



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

ENTRE SENTIDOS E PRAZERES: AS ARTES DA ESCOLA

Eduardo Garralaga Melgar Junior

Dr. Marcio Caetano

Rio Grande
2021

EDUARDO GARRALAGA MELGAR JUNIOR

ENTRE SENTIDOS E PRAZERES:

AS ARTES DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientador: Marcio Caetano

Linha de Pesquisa: Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos

RIO GRANDE - RS

2021

Ficha Catalográfica

M521e Melgar Junior, Eduardo Garralaga.
Entre sentidos e prazeres: as artes da escola / Eduardo
Garralaga Melgar Junior. – 2021.
167 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2021.
Orientador: Dr. Marcio Caetano.

1. *Espaço praticado* 2. Cotidiano 3. Docência 4. Heterotopia
5. Normatização I. Caetano, Marcio II. Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Caetano
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(orientador)

Prof^a. Dra. Paula Corrêa Henning
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(Membro Interno)

Prof^a. Dra. Rochele de Quadros Loguercio
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
(Membro da Associação Ampla)

Prof^a. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(Membro externo)

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
(Membro externo)

Rio Grande
2021

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Pai Maior e à família que me acolheu neste plano terreno, a qual, com seus ensinamentos e com amorosidade, conduziu o meu crescimento intelectual, moral e espiritual.

A minha mãezinha Haidê Botelho e a minha irmãzinha Aline Melgar, as quais devo muito. Com seus esforços e sustentos, suavizaram os caminhos percorridos até o dia da defesa desta tese. Minha mãe e minha mana são as mulheres que me inspiram, fomentam meus sonhos e me ensinam o amor, a amizade e a empatia. Gratidão, meus amores!

A minha amada sobrinha Eduarda, hoje com cinco anos de idade, sapeca e inteligente, amorosa e cuidadosa. Alguém que amo incondicionalmente e que cobra muito a presença do “tio mano”, mas entende que o tio mano precisa estudar! Te amo muito, Eduarda!

Ao meu irmão João Vitor Melgar, a quem amo; agradeço por entender a ausência acentuada pela rotina de trabalho e estudo, fortalecendo ainda mais nossos vínculos.

Meus avós paternos Adão e Adélia, autores da minha vida, exemplos de união, universo de amor e de cuidado, gratidão pela acolhida e incentivo de sempre. Aos meus avós maternos, Dona Ida e seu São Flor (in memoriam), e ao meu paizinho Eduardo Melgar (in memoriam), gratidão pela vida, saudade dos afetos, abraços e cuidado.

À Princesa, minha garotinha canina que partiu aos 16 anos de idade em maio de 2021. Dividíamos muitos momentos juntos; ela sempre deitada em meu colo enquanto lia e escrevia, marcou para sempre minha vida e minha trajetória acadêmica. Às muitas e muitas plantas com as quais divido o ar, que oxigenam a minha vida, obrigado pela companhia.

Agradeço às escolas da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior que *me acompanharam* ao longo da vida formativa até aqui, incluindo minha entrada e permanência no contexto acadêmico que, em muitos e muitos momentos,

deu-me sabedoria, segurança, alimento e discernimento, acalmou minha mente e meu coração, aguçou meus sonhos para que, no processo contínuo de me formar pesquisador, não perdesse a concentração e a alegria, e para que continuasse a caminhada em defesa da escola e da educação pública brasileira.

Obrigado aos/às professoras/es, funcionários/as e às/os colegas da Creche Sementinha, da Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Dr. Manoel Amaro Junior, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Marechal Castelo Branco e do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo pelos encontros e desencontros em minha trajetória acadêmica como estudante da educação básica. As experiências que vivi nesses espaços escolares são referências para minhas práticas pessoais e profissionais. Gratidão!

Agradeço a todos/as meus/minhas professoras/es, funcionários/as e as/os colegas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) pelo carinho e incentivo, mostrando-me o *mundo* universitário até então ausente em minhas relações familiares e sociais. Obrigado pela oportunidade de cursar a Licenciatura em Pedagogia e o Mestrado em Educação.

À Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (PPGEC) minha gratidão pela oportunidade de cursar o doutorado, valorizando e reconhecendo a importância da minha formação enquanto profissional da educação básica.

Ao meu querido orientador, Marcio Caetano, que acreditou no meu potencial, permitindo-me conduzir a temática desta pesquisa sobre algo que me atravessava. Por meio dos nossos encontros, ouvia e dialogava amorosamente comigo para que a pesquisa no doutorado encontrasse seu caminho. Em sua disposição em orientar-me (mesmo com os desafios de outras responsabilidades, com seu filho Marcio Roger, como pesquisador e professor), demonstrou atos de abnegação, o que reconheço e agradeço. Gratidão!

Aos/às colegas dos Grupos de Pesquisa *Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas*, da FURG, e *Políticas do Corpo e Diferenças* (POCs), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), que, nos nossos

encontros, por meio das orientações coletivas, diálogos e conversas, tornaram possível compreender e problematizar temas importantes que conduziram esta tese.

Ao professor Lúcio Jorge Hammes e às professoras Rochele de Quadros Loguercio, Vânia Alves Martins Chaigar e Paula Corrêa Henning, que se dispuseram a participar das bancas de qualificação e de defesa, compartilhando comigo seus saberes, os quais contribuíram muito para a minha pesquisa. Gratidão!

À comunidade da EMEF Jeremias Fróes, o Jerê, que há dez anos me inspira na luta cotidiana pela inclusão social e em defesa da escola pública. Agradeço a cada profissional, estudante e responsável pela confiança e pela dedicação nesses quatro anos de pesquisa e de construção coletiva de uma tese que respira, escuta e fala com a escola pública da periferia brasileira.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente, presencialmente ou anonimamente, que com os pensamentos positivos, atitudes e palavras contribuíram e torceram para a conclusão desta tese.

Esta pesquisa me atravessou e produziu em mim efeitos outros, a escola e este pesquisar já não são mais os mesmos do início da caminhada. A partir das narrativas que apresento, desejo outras possibilidades, surgimento de outras questões, problematizações que vão nos impulsionar; e, atravessado por este trabalho, a cada leitor e leitora, desejo inquietações, bricolagens e remexes.

RESUMO

Em busca de um discurso uno, universal e constituído de reiterações performáticas do mesmo, a razão ocidental distanciou o outro e suas diferenças e multiplicidades, tal como vem sendo feito com as escolas instituindo e naturalizando a eterna crise. Na contra-direção desse movimento, a perspectiva filosófica de Michel Foucault interrogou os espaços da outroriedade suprimida pela busca contínua do poder racional ocidental que buscou reiterar uma determinada universalidade. Nessa direção, o filósofo francês nos convida a pensar que heterotopia seriam referentes a espaços deslocados da universalidade. Assim, ao caminhar pelas escolas, com os sentidos deslocados da universalidade é possível viver, nos seus *espaçostempos*, as produções heterotópicas. Ainda que reconhecidas de desvios ou indisciplinas, elas estão fora do que os discursos da sociedade aceitam e impõem as condutas educativas. Por meio de encontros e reflexões com os grupos de pesquisa “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas - (CNPq/FURG)” e “Políticas do Corpo e Diferenças-POC'S (CNPq/UFPe)”, esta tese se interessa em debater os usos dos/as *praticantespensantes* da escola pública em articulação com os acontecimentos que potencializam insurgências e criações cotidianas nas interações proporcionadas pelas práticas docentes. Elaborada na linha de pesquisa “Discursos, culturas e subjetividades na educação em ciências” do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências- Química da Vida e Saúde - PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, essa pesquisa teve como objetivo central, interrogar as heterotopias vivenciadas com a Escola, questionando os acontecimentos inesperados vividos/as pelos/as *praticantespensantes* que (re) significaram as nossas práticas docentes. A escrita da pesquisa buscou em Michel de Certeau, Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Inês Barbosa Oliveira as ferramentas para problematizar as experiências heterotópicas vividas nos/dos/com os cotidianos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes. Naquele lugar em que os acontecimentos e as ocasiões podem ser lidos de tantas e outras formas, com lentes diversas buscou-se narrar, a partir das contribuições de Michel Foucault, os *espaçostempos* nos quais as heterotopias que reconstruíram e reinventaram a Escola. Desnaturalizar conceitos, abrir possibilidades para o inusitado, tornar perspicaz situações que rompem o normalizado a criar proposições e petições aos saberes, são emergências desses *espaçostempos* cotidianos da Escola. As narrativas das práticas heterotópicas apresentadas nos capítulos são acontecimentos que dão pistas do que há de mais significativo e belo no chão da escola para os que narram. Sem a pretensão de ser melhor ou importante, as heterotopias que emergem nos rizomas da Escola parecem oxigenar o vivido e dão fôlego a situações sufocadas pela insistente normatização que insiste em viver a crise, sempre carente de intervenção, da educação.

