acolher e representar as manifestações infantis, ressignificá-las e inseri-las no currículo, potencializando os saberes. A materialização da escuta de bebês e crianças.

Foram inúmeros os diálogos com Tai e Márcia. Apesar de serem parceiras de turma, preferiram ter um diário de bordo para cada uma. E ainda assim planejavam juntas, trocavam impressões, registros e narravam todas as crianças.

Em uma reunião com a equipe de apoio, Vaneide e Renata, ATEs contaram ter percebido que as devolutivas nos cadernos de planejamento estavam trazendo mais movimento para a Unidade, reverberando nas experiências com bebês e crianças e que os registros circulavam pelo espaço e modificavam a postura de professoras e professores, que pareciam mais envolvidas e envolvidos no trabalho. Eu já havia notado um maior envolvimento, tanto delas quanto do restante do grupo, assim como havia notado uma certa rasgadura que em alguns momentos dividia o grupo de apoio e de professores, interferindo em suas perspectivas e olhares. Quando os ouvia, o que apontavam sobre o outro, de forma genérica, não era o que eu observava e não fazia sentido para mim, dentro do que acompanhava naquele cotidiano. Foram três as estratégias:

- Passei a compartilhar mais com a equipe de apoio o que era discutido no PEA, para entenderem melhor algumas ações, escolhas, mudanças e se aproximarem;





- Combinei com algumas professoras de convidarem alguém da equipe de apoio para acompanhar algumas atividades em que pudessem oferecer seus saberes, ganhando mais centralidade na ação;
- Passei a observá-las e observá-los mais em interação com os bebês e crianças e fazia registros sobre isso.

Um último ponto, que não tinha esse objetivo, mas também ajudou na reaproximação da equipe, foi que eu sempre me disponibilizava a estar com as professoras, bebês, crianças em especial nas propostas que necessitavam de maior auxílio. Propus estar junto nos fazeres das e dos ATEs. Creio que não hierarquizar as funções também tenha contribuído para a dissolução dos mal estares. Assim, legitimamos alguns de seus saberes através de contribuições nos registros fotográficos e escritos, na própria interação, apresentando elementos culturais, artísticos e científicos, nas observações dos bebês e crianças.

Ainda sobre minhas observações, organizei uma pequena publicação para nossa comunidade contendo uma crônica sobre o trabalho de cada sujeito da equipe de apoio, o atravessamento de cada um desses corpo em nosso trabalho, fragmentos potentes do cotidiano. Criar essas narrativas foi um exercício bem gostoso, confesso.

A publicação passou a fazer parte de nosso PPP, foi entregue a cada sujeito inspiração do texto e partilhada em toda a escola. A intenção era erguer o significado e papel fundamental que estas educadoras e educadores têm em nosso dia a dia, legitimando ainda mais seus preciosos saberes. Significou também mais uma forma de retratar as cenas, revelar as aprendizagens através dessas narrativas curtas, que retratavam fazeres de forma mais poética.

Organizamos ainda uma documentação com relatos de prática das professoras e dos professores. No segundo semestre de 2019, nos horários de PEA, professores e professoras escolheram uma proposta, recorte ou projeto de trabalho para relatar ao grupo. A esta altura, o grupo estava aberto a fala e a escuta, a exposição de si e acolhimento do outro, a reconhecer o trabalho de cada um como uma conquista do coletivo. A oportunidade, como definiria bell hooks (2017) inspirada em Paulo Freire, de uma comunidade de aprendizagem avançava mais um passo. Para valorizar e memorizar este momento, também compus uma crônica sobre cada relato, que também se tornou uma publicação coletiva, poética, com uma leitura possível do que foi dialogando, do que ficou mais forte e potente na percepção em diálogo e interlocução.



Pode parecer exagero, mas ousou afirmar que toda essa construção de um coletivo foi o que fez a diferença quando a pandemia de COVID-19 iniciou-se.

Na Educação Infantil, as propostas em comunicação remota passaram a ser coletivas e o grupo já estava fortalecido para trabalhar junto, interferir mais, opinar mais, criticar mais, afinal, estavam realmente juntas e juntos em cada ação. Foi a ação, o estudo e o vínculo que nos mantiveram de pé, que nos permitiu não sucumbir à quarentena e ao isolamento social. Cada um ajudava naquilo que podia, se identificava e generosamente oferecida. Generosa também era a acolhida. Estávamos todas e todos, perdidos e assim ficamos por muito tempo, mas nos segurávamos e nos levantávamos, procurando achar sentido naquilo que tínhamos de fazer. Não encontramos, grande parte das vezes. A maior parte dos registros compartilhados em 2020 estavam em um drive (as devolutivas eram feitas nos arquivos ali salvos) e falavam justamente sobre isso. Refletiam sobre nosso aprendizado de uma nova forma de viver e sobre nossas reinvenções. Quais os nossos papéis? O que estava alcance? O que poderíamos fazer e oferecer? Como fazer um trabalho mais prescritivo, sem a escuta dos bebês e crianças que eram agora o cerne de toda a ação? Essas perguntas até o momento de finalização dessa tese não foram respondidas e não sei se tínhamos essa pretensão. O fato é que seguimos em alerta, em atenção. E aproveitamos o momento para cuidar da palavra.

Talvez, falo por todo mundo quando digo que nunca estudamos tanto quanto nesse período. Circulando pelas questões decoloniais, que também contribuíram para o agravamento da pandemia, problematizamos a importância de cuidado com a palavra pública, com termos, repertórios, manifestações culturais que contribuem para a perpetuação do racismo e suas desigualdades. Um trecho da reflexão de Juliana e Arlete, no mês de julho, representam nossas elaborações” em caderno”:

O que estamos ouvindo das crianças?

Que crianças estamos esperando?

Será que as aceitamos como realmente se mostram ou as idealizamos num único modelo de ser criança?

São pensamentos que precisamos repensar para que quebrems este círculo vicioso que pode nos abarcar se não tivermos cuidado e sensibilidade para notá-lo nos pequenos detalhes da vida, nas narrativas e episódios que nos deparamos.

Refletir como a sociedade tem sido e se mantido sexista e separatista, e assim lutar para romper esses hábitos que até hoje persistem. Como podemos fazer isso?

Discutir sobre este assunto sempre que houver necessidade, ou seja, todas as horas.

Ah, e o cuidado que temos que ter com as palavras que são lançadas e em como elas são lançadas. Em que tom são lançadas?





Outro trecho, referente ao mês de novembro:

Em relação ao mês de novembro, com tantos encontros formativos em relação a ancestralidade, respeito ao povo originário e também ao povo que foi trazido para cá para ser escravizado, fomos repensando vários olhares, falas e situações do dia a dia que necessitam urgentemente de mudanças de paradigmas.

Em 2021, recebemos muitas professoras novas, recém-chegadas na rede. Foi interessante perceber que muitas já vieram sabendo e procurando fazer parte dessa história recente da Unidade, em especial com relação aos registros e trabalhos que envolviam as narrativas. No pouco tempo que pudemos conviver (fevereiro à meados de abril, com um recesso de quinze dias neste período), iniciaram registros reflexivos, me procuraram para devolutivas, produziram reflexões incríveis dos bebês e crianças em tão pouco tempo. Me envolveram, me incentivaram, me ensinaram sobre meu próprio fazer.

Conto de um trabalho inacabado, cheio de planos e de por vir. Desejávamos aproximar os planejamentos do período da manhã e do período da tarde, ressaltar ainda mais as intencionalidades e aprendizagens., tornar as cartas de intenções mais presentes em nosso cotidiano, continuar as experiências de rompimento dos muros, estéticas e de fortalecimento do coletivo, tornar simbolicamente, a escola um ateliê do cotidiano. Preciosa a sugestão de uma professora que sugeriu que abandonássemos o termo “salas de aulas” e trocássemos por “ateliês”. E em nossos ateliês, aprendemos que não mais poderia chamar algo imaturo de “infantilizado” porque infantil não é ruim ou menor. Que o povo negro foi escravizado e não escravo. Que não temos folclore e sim, mitologia. Que a confluência é mais potente que a influência. Que o futuro é um conceito problemático. Que são muitas e múltiplas as identidades de gênero e que raça é um conceito perverso e infundado. Foram muitos os tapas na cara, as desconstruções, os exercícios de modificação. Fortes, necessários e potentes. De que serve o conhecimento senão para isso?

Nestes três anos que compreendem a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação organizou um momento formativo em cada semestre chamado de “Jornada Pedagógica”, onde as escolas organizavam relatos de experiência e oficinas para compartilharem entre si, deslocando-se pelo território, organizando trocas etc. Nosso CEI ofereceu nessas edições, sobre registros, curadoria estética, documentação pedagógica, projetos desenvolvidos etc., porém vou destacar aqui uma dessas participações.

Arriscamos propor uma mediação em grupo, em que tivéssemos a representatividade de todos os nossos “segmentos” (berçários, minigrupo I e minigrupo



po II), para que chegássemos ao nosso chão, ao nosso dia a dia e não apenas um recorte dele. Foi uma experiência bonita que encerrou o ciclo em que tratávamos da importância de contar a nossa própria história, de espalhar como estávamos compreendendo os registros, de pertencimento, de reconhecimento de autoria.

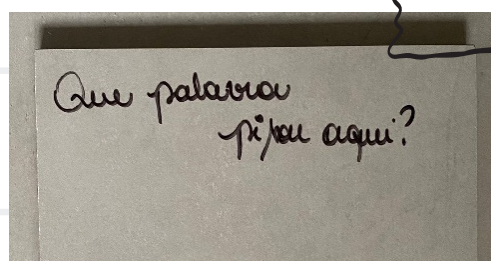


Figura 35 - Devaneio da escrita. Fonte: Autora

De exposição, de encontro com a palavra, de encorajamento e fortalecimento do sujeito e do coletivo. Cada uma, ao contar sua experiência, como o PPP e os registros da escola atravessaram suas práticas e reverberaram nos bebês e crianças, possibilitou uma nova presentificação, uma nova implicação, reviver e reafirmar esse concurso, que aqui também contei. Para conhecer e reconhecer nossos desafios, nossos avanços, nossas construções, minhas parceiras me deram muitas palavras, talvez não fosse possível escrever essa tese sem elas. Sou muito agradecida por tanto.

Paralelamente a tanta história, ou melhor, totalmente inserida nela, eu escrevia. Muito. Construía meu próprio diário de bordo, com observações dos bebês, crianças, educadoras e educadores, colhidas em situações cotidianas, em atividades planejadas combinadas com a equipe, no projeto de contação de histórias. Trocávamos nossas impressões. Registrava ainda peculiaridades, angústias, desabafos, momentos potentes, ideias, possibilidades. Fotografava para exercitar meu olhar estético, para a observação dos detalhes e das miudezas. Escrevia para me encontrar, me erguer, atribuir sentido. Para contar minha própria história, para me visitar e não desistir todos os dias.

Carlos Skliar (2014) coloca que talvez o único sentido da escrita seja o de escrever. Que na escrita, não há outra razão a não ser o amor e o desamor pelas palavras, a atração e a repulsa por elas, sem intenções a priori ou posteriormente. Parafraseando Larrosa, anuncia:

Antes de mais nada, escrevemos, em primeiro lugar, para nós mesmos, para nos esclarecer, para tratar de elaborar o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece. Mas devemos escrever, também para compartilhar, para dizer algo a alguém, mesmo que não o conheçamos, mesmo que nunca venha a ler o que escrevemos. (SKLIAR, 2014, p. 93)





E finaliza:

Para ser escritor, deve-se escrever, e a isso poderíamos acrescentar: para escrever é necessário certo grau de renúncia, de deixar de ser, de encontrar-se até mesmo com a impossibilidade da escrita, de estar ao lado do desgosto, do tédio, de ter que ter paciência, de ficar no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero, do tirar da cabeça que é possível aprender a escrever. (SKLIAR, 2014, p. 93)

Sigamos escrevendo e produzindo imagens, narrativas. Para adiar o fim do mundo, para não morrer, para não matar, pelo mistério. Para sustentar a voz e manter a perplexidade. Para aquilo que não entendemos, pelo que não alcançamos. Para brincarmos. Para termos companhia.

Sustentações: As experiências estéticas como alimento

Ele percorre com os lábios o fio de umidade que atravessa a face dela. Sequestra seu dedo mindinho, morde, lambe e propõe: “Troco o dedo por uma história que me contaram uma vez, em uma ilha”.

Como nas mil e uma noites, pensa. Trocar uma história por um novo dia de vida. Um novo dia de vida sem aqueles ruídos insuportáveis na cabeça. Um milagre. Quer dizer que Chaplin tinha razão, quando dizia que o silêncio é o ouro dos pobres. Estou salvo? Se durasse...

- Termina bem?
- Você vai ver.
- Se não terminar bem, não conte.

(GALEANO, Eduardo. Vagamundo. Porto Alegre: L&PM, 2015)

Para que o comum não fosse apenas uma ilusão discursiva e insistente no encontro de semelhanças em mundos tão diferentes dentro de cada um, uma busca criativa e imaginativa pareceu necessária. O que a educação não sabe fazer, a imaginação dá um jeito de ensinar. Biesta (2017) também ressalta a ajuda da imaginação para que consigamos transpor os abismos até chegarmos aos outros, diminuindo as distâncias, imaginando como seria vivenciar uma história totalmente diferente da que se vive. Hannah Arendt, que inspira Biesta, traz a imaginação como uma possibilidade de “visita” ao outro no lugar da empatia, para “ser e pensar na minha própria identidade onde eu realmente não sou” (ARENDT, 1997, p. 241). Pensar os nossos próprios pensamentos em uma história diferente da nossa, nos ajuda a perceber como o mundo parece diferente também a outra



pessoa. Desse modo: “Visitar não é, portanto, ver pelos olhos de outra pessoa, mas ver com os nossos a partir de uma posição que não é nossa-ou, para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa.” (BIESTA, 2017, p. 124)

As experiências reafirmam a arte como alimento para a imaginação, para a criação, para ampliação do olhar e das leituras de mundo e nesta perspectiva, é uma produção de conhecimento que nos ajuda nessa desconstrução para o fortalecimento de modos de vida mais igualitários, dignos e confortáveis. Revisitar todos os **sentidos, ações e rompimentos** peremptoriamente declarados sugere que: “a responsabilidade educacional dos nossos dias tem a ver com a “criação” de um espaço mundano, um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo” (BIESTA, 2017, p. 132/133).

Dewey (2010) revela a arte como condição humana, possibilitando o enriquecimento da experiência e uma provocação àquilo que é visto sempre do mesmo modo. Por isso, na visão do autor, tanto a criação artística quanto o pensamento criado por ela deixam de ser meras ideias e se transformam em significados coletivos. A arte como “produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico e o mundo” (DEWEY, 2010, p.18) contribui diretamente para a ampliação e enriquecimento da vida, para a superação da dualidade cartesiana tão presente ainda nos dias de hoje nas práticas educativas. É preciso destacar a inteireza do ser humano ao interagir com o que o cerca, uma vez que não separa a razão da emoção enquanto atua em sua vida. As emoções não apenas não se separam como são essenciais para a elaboração de qualquer conhecimento. É na inteireza do humano que se vive a experiência e que se encontra uma relação de educação estética. Nesse sentido, a arte apresenta-se como estesia que nos faz ensaiar outras configurações para o conhecimento, outras epistemologias de corpo.

O que acontece no cotidiano que subverte a ordem? Como transformar o cotidiano em obra de arte? Como compor o espaço com corpo, com afeto, com marcas de pertencimento? Nossa resposta ao contexto, do ponto de vida educacional, foi a abertura para novos modos de ser. Procuramos formas de como filósofos, criarmos conceitos no caos; como artistas, procuramos compreender o que vivíamos através da experiência. E essa resposta é experiencial e experimental. Era assim que eu pensava o percurso formativo. Era importante profanar as práticas sacralizadas, para um espaço mais brincante e menos sério:



Artistas são criaturas aventureiras, dadas à experimentação; e todos nós, homens e mulheres, velhos e jovens, tendo ouvido dizerem que a vida é um objeto de arte, dado/deixado aos artistas para ser modelado,





somos provocados e seduzidos a assumir os riscos que essa arte inevitavelmente implica. (BAUMAN, 2009, p. 69)

O trabalho em 2019 começou a fluir. Entre sermos um pouco artistas e arteiros, um pouco filósofos e muito bagunceiros e festeiros, a equipe gestora (diretora, assistente de direção e eu) junto com alguns ATEs (auxiliares técnicos de educação) que moram na comunidade saímos em busca de parcerias. Procuramos no entorno, consultamos a documentação pedagógica da Unidade, pesquisamos entre as famílias, que espaços e pessoas poderiam se juntar a nós nessa empreitada de ocupação da pedagogia e do espaço público. Além de constataremos a precariedade do ponto de vista de opções culturais e políticas públicas típica dos bairros periféricos da nossa cidade, encontramos pessoas de resistência e potência gigante na região. Algumas delas, compõem o JAMAC (Jardim Miriam Arte Clube) que tem uma história sólida e bonita na região, em parceria com outros coletivos como a Escola de Cidadania, Rádio Poste, Samba da disciplina, Brigada pela vida Zona Sul e Comitê de Lutas. Lá, acontecem oficinas de arte, debates sobre arte contemporânea, exposições, palestras e um projeto de autocuidado voltado à educadoras e educadores. Após a primeira aproximação e planejamento, firmamos algumas ações em parceria com o JAMAC e a primeira delas, foi a realização da reunião do Conselho de Escola no espaço do coletivo.

Apesar da localização (bem próxima às moradias de muitas famílias), mostrou-se um lugar inédito para todos. Ao conhecerem, algumas mães presentes disseram que apesar de gostarem muito de trabalhos manuais, sentiam que o que entendiam como “arte” ficava muito distante de suas realidades e que saíram sensibilizadas pelo espaço, como um local de pertença e identificação. Vivenciar a experiência de fato nos tira da racio-



Figura 36 - Xilogravura em pano de prato, produzida pelas participantes em oficina do JAMAC. Fonte: Autora.



nalidade dos discursos que nos distanciam das possibilidades. A estética então, desobriga a arte de qualquer regra, qualquer padrão ou homogeneidade, por ser uma forma específica de configuração do domínio da arte: “O estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma,

momento de formação de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2009, p. 34). O valor estético é um modo de ser sensível a arte, que pode ser tanto de identificação quanto de estranhamento.

Além de apresentar às famílias e educadoras presentes um espaço com programação gratuita disponível, para frequentarem e circularem de maneira permanente se assim desejassem, fortalecemos laços e vínculos e ampliamos os elementos de debate de uma discussão que já estávamos tratando em nossos espaços formativos: a curadoria de repertório cultural e artístico para bebês e crianças. As mulheres, estavam ali num outro papel, diferente do diário, um pouco afastadas de sua condição, em distância, em estudo, numa diferença de espaço-tempo diferente e igualitária.

Entre equipe e famílias, procurávamos desconstruir algumas experiências comuns nas escolas, mas que para nós, não pareciam mais ter tanto sentido. Numa perspectiva decolonial de problematização da representatividade e da cultura como mercadoria, ressignificamos as conhecidas “datas comemorativas”, como páscoa, natal, festa junina, dia das mães, dia dos pais etc., procurando celebrar aquilo que realmente trazia sentido aos bebês e crianças, numa concepção infantocêntrica e decolonial. Acreditamos que esses eventos, desde a escolha de quais iriam ser realizados até seu formato, traziam símbolos estereotipados, comerciais e excludentes para bebês e crianças, além de colocar a arte à serviço de decorações padronizadas. Nossas práticas valorizavam o significado e a importâncias dos rituais? Reorganizamos nossas ações para que as famílias sentissem que todo tempo aconteciam experiências marcantes e especiais para bebês e crianças, e que nem “um dia da família” na escola nos fazia sentido, porque a família deve estar na escola cotidianamente. Para os ritos de passagem, definimos algumas datas que representavam a celebração de nosso fazer pedagógico e conversavam com nosso projeto político: carnaval de rua (pelo princípio político de ocupação do espaço público, pela valorização da cultura popular, pelo resgate de manifestações paulistanas), oficinas entre educadores, bebês e crianças, semana do brincar, festa da cultura popular, saídas curriculares relacionadas a cada projeto desenvolvido nos agrupamentos, cortejo de celebração da educação popular, territorializada e antirracista, que desse conta da centralidade e autoria dos bebês e das crianças desde a construção até as vivências.

Para “saírmos” das datas tradicionais em meses específicos, símbolos eurocêntricos e comerciais, estudamos manifestações culturais e artísticas durante o ano inteiro e nada era produzido para os “eventos”, como um fim. Eles eram reflexos do que era vivido na escola: a pluralidade de culturas, a escola laica, gratuita e de ampliação da cultura. “Mas as crianças não ganharão cho-





colate?"; "Não haverá decoração de natal?", "cadê o caipira?", "e os desenhos coloridos e cheios de carinha, feito por adultos e que as crianças adoram?". Pesquisamos, estudamos e discutindo intensamente para que nos apropriássemos de boas respostas para essas perguntas que surgiam em nós mesmos e que esperávamos das famílias. Entretanto, ocupar o tempo, o espaço e os materiais com novas possibilidades foi algo de tanto sentido que logo isso não era mais um incômodo ou uma questão.

Nos aproximamos da ideia de que as artes plásticas oferecem um referencial significativo sobre a história social e a dimensão estética do corpo. Oferecem um convite a vivenciar, pensar e sentir a partir de outras referências, ampliando as possibilidades, privilegiando a diversidade, a heterogeneidade, a expressão e a criação, que impulsionam a criação corpórea. Estávamos também pautados em Rancière, que trata do recorte sensível do comum da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição. Podermos colocar nosso imaginá-

rio, com autonomia, nesse coletivo, foi termômetro de calor e tranquilidade de que nossa subversão apoiava-se na mesma base de nossa comunidade.

No JAMAC, discutimos as experiências em arte contemporânea, nossas trajetórias com as linguagens e fazeres e esse entendimento das mãos presentes anunciavam no discurso nosso projeto, reverberaram nas outras famílias e fortaleceram nosso currículo. A devolutiva dos bebês e crianças sobre essa concepção construída a muitas mãos, apontava que estávamos num bom caminho e que precisávamos seguir profanando algumas "permanências", estreitando sentido lúdico e de ligação entre o corpo, a arte e a vida.



Figura 37 - Devaneio da escrita.
Fonte: Autora

Com os conhecimentos de arte e cultura circulando durante todo o ano, valorizados como produções de saber e não como objetos decorativos para determinados fins, as propostas oferecidas ganhavam novos contornos. A formação reverberou nas experiências em arte e as experiências em arte reverberaram na formação. As intervenções dos adultos nas paredes e murais da escola passaram a gerar mal-estar nos corpos, as produções infantis passaram a ser colocadas na altura dos bebês e crianças, em diferentes suportes, para maior interação. Praticamente se esgotaram as propostas de desenho que envolviam modelos prontos ou desenhos a serem seguidos, na perspectiva de releituras ou proximidade do realismo. "Decorações", "disfarces"



e estéticas que mais demonstravam certos “dotes” dos adultos e não evidenciavam as produções de bebês e crianças, passaram a incomodar. A livre expressão dos corpos infantis, através da interação, da exploração e investigação de movimentos e marcas genuínas, tornou-se o grande objetivo do trabalho e ganharam terreno nas paredes, chão e muros da escola. Ocuparam o lugar das decorações tradicionais de carnaval ou festas populares, valorizando as linguagens exploradas no coletivo, estudadas, pesquisadas e com propósito de ali circularem.