Palavras-chave: *Espaçopraticado*. Cotidiano. Docência. Heterotopia. Normatização

ABSTRACT

In order to find a one-way, universal discourse consisting of performative reiterations of itself, western reason distanced the other and its differences and multiplicities, as has been done with schools instituting and naturalizing the eternal crisis. In the counter-direction of this movement, Michel Foucault's philosophical perspective questioned the spaces of the otherness suppressed by the continuous search for western rational power that sought to reiterate a certain universality. In this direction, the French philosopher invites us to think that heterotopia would refer to spaces displaced from universality. Thus, as we walk through schools, with the displaced senses of universality, it is possible to live, in their space times, heterotopic productions. Although recognized from deviations or indiscipline, they are outside from what the discourses of society accept and impose educational conducts. Through meetings and reflections with the research groups "Nós do Sul: Studies and Research laboratory about Identities, Curricula and Cultures - (CNPq/FURG)" and "Policies of the Body and Differences-POC'S (CNPq/UFPe)", this thesis is interested in discussing the uses of practitioners of public schools in conjunction with events that potentiate insurgencies and daily creations in the interactions provided by teaching practices. Elaborated in the research line "Discourses, cultures and subjectivities in science education" of the Graduate Program in Education in Life and Health Sciences - PPGEC of the Federal University of Rio Grande - FURG, this research had as its central objective, to question the heterotopias experienced with the School, questioning the unexpected events experienced by the practitioners who (re) signified our teaching practices. The writing of the research sought in Michel de Certeau, Nilda Alves, Regina Leite Garcia and Inês Barbosa Oliveira the tools to problematize the heterotopic experiences lived in the daily lives of the Jeremias Fróes Municipal Elementary School. In that place where events and occasions can be read in so many ways and other ways, with different lenses, we sought to narrate, from the contributions of Michel Foucault, the spacious times in which the heterotopias that rebuilt and reinvented the School. Denaturalizing concepts, opening possibilities for the unusual, making situations that break normalized to create propositions and petitions to knowledge, are emergencies of these daily spaces of the School. The narratives of the heterotopic practices presented in the chapters are events that give clues of what is most significant and beautiful on the school floor for those who narrate. Without the claim to be better or important, the heterotopias that emerge in the school's rhizomes seem to oxygenate the lived and give breath to suffocated situations by the insistent standardization that insists on living the crisis, always lacking in intervention, education.

Keywords: Spacepracticed. Everyday Life. Teaching. Heterotopia. Normalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Panorama geral - localização dos loteamentos	45
Figura 02	Panorama ampliado - visão urbanística dos loteamentos	46
Figura 03	Gráfico sobre o número de matriculados/as por turma	47
Figura 04	Gráfico sobre o percentual de matriculados/as por turma em relação ao universo total de estudantes matriculados/as na escola	47
Figura 05	Gráfico sobre o percentual total de matriculados/as na em relação ao sexo	48
Figura 06	Gráfico sobre o percentual total de matriculados/as na escola em relação a autodeclaração de raça-etnia	48
Figura 07	Ilustração feita por criança	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1A	Primeiro Ano turma A
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Jerê	Jeremias Fróes
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

Sumário

INICIANDO O JÁ INICIADO	13
DIÁLOGOS E PERCURSOS DA PESQUISA COM COTIDIANO HETEROTÓPICO	29
Jerê! caminhos possíveis para a prática heterotópica	29
As sensações, a ruptura, e o cotidiano no fazer heterotópico	33
Lugares outros, tempos outros, a heterotopia ...	38
A INVENÇÃO DOS ESPAÇOSTEMPOS INVESTIGATIVOS, DA E.M.E.F. JEREMIAS FRÓES AO JERÊ	44
Metamorfose heterotópica: a arte e a maneira de sentir no/do/com o cotidiano	54
Pensar o cotidiano: conversas e narrativas	56
PEDAGOGIAS CORPORIFICADAS- A DESNATURALIZAÇÃO DA VIDA E AS HETEROTOPIAS POSSÍVEIS	64
Leituras da experiência: registros cotidianos da docência	67
O que pode uma pedagogia corporificada?	76
A desnaturalização da vida, uma heterotopia possível	79
DO ACONTECIMENTO A OCASIÃO, O SOL COMO ESPAÇO PRATICADO	82
O mar das artes de ser	82
O contexto da experiência: o afago e a esperança	87
A heterotopia ressignificando a vida escolar	95
As ocasiões, as táticas e as rebeldias	100
O BALANCÊ DA SOPA DE LEGUMES - (RES)SIGNIFICAÇÕES DE UMA REFEIÇÃO COMO PRESENTE	102
Voltar, experienciar e sentir	102
As infâncias, vivências e acontecimentos	104
Remexes - sentidos e emoções da existências na vida	117
O CACHORRO PERDIGUEIRO: OS COTIDIANOS E SUAS MANEIRAS DE SER E ESTAR	125
Os praticantes, as leituras e a invenção	125
O faro, as maneiras de ser e estar	132
O fazer, as artes, os cotidiano	137
A pandemia, as vidas deixadas à morte e a necessidade de esperar	149
A GOIABEIRA, A SOPA DE LEGUMES, O SOL E O FARO – (IN) CONCLUSÕES DE UMA HETEROTOPIA ESCOLAR	157
REFERÊNCIAS	162

INICIANDO O JÁ INICIADO

Atualmente, permeado pelas leituras em Michel Foucault (2013; 2018) e Michel Certeau (2013; 2014), fui percebendo a necessidade de dizer sobre minhas vivências, reencontrá-las com vista a descrever o imaginado, a criação íntima e, por vezes, anônima daquilo que foi vivido no *espaçotempo*¹ da escola. Haverão momentos na escrita das práticas que as palavras surgirão e outras se agruparam, como nos ensinou Inês Oliveira (2012) é preciso buscar modos de romper o cartesianismo. É urgente criar *vidaescrita* para que *escritaviva* traga outros sentidos, provoquem emoções e criem outras petições e significados à vida. A escrita desta pesquisa buscará a complexidade da existência, numa metodologia pensada nos/dos/com os cotidianos de volta ao “outro” na potência das práticas de desvios e nas maneiras de fazer que escapam às ordens estabelecidas pela instituição. Naquele lugar em que os acontecimentos e as ocasiões podem ser lidos de tantas e outras formas, com lentes diversas. Este estudo apresentará a escola como espaço de potência criativa de heterotopias a partir das provocações que (me) atravessam e produzem sentidos do/no/com o cotidiano². Neste sentido, buscarei narrar a escola com seus sujeitos e sensações.

É na narrativa das práticas heterotópicas que apresento aquilo que Veiga Neto nos ensina:

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.(VEIGA NETO, 2011, p. 26)

¹ A dicotomia, base do pensamento na Modernidade, é reiteradamente problematizada nas pesquisas desenvolvidas nos/dos/com os cotidianos. Por essa razão, como tática dos(as) *praticantespensantes* nos *espaçotempos* da vida cotidiana, juntamos as palavras, como sugerido por Oliveira (2012), para indicar que ações por elas significadas são indissociáveis. Em Alves e Brandão (2017), somos provocados a pensar que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: “[...] entendemos que as ciências da Modernidade tiveram necessidade de criar conceitos dicotômicos, mas que significam limites nas pesquisas que realizamos porque são indissociáveis. Por isso, optamos por escrever esses termos – e outros, como: aprenderensinar, prácticateoria, pensarfazer, espaçotempos, conhecimentosignificações, dentrofora, etc. – juntos e em itálico, para lembrarmos sempre desses limites e identificá-los para os que nos leem (ALVES; BRANDÃO, 2017, p. 96)”.

² Ferraço, Soares & Alves (2018) apresentam como as pesquisas *do/no/com o cotidiano* foram surgindo há cerca de 30 anos, tendo como contribuição os Estudos sobre o Cotidiano iniciados por Michel de Certeau (2013, 2014). Para os/as autores/as, o Estudo do “Cotidiano” – ou cotidianos como preferem afirmar, no campo da pesquisa em educação foi se configurando como Estudos no/dos/com os cotidianos. Os termos foram utilizados para buscar dar conta da dimensão criativa da vida e, principalmente da vida em sociedade nos diferentes modos de existência nos múltiplos *espaçotempos* (OLIVEIRA, 2012) em que ela se inventa e se realiza. Os/as autores/as nos apresentam os cotidianos como espaços criadores em que são produzidas existências e redes de significados, nos quais *praticantespensantes* tecem suas práticas (ALVES, 2008) e a heterotopia se faz presente.

Em Alfredo Veiga-Neto, vou percebendo os movimentos de narrar o imaginado e novos horizontes estão surgindo, a pesquisa movimenta-se, surgem infinitamente conhecimentos novos, leituras que mexem com os sentimentos e que me atravessam trazendo reflexões críticas sobre os lugares outros, por vezes, heterotópicos. Nessas novas posições, distintas problematizações são possíveis entre as interações vividas e nesse movimento busco me deslocar trazendo comigo as marcas e a narrativa do vivido. De antemão, se nos colocamos a viver nas possibilidades emergidas com os cotidianos, não há como dizer o que será encontrado. O percurso não está em um mapa. Ele cria-se a partir da potência dos encontros, dos estudos e diálogos permanentes que ocorrem nas interações vividas e tensionadas no chão da escola. O que sei e as únicas certezas que tenho, por que já foi dito por tantos outros e outras que por percursos investigativos semelhantes passaram, é que uma vez contaminado com a escola não serei ou não seremos os/as mesmo/as.