Figura 38 - Cena do cotidiano do CEI.
Fonte: Autora



Figura 39 - Produção infantil do CEI, 2019.
Fonte: Autora

Através das observações e registros realizados por Luciana e Carla, duas professoras parceiras do MGI, perceberam que o desenho era a primeira “palavra comum” do grupo de crianças que acabavam de conhecer. O desenho “criava” um momento de aconchego no período de acolhimento inicial e uma ação coletiva. Tenho anotada em meu caderno a narrativa das duas, contando-me que ao oferecerem duas atividades simultâneas, em que uma delas fosse o desenho ou pintura, ela prevalecia na procura e no interesse das crianças frente a outra. Assim,

iriam propor um projeto, a partir desse interesse, que oferecesse diferentes suportes, que possibilitasse o diálogo do desenho com todos os sentidos, que envolvesse às famílias no sentido da valorização das produções das crianças, atribuindo significado às linhas, formas indefinidas e livre expressão. “Olhar de verdade para o que as crianças produzem”, elas diziam.

Procurando ainda novos desafios de aprendizagem que envolvessem nosso estudo e escuta, um grupo de crianças do MGII, sob curadoria da professora Priscila, passou a pesquisar sobre arte urbana, a partir da obra “A bailarina”, de Eduardo Kobra, descoberta por um pequeno grupo de meninas que folheava





uma revista. Unindo às possibilidades do JAMAC, o estudo sobre desenho e o interesse do grupo, promovemos oficinas de lambe-lambe entre os bebês e as crianças, educadoras e educadores, famílias, para fazermos um painel no parque. Arte na concepção de um conhecimento comunitário, plural e diverso:

Para que a experiência fosse ainda mais compartilhada, alguns lambes foram produzidos pelas professoras e por mim, para que realizássemos intervenções na rua da escola, direcionadas mais aos adultos, com provocações sobre o fazer na creche e a visibilidade da educação. Se você que me lê, passasse pela rua da nossa escola, sentiria-se provocado por estas escrituras?



Figura 40 - Experimento com Lambes no CEI. Foto: Acervo do CEI

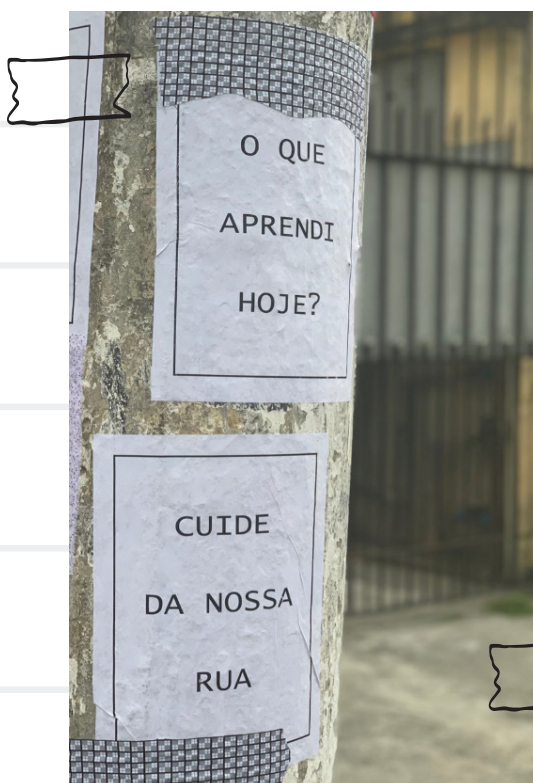


Figura 41 - Lambes na rua do CEI. Fonte: Autora

Muros e ruas trouxeram outros desdobramentos. Entendendo que todas as intervenções produzidas começavam a evidenciar as experiências e narrativas da nossa escola, propus no horário de formação, que o grupo também criasse narrati-

vas que remetessem à suas imagens de infância em um outro muro do parque. Foi uma forma de despertar um fazer que poderia reverberar nos bebês e crianças e contribuir para o projeto do MGII. Algumas professoras fizeram suas intervenções com a intenção de provocar determinadas reações das crianças sob a própria pintura. Outras pinturas e desenhos muralistas se espalharam pela escola.

Desde o início do trabalho, como desejo e compromisso com uma educação de qualidade, pretendíamos ampliar os espaços de convivência dos bebês e crianças, tanto por uma posição política, de envolvimento com a comunidade e direito à cidade, quanto porque o CEI tem uma arquitetura bastante antiga e apertada, com poucos espaços. Porém a tensão das primeiras conversas que realizamos sobre o assunto, demonstravam o medo que isso causava. Foi preciso recuar, ouvir, acolher e planejar respeitando os diferentes tempos de assentamento do assunto, discussão de quase um ano inteiro. Para estimular o movimento “de dentro pra fora”, provoqueei o de “fora pra dentro”. Trouxe algumas convidadas e convidados para nossas reuniões pedagógicas (fizemos oficinas de jogos de tabuleiro e yoga na escola pensando na brincadeira e no corpo do adulto - como homologia dos processos desejáveis para bebês e crianças), práticas de autocuidado com o JAMAC, uma criança capoeirista e um grupo de capoeira para alimentar uma das pesquisas de cultura popular, a Kathavento, minha própria personagem clown e contadora de história.

Propus ainda uma saída fotográfica pelo entorno da escola. A intenção da proposta estava em que o espaço já conhecido especialmente sob o olhar da falta e da precariedade, provocasse outras experiências estéticas através da fotografia. Olhamos para a rua, quintais, construções, animais, feira... para contarmos uma exposição que valorizasse o que, para nós, era belo e potente no espaço. A exposição foi feita em formato de lambe-lambe na entrada da escola e virtualmente, através de um blog que a escola já mantinha e que será um pouco mais detalhado à frente.



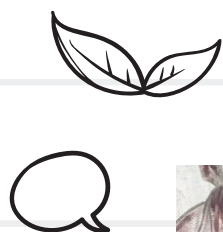


Figura 42 - Coletânea da Saída Fotográfica. Fonte: Acervo do CEI

Para ampliarmos nosso olhar sobre a concepção de Cidade Educadora e fortalecemos o PPP, toda a equipe da escola foi ao MASP e ao SESC Paulista em uma das reuniões pedagógicas. Visitamos a exposição “Histórias feministas”, que reuniu obras individuais e coletivas de mulheres ao longo da história conhecida e “Gold”, com fotografias de Sebastião Salgado retratando o trabalho do garimpo na Serra Pelada, respectivamente. Foi a primeira visita de muitos corpos a um museu e ao MASP. Algumas andaram de metrô pela primeira vez. O encontro começou com a leitura do livro “Contos para Ninar Garotas Rebeldes”. Através das obras e seus contextos, discutimos a invisibilidade da mulher nas artes, preconceitos de gênero, sexualidade e classe social, bem como as narrativas construídas através de pinturas, bordados e fotografias.

Tinha como hipótese que viver corporalmente outros espaços da cidade, despertaria novas significações, sentidos e desejos com relação ao nosso próprio território e a desmurarmos o medo para oferecermos outros espaços de ocupação para os bebês e as crianças.



Figura 43 e 45 - Oficina em momento de formação. Figura 44 - Devaneios durante a escrita. Fonte: Autora

Em paralelo, estávamos envolvidas e envolvidos em um outro projeto, institucionalizado pela Secretaria de Educação, no qual nos inscrevermos: Os parques sonoros. Grosso modo, a ideia do projeto era oferecer formação para a equipe das Unidades Escolares, culminando na construção de um espaço para exploração de sonoridades por bebês e crianças, através de materiais simples e ressignificados. Com encontros quinzenais de uma hora com cada período de formação, planejava as ações em parceria com a arte-educadora responsável pelo projeto, a Elaine, corroborando com nossos estudos sobre arte. Como aquecimento, a cada encontro uma dupla de participante ficava responsável por trazer um poema para o aquecimento. Na primeira leitura Manoel de Barros já foi convocado, com O Apanhador de desperdícios. Particularmente para mim, o poema teve muito significado, pois desde minha entrada na escola, enfatizei Manoel de Barros como um intelectual fundamental para a educação de bebês e crianças e a arte decolonial como essencial para a escola pública. Ele não deixou de aparecer





em nenhum encontro. Sua palavra foi habitante sonora do nosso parque.

Após aprendermos a construir alguns brinquedos, apreciarmos várias organizações de espaços, reunirmos nossas ideias, convidamos as famílias para virem construir este espaço conosco em um sábado. Os registros de nossa avaliação, mostram o envolvimento e presença das famílias. Estava instalado o “Quintal Sonoro”, em um espaço aberto, pequeno, porém aconchegante, que era utilizado apenas para abrigar os varais e precisava ser revitalizado. Junto com “Seu Chiquinho”, um de nossos ATEs, fiquei responsável pelo cuidado do espaço. Era maio de 2019 e na verdade, essa manutenção não deu muito certo.

Talvez pela ansiedade em estarmos com o espaço pronto, talvez pela falta de experiência, os brinquedos precisavam de manutenção constante, muito mais do que dávamos conta e as professoras e professores ainda não conseguiam envolver as turmas nesse cuidado, precisávamos de mais tempo e vínculo com o material. Nós, ainda estávamos nos apropriando... quando em um final de semana, sofremos uma invasão e o Quintal Sonoro foi todo destruído. Pela falta de vínculo com os serviços públicos e poucas opções de lazer, é comum que os equipamentos públicos sofram com invasões e depredações em algumas comunidades e historicamente, era algo comum na nossa Unidade. Como todo desafio tem sua potência, ver o espaço novamente inutilizado, provocou nas crianças maiores um sentimento de conexão e ao mesmo tempo chateação:

- *Por que ninguém viu?*

- *Por que ninguém chamou o guarda?*

A professora explica que foi quando a escola estava fechada.

- *Mas e o vizinho?*

A roda de conversa, somada às poucas experiências de troca e rua que estávamos construindo, encorajaram a professora a propor que fôssemos a rua, conversar com os vizinhos, para contar o que havia ocorrido e pedir que ajudassem a “olhar” - em suas palavras - a escola nos finais de semana. Organizaram cartas e bilhetes autorais entregaram aos vizinhos, dizendo o que havia acontecido. Utilizaram os próprios instrumentos do parque sonoro para chamar a atenção e mobilizar as pessoas entre as casas.



O projeto de revitalização do espaço foi mais longo desta vez, pois envolvemos mais professoras, familiares e até profissionais contratados para as instalações. No início de 2020, antes da pandemia de COVID-19, conseguimos fazer a inauguração e aproveitar um pouco dessa construção coletiva.

A partir de então, a ocupação da rua passou a fazer parte da cultura da es-

cola: recepção das famílias em reunião com brincadeira de rua, carnaval de rua, cortejo com música popular e capoeira, pedidos para melhorar a estrutura da escola como a poda do parque atrasada, que impedia as crianças de brincarem, com a grama muito alta.

A rua foi, como sempre é, movimento. Movimento de aproximação, relação, vínculo, novidade. Sonhamos junto com Paulo Freire:

Ah, a Rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas. É perigosa, dizem: Violência, drogas... E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano? De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por outro ângulo: Um dia devolver a rua às crianças ou devolver as crianças às ruas: Ficariam, ambas, muito alegres. (Paulo Freire, 2015)

Nossos cadernos e blog guardam memórias de uma rua em roda, entre bebês, crianças e famílias, ao som de alfais, pandeiros, ganzás e pontos de capoeira com vozes diversas. Ao centro, explorações corporais entre capoeiristas, bebês e crianças. Memórias e narrativas de reuniões com as famílias que começavam na frente da escola, em meio às brincadeiras com tecidos, bolas e cantigas de roda. Imagens de pais, mães, avós, filhas, filhos, netos e netas grafando desenhos e palavras no chão, expressando mensagens e desejos relacionados àquele território e aos nossos encontros.

Registros que contam dos blocos de carnaval, onde a rua ganhou marchinhas, passos, pulsos e ritmos específicos que alegraram os corpos nas janelas e acolheram os menos tímidos que se juntaram a nós para brincar. Uma simples caixa de som e muitos corpos vibrantes levam a dança pra rua.

Marcas para erguer vozes e fazê-las visíveis. Retratos de nossas buscas, casa a casa, por cuidado e defesa da escola pública, de melhores estruturas pela qualidade da educação. Em defesa da proteção, da manutenção, da dignidade que este espaço merece. Em evidência do olhar crítico dos bebês e crianças sobre suas realidades, sobre as questões que as afetam e a impedem, expressas em cartazes e desenhos que traduziam imagens e palavras de autoria, de consciência e de conversa demorada. Evidências da elaboração, da leitura de mundo, da construção do pensamento potente das infâncias.

Nossa rua, por ser sem saída e bem residencial, contribuiu muito para esta possibilidade, porém foi o envolvimento das educadoras e educadores que possibilitou este tipo de vivência em segurança e com tranquilidade, inclusive com a participação dos vizinhos nas celebrações.





Ganhando a rua, poderiam ganhar os espaços que quisessem. Descobrimos que Eduardo Kobra estava com uma exposição itinerante em um ônibus, que naquela semana, estaria no CEU Heliópolis. Com algumas ligações e disponibilidade de parceria dos colegas da rede, lá estavam as crianças e mães, apresentando o projeto para ele. Diante da potência dessa saída curricular, todos os agrupamentos da escola também visitaram algum espaço público relacionado a suas pesquisas e projetos de trabalho.

As saídas curriculares já estavam, de certa forma, sendo preparadas desde o início daquele ano, momento em que traçamos o nosso plano de ação. O assunto gerava muitas divergências, em especial por experiências anteriores vividas pelo grupo nessa e em outras escolas. Até hoje me lembro das expressões faciais, das falas, assustadas e bravas ao tratarmos disso. De fato, é uma grande responsabilidade e infelizmente, um tanto incomum, sair da escola com bebês e crianças tão pequenas. Exige um planejamento cuidadoso de tempo, espaço, número de adultos, transporte adequado, estrutura necessária, alimentação etc. Por isso, além de levantarmos os impasses e receios para procurarmos soluções, iniciamos a experiência com as professoras que se sentiam mais à vontade para isso, o que acreditávamos, fortalecia quem precisava de impulso. De saída em saída, de prática em prática compartilhada, até quem tinha mais medo não resistiu às possibilidades e encantamentos que foram nos rodeando ao longo do tempo. As famílias também tiveram um papel importante, pois sabendo das saídas dos primeiros grupos, incentivaram as professoras e professores a promoverem essa experiência também.

Agendar estas visitas trouxe um elemento a mais de reflexão sobre a visibilidade dos bebês e das crianças, pois a maioria dos espaços, nunca havia recebido visita de escolas que abarcavam a nossa faixa etária. Chegamos

a receber algumas recusas, mas na maioria dos casos, elaboramos a visita em parceria para que tudo corresse bem e foi uma nova experiência também para os monitores desses espaços culturais. Importante pensarmos como os bebês e as crianças bem pequenas acabam apartadas da vida cultural pública em uma cidade grande como São Paulo e como precisamos enquanto grupo social, avançarmos

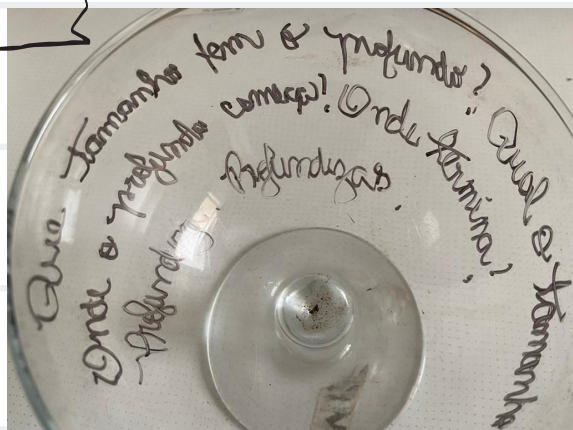


Figura 46 - Devaneio durante a escrita. Fonte: Autora.

para que o direito à cidade possa ser garantido. O projeto foi finalizado com a intervenção de artistas do “Grafitti School”, uma ação liderada pelo artista plástico Pack Toledo, que junto a outros artistas da zona sul, grafitaram murais no parque da escola, a pedido das crianças. Ele havia sido um dos artistas pesquisados no projeto. Mais uma vez, abrimos a escola num sábado para que a comunidade pudesse participar de todo o processo, curadoria, elaboração e execução.

Colhendo as narrativas dessas experiências, procuramos seguir em ações que garantissem nossas dúvidas, perguntas e principalmente as devolutivas dos bebês e crianças. Em um encontro em que estivemos com formadores da Secretaria de Educação e fui responsável em apresentar o trabalho desenvolvido pela Unidade, recebemos algumas indagações e críticas sobre a real participação dos bebês e crianças nas ações que envolviam a rua como manifesto pela qualidade da educação e das políticas públicas. Entendo que através de um recorte e de tantos discursos que colocam o trabalho da educação como encucamento de ideologias ou opiniões partidárias, isso possa ser questionado, porém se de fato acontecesse, seriam feridos nossos princípios éticos aqui já tão reforçados. Um projeto, com concepção, planejamento, coletivo, democrático acredita e estimula a potencialidade do bebê e da criança, que numa perspectiva infantocêntrica pode e sabe lidar com qualquer tema e realiza suas próprias leituras de mundo. Os bebês e as crianças são sujeitos de suas percepções daquilo que vivenciam no coletivo. Stela Barbieri nos lembra:

As crianças, os artistas, os escritores, os inventores de possibilidades, estão sempre aprendendo, pois fazem um caminho diferente da normalidade para falar do que os afeta. [...] As crianças inauguram o mundo com seu olhar, sua presença irrequieta, pensando sobre porque o céu é azul, ou como os pensamentos surgem na cabeça. (2019, p. 10)

Tem que cortar o mato com a tesoura (Maria Eduarda, 3 anos)

Os confrontos nos campos de saberes e nos modos de pensar fazem parte da nossa sociedade. Como não provocar ações que reajam ao silenciamento ou esquecimento que está dentro dela? Arroyo nos lembra da importância das ações coletivas para desestabilizar os sistemas e que estas, para gerar visibilidade, nunca são silenciosas (2014). Desse modo, erguer a voz de bebês e crianças é nosso rompimento com o pensamento hegemônico abissal. A escola **é o lugar do encontro**, da luta e da pergunta: Como ensinamos às crianças que elas são respeitadas?

Um desejo de se intimar cada vez mais com a vida. Foi assim que iniciamos





2020, sem imaginar o que nos esperava. Não é simples descrever como nossos corpos vivenciaram uma tragédia e todas as perdas acarretadas por ela. Não é confortável escrever sobre todo o sofrimento e padecimento dos nossos corpos. O que posso dizer, é que como coletivo político, procuramos alternativas para não sucumbirmos à quarentena e de alguma forma, continuarmos fazendo alguma diferença na vida de nossas famílias apesar de tanta desestrutura e dificuldade.

Algumas já apareceram ao longo do relato e não caberá aqui contar todas as ações que envolveram esta reinvenção de proximidade com os bebês, crianças e famílias em tempo de isolamento social. Quero apenas destacar o quanto as artes e experiências estéticas foram importantes no atravessamento desse período e seguiram na centralidade do trabalho. Ainda que o PEA (projeto especial de ação) estivesse suspenso, insisto que seguimos com nosso percurso de estudo e pesquisa, com foco na decolonialidade e na superação deste desafio maior.

Virtualmente, visitamos as esculturas do jardim do MAM, a exposição “Útero do mundo”, o evento “Mekukradja”, do Itaú Cultural, passeamos por Inhotim e participamos de formações com os arte educadores do PIÁ (Projeto de Iniciação Artística) e da NKINPA (Núcleo de Culturas Negras e Periféricas). Essas participações foram fundamentais para nos aprofundarmos nos estudos decoloniais e trazermos essa perspectiva para nossas propostas pedagógicas.

Toda sexta-feira compartilhávamos, através de nossos canais de comunicação, a “Intervenção coletiva”. A cada semana, planejávamos coletivamente uma experiência estética para ser apreciada, que ora contava com a participação de toda a equipe, ora com quem se sentisse convocada e convocado a participar; as famílias eram sempre convidadas a vivenciarem a experiência e compartilharem seus registros também. Fotos da janela, brincadeiras cantadas, desenhos de uma linha só, esculturas com objetos da casa, manuseio de elementos naturais, fotografias de plantas e bichos, sarau de histórias e poesias... o tema emergia dos sujeitos, nas reuniões virtuais, conforme escutávamos nossos corpos, nossos contextos, nossas necessidades. Algumas dessas produções foram construídas em parcerias com outras escolas, como os saraus. Foram pílulas de cura em tempos tão doentes.



Como vitamina, criamos listas de músicas em aplicativos, compartilhávamos dicas de séries, filmes, lives, intervenções, tudo que pudesse nos alimentar. Como parte do Coletivo de Infâncias de Santo Amaro e Região, participamos da organização e da programação do evento Ocupa a Cidade, que reuniu diversos coletivos de educadores, artistas e movimentos sociais com um final de semana de programações educativas e culturais virtuais e gratuitas, produzidas em cada território. Nossa contribuição se deu através de poemas, exposição de fotogra-

fias e de desenhos, procurando manter o que pandemia atravessou: a escola como lugar do encontro, a escola como lugar da luta.

Marcadas e marcados por nossos bebês e crianças, nos colamos em Ailton Krenak, na crença de que a arte, a narrativa e sua partilha, podem adiar o fim do mundo. Que precisávamos resistir e viver as nossas próprias experiências de circulação, manter as nossas perplexidades, zelar pela existência humana, espalhando narrativas de não morrer. Seguimos procurando conhecer, já que a educação é, constantemente, se dar ao desconhecido.

Em 2021, enquanto acomodávamos em nossos espaços e corpos tudo que havíamos vivenciado e o que estava por vir, ao sermos responsáveis pelo retorno ao ensino presencial, necessário e ao mesmo tempo perigoso, perverso e cheio de esquivas de autoridades e de quem ocupava os cargos de maior poder, chega a nós mais um estranho desconhecido. Era abril e meu nome estava na lista de convocação, na chamada para acesso das e dos novos coordenadores pedagógicos efetivos da rede. Ao mesmo tempo em que a efetivação finalmente viera, eu teria que deixar a escola, visto que aquele cargo era de substituição e não um cargo vago. Junto a esta ruptura, o peso de não ser mais professora, não poder regressar quando quisesse à regência de sala. Foi sofrimento. Com a confiança de que a construção seguiria, pois era um trabalho coletivo e não de responsabilidade individual, despedi-me. Segui por perto. No afeto. No corpo. Na palavra.

Porque meu corpo não é mais o mesmo: ou o que ramificou dessa fabulação.

Gostaria de acreditar que isso é uma história que estou contando. Preciso acreditar nisso. Tenho que acreditar nisso. Aquelas que conseguem acreditar que essas histórias são apenas histórias têm chances melhores.