Na interação entre o/a pesquisador/a e seus/suas possíveis leitores/as, diversos olhares, emoções e sensações podem se configurar. Nesse percurso, intenciono buscar horizontes e percepções outras que foram adormecidas pelas críticas cotidianas à educação escolar. Como os ventos, quero com os/as estudantes e profissionais da educação assoprar o vapor e descarrilar os vagões carregados de emoções para com eles retroalimentar o prazer de estar na escola. Quem vive a escola e busca com ela cotidianamente (se) aprende, sabe de suas complexidades e seus movimentos rizomáticos.

Sinto que caminharei com essa pesquisa em suspensão, momento de pausa, por vezes, descanso, intervalo entre a minha prática docente e as leituras necessárias para revisitar os espaços vividos e sentidos, um reencontro contínuo com aquilo que (construo) construímos significados sobre o vivido com a escola. Ao retomar acontecimentos vivenciados, fui percebendo que os caminhos investigativos foram muitos e as respostas infinitas que me levaram a outras incontáveis perguntas.

Esse processo de construção não foi uma tarefa fácil, romper barreiras, recuar, retornar, esse ir e vir, diz muito do fazer docente desse orientador educacional que transita nos hibridismos dos fazeres profissionais da educação pública. Dessa forma trago para essa discussão um pensamento de Guimarães Rosa (2001), para expressar o que é esse contar, essa narrativa que trará para essa tese as situações,

os acontecimentos e lugares vistos como heterotópicos de uma escola localizada na periferia dos olhares de Pelotas/RS.

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de remexerem dos lugares. [...] São tantas horas das pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo e recruzado (ROSA, 2001, p. 200).

Recruzando com Guimarães Rosa, chego a Michel Foucault e a minha leitura do seu conceito de heterotopia para mostrar que o *espaçotempo* do outro da escola foi ignorado pela cultura ocidental hegemônica e seus interesses político-econômicos. Com Foucault (2018) sabemos que a etimologia da palavra heterotopia é constituída pelo prefixo grego "heteros" que designa o diferente e está interligada a outra palavra, "alter" (de o outro). Já a expressão "topia" nos remete ao significado de lugar, espaço, posição. Assim, infiro que heterotopia significa o espaço do outro.

Em busca de um discurso uno, universal e constituído de reiterações performáticas do mesmo, a razão ocidental distanciou o outro e suas diferenças e multiplicidades. Tal como vem sendo feito pelos discursos que buscam apagar os fazeres das escolas instituindo e naturalizando a eterna crise. Na contra-direção desse movimento, a perspectiva filosófica de Michel Foucault interrogou os espaços da outriedade suprimida pela busca contínua do poder racional ocidental que buscou reiterar uma determinada universalidade.

Nesse caminho sou levado a refletir que Foucault considera o espaço como modos de inter-relação de posições, onde a vida pode ser direcionada por espaços inquestionáveis. Ao diferenciar utopia de heterotopia porque entende que a primeira, diz respeito a lugares irreais e imprecisos, Foucault nos convida a pensar que heterotopia seriam referentes a espaços deslocados da universalidade aceita do mesmo. Caminhando pelas escolas, com os sentidos deslocados da universalidade, é possível viver, nos seus cotidianos, as produções heterotópicas. Ainda que reconhecidas de desvios ou indisciplinas, as práticas heterotópicas estão fora do que os discursos da sociedade aceitam e impõem as condutas escolares. São com esses *espaçotempos* cotidianos que Foucault se voltou aos conflitos e tensões contidas nas inter-relações exercidas pelo poder (de quem fala e o que fala) na sociedade.

Nesse sentido, as narrativas das práticas heterotópicas são, a partir do entendimento com os Estudos do Cotidiano (CERTEAU, 2014), um revirar de acontecimentos que dão pistas do que há de mais significativo e, pra mim, belo no

chão da escola. Sem a pretensão de ser melhor ou importante, as heterotopias que emergem nos rizomas da escola parecem oxigenar o vivido e (me) dão fôlego a situações sufocadas pela insistente normatização que insiste em viver a crise, sempre carente de intervenção, da educação.

Neste percurso de (auto) crítica, o “balancê” é inevitável. Ele é necessário para essa escrita. Nesta trajetória, vou conhecendo caminhos e espaços outros que dão as mãos ao “compromisso com a construção de um mundo onde outros mundos sejam possíveis” (GARCIA, 2008, p. 207). Assim recolho-me, fico por alguns instantes suspenso, vou aprendendo com a escola que outros mundos são possíveis em suas artes cotidianas.

Estar suspenso me permite construir compreensões em relação às situações, os acontecimentos e as questões que vão envolver o diálogo do saber acadêmico com o saber que nasce intrinsecamente no cotidiano das práticas escolares despercebidos as questões da oficialidade. Essa suspensão do fazer “[...] implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36).

O encontro com Veiga-Neto (2011) e diálogos com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), no início das discussões desta tese, auxiliaram-me na compreensão sobre a importância de suspender minhas necessidades e expectativas ligadas ao meu interesse de estudo para vislumbrar outros horizontes, percursos, movimentos e caminhos antes despercebidos em minha atuação profissional. Ao retornar a literatura e as práticas vivenciadas, provocaram idas e vindas, inaugurando no fazer dialógico, outras narrativas nos/dso/com os cotidianos da escola.

Para que pudesse aprofundar essas discussões, foi necessário buscar na linha de pesquisa “Discursos, culturas e subjetividades na educação em ciências” do programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Química da Vida e Saúde - PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, subsídios teóricos que me possibilitassem problematizar os fazeres da escola em que atuo e vivo cotidianamente. Dessacralizar o universal sobre o espaço escolar, tensionar as percepções mortas nos discursos da crise educacional e vivenciar os caminhos que foram sendo construídos ao longo do (meu) fazer docente, (des)encaixando a lógica

instituída pelo sistema institucional, foram as razões que levaram-me ao encontro da linha.

Nesse sentido, na linha de pesquisa encontrei aconchego junto ao meu orientador para problematizar os efeitos que nos produzem dentro desses regimes de verdades instituídos pela vigilância quase sempre institucional. Nos debates promovidos fez-se necessário repensar os fazeres como *praticantespensantes*, a fim de conhecer e produzir outros e novos os saberes e percepções sobre e com a escola. Foucault (2013; 2014) na discussão sobre heterotopias, Certeau (2012/2014) dessacralizando o cotidiano e Bondía Larrossa (2016) com a experiência, impulsionaram nesta tese, movimentos que desviam dos modelos globalizantes e das verdades únicas, instigando a reflexão com a escola a partir de um lugar multifacetado, dinâmico e descontínuo, interessando a produção de significados a partir dos usos que fazem seus praticantes.

As práticas dos/as *praticantespensantes*, nesta tese, são vistas na produção de diferenças que envolve as experiências da educação menor (GALLO, 2014), marcada pela precarização da vida e pelo determinismo institucional e biológico. Nesta tese nos interessa apresentar a invenção da escola na potência dos usos que seus *praticantespensantes* fabricam impulsionados por acontecimentos inesperados, que os possibilitaram criar e potencializar insurgências que encontraram, sob o olhar da vigilância e dos mecanismos de poder, os caminhos na construção de outros modos de ver e viver a escola.

Em dezembro de 2011 fui aprovado em concurso para o cargo de Orientador Educacional da Rede Municipal de Educação Básica de Ensino da Cidade de Pelotas-RS e em 18 de janeiro de 2012, dia em que completava 24 anos de vida, fui nomeado e designado para atuar na Escola de Ensino Fundamental Assistencial Jeremias Fróes - o Jerê, localizada nas proximidades periféricas do centro da cidade de Pelotas-RS, mais próximo geograficamente da região portuária. Sou Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Jaguarão, cidade fronteiriça com Uruguai, onde nasci e vivi até os meus 24 anos.

Considerando a complexidade que envolve o *espaçotempo* das vidas presentes nesta pesquisa, na tese eu narro os acontecimentos vividos no Jerê, naquilo que Bondía Larrossa (2016) vai nos chamar a atenção quando pensada como

carregadas de sentido, a fim de que com elas possam produzir as heterotopias latentes dos cotidianos da escola, ressignificando e justapondo os espaços do Jerê. Assim, assumo com Jorge Bondía Larrosa que a “experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (2006, p.10), para trazer à tona o acontecimento vivido é despir-se e se abrir à produção de existências, dando fôlego a uma reflexão profunda.

Como Bondía Larrosa nos aponta, nessa produção de existências a experiência vai ser algo que (nos) *acontece* e que por vezes vibra algo que nos faz pensar, sofrer e festejar. Situações que lutam pela expressão e que algumas vezes capazes de dar forma ao tremor que se converte em canto, que com suas melodias vão ao encontro das heterotopias, atravessam o tempo e o espaço cartesiano ressoando em “em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade” (BONDÍA LARROSA, 2016, p.10).