Se for uma história que estou contando, então tenho controle sobre o final. Então haverá um final, para a história, e a vida real virá depois dele. Poderei recomeçar onde interrompi. Isso não é uma história que estou contando.

É também uma história que estou contando, em minha cabeça, à medida que avanço.

Conto, em vez de escrever, porque não tenho nada com que escrever e, de todo modo, escrever é proibido. Mas se for uma história, mesmo em minha cabeça, devo estar contando-a para alguém. Você não conta uma história apenas para si mesma. Sempre existe alguma outra pessoa.

Mesmo quando não há ninguém.





Uma história é como uma carta. Caro você, direi. Apenas você, sem nome. Acrescentar um nome acrescenta você ao mundo real, que é mais arriscado, mais perigoso: quem sabe quais serão as probabilidades lá fora de sobrevivência, da sua sobrevivência? Eu direi você, você, como uma velha canção de amor. Você pode ser mais de uma pessoa. Você pode significar milhares. Não estou correndo nenhum perigo imediato, direi a você. Fingirei que você pode me ouvir. Mas não adianta, porque sei que não pode.

(ATWOOD, Margaret. **O conto da Aia**, Rio de Janeiro: Rocco, 2017, p. 52)

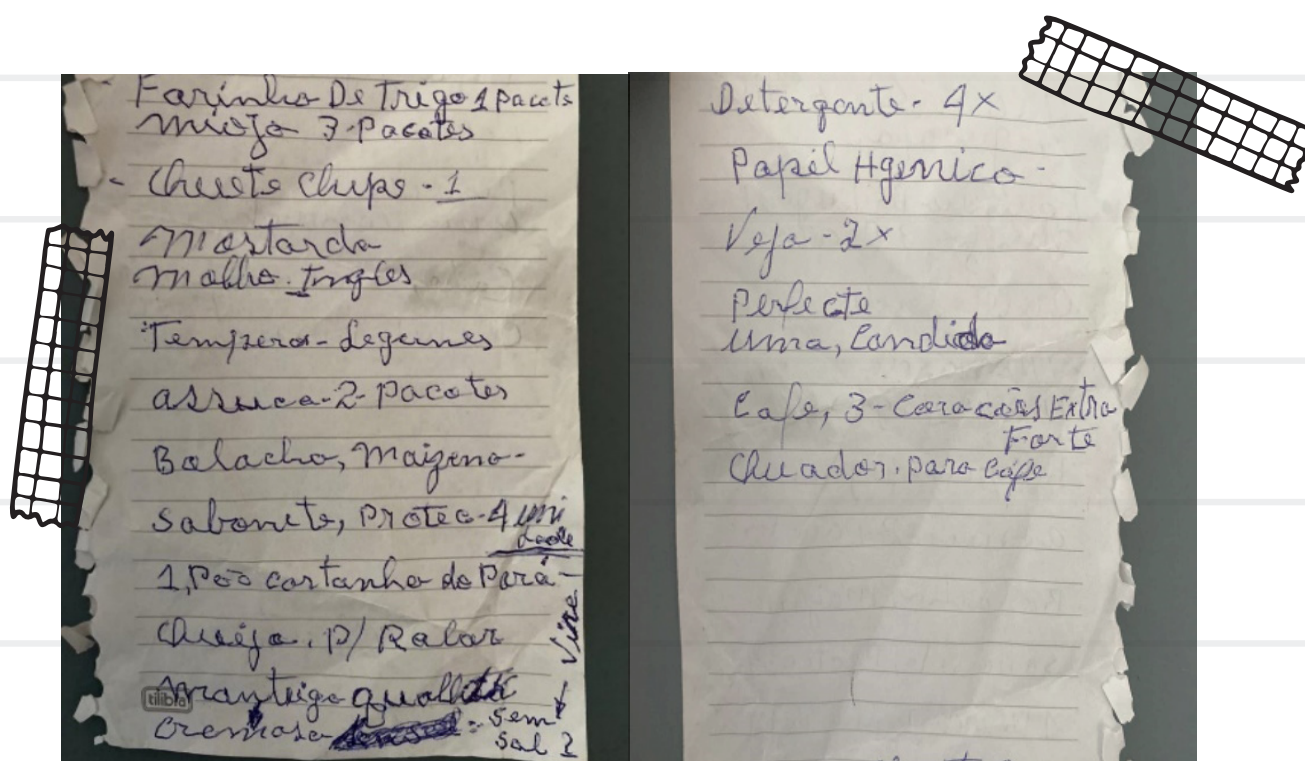


Figura 47 - Lista de compras. Fonte: Autora

Era verão e eu começava um novo conto, quase uma capa, uma cúpula dos cadernos dos últimos anos. Chegara o momento de tentar expressar tudo que cursar um doutorado e fazer pesquisa em arte dentro da escola, com educadoras, educadores, bebês, crianças, famílias e coletivos parceiros, atravessou e ensinou. Contar sobre o muito que não sabia e que agora, a partir de tantas pessoas, sei, é uma oportunidade generosa de história. Contar sobre porque não sou mais a mesma.



Foi o percurso dessa tese-ensaio-caderno-experimento que me ensinou a olhar para esta singela lista de supermercado como palavras de cura. Uma lista que é parte do meu avô. Valério, que é a minha pessoa no mundo. Hoje, aos 90 anos, sofre de demência leve e de alguns atravessamentos das marcas da vida,

dores e saudades. Estudou até a quarta série. Aprendeu e ensinou a vida toda, mesmo com questões ortográficas em seus poucos textos. Sempre participou de alguma forma das escolas em que estudei e depois nas escolas em que trabalhei. Preocupado e cuidadoso. Freiriano sem saber. É a pessoa mais sabida, ética e generosa que conheço.

Tive o privilégio de poder cuidar dele e de minha avó durante essa tragédia pandêmica e dentre as tarefas, estavam as compras de mercado. Um dia, fui à porta e recebi esta lista. Escrita do seu esforço, com as mãos quase sem digitais, firme em seguir realizando algo todo dia. Neste, foi uma lista que dizia de suas hipóteses, de seu jeito de falar, de pensar, de pronunciar, de conhecer. Minha avó ou até sua cuidadora poderiam ter feito. Mas ele rogou pelo direito de ser. Um ser de palavra, um ser que brinca com a língua, que experimenta. Que se comunica com a neta. Que fala das necessidades e das palavras de chão. Sua voz me chega. Daquilo que nos protegeu em tempos difíceis, daquilo que pulsa vida. Meu avô, assim como batalha todos os dias para não abrir mão de sua experiência, cavando espaços para preservar o que for possível de sua memória, luta numa lista de mercado, pela própria narrativa. Como no Conto da Aia, torna a ideia real. A radicalidade do sentido da escrita está aí. A radicalidade do que aprendi. A radicalidade que procuro levar para minha atuação na educação pública. A potência do corpo que às vezes, não conseguimos elevar. É preciso, urgente, necessário estarmos mais perto dos bebês, das crianças e dos idosos.

Não sei se escrevo um conto, uma poética, um devaneio, um manifesto. Sei que pensar sobre as palavras que necessitam aqui estar me acordam do cansaço, assim como os coletivos, bebês e crianças são capazes de me despertar por vezes e mais vezes, todos os dias, quanto necessário for. Me colocam de frente a meus cadernos para novos cadernares. A partilha de narrativas acordar os corpos para reflexão do vivido, para o devaneio como devir ético, para a ação emocionada e comovida pelo mundo. Narrativas que contam da experiência geram as possibilidades de novas experiências. E viver experiências é urgente, ralando joelhos, estômagos e corações.

Escrevo ainda sob resquícios de uma pandemia que parece permanente enquanto reluto para não naturalizá-la. Escrevo sob muitas faltas e ausências sob minhas próprias perdas e das perdas de todos nós. Escrevo sob o calor que me provoca e me coloca ao ar livre. Escrevo coberta de saudade, inclusive de contar histórias.



O desejo é de dizer aquilo que desaprendi como ensinamento dos princípios, me atravessou e me fez novo corpo. Dizer o que fez de mim mais carne, mais vísceras, mais garganta. O que fez de mim e em mim ruptura, curiosidade,





indignação, coragem. O que trouxe mais elementos e histórias para criar e contar. Coisas que só se desaprendem na escola e na poesia.

Compreendi que não importa quanto silenciamento haja, os corpos reagem: “mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação” (ARROYO, 2014, p. 37). Manifestam-se na pluralidade das ações coletivas.

Na escola, ao trazer a possibilidade de criação, a arte aproximou nossa experiência real da experiência ficcional e ambas tornaram-se estéticas ao envolverem cognição, afeto, vida. Rancière nos lembra que “fingir não é propor engodos, não há contas a prestar quanto à verdade. Indefinisse as fronteiras entre a razão dos fatos e das ficções” (2009, p. 53). Assumimos assim a palavra da nossa própria história.

Apreendi uma narrativa poética, para um espaço poético, para partilha com corpos poéticos, por mais experiências poéticas. A narrativa registrada derrota o tempo e o padecimento dos corpos. O que foi vivido segue vivo, o tempo é recontado, o corpo se evidencia e pousa na experiência, nas suas reverberações e a cada narração, nasce também um novo corpo, uma nova existência.

Fortaleci as insistências dos espaços poéticos cavados pela e para a arte, do direito às artes em todas as suas possibilidades, como conhecimento fundamental para a sobrevivência:

Todos nós temos direito à arte e somos, em alguma medida- a medida que nos outorgaram os outros e a que nós mesmos conquistamos com ou sem permissão-, artistas. Somos todos artistas. Todos capazes de gestos de artista em algum momento. [...] Opor a arte ao conhecimento é uma maneira muito eficaz de desprestigiar ambas. Separar a arte do conhecimento torna a arte trivial e o conhecimento estéril. (MONTES, 2020, p. 48)

Não nos afastemos do direito à arte; tampouco do direito ao conhecimento. Foi o que aprendi com a encarnação da palavra no meu corpo:



Nesse sentido, a poesia- a dimensão poética da palavra- é, de todas as formas textuais, a mais capaz de criar presença e a mais parecida com um ser vivo. Por muitas razões: Porque ela apela para os sentidos e desenvolve a memória do sonoro- alitera, ruge, assobia, ulula, ritmo, consoa e parece ter nascido para erotizar a língua. Porque gera imagens - metáfora e ficções- incessantemente. Porque torna estranha a

linguagem e a fissura de mil maneiras, com as quais o enigma pode ser vislumbrado através das frestas. Pela mimese da vida que ela sempre implica: as histórias, as personagens, as sociedades, os objetos, as lembranças, as paisagens, os interiores, as situações, os momentos históricos, os dialetos e as gírias, os mitos. E sobretudo, por essa semente de material inexplicável que ela contém, porque na poesia há um ponto que sempre escorrega, que não está sob controle[...] (MONTES, 2020, p. 73-74)

A arte é co-presença e co-existência, fincada na experiência de coletividade. Na responsabilidade e compromisso com o processo de estudo de educadoras e educadores, a arte me amparou, na defesa da perplexidade, nas brincadeiras de cadernar, na gestação de novas significações. A arte rompeu os modelos que anunciavam para que serve o conhecimento.

A arte me ensinou sobre os corpos que enganam o cotidiano. Que educar, além de resistência, é também uma trapaça.

Ensinou que as práticas estéticas, como visibilidade das práticas de arte, ocupam o que diz respeito ao comum, nas relações e maneiras de fazer, nas formas de visibilidade (RANCIÈRE, 2009).

Cada vez mais mergulhada nos estudos decoloniais, entendi com maior ênfase e radicalidade que vivemos hoje em nosso país o massacre de identidades coletivas sem pertença sobre identidades individuais excluídas. São massacradas por um modo específico de organização social, que as exclui ou diminui ao mínimo: “O prometido extermínio dos desfavorecidos brasileiros, alguns capturados pela criminalidade por desespero existencial, já está em curso no país” (CARDOSO, 2019, p. 51). É aqui que a educação precisa estar. Porque desaprendi para reconhecer que as palavras fazem coisas com a gente e por isso, precisamos fazer coisas com as palavras. As experiências são puxadoras de palavras e as palavras são puxadoras de experiências.

Aprendi ser possível puxar a prática democrática e a ética para este complexo processo que é estarmos juntos, em coletivo, na busca pelo bem comum. Que nessa travessia, as artes e as experiências estéticas são provocação, nutrição, anunciação, erguedura, porque a beleza é tudo aquilo que a gente não dá conta de viver sozinho. Que é possível experienciar uma pedagogia coletiva afirmativa. E que talvez seja o único caminho para mexer no que rouba um tanto da tranquilidade do nosso sono numa noite de setembro.



Meu corpo entendeu que ser coletivo é não ser silencioso e que a verdadeira educação promove identidades e sujeitos indóceis e difíceis de governar. Que





as artes oferecem as formas mais fáceis de aproximar identidades, de recuperar as práticas do encontro. Que o próprio encontro das artes e pedagogias é o lugar da experiência, pois são lugares de anúncio, de pensarmos e fazermos o que nunca foi pensado.

Bebês e crianças nos educam para as incertezas. Como retribuir, abrindo caminho para quem vem vindo, com a mesma generosidade com que fui recebida? Assumindo o risco, o mistério, que há o vazio a nossa frente, assumimos que estamos condenados à liberdade, de sermos livres para conhecermos nossas limitações ao lado dos outros, para criarmos algo melhor. Se a cada ação, oferecemos um novo início para o mundo, fiquemos com Bauman quando diz que “nós fazemos uma diferença, embora não possamos ter certeza sobre qual é a diferença que fazemos. Tudo que fazemos ou deixamos de fazer fará diferença, não podemos evitá-lo (2008, p. 55).

Aprendi a brincar mais e melhor e fiquei bem mais incerta, quase não consigo pensar sozinha. Entendo melhor os formigueiros e amo ainda mais as festas, porque não há educação nem saúde sem contato.

Aprendi, que diferentemente do que o discurso predominante diz, a escola pública, em especial na rede municipal de São Paulo, tem uma potência imensurável e encantamentos que renascem diariamente, ainda que sob a luz da precariedade e de um sistema cruel e perverso, planejado para sucumbir. Com essas pessoas, eu entendi tudo que precisava. Não há um só dia que não saia um pouco do lugar. Professoras e professores que querem fazer o melhor e estão dispostos. E fazem. Que me ensinaram a sermos pessoas e não coisas:

A história autêntica da escola é história invisível: história de professores e alunos que se unem e fazem aquilo que amam. Para nós, a escola está começando com cada porta que se fecha em uma sala de aula. Com cada nova lição que ensinamos, nossos corações saltam à diante, meus amigos. (LARROSA, 2018, p. 135)



Por isso, não estamos em um lugar qualquer. Estamos num lugar de estremecimento, profanar o sagrado, desejar diferente. Um lugar de oferecimento. Com muitas pretensões de menos opressão, eu queria mesmo despertar o ser da habitação comum, da lógica do ato educativo mais espalhado. Sigo no desejo de corpo menos objeto. Do outro como sujeito. De viver as partilhas com as diversas infâncias (e histórias) a partir de uma perspectiva mais democrática, estética e política, portanto, ética. O que não é nada fácil, permanente, pronto, mas urgente. Agora mesmo, pode estar nascendo vida, ou alguém pode estar

morrendo por causa de uma relação de dominação. A suspensão necessária, somente as histórias farão por nós. Narrativas vivenciadas pelos coletivos que me envolvem, me aprendem, me oferecem presença.

O estado de alma nascente que foi desejo da pesquisa e nela não se encerra veio desse pensamento sobre o corpo, partilha de texto em negrito, como o cego mascando a goma de Clarice e que nos oferta uma vida cheia até a boca. Vida cheia porque todos os corpos são vida. São Política, filosofia e arte. Porque democracia é condição. Escuta é encontro de corpo coletivo. Palavra é significação inscrita na carne. Brincadeira é modo de vida e brinco com Eliane Brum quando só o real é absurdo.

E de brincadeira em brincadeira com os corpos, palavras, ideias já postas, naturalizações que encobrem os mistérios e riscos, procuramos experiências estéticas, desconfiando que a arte poderia ser disparadora de outras lógicas e percursos dentro da escola.

Reconheci que são muitos nossos desafios e avanços e que seguindo, vamos superando-os. Esse é o caminho da educação democrática e da arte: a vida plural, que tensiona, corporifica, devaneia, lenta e experimenta.

Desconstruir corpo e palavras que foram colonizados, moldados e padronizados por tanto tempo exige um estado de atenção e perplexidade permanente, para lembrarmos que é preciso:

Seguir perguntando. A morte da pergunta é a morte da inquietude;
Ter a linguagem viva, no atravessamento de nós mesmos. Olhar para as palavras do corpo e os corpos de palavra;
Dar valor ao desconhecido, que diante da grandeza do mundo, sempre será maior e mais cheio que aquilo que nos é conhecido;
Sustentar o assombro e o sopro da vida;
Lembrar que a imaginação não é algo menor;
Aproximar do encantado e da inconsciência mística dos invisibilizados;
Todas as narrativas importam;
Reconhecer que no campo do conhecimento não há inexistência: todos são sujeitos de saberes;
Fortalecer o papel da esfera pública em lembrar a todos e cada um, da coexistência;
Defender o direito e o dever à palavra.
Desejos de gestos. De brincar o mundo,
De cuidar das artes, de descobrir gravetos, de interessar pelas pétalas, de rabiscar os em branco.
De pegar pela mão e deixar os pulsos livres.
De morder o sentido.
De estender a pele do corpo à palavra, às escrituras, as folhas soltas,





aos cadernos.

De Conceição Evaristo que alerta sobre o morrer de não viver.

Para honrarmos as Carolinas, Conceições, Clarices, Manoéis e Paulos, tentei trazer para a experiência do coletivo, tudo que compreendi ao ser atravessada pelo título de um livro de Carlos Skliar: “O ensinar enquanto travessia”. Talvez a única afirmativa possível. Esta obra, que faz parte daquela coleção que a gente sente tanto que quer que todo mundo conheça, traz essa passagem sobre a escrita:

O escrever enquanto jeito de não morrer

Ao contrário: há demasiada vida quando as palavras percorrem os lugares abandonados, as aldeias escuras onde o corpo não passa, a claridade impossível de uma tarde quando ainda é madrugada.

Mas a vida significa muitas coisas: a casa sozinha, o desterro de cada um, o abismo no qual surgimos, a voz que é o fio mais débil para dar nó e, sobretudo, os olhos que se abrem e começam a desejar o que nunca viram.

Dizer o que já se disse, mas com outras palavras. Descobrir o segredo que nunca nos confessaram. (SKLIAR, 2014, p. 98)

Os meus, estiveram rondando esse fabular da terra, da semente mergulhada na água que segue brotando vida. Em que chão eu piso hoje? Chão da dúvida, terreno fértil para seguir na partilha do sensível, na poética do devaneio, na encosta da pluralidade. Chão pisado de brincadeira, que como modo de vida nos coloca entre a ética e a poética, nos desobrigando da homogeneidade e da obviedade, nos coloca na insistência do direito à experiências de corpo.

Certa vez, ouvi que não é muito aconselhável encerrar com as palavras de outro autor. Não resisti a pelo menos a dialogar, com as palavras de um dos livros que mais me inspirou nesse processo. Como nos ensinou Antonio Candido, precisamos nos nutrir de narrativas para suportar a vida. Depois de aprender com toda essa fábula, repleta de devaneios de chão, quero encantar e nunca esquecer:

Educar como apartar-se, afastar-se de casa, longe de todo ponto de partida.

Educar como jeito de respirar: tudo se aprende da asfixia.

O educar como jeito de escapar: da apatia, da tirania, da voz paralisante.

O educar como forma de voltar ao lugar onde nunca estivemos antes.

(SKLIAR, 2014, p. 159)



Vejo vida na inteireza da emoção como transformação do mundo. E se a emoção é uma consciência, como Galeano, troco um dedo por uma história, porque há uma experiência coletiva que provoca uma experiência estética individualizada.

Nesse momento de dor, reflexão e transformação, somos convocados a ser mais gente e viver a política como atividade cultural do povo. Num tempo de escuridão da terra, precisamos reinventar nosso jeito de andar para corporificar vidas.

Ainda não sei muita coisa além das desconfianças. Tenho aqui, vocês agora, com quem dividir meu padecimento, meu processo emocionado. Que história eu conto depois de tudo isso? Roubo as palavras de Luiza:

Transformar a experiência em palavra é um risco sempre. Risco de não dizer, de dizer mais, de dizer torto, de dizer o que não se queria dizer. Risco de se expor e se mostrar sem volta, sem chance de se esconder novamente. Risco de encontrar o que era mais bonito no que se viveu e nem se tinha percebido. Risco de descobrir um problema que poderia e não foi solucionado. Risco de descobrir um sentido. Ou vários para o que se realizou. Risco de ensinar algo e aprender de novo com ele.

(CHRISTOV, 2021, p. 170)

Tudo isso estive na história. O dizer torto, o mal-entendido, a conversa atravessada, as distâncias, as exposições sem esconderijos, os dias em que o mundo ficou às avessas. Minhas amarras, meus choros, minhas encucacões e dominações.

Ainda tenho um longo caminho, de muitas faltas, vazios, desconhecimentos. Para além, junto os cacos desses dois últimos anos que parecem ser, ao mesmo tempo, tão distantes e tão presentes. Preciso me reerguer e superar algumas fragilidades. Preciso fortalecer meu corpo tomado pelo cansaço físico e mental, para me encorajar mais na resistência aos ataques ao funcionalismo público, que vem dos nossos governantes e de muitos empresários que descobriram recentemente a educação como um negócio. Estamos em batalha pela não extinção da escola pública. E meu corpo está cansando e pela primeira vez, querendo ir embora.

Sinto que preciso me aproximar ainda mais da comunidade, das famílias, fincar essa rede que caminha junto, que se conhece, que se vive com. Sinto necessidade de, em coletivo, seguir pensando as palavras encarnadas. Preciso voltar a estudar cultura popular, avançar na infantilização do Conselho de Escola, nos projetos que revelem as aprendizagens dos bebês e crianças, que olhem para os seus corpos com menos grades, portas, enfeites, modos de fazer conservadores, colonialistas. Desconstruções de todo dia.



Preciso permanentemente, constantemente, diariamente exercitar o respeito às diferenças, o acolhimento sem julgamentos, a presença em parceria,





as camadas entre posição e imposição. Equilibrar as frustrações e como elas batem no peito.

Viver um corpo em experiência de doutoramento foi uma transformação. Realizei um sonho: ser professora substituta da Universidade, orientar pesquisas, participar de bancas de TCC. A contradição: tudo isso só foi possível devido o sucateamento das Universidades Públicas, em especial o campus da UNESP em São Paulo, SP. Evito assumir essa sensação na tentativa de não sucumbir, mas eu tenho medo. Medo dos impactos da expansão empresarial educacional que inverte o sentido da educação, medo do impacto ambiental que os valores neoliberais encucados em nós causará. Tenho medo da extinção da escola pública e medo das milícias que tomam as cidades. Tenho medo dos impactos financeiros gerados na minha família por seguir educadora.