Nessas muitas experiências constituídas ao longo do cotidiano, o ecoar de seus cantos apresentam acontecimentos tecidos no chão da vida. A mistura dessa partitura, os sons ganham formatos que apresentam muitas vezes “cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada” que através de seus “cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda” (BONDÍA LARROSA, 2006, p.10) denunciam a precariedade da vida. Quando narro o Jerê, fabrico significados sobre a escola, denuncio e apresento o uso de seus *praticantespensantes*, um movimento de narrar o que foi vivido.

Neste sentido, as experiências, os usos e significados em torno do Jerê são múltiplos e o que trago é apenas um de seus lados. Mesmo que alguns/algumas não compartilhem do mesmo sentimento em torno da escola, as respostas comunitárias a algumas tentativas da gestão da cidade de fechar a escola³ e remanejar os/as

³ Em 2015 a atual gestão municipal propôs remanejar os/as estudantes e seus/suas profissionais da escola, a fim de extinguir os Anos Finais, a comunidade organizou-se em assembleia e contrapôs a decisão, argumentando a gestão da SMED em reunião a importância da escola naquela comunidade. Anteriormente a 2015, a escola passava por uma intervenção da Secretaria Municipal de Educação, quando assumi a Orientação Educacional em 2012, a equipe diretiva da escola era interventiva, na ocasião fui informado que esta configuração, dava-se pelo fato de a equipe anterior não conseguir

estudantes e profissionais para outras escolas no município nos sinalizam uma defesa incondicional pelo Jerê. Ela já abrigou e continua abrigando muitas gerações da mesma família. Como dito, nessa região somos a única escola pública para atender uma comunidade bem expressiva.

O sentimento de defesa da permanência da Escola Jerê na localidade me parece mobilizar a todos(as), ainda que vivido e sentido diferentemente por cada um(a). Percebo que a escola não se isenta de viver as complexidades das localidades que a cercam. Essa situação me leva a crer que ela seja responsável pela criação de redes e sentidos de pertencimento ao *espaçopraticado*. Na Invenção do Cotidiano, Certeau diferencia lugar e espaço, o primeiro como algo que indica estabilidade, “uma configuração instantânea de posições” e o segundo como “um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 201). O espaço praticado é o lugar vivido, onde os homens realizam suas transgressões, através de práticas ativas em oposição às ordens estabelecidas.

O pertencimento ao Jerê, por vezes, é corrompido diante de algumas abordagens mais efetivas, tornando, para alguns/algumas, a escola um lugar momentaneamente desagradável, o último onde queriam estar. Já tivemos inúmeros casos de estudantes que pediram pra sair da escola e responsáveis, por vezes, enfurecidos(os) que queriam transferir seus(as) filhos(as). Em alguns diálogos foram compreendendo a importância das abordagens da escola para a construção de um sujeito que saiba resolver conflitos, um(a) estudante que seja capaz de dialogar e resolver os seus impasses sem confrontos físicos. Mas em muitos outros casos não conseguimos sensibilizar os(as) responsáveis e perdemos os(as) para outras escolas, facções e evasões. Mas não é possível negar que a escola é vista como uma mediadora que busca intermediar situações de conflitos. É entre esse sentimento de pertença e não pertença que o Jerê se reconstrói a cada dia. Esse movimento mostra um lugar vivo e, por isso, cheio de contradições e que traz sentidos diferentes, por vezes, difíceis e conflituosos, mas que possibilitam vivermos uma vida escolar singular com cada um(a) de nossos(as) estudantes e profissionais.

Uma escola de idade centenária, que já acolheu muitas gerações de uma mesma família, volta e meia aparece uma avó, bisavó ou uma tia idosa para

mediar os conflitos existentes na escola. Em 2014, tivemos a primeira eleição direta para a gestão da escola. Atualmente, a gestão da escola é democraticamente eleita e o mandato atual iniciou-se em 2017 e tem como previsão de término, dezembro de 2020.

conversar sobre sua criança e nos conta de suas recordações de infância na escola. Quase sempre as narrativas nos descrevem uma instituição “bem diferente” da época em que estudavam, daquela que temos hoje. De fato, me parece que o “Jerê” mudou muito desde sua criação. Se eu, em nove anos de trabalho, sou capaz de vivenciar isso, imagine as inúmeras gerações que lá passaram.

No geral, a estrutura, mesmo precarizada pela ausência de obra de reparo, encanta os/as visitantes por conta do maquinário. Ele contrasta com o prédio deteriorado. Agora, a escola, mesmo sem boas instalações e adequadas aos/as alunos/as, a exemplo de banheiros sem pia, tem *smartv* e ar condicionado em todas as salas em uso. Por meio de atividades que promovemos ou rateios entre nós, levamos os/as estudantes dos últimos anos para conhecerem cidades turísticas do estado, a exemplo de Gramado, o que nos contam é que na década anterior não tinham essas atividades e o que tinham, a *meia-boca*, era a merenda. Ainda que saibamos que não nos caberia o uso de nossos salários para esse fim, as viagens produzem em nós a sensação de êxtase. Os sorrisos e os abraços das crianças diante do inesperado da viagem acaba funcionando como combustível para nos estimular a continuar todos os anos com a iniciativa.

Nas conversas quase sempre inusitadas e que mencionei anteriormente, o que nos chegam são as formas carinhosas como os/as estudantes são tratados/as e, por vezes, ensinados/as. A escola em seus aspectos estruturais continua a mesma desde a época de sua fundação, mas sem dúvida nos propomos a um ensino preocupado com as questões sociais, culturais e estruturais da comunidade.

Nesse emaranhado de sensações e contextos, esta tese vai nascendo, com isso o que pretendo debater são os espaços heterotópicos vividos e significados nos/dos/com os cotidianos do Jerê. Com as narrativas e cenas cotidianas, compartilharei as heterotopias vivenciadas que já foram assentadas no tempo, mas que desestabilizaram nossas verdades ou aquelas a nós ditas pela oficialidade. Mas elas, como bem nos ensinou Foucault (2016), são acontecimentos transitórios que ressignificam os fazeres e as relações. Nesse sentido, o tempo das heterotopias não obedeceram a linearidade da história cronológica. O que busco é despertar as sensações que nos (me) permitiram sentir os cheiros, paladares e texturas de cada toque de seus carinhos, tensões e acordos. Mais do que destacar as ausências da educação, já tão expostas nos meios de comunicação, discursos políticos e

produções acadêmicas, quero com as heterotopias debater as potências que emergem com as experiências do Jerê, tal como nos provoca Foucault (2016, p. 23):

O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda a linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar.

Com as heterotopias, vamos refletindo o mundo com a escola, o Jerê e seus múltiplos espaços, buscando dessacralizar o que até então era considerado como lugar escolar do inquestionável. Foucault (2006) nos afirma que os espaços se oferecem para nós como forma de posicionamentos, neste sentido, entendo que as heterotopias são inerentes à existência humana em condições, ainda que mínimas, de liberdade e criação. Elas esboçam um delineamento de momentos únicos e definitivos, fluidos e marcados pela vivência nas relações humanas e humanas com as vidas e coisas do espaço.

As experiências como aponta Bondía Larrosa (2006) são os gatilhos para que enquanto *orientadorpesquisador* possa sentir o cotidiano da escola, como potência para minhas inquietações que produzem significados que não estão do lado da vigilância, estão em outros lugares criados pelas heterotopias, em espaços que se justapõe ao lugar oficial. É preciso se deslocar para compreender que a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (BONDÍA LARROSA, 2006, p. 26), a partir dessa noção, fui experimentando os ditos e escritos de Foucault em suas narrativas sobre as heterotopias, o que me proporcionou desejos de contar, narrar com os/as estudantes e profissionais da escola, as heterotopias vividas nos cotidianos do Jerê.

Desta maneira, a tese que apresento narra as heterotopias vivenciadas nas práticas cotidianas vividas no Jeremias Fróes, o Jerê, e estão diretamente relacionadas com o fazer pedagógico do *orientadorpesquisadorprofessor*, compreendendo que “os professores e os alunos são narradores e personagens de suas próprias histórias e das histórias dos outros” (CONNELLY; CLANDININ, 1990. p.98) . Não apresentarei alternativas e tão pouco soluções aos desafios do cotidiano escolar, o que pretendo aqui, é “[...] aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar” (FISCHER, 2007, p. 53) a fim de despertar sensibilidades que aproveitem-se da

potência criativa das ocasiões, para enfim, de criar novos e outros significados com as escolas. Ela nos ensinará, caso estejamos dispostos a aprender, seus caminhos criativos produzidos nas tensões vivas que disputam, resistem e desbravam os seus cotidianos.

Nesse ínterim, pensar os passos desta tese de mãos com os estudos nos/dos/com os cotidianos ajuda a este *orientadorprofessorpesquisador* a sentir, tocar, cheirar e olhar a sua escola de atuação profissional como um “não lugar” à oficialidade. Não mergulho no cotidiano da escola para descrever o que todos já sabem: as normas instituídas, os sucessos, os fracassos, as práticas corriqueiras, as formas de agir e sentir disseminadas pelos discursos hegemônicos. Vamos sentir os desvios, tentar captar o que não é dito, sentir o silêncio e entre ele, ouvir e olhar a imensidão desse “não lugar” inobservável à burocracia. O silêncio e a imensidão dos sujeitos escolares tem muito a dizer. Tem muito a ensinar.