Vivi muitas belezas, momentos de revelação, de total conflito, indigestão e de puro sentido. Não tenho dúvidas de que foram os coletivos que me mantiveram de pé, que me mantiveram em movimento e em aprendizagem. Foi o doutorado que me ensinou a importância de não negar espaços de conversa. Luiza, a equipe do CEI, bebês, crianças e famílias, o grupo Arte e Formação de Professores, os coletivos Infâncias de Santo Amaro e Região, Territorialidades, Ocupa a Cidade, Brigadas pela Vida, Comitês de Lutas, estudantes da UNESP, projeto PIÁ, N'kinpa, A Casa Tombada, Giuliano Tierno e Marcia Gobbi, (estas duas últimas potências generosos ouvintes e leitores do meu exame de qualificação) foram pulsos de vida que me ensinaram o cotidiano e me abriram espaços de palavra, de partilha e de emoção. Que fazem o mundo gigante e gostoso de ver da minha pequenez.

Porém, vivi a perda da palavra ao sermos atravessados pela pandemia e precisar me isolar, viver lutos e lutas, tensões sanitárias e políticas... eu perdi a voz, perdi a escrita, perdi a concentração. Eu quero me recompor. Pra isso arte, pra isso brincadeira, pra isso convívio, pra isso alegria que acendem sóis.

Seguimos. Deixando e recomeçando nossos rastros.



Referências poéticas:

- ATWOOD, Margaret. **O conto da Aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**, 1979.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BEI, Aline. **O peso do pássaro morto**. São Paulo: NOZ, 2017.
- BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.
- COUTO, Mia. **Mulheres de Cinzas**: As areias do Imperador. Uma trilogia moçambicana, livro 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.
- GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GALEANO, Eduardo. **Vagamundo**. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1973.
- LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. **Amor**. In: Os cem melhores contos brasileiros do século. Seleção de Ítalo Moriconi. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- MÃE, Valter Hugo. **O paraíso são os outros**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.
- SILVESTRE, Helena. **Notas sobre a fome**. São Paulo: Ciclo Continuo Editorial, 2019.





Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **El ensayo como forma**. Notas de literatura. Barcelona: Ariel, 1962.

AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto**. Tradução: André Dias e Ana Vieira. Lisboa: Edições 70, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S (ORG). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola** – 2 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

AMARAL, André Pereira do. **Manifesto pela escritura poética**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel; DA SILVA, Maurício. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel; VIELLA, Maria dos Anjos; DA SILVA, Roberto; (orgs). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser criança** - haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: WWF, 2018.

BACK, Y.C.B. Tecer a pele da mulher narradora de histórias. In: **Narra-te cidade: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. Orgs: TIerno, G. e ERDTMANN, L. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

BARONE, T.; EISNER, E. **Arts Based Research**. London: SAGE, 2012.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: A segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BELIDSON, Dias; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/ Tografia**. Rio Grande do Sul: UFSM, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da



cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOLOGNESI, Mário. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BITTONI, Dulcília Schoreder. **Quintal mágico**: educação-arte na pré-escola. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. In: Dossiê Diferenças e (Des)igualdades. Nº1, p.13-33, jun-jan 2011.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARDOSO, Pedro. **Pedro Cardoso eu mesmo**: em busca de um diálogo conta o fascismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DERRIDA, Jacques. **The Other heading**: Reflections on today's Europe. Indiana: Indiana University Press, 1992.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/ Tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DIAS, M.S.; FERREIRA, B.R. **Espaços públicos e infâncias urbanas**: a construção de uma cidadania contemporânea. Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais, Recife, v.17, n.3, p.118-133, out./dez. 2015.

ERDTMANN, L.L. In: **Narra-te cidade: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. Orgs: TIERNO, G. e ERDTMANN, L. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

ESPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRACINI, Renato (Org). **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Adesaldo & Rothschild Editores, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WWF, Martins Fontes, 2010.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GROSSI, Miriam Pilar; HELBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen Silvia. **Entrevista com Joan Wallach Scotth.** Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.6, n.1, 1998. P.114-125.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade,** DP&A Editora, 1992.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (Ed). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HALL, Stuart. **Diásporas, ou a lógica da tradução cultural.** Matrizes. V.10 - Nº 3 set/dez. São Paulo – Brasil, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HEILBRUN, Carolyn. **Writing a Woman`s Life.** London: Women`s Press, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter. **Entre nós, em defesa de uma escola.** In: Elogio da escola. Org: LARROSA, J. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº19. Unicamp, 2002.



LARROSA, Jorge. **A Operação Ensaio:** sobre ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita, e na vida. Porto Alegre: Educação e realidade, 2004.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao

ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** - Danças, Piruetas E Mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Mesnil-sur-Estrée, France: Editions Gallimard, 2002 - Capítulo IV - Identidade (tradução informal)

MASSCHELEIN Jan; SIMONS, Maarten. **A língua da escola: alienante ou emancipadora?** In: Elogio da escola. Org: LARROSA, J. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELUCCI, Alberto. **Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento** - entrevista a Leonardo Vritzer e Timo Lyra. Novos Estudos Cebrap, n40. São Paulo: CEBRAP, 1994.

MELUCCI, Alberto. **Conversando com Alberto Melucci**. In: Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais - movimentos sociais na Contemporaneidade. São Paulo: PUC, 1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solishuma Editora, 2020.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf> Acesso em: 21 dez.2018.

OLIVEIRA, N.T.F. Um refúgio na escola: o corpo narrador e a figura do palhaço. In: **Narra-te cidade: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. Orgs: TIERNO, G. e ERDTMANN, L. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRINKS, B.; MEIJER, I.C. **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Bulter. Estudos feministas, v1, 2002.

PUPIM, K.T.F. A paixão pela palavra - narrar para pertencer ao mundo. In: **Narra-te cidade: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. Orgs: TIERNO, G. e ERDTMANN, L. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Proposições**. Campinas, v.22, n.1(64) p. 199-211, jan/abr. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.





RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RODARI, G. **Gramática da imaginação**. Introdução à arte de inventar histórias. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 20, n2, jul/dez, 1995.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Estudos feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

SILVA, Tomás Tadeu. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIMAS, Luis A. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TIERNO, Giuliano. Ensaio com a praça pública ou Sobre o conto nas cidades complexas. In: **Narra-te cidade: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. Orgs: TIERNO, G. e ERDTMANN, L. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

TILLY, Louise A. **Gênero, a história das mulheres e história social**. Cadernos Pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, N.3, 1994.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Autores associados, 2016.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.



VERCELLI, Ligia & ALCÂNTARA, Cristiano (orgs). **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância**: reflexões sobre cenas do cotidiano. Jun-
diaí: Paco Editorial, 2019.

Termos de Autorização de Registro/Produção



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Tainã Brasil Pantarotto Pelat, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº. 49.083.232 - 5, inscrito no CPF/MF sob nº 417.150.278-09, residente à Av./Rua dos Pinheiros, nº. 64, município de Diadema /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Diadema, dia 12 de março de 2022.



(Assinatura)

Nome: Tainã Brasil Pantarotto Pelat
Telefone p/ contato: (11) 96610-4436



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Maria Janeide F. L. Magalhães, nacionalidade Brasileira, estado civil viúva, portador da Cédula de identidade RG nº 15.173.792-7, inscrito no CPF/MF sob nº 043313958/71, residente à Av./Rua Rodolfo Adam, nº. 21, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de maio de 2022.

Maria Janeide F. L. Magalhães
(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Carla Cristina Lira Ferreira, nacionalidade brasileira, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº 30.887.555-2, inscrito no CPF/MF sob nº 215.726.598-82, residente à Av./Rua Cor. dos Ounias, nº. 480, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 8 de março de 2022.

Carla Cristina Lira Ferreira
(Assinatura)

Nome: Carla Cristina Lira Ferreira
Telefone p/ contato: (11) 932443240



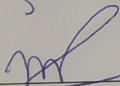
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Maria Patricia de Souza, nacionalidade
Braz., estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG
nº 29862089, inscrito no CPF/MF sob nº 24.238.698-18,
residente à Av./Rua Liberto Lodovani, nº. 35, município de
São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SP, dia 03 de março de 2022.



(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: 11 98471-1908

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, ROSELI AMELIA LEONCIO ROCHA, nacionalidade
BRASILEIRA, estado civil CASADA, portador da Cédula de identidade RG
nº 32.882.785 inscrito no CPF/MF sob nº 297.542.948-33,
residente à Av./Rua DR. OSWALDO MELONE, nº 331, município de
SBCampo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SP, dia 03 de MARÇO de 2022.

Roseli A. Leoncio Rocha
(Assinatura)

Nome: 954 07 8182
Telefone p/ contato:



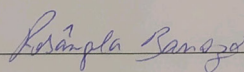
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, ROSÂNGELA ACVES BARROZO, nacionalidade BRASILEIRA, estado civil SOLTEIRA, portador da Cédula de identidade RG nº. 25485 108-3, inscrito no CPF/MF sob nº 217 224 868-13, residente à Av./Rua VENTURA GARCIA CADEGAN, nº. 303, município de SÃO PAULO/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SÃO PAULO, dia 03 de MARÇO de 2022.



(Assinatura)

Nome: ROSÂNGELA

Telefone p/ contato: 11 5625 2782
11 979786980

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Isabel Maria de Souza Rodrigues, nacionalidade Brasil
São Paulo estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG
nº 27.198.212-3, inscrito no CPF/MF sob nº 245.163.158-42,
residente à Av./Rua Alvorada, nº 188, município de
Santo André/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022.

Isabel Maria de Souza Rodrigues
(Assinatura)

Nome: Isabel Maria de Souza Rodrigues
Telefone p/ contato: (11) 97272.0065





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Marina Alves Corneia, nacionalidade
São Paulo, estado civil Casada, portador da Cédula de identidade RG
nº 30927348-1, inscrito no CPF/MF sob nº 221220538-44,
residente à Av./Rua Albatroz, nº. 150, município de
Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Diadema, dia 03 de Março de 2022.

Marina Alves Corneia

(Assinatura)

Nome: Marina Alves Corneia

Telefone p/ contato: 11 99281-0952



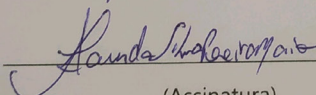
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Ana Laura da Silva Pereira Maia, nacionalidade Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 13.684.059, inscrito no CPF/MF sob nº 064.455.426-62, residente à Av./Rua Silvia, nº. 88, município de São Caetano do Sul/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 3 de março de 2022.


(Assinatura)

Nome: Ana Laura Maia
Telefone p/ contato: (11) 98500-0686



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Miriam Lucila Citeli Kodama, nacionalidade Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 37.848.285-3 inscrito no CPF/MF sob nº 319.643.728-06, residente à Av./Rua Prof. Evandro Coia da Silva nº 354, município de Itiápolis/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

João Paulo, dia 03 de março de 2022.

Miriam Kodama
(Assinatura)

Nome: Miriam P. C. Kodama
Telefone p/ contato: 9.8588-0706

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Rusala Nunes da Cruz nacionalidade _____
estado civil casada portador da Cédula de identidade RG
nº 245543004 inscrito no CPF/MF sob nº 17264303837
residente à Av./Rua Av. Cupecê nº 6062 município de
SP /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e

registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022
Rusala Nunes da Cruz
(Assinatura)

Nome: Rusala Nunes da Cruz
Telefone p/ contato: 975463248



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Márcilene Souza dos Reis Silva, nacionalidade _____, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 30.131.723-9 inscrito no CPF/MF sob nº 275.841.268-03, residente à Av./Rua Av. Visconde de Rio Branco nº 145, município de Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

João Paulo, dia 03 de Março de 2022.