É nesse caminho que ao pensar na potência criativa das heterotopias, com cuidado e carinho, proponho como objetivo central interrogar as heterotopias vivenciadas com a escola, questionando os acontecimentos inesperados vividos/as pelos/as *praticantespensantes* que (re) significaram as nossas práticas escolares. Esse objetivo, será desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1º. significar as práticas, entendidas como heterotópicas, vivenciadas no (meu) campo profissional; 2º. compreender como essas práticas heterotópicas aproveitam-se das ocasiões para enfim, promover acolhimentos, inclusões e pertencimentos; 3º. problematizar os efeitos das práticas heterotópicas na escola; 4º. perceber em que medida as heterotopias promovem espaços outros que se justapõe ao lugar oficial de ensino; 5º discutir as heterotopias como alternativa ao discurso do sistema educacional que engessa e limita o trabalho docente por meio de suas políticas reguladoras ao Jerê.

Nesse processo de discussão sobre as heterotopias do Jerê recorro as narrativas do cotidiano, embargado por sentimentos que me mobilizam porque:

[...] escrever é um trabalho intelectual que tem como sua razão de ser, por singular sentido ético e político modificar constante e continuamente o próprio pensamento e permitir nos seus leitores um exercício semelhante sobre si de desprendimento e transformação do seu pensamento, sem fixar os caminhos ou sentidos que o pensamento mesmo determinará sobre si (KOHAN, 2015, p. 22).

A narrativa proposta apresenta movimentos, como um redemoinho sem direção, mesmo que já tenha anunciado os seus objetivos. Vou me desprendendo do chão, o pensamento vira ventania, já não há caminhos fixos e a narrativa assume uma consciência significativa e política de estar com o mundo (GARCIA, 2008), nesse ínterim, eu já não sou e, tampouco, você que me ler será “[...] mais os mesmos em relação a aquilo que escrevemos e lemos” (KOHAN, 2015, p. 22). As placas tectônicas sempre estão em movimento, mesmo que em velocidades e direções diferentes, estão sempre em tensão, podendo provocar *tsunamis* que reorientam a vida por onde passam. Elas são, na heterotopia, o ir e vir da prática criada nos/dos/com os cotidianos, os espaços para conceitos fechados, lugares fixos e localizáveis são interpelados pelas fissuras e o sentido passa a ser o da vida vivida, praticada cotidianamente. É o devir de refazer-se a cada instante, é se deixar ser tomado pelas leituras e se questionar com elas.

De Bondía Larrosa (2002) advém, na narrativa desta pesquisa, a ideia de experiência como acontecimento, fabricação de diversificados movimentos que conduzem a ideia de sentir-se presente no presente. Um sentimento de parada e ao mesmo tempo de atenção, a gentileza na arte de falar e na maneira de ouvir que nos toca.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 24).

Cultivar a arte do encontro possibilita suspender o vivenciado para sentir o inusitado. Deixar vir e olhar sem sentir. Perceber sem, de imediato, interpretar. Abrir a porta e deixar entrar a experiência que ao nos passar e nos transpõe do lugar ao espaço. A heterotopia nos ensina que longe da regulação e próximo a ela, há um caminho incerto. Ela é sensata para vida comum, ponto vago e obscuro, que está paralelo aos registros oficiais. A heterotopia pode ser pensada como uma condição de rebeldia do encontro, o inesperado que está vivo, o sensível que não esconde seus sentimentos. Emoções de encontro com os sonhos e os desejos até então desconsiderados.

Foucault (2015) na introdução desta tese, conversa conosco sobre a pesquisa de natureza qualitativa, apresenta a noção de confissão que em diálogo com nossos processos narrativos, a partir dos estudos cotidianistas (CERTEAU, 2014), trouxe as percepções do pesquisador, apresentando as dores, alegrias, incertezas e fissuras emergentes a um estudo que propõe-se trazer a escola heterotópica. Assim,

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; [...] um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 2015, p. 69).

Para Foucault, a confissão é um ritual que produz a verdade que qualifica o sujeito, a enunciação que o autor nos fala não é simplesmente descrever, colocar pra fora o que se sente, pois ao anunciar produzimos em nós modificações internas e íntimas. Foucault (2015) ao fazer a crítica sobre o ritual da confissão, apresenta-nos o quanto somos arrebatados pelos processos e modos de governo. A subjetivação do ser apresenta como fomos e estamos sendo constantemente governados, as experiências dessa enunciação subjetiva outros modos e formas como concebemos e percebemos o nosso redor, criam rupturas e ainda que pequenas, nos trazem novos modos de pensar e ser.

Ao narrar, recorrerei a minha memória como acontecimento a fim de apresentar as situações, as experiências e os espaços heterotópicos vivenciados, não planejadas e não ofertadas aos/às estudantes, heterotopias que são fabricadas com o quê não está na ordem do pré-estabelecido da escola, mas que inesperadamente emergiu no cotidiano das relações escolares. Nesse sentido, o que se apresenta aqui é parte do que foi vivido e encontra-se nas cenas escolares que atravessaram o que há de mais intrínseco em nossos fazeres. Entre tantos acontecimentos cotidianos, elejo aqueles que me deram conta de narrar a complexidade que é a escola. Não tenho a pretensão de esgotar o debate, mas abrir possibilidades reflexivas que desestabilizam a naturalidade com que as críticas à escola são produzidas. Para (re)construir as cenas recorro as anotações das fichas de anamnese que são produzidas a partir de entrevistas com famílias e estudantes da escola a fim de conhecer suas realidades ou mesmo anotações de acontecimentos que desestabilizam e/ou descolam as certezas da escola. As narrativas memorialísticas possibilitam atribuir redes de significados às heterotopias vividas por nós no Jerê.

Nesse ínterim, ao apresentar a formação de uma escola a partir dos/nos/com o contexto profissional do pesquisador, intencionalmente, por vezes, desrespeitando os regramentos cultos da Língua, me transporto de uma narrativa íntima e pessoal, descrita na primeira pessoa do singular, para um discurso coletivo porque assim o sinto e o vejo quando descrevo o Jerê. Como se não bastasse, mesmo naquelas narrativas centradas nas experiências do *orientador professor pesquisador*, o “eu” que narra é um coletivo que o interpela por significados. Essa situação me lembrou o que Judith Butler (2015) chama a atenção quando descreve a potência que resiste e questiona nos discursos, os regimes de verdades que são contestados nos relatos que proferimos sobre nós. Segundo a autora:

Afinal, quando relatamos a nós mesmos não estamos apenas transmitindo informações por um meio indiferente. O relato que fazemos é um ato - situado numa prática mais ampla de atos - que executamos por, para e até mesmo *sobre* um outro, um efeito alocutário, uma atuação pelo outro, e diante do outro, muitas vezes em virtude da linguagem fornecida pelo outro. Tal relato não tem como objetivo o estabelecimento de uma narrativa definida, mas constitui uma ocasião linguística e social para a autotransformação. (BUTLER, 2015, p. 165)

A autora me leva a crer que a imaginação do/a leitor/a correrá solta, como o redemoinho de ventos, poderá trazer à tona memórias de escolas, sabores, paladares, olhares e texturas vividos por cada um/a. De modo a percorrer as pistas daquilo que anunciei, dividi a tese em sete partes. Assim sendo, já nesta primeira parte da tese que o denomino de *Iniciando o já iniciado*, eu apresento, panoramicamente, o Jerê trazendo ao texto pistas da contextualização político-epistemológica que balizam os objetivos desta pesquisa. Na segunda parte, buscando aprofundar os conceitos que me orientam nos debates promovidos nos capítulos, trago a seção *Diálogos e percursos da pesquisa com cotidiano heterotópico*. Nela apresento as discussões que me conduziram na e com a pesquisa. Tomamos emprestado sobretudo os conceitos de Heterotopia (Foucault, 2006; 2013; 2016) e Cotidiano (CERTEAU, 2004) vou escutar, sentir, cheirar, degustar e escrever as heterotopias que me/nos atravessaram de significados nessa rede que se constitui em torno dos fazeres do Jerê.

Ao mergulhar no cotidiano escolar, busco em *A invenção dos espaçotempos investigativos, a E.M.E.F. Jeremias Fróes ao Jerê* sentir as sutilezas cotidianas e perceber nelas as táticas dos e das *praticantes pensantes*. Nesse sentido, as discussões das pesquisas cotidianas se movimentam ao já constituírem espaços de

debates sobre as artes de fazer da escola. As narrativas aqui apresentadas foram sendo escolhidas a partir dos efeitos que tiveram nos fazeres docentes, aquelas que foram determinantes para (re) significar do trabalho enquanto orientador educacional e que provocaram rupturas nos nossos modos de ser e estar no Jerê.