Márcilene Souza dos Reis Silva
(Assinatura)

Nome: Márcilene
Telefone p/ contato: 96703-2474

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Elciane M. dos Bragança, nacionalidade
Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG
nº 259733817, inscrito no CPF/MF sob nº 178564458 07,
residente à Av./Rua Praga, nº 120, município de
Dadoma/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e

registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Marcos dia 03 de Setembro de 2022

(Assinatura)

Nome: Elciane M. dos Bragança
Telefone p/ contato: 11 968395112



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Edna Leresia Santos nacionalidade brasileira
estado civil viuva portador da Cédula de identidade RG
nº 7.975.884-8 inscrito no CPF/MF sob nº 124.274.928-41
residente à Av./Rua Arthur Bernardes nº 267 município de
Wadema /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

S. Paulo, dia 03 de março de 2022

Edna Santos

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

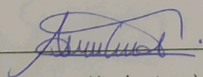
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Arlete Carneiro Soares, nacionalidade Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 40791017-7, inscrito no CPF/MF sob nº 329902388-83, residente à Av./Rua Pérola, nº 135, município de São Bernardo /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022.


(Assinatura)

Nome: Arlete Carneiro Soares
Telefone p/ contato: 11993005630





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Juliana Mendes Domingues, nacionalidade brasileira, estado civil divorciada, portador da Cédula de identidade RG nº 30.864.157-7, inscrito no CPF/MF sob nº 272.636.618-02, residente à Av./Rua Ypaya, nº 206, município de Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de Março de 2022.

(Assinatura)

Nome: Juliana
Telefone p/ contato: (11) 997225867



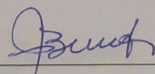
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Claudia Maria Martins Bentes, nacionalidade brasileira, estado civil divorçada, portador da Cédula de identidade RG nº. 13.986.1877, inscrito no CPF/MF sob nº 044.752.218.24, residente à Av./Rua São Pedro, nº. 130, município de Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Diadema, dia 3 de março de 2022.



(Assinatura)

Nome: Claudia Bentes
Telefone p/ contato: 9 7602 3314



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Magnólia Pereira dos Santos, nacionalidade brasileira, estado civil desquitada, portador da Cédula de identidade RG nº 29.129.537-7, inscrito no CPF/MF sob nº 537.520.665/04, residente à Av./Rua Santo Antônio, nº 190, município de Diadema SP,/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de março de 2022

Magnólia
(Assinatura)

Nome: Magnólia
Telefone p/ contato: 9-8183-5250

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Mônica de Oliveira Sousa, nacionalidade Brasileira, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº 362544499, inscrito no CPF/MF sob nº 22840590892, residente à Av./Rua Com. Artur Capotaglio, nº 86, município de São Paulo /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022.

Mônica
(Assinatura)

Nome: Mônica de Oliveira Sousa
Telefone p/ contato: 11 91311 7068





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Carina Rangel, nacionalidade brasileira, estado civil divorçada, portador da Cédula de identidade RG nº 29.581.6636, inscrito no CPF/MF sob nº 268.329.778-70, residente à Av./Rua Martin Afonso, nº. 300, município de Itaquaquecetuba/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

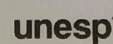
Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de março de 2022.

(Assinatura)

Nome:
Telefone p/ contato:





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Guandara Galvão Bentes, nacionalidade brasileira estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº 57414524-2, inscrito no CPF/MF sob nº 992637775-00, residente à Av./Rua Frei João do Rosário, nº. 710, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de Março de 2022.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Rute Maria da Silva Oliveira, nacionalidade brasileira estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 21309357, inscrito no CPF/MF sob nº 247435238-12, residente à Av./Rua Rua da Olaria, nº. 28, município de Eldeorado - S.P./São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

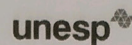
São Paulo, dia 03 de março de 2022

Rute Oliveira

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: (11) 99841-1816



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, SIDNEY BRINHA DIAS, nacionalidade
BRASILEIRO estado civil CASADO, portador da Cédula de identidade RG
nº 34.699.402-0, inscrito no CPF/MF sob nº 329.433.048-76,
residente à Av./Rua CAVOYO, nº. 322, município de
PIADOGUA/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SÃO PAULO, dia 07 de FEVEREIRO de 2022.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, MARCELO DUARTE SOUZA, nacionalidade BRASILEIRO, estado civil SOLTEIRO, portador da Cédula de identidade RG nº 58604333-8 inscrito no CPF/MF sob nº 870404175-53, residente à Av./Rua AV. ASSUNÇÃO, nº 41, município de DIADAMA SP./São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SG., dia 07 de FEV. de 2022.

Marcelo D. Souza

(Assinatura)

Nome: Marcelo D. Souza

Telefone p/ contato: (11) 96533-7261



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Leticia Oliveira máximo Brito, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 30.454.412-6 inscrito no CPF/MF sob nº 223.218.608-39, residente à Av./Rua Washington Luiz, nº 118, município de Wadima/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de maio de 2022.

(Assinatura)

(Assinatura)

Nome: Leticia Oliveira máximo Brito
Telefone p/ contato: 9 8228-4255



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Elizane Moraes da Silva, nacionalidade Brasileira, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº 37.559.619-7 inscrito no CPF/MF sob nº 933.988.963-91, residente à Av./Rua Nobalino A. Teixeira nº 226, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 27 de Março de 2020.



(Assinatura)

Nome: Elizane
Telefone p/ contato: (11) 9.8159.5390

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Maria Jusside F. L. Magalhães, nacionalidade Brasileira, estado civil viúva, portador da Cédula de identidade RG nº 15.173.792-7, inscrito no CPF/MF sob nº 043313958/71, residente à Av./Rua Rodolfo Adam, nº. 21, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de maio de 2022.

Maria Jusside F. L. Magalhães
(Assinatura)

Nome:
Telefone p/ contato:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Miriam Lucila Citeli Kodama, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 37.848.285-3 inscrito no CPF/MF sob nº 319.643.728-06, residente à Av./Rua Prof. Evandro Cavalcanti nº 354, município de Itiápolis/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

João Paulo, dia 03 de março de 2022.

Miriam Kodama
(Assinatura)

Nome: Miriam P. C. Kodama
Telefone p/ contato: 9.8588-0706

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Elisiriano M. Lopes Braga, nacionalidade
Brasileira, estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG
nº 259733817, inscrito no CPF/MF sob nº 178564458 07,
residente à Av./Rua Praga, nº. 120, município de
Dadoma/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e

registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Marcos dia 03 de Setembro de 2022

(Assinatura)

Nome: Elisiriano M. Lopes Braga
Telefone p/ contato: 11 968395112



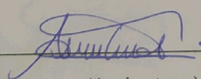
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Arlete Carneiro Soares, nacionalidade
Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG
nº 40791017-7 inscrito no CPF/MF sob nº 329902388-83,
residente à Av./Rua Pérola, nº 135, município de
São Bernardo /São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022.


(Assinatura)

Nome: Arlete Carneiro Soares
Telefone p/ contato: 11993005630

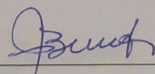
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Claudia Maria Martins Bentes, nacionalidade brasileira, estado civil divorçada, portador da Cédula de identidade RG nº. 13.986.1877, inscrito no CPF/MF sob nº 044.752.218.24, residente à Av./Rua São Pedro, nº. 130, município de Riandama/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Boque, dia 3 de março de 2022.



(Assinatura)

Nome: Claudia Bentes
Telefone p/ contato: 9 7602 3314





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Maria Sonia da Silva de Souza nacionalidade Brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 189673308 inscrito no CPF/MF sob nº 65617223453, residente à Av./Rua Francisco Pratella, nº. 08, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

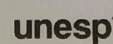
Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de março de 2022.

Maria Sonia da Silva de Souza
(Assinatura)

Nome: Maria Sonia
Telefone p/ contato: 987321478





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Guandara Galvão Bentes, nacionalidade brasileira estado civil casado, portador da Cédula de identidade RG nº 57414524-2, inscrito no CPF/MF sob nº 992637775-00, residente à Av./Rua Frei João do Rosário, nº 710, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de Março de 2022.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Laurana Santana Colliro, nacionalidade
Brasileira, estado civil Casada, portador da Cédula de identidade RG
nº 44.333.610-6 inscrito no CPF/MF sob nº 324.882.298-60,
residente à Av./Rua Rust, nº. 405, município de
São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e

registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 03 de Março de 2022

Laurana S. Colliro
(Assinatura)

Nome: Laurana Santana Colliro
Telefone p/ contato: (11) 7119-1531

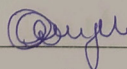
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Carina Rangel, nacionalidade Brasileira, estado civil divorciada, portador da Cédula de identidade RG nº 295818636, inscrito no CPF/MF sob nº 2683997870, residente à Av./Rua Martin Afonso, nº 300, município de Itaquaquecetuba/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 04 de março de 2022.



(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:



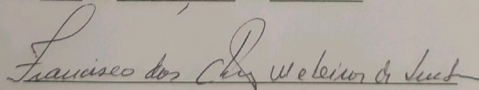
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Francisco das Chagas Medeiros de Souza, nacionalidade brasileiro, estado civil CASADO, portador da Cédula de identidade RG nº. 38591572-X inscrito no CPF/MF sob nº 130025383-53, residente à Av./Rua Maria Tereza, nº. 310, município de São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 07 de Março de 22.



(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Renata Maria da Silva Freitas, nacionalidade Bras., estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 18.526.0677, inscrito no CPF/MF sob nº 099.572.648.50, residente à Av./Rua R. Piratininga, nº. 94, município de Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Jos Paulo dia 07 de Março de 2022.

Renata
(Assinatura)

Nome: Renata
Telefone p/ contato: (11) 95845-7527



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Ana Paula Kemetris Bonci, nacionalidade
Marilena, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG
nº 46.816.805-7, inscrito no CPF/MF sob nº 403.453.548-03,
residente à Av./Rua Cur. Barro Branco, nº 370, município de
São Paulo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e
registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de
corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese
apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para
obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma
gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos,
congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 09 de março de 2022.

ApB

(Assinatura)

Nome: Ana Paula Kemetris Bonci
Telefone p/ contato: 11 99313-4734

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Milena Blecha dos Anjos Da, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 223793275, inscrito no CPF/MF sob nº 327007113-31, residente à Av./Rua Bilac, nº 49, município de Diadema/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 09 de março de 2022.

Milena BA
(Assinatura)

Nome: Milena
Telefone p/ contato: 11 96779-1525

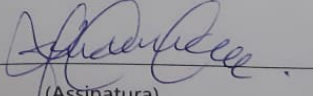


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Ruiana Corradi das Chagas, nacionalidade Brasileira, estado civil Solteira, portador da Cédula de identidade RG nº 5823.150-9, inscrito no CPF/MF sob nº 929.103.519-04, residente à Av./Rua Amim 4 Monte, nº. 90, município de Guadalupe/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, dia 1 de março de 2022.

(Assinatura)

Nome: Ruiana C. Chagas
Telefone p/ contato: 11.952867000

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO/PRODUÇÃO

Eu, Antônia Leda do Nascimento Cimeres, nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG nº 26.390.402-7 inscrito no CPF/MF sob nº 166.705.048.61, residente à Av./Rua des Vianas, nº. 380, município de São Bernardo do Campo/São Paulo. AUTORIZO o uso de meu nome, falas e registros elaborados por mim em serviço, na pesquisa de Doutorado **Experiência de corpo e palavra mediada pela arte: cadernos de uma coordenadora pedagógica**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Doutora em Artes.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, de forma gratuita, o uso do material para eventuais publicações, participações em eventos, congressos, apresentações, sempre vinculados à pesquisa em questão.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

SPR, dia 04 de março de 2022

Antônia Leda do Nascimento Cimeres
(Assinatura)

Nome: Antônia Leda do Nascimento Cimeres
Telefone p/ contato: (11) 96085-2015