Apresento ao longo desta tese, três cenas heterotópicas vividas, a escolha levou em conta a forma como determinados acontecimentos heterotópicos foram constituindo-se e como eles foram redimensionando a vida, trazendo a tona o que há de mais singular e belo na escola, a fabricação de espaços outros, que se justapõe ao espaço oficial de ensino. Aquilo que se apresenta a nós, que nos transforma e nos transporta a outra posição, potencializando os usos que fazemos na espreita da vigilância.

No refletir das práticas penso que poderão emergir novos percursos e outros espaços heterotópicos que poderão somar-se neste ir e vir que é a escrita da tese. Muitas foram as suas heterotopias, mas para a tese elegi algumas compreendendo que essas foram desdobradas, a exemplo de tantas outras, em fazeres outros na escola. Nessas rupturas vivenciadas no Jerê começo com a história da criança Ìbejì. Ela delinea uma heterotopia vivenciada no contexto escolar e doméstico, trazendo à tona a sexualidade como alvo massivo de ações institucionais de normatização. A experiência nos apresenta situações heterotópicas vivenciadas pelo orientador e pela mãe, que a partir da dimensão criadora da vida buscaram sentidos e alternativas que minimizem os impactos das interferências realizadas, pela primeira escola, na vida de Ìbejì.

Neste capítulo nomeado de *Pedagogias corporificadas- a desnaturalização da vida e as heterotopias possíveis*, o acontecimento está na sensibilidade, nas significações das discussões, no trem da vida, nas entrelinhas de quem sente as sensações que tecem *dentrofora* da escola uma antidisdisciplina. Apresentamos os movimentos de interdição à performatização de gênero ininteligível, dentro do regime heteronormativo e heterossexista de um sistema que ocupa-se pela padronização, a rebeldia virou balbúrdia. O choro contido da mãe que vê com naturalidade as ações de Ìbejì, estranha e luta dentro do seu espaço, com criatividade, busca leveza, inventa a vida e ameniza o poder controlador por ora instituído.

Embora a violência cotidiana a que Ìbejì é acometida e a dor imensurável que lhe foi causada, a mãe e sua bisavó, quase centenária, perceberam as tramas de um

desencaixe que as levaram a reinventar a vida com a criança. Na potência criativa desse *espaçotempo* de invenções *crianceiras* que escorregam aos olhares massivos da vigilância, a criança Ìbeji deixou latente o mar de emoções e espaços heterotópicos, que nesse primeiro capítulo apresenta-se com os desdobramentos de uma tessitura a beira e com gosto de goiaba. Entre suscitações e murmúrios, virando nossas vidas de ponta cabeça, o cotidiano em que vivia ainda estava ao som do estribilho de Ìbeji e ouviu bem o que ele disse e com o movimento preciso do *espaçotempo* propício nos movimentos disse: “O que usaremos pra isso. Fica guardado em sigilo. Tempo, Tempo, Tempo, Tempo. Apenas contigo e comigo. Tempo, Tempo, Tempo, Tempo” (CAETANO, 1979). Nesse refazer do tempo, entre a omissão da escuta e a insensibilidade dos olhares, a tese surge como criação que busca o adormecido no tempo.

No segundo capítulo *Do acontecimento a ocasião, o sol como espaço praticado* a força que o potencializou foi o desenho de um sol da estudante Leonice. Carregado de simbologia, o sol de Leonice projetava outros espaços e sensações denunciando modos outros de viver e significar a experiência. Nessas ações que desestabilizaram o pensando, os espaços heterotópicos foram movidos pela Leonice. Nesse momento, quando o cansaço e o desgaste emocional já estavam vencendo e a saída era quase iminente, os movimentos das teias foram dados pela Leonice. Diante da dureza e precariedade das relações e estruturas, o desistir me mobilizava e a vontade era voar para longe, mas no caminho da desistência emerge o carinho por meio do desenho de Leonice lhe dizendo “você é o sol”. O sol se transformou em lembranças e me deslocaram para a minha cidade natal, Jaguarão/RS. Foi lá, em meio às dores produzidas pelas ausências, que a escola me ensinou a poesia e o cheiro da esperança. Não era hora de mudar! Era o momento de continuar na luta cotidiana. Nela precisávamos voltar para aquele lugar, resistir e insurgir

Já no penúltimo capítulo, *O balancê da sopa de legumes - (res)significações de uma refeição como presente* trago a interação e o afago produzido no acolhimento. É com ele que surgem as emoções e o paladar de uma sopa de legumes trazido à escola e presenteado a professora. A heterotopia do momento impensado leva a lugares intocáveis, um universo carregado de singularidades, emoções despojadas e outras, de uma estudante que só queria agradecer e dizer, professora “eu te amo”. Uma refeição como presente, marca a criação dos *praticantespensantes* contornando

o silenciamento da vida. No último capítulo, *Cachorro perdigueiro: os cotidianos e suas maneiras de ser e estar* apresento algumas singularidades das vivências cotidianas nas comunidades onde os/as estudantes e famílias produzem suas existências, narramos as lutas e os efeitos que elas fazem em suas vidas, trago as escritas contidas nos registros escolares e as leituras gravadas em minha memória. E, por fim, as (in)conclusões de uma caminhada que ainda está sendo fabricada, em meio às experiências heterotópicas, continuam produzindo efeitos que (re)organizam a reflexão e os sentidos dos/nos/com os cotidianos escolares.

A narrativa de cada prática heterotópica nos capítulos que seguem, trará a criação singular de práticas, sentimentos e emoções que se utilizam dos acontecimentos para pensar taticamente o não lugar, a descrição minimalista com requinte de detalhes das ocasiões utilizadas, tentam aguçar sentidos, memórias, percepções e emoções outras, que não serão sentidas da mesma forma por cada leitor. Assim como em Garcia (2000), essas narrativas possibilita as práticas heterotópicas estarem na liturgia acadêmica, suscitam emoções, promovem despertares,

[...] estas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa ideia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica de mercado. (GARCIA, 2000, p. 45)

Com a autora vou dando as mãos e buscando trazer as potências criadoras das práticas heterotópicas, não para que sejam referências, mas provocar o sentimento de audácia, restaurar o elo de potência que existe entre sentimento de pertença e capacidade criativa do fazer docente. A aventura heterotópica com a sensibilidade e sensatez da metodologia do cotidiano, é uma maneira de ser, uma arte de fazer, um efeito produtor de existências.

DIÁLOGOS E PERCURSOS DA PESQUISA COM O COTIDIANO HETEROTÓPICO

Jerê! caminhos possíveis para a prática heterotópica

Ah Jerê! Localizável e sem lugar fixo. Viver na casa dos outros é sempre uma ameaça, assim vem sendo os caminhos duvidosos dessa escola "sem prédio". Nesse localizável e sem lugar, as práticas heterotópicas transitam em espaços outros. Os *espaçostempos* que produzem dimensões únicas e singulares se fabricam em redes complexas de acontecimentos plurais. Sentir a pluralidade é uma dimensão importante para compreender, com todos os sentidos, a heterotopia. Nesses lugares circunscritos do lado de fora da norma institucional, lugar escolar não escrito nos procedimentos escolares, Jerê teimoso vai sentindo que estar vivo é estar permanentemente em conflito, produzindo dúvidas e certezas inquestionáveis. Neste caminho, estar vivo é se assumir com a educação do sonho no cotidiano da luta pela existência. Foucault vai chamar a atenção para a heterotopia como um espaço diferente em relação aqueles que habitualmente nos cruzam, ele vai nos apresentar a possibilidade de fabricação de novas existências, construindo novos modos de ser, maneiras de fazer, que nos possibilitam teimosias capazes de produzir heterotopias, significam "inventar outros espaços, para além da organização e dos controles instituídos" (GALLO, 2015, p. 85).

Nessa produção, a teimosia alimenta-se e torna-se voraz no sonho, na sensatez e perspicácia escolar, redimensiona os conceitos que buscam nos colocar na norma, no padrão e no ideal escolar. Esse cuidado da teimosia é belo, nela contrariamos conceitos que insistem numa realidade escolar e educacional que negligencia a pluralidade da vida que se constitui em singularidades. A tensão entre as coletividades e as individualidades, na trama de relações escolares e sociais, diluíram o entendimento de lugar e pulverizaram o conceito de vida. Como mares interconectados, os mitos e crenças, próprios dos espaços onde se apropriam da existência, banham diferentes culturas e cada um deles atribui histórias e memórias. A escola é o mar da vida,

Assim, uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular. Poderíamos ver essa tarefa

do repensar e refazer a escola como utopia; mas também podemos vê-la e praticá-la como heterotopia. (GALLO, 2015, p. 445).

Libertar-se dos malfazejos do determinismo, impõe novas formas de pensar o lugar, o espaço e a instituição. Na heterotopia não há espaço de confinamentos, as maneiras de ser e as artes de fazer, não são apreendidas, elas transbordam-se num mar de possibilidades, o Jerê é outro. Em Gallo (2015), vamos percebendo a necessidade de começar efetivamente a abrir as brechas do lugar institucional. São nas brechas que vão quebrando as padronizações espaciais, curriculares e temporais. As ações e as emoções em seus cinco sentidos, criam novas possibilidades, o sujeito, a instituição e a vida fabrica novas existências.. Eles são sentidos para além do tato, paladar, audição, visão e/ou olfato. Novas insubordinações surgem, sentidos múltiplos de uma escola que pensa e recria-se no/do/com o seu cotidiano.

Assim, ao “incorporar o conceito de heterotopia como uma ferramenta para a pesquisa “com” o cotidiano da escola implica um deslocamento do olhar sobre o espaço. Buscar heterotopias no cotidiano da escola é procurar desvelar os “posicionamentos” que cotidianamente deslizam por entre as fronteiras do instituído” (PEREZ, 2007, p. 129), vamos apresentando as heterotopias que operam na espaço escolar instituído, construindo cotidianamente de uma escola que jamais acaba, pelo contrário, refaz-se cotidianamente.

Vislumbramos o Jerê como um espaço indomado, projetável as insubordinações, destemido e circunscrito em redes de controle que se esvaem na perspicaz de seus sujeitos, que as recriam e as enfrentam ferozmente, cuja rebeldia (PEREZ, 2007) nos instiga apensá-lo como um “lugar que não acaba” (p.129). As normas engessam, os mecanismos de controles tolhem a autonomia, alimentam-se da insistência da normatização do comportamento, de um projeto único de sociedade, da vontade de disciplinar o ser, de domar a natureza, de dobrar a vontade individual do indivíduo de ser e saber.

Na complexidade que constituem as relações sociais, nem todo projeto e norma são nefastas. Nem todo ser é bom ou ruim, aliás precisamos relativizar esses conceitos, torna-se necessário quando pensamos nas redes de poder em que estamos envolvidos. Com Foucault, esta tese toma como princípio o sentido de não produzir juízos de valor. Não se trata de entender a norma como estratégia de um

poder maquiavélico, mas como produtora de efeitos que redimensionam as táticas dos(as) *praticantespensantes* nos cotidianos do Jerê. A norma às vezes orienta e auxilia na tomada de decisões, sejam elas interessantes ao acontecimento ou desnecessárias ao fazer. Nesse jogo, não nos interessa o quê o padrão orienta, o quê a norma e os procedimentos padronizam ou o que as leis determinam, porque eles já existem e afetam a vida dos sujeitos, instituições, lugares e recantos mais longínquos do planeta. Nas profundezas do mar, existe um oceano de orientações, leituras fechadas, contextos circunscritos em especificações técnicas que os colocam na bolha. O que busco com as heterotopias são as brechas vividas nas narrativas debatidas.

A prática heterotópica rompe a bolha, não cabe em espaço, lugar e tempo algum da padronização. Embora localizável, ela não é fixa. Os acontecimentos que surgem e as situações heterotópicas a partir desses, não as escreve e nem são apreendidas pelas normas, tampouco regulamentas. Eles não se tornam subsídios para proposição de leis. Eles são únicos e singulares, com dimensões plurais. Nesse emaranhado, o Jerê vai se (re)criando nos tempos, inscrevendo outros lugares e instituintes espaços que fogem do ato autoritário do criador. A arte do cotidiano instituinte se faz na diferença daqueles sujeitos que criam a instituição. As práticas escolares são atravessadas por acontecimentos, na qual, vamos significando que:

[...] certamente acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência e dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais, não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz se como efeito de e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2014, p. 58)

Ao estudarmos as noções de heterotopia e acontecimento, vamos aos poucos, compreendendo a importância das singularidades, na dispersão adentramos em espaços que escapam a vigília, rompendo com evidências espaciais e temporais, que muitas vezes engessam e direcionam nossas percepções. Os estudos com o cotidiano se ocupam em trazer a tona o que não está dentro da regularidade, no instituído pelo discurso oficial, ao trabalhar os dois conceitos, nesse vai e vem, o acontecimento transforma-se em nossas experimentações e as heterotopias em nossos espaços de liberdade, potência as pluralidades.

Essas pluralidades são um “desencaixe” (GIDDENS, 1991) permanente e o espaço escolar está rompido. Os sujeitos do Jerê vêm-se numa ruptura, poetizam

conceitos, trazem à tona maneiras de fazer, instituem-se sensibilidades ao ser, vem sentindo cada um na sua singularidade, as existências constantemente criadas e não esgotam possibilidades. Ao buscar nos efeitos de sua prática cotidiana momentos de acolhidas e reflexão diante das inúmeras situações que extrapolam qualquer forma de normatização, nossas práticas cotidianas nos fogem ao controle e nos obrigam a criação para nos mantermos vivos no espaço do controle. Anthony Giddens (1991, p. 229) refere-se a “desencaixe” ao “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. Nesse sentido, tomando emprestado o conceito de “desencaixe” de Giddens (1991), fomos percebendo que o currículo está diluído, a escola não está mais fechada, mudamos de sentido, surgem novas formas de ser, buscamos nos tornar espaços de encontros dialógicos com as formas de ser e estar de cada um. O Jerê reinventa-se nesse novo advento heterotópico que nos faz sujeitos de seus espaços.

[...] Foucault nos convida – ou melhor, nos impõe – a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida. O posicionamento do “fora” da escola (a escola outra) na escola mesma. E, em meu ponto de vista, esta perspectiva é bem mais real do que a produção de uma utopia pedagógica. Em outras palavras, para além de uma utopia pedagógica, heterotopias pedagógicas; para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma (GALLO, 2015, p. 442).

Reler é preciso! Nesse desencaixe potencializam-se movimentos imprescindíveis, rebeldia a discursos que tornam práticas despontencializadas, enfraquecendo o que há de mais vivo na escola, o inesperado, a audácia, o movimento heterotópico e “a produção cotidiana de escolas outras” (GALLO, 2015, p. 442). É preciso sentimento, audácia e perspicácia. No movimento de sentir para escrever, tocar a sensibilidade trazendo-a à tona aos gostos de seus usuários/as, a vida presente na escola vai assumindo diferentes formas. Nesse refazer, surge um reler, o desencaixe, tomados pela audácia e perspicácia, precisamos tomar cuidado para que ao trazer os movimentos heterotópicos, não empobrecemos o que há de mais belo e justo, a vida do próprio acontecimento que para permanecer assim não deve assumir o autoritarismo de apenas uma leitura de significados.

[...] por mais que se diga, o que se vê, o que se vê não está mais no que se diz, e por mais que se fala ver por imagens, metáforas, comparações, o que se vai dizer, o lugar de onde elas resplandecem não é aquilo que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 2016, p. 201).

Busco em Foucault (2013) não transformar a escrita dos acontecimentos heterotópicos em simplesmente exercícios com a linguagem, preciso sair transformado dessa experiência e “não só porque afetam de modo singular a quem lê, como a quem os escreve, até alterar aspectos concretos em seu modo de ser” (GABILONDO; MEGÍAS, 2004, p. 14). O saber heterotópico transforma o que não é visto pela norma, dá vida e institui outras formas de sentir, muda modos de ser e estar na escola, estabelece o desencaixe necessário, este poderá ser considerado para alguns “um problema” na escrita desta tese, a impossibilidade das palavras darem conta de descrever tudo que vivemos nos acontecimentos do Jerê e as práticas heterotópicas que lá se fizeram constituir.

As heterotopias inquietam, sem dúvida, porque elas minam secretamente a linguagem, porque elas impedem de chamar isto e aquilo, porque elas rompem os nomes comuns ou os emaranham, porque elas arruinam antecipadamente a “sintaxe”, e não somente na que constrói as frases, - aquela menos manifesta que faz manter conjunto (ao lado e a frente uma das outras) as palavras e as coisas. (FOUCAULT, 2016, p. 9).

Heterotopia em sua singularidade, secretamente mina, aproveita os acontecimentos, surge de maneira voraz, faz a linguagem ser pensada como sensação e dobrada para ganhar novos e outros sentidos. Eis aqui uma questão! O belo, a felicidade, a audácia, a emoção e o sentido podem ter outras sensações. Isso dependerá das experiências de cada um. A sensação pode ser experimentada no contrário daquilo que nos é fácil no lugar comum do clichê, a heterotopia, quando experimentada, promove esse desencaixe, produz sensações e emoções que são comuns ao acontecimento e únicas ao sujeito. A sensação dificilmente será a mesma, se ainda fosse, as palavras não conseguiriam descrever a intensidade e o momento que acometem cada um.

As sensações, a ruptura, e o cotidiano no fazer heterotópico

Nessas idas e vindas da fabricação diária dos modos de estar, vamos em Foucault (2016) compreendendo esse refazer constante que mais nos parece levar a constituição diária da *metamorfose ambulante*, tão bem retrata na canção de Raul Seixas (1973). Modos de estar que de tão cotidiano e diluídos no tempo assumem feições naturalizadas e se configuram em um “Ser”, muitas vezes essencializado. Os modos de subjetivação aparecem e vão se desenvolvendo em práticas de si, a sensação nessa relação possui dois modos indissolúveis de “ser no mundo, e ao

mesmo tempo, eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação” (DELEUZE, 2007, p. 42).

Pensando assim, vou compreendendo que a heterotopia (escolar) existe também no drible das normas e procedimentos. Ela é parte das sensações, dos modos de ser de cada um, da relação que cada sujeito estabelece consigo e com o acontecimento fluido que de tão efêmero muitas vezes não é por ele capturado. Ela existe por si, uma outra forma de relação escolar que surge, viva, imprevisível, mas que torna o acontecido em fato.

Nesse sentido, o não inscrito, o drible faz parte e desvia-se como sensações que vão nos possibilitando refinar o olhar, sentir o mundo com cuidado, viver com plenitude as singularidades do nosso modo de ser. Foi nas sensações, nos modos de se refazer, na sensibilidade dos toques oriundos das emoções e na perspicácia do conto “A Biblioteca de Babel” de Jorge Luis Borges, que possibilitou a Foucault trazer à tona a emergência do conceito de “Heterotopia”.

Os fenômenos heteróclitos do conto possibilitaram a Foucault (2016) o desenvolvimento conceitual das heterotopias, tomado pela sensação, a escrita desta tese desvia daquilo que a normalidade estabelece e torna consensual, vai sentindo as imprevisibilidades, apresentando os capítulos: momentos heterotópicos, momentos desviantes, momentos irregulares, “no heterocóclito [...] as coisas são ‘deitadas’, ‘colocadas’, ‘dispostas’ em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum” (FOUCAULT, 2016, p. XII-XIII).

São nos acontecimentos que desviam as normas que são produzidas as heterotopias. São nesses momentos de contraposição que se instauram novas “maneiras de Ser” (CERTEAU, 2014) e as “artes de fazer” (CERTEAU, 2013) nos espaços da existência.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 2014, p.184).

No cotidiano as artes e as maneiras de fazer, nos ajudam a escapar silenciosamente do lugar que nos é atribuído. O cotidiano nos ensina que o lugar quando vivido se constitui no espaço praticado. São as ações dos/as *praticantespensantes* que o lugar estático e inerte polui-se com as criações. Na escola, a invenção de novas formas para lidar com as situações do dia a dia, dá vida ao lugar através das operações, nesse sentido:

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2014, p. 201-203).

O cotidiano escolar é o espaço de invenção e criatividade. E em seu/as alternativas e possibilidades são *espaçotempo* produzidas e compartilhadas pelos/as *praticantespensantes*. Quando habitamos o lugar o (re) significamos, o transgredimos e damos vida, subvertemos a ordem estática que busca nos aprisionar e o transformamos em espaço de encontros e confrontos. Na produção dos sujeitos, o espaço vai se constituindo, tensionado a partir das oportunidades emergidas e/ou fabricadas. Nessa maquinaria, o sujeito ordinário, através da sua atuação, transforma o lugar.

Para o fazer heterotópico, o lugar praticado ganha dimensões únicas e transborda possibilidades. É com a contribuição dos estudos nos/dos/com os cotidianos que vamos percebendo, em Certeau (2014), que de modo analítico e sensível, entendeu a individualidade do sujeito como o local onde organizam-se as pluralidades das nossas vivências sociais nos espaços praticados. Para sentir as situações heterotópicas, faz-se necessário certa rebeldia ao olhar orientado pela normatização. Não se trata de uma rebeldia programada, ela se constitui no despir-se. A antidiplina chamada por Certeau (2014) são as maneiras de ser, estar, sentir e fazer das práticas cotidianas. O ponto de balbúrdia é a sedução e a refutação que aliadas à persuasão na potência das interações sociais do indivíduo, vão de encontro ao conceito foucaultiano de vigilância.

Todo esse potencial nos auxilia na compreensão do cotidiano como um sistema de operações singulares, que possibilita uma riqueza de elementos para compreender as próprias identidades atribuídas aos sujeitos. É nesse sentido que as análises de Certeau (2013 e 2014) nos aproxima de Foucault (2016), para que as heterotopias ganhem significados, os múltiplos sentidos das práticas dos cotidianos escolares, que, outrora, passariam despercebidos, precisam ser redimensionados reconfigurando as posições dos sujeitos e suas atribuições heterodesignadas.

Foucault (2016) faz antagonismo ao conceito de utopia em relação ao conceito de heteroclitismo ao assegurar que “as utopias consolam [...] se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico” (FOUCAULT, 2016, p. XII-XIII), as motivações subjetivas do indivíduo traduzem esses lugares em sensações humanas. A busca de suas utopias, leva ao sujeito a criação de espaços que nem sempre condizem com os conceitos clássicos de lugar, é nesse ínterim, que lugares perfeitos, a partir da individualidade do sujeito, montam as teias que circundam a vontade de “nação e edênica”. Nessa vontade,

Há, então, países sem lugar e histórias sem cronologia; cidades, planetas, continentes, universos, os quais seria impossível revelar o traço sobre mapa algum, nem em céu algum, simplesmente porque eles não pertencem a nenhum espaço. Sem dúvida, essas cidades, esses continentes, esses planetas, eles nasceram, como se diz, na cabeça dos homens, ou, para dizer a verdade, no interstício de suas palavras, na densidade de suas narrativas, ou, ainda no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio de seus corações; brevemente, é suavidade das utopias (FOUCAULT, 2017b, p. 423).

Lugares onde os sonhos utópicos ganham corpo, apresentam modos de ser e estar no mundo, imbricam sujeitos, trazem percepções de um lugar sem lugar e suavizam a vida cotidiana. Corações vazios, berço de um fazer heterotópico, apresentam lugares que inquietam e na relação com o outro ganham formas e dimensões diferentes, sensações que não são as mesmas. Esse refazer e o desencaixe da criação apresenta espaços diferentes.

As heterotopias, outros lugares, espaços diferentes, como o exemplo do “espelho” usado por Foucault (2013), ao mesmo tempo que é utopia se coloca como uma heterotopia. Utopia porque é lugar incomum, lugar sem lugar. Nele, as coisas são projetadas num espaço irreal. Nos vemos do lado de lá, vê-se onde estamos ausente e a nossa própria sombra em visibilidade. O espelho como heterotopia, auxilia neste

voltar-se a mim, reconstituo-me, transformo o lugar que ocupo naquele momento num espaço projetado, nos apercebemos e para isso precisaremos atravessar esse lugar incomum. Lugar sem lugar que está do lado de lá.

É na contestação desse espaço mergulhado, vivido pelo sujeito, que busco afirmar em Foucault (2013) que não há nenhuma cultura e nenhum espaço escolar que não crie suas heterotopias. No Jerê, inúmeros são esses espaços outros, espaços rebeldes, outros lugares que surgem a partir de acontecimentos inesperados. O acontecimento, segundo Foucault (2005), se constitui na busca por uma história menor construída a partir de inúmeros traços silenciosos e de fragmentos de existências, o que demonstra que a história não é uma duração. Mas uma pluralidade de durações que se entrelaçam umas nas outras.

Nesse ínterim, a defesa da história como acontecimentos permite fazer surgir momentos de ruptura, planos de discursos, falas singulares, estratégias de poder e focos de resistências. O acontecimento apresenta uma deliberada interação com o *espaçotempo*. Essa interação, entretanto, não se determina por meio da conexão entre o ideal e o real. Se o acontecimento não se reduz à sua mera execução, ele também não é arquitetado como um sistema intrinsecamente interligado com o espaço-tempo idealizado. Por isso, a noção de acontecimento ignora os amplos e universais acontecimentos privilegiados, aqueles que buscam harmonizar o finito com o infinito ou a concretude e o abstrato.

Naquelas situações em que o *espaçotempo* é compreendido como a superação da contradição. O tempo das multiplicidades presentes na noção de acontecimento, pelo contrário, é entendido em sua singularidade. Não existem contradições que forneçam a reconciliação, o que se constitui são as pluralidades, inevitavelmente mais abertas que quaisquer forças dicotômicas. O acontecimento, na perspectiva de Foucault (2005), não se reduz aos investimentos presentes na lógica ideal-real e/ou universal-particular. Ele se beneficia da relatividade e se esquivava de parâmetros epistemológicos ortodoxos. O acontecimento não se limita ao fato de que a ocorrência seria suscetível de receber tratamentos cartesianos. A heterotopia vai utilizar os usos da norma para dar vida ao acontecimento, instituir corpos diferentes e promover ações não inscritas em espaço algum. É o espaço incomum do acontecimento. É a prática das sensações que são singulares e únicas. As heterotopias vem para emaranhar esses sentidos transbordando as múltiplas funções

dos espaços, trazendo a incapacidade de desenquadrar o contexto educacional das normas e reprojeter as instituições fixas e fechadas. A contradição é constante, não há espaço para generalizações e homogeneização.

As heterotopias desvelam as distopias do lugar e as anormalidades assumem diferentes formas. Elas são singulares a cada contexto e “se põe a funcionar plenamente quando os homens encontram uma espécie de ruptura absoluta, com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 2017b, p. 426). A ruptura intervém junto com o acontecimento. Na escola, os diferentes posicionamentos de seus sujeitos, as diversas práticas desconectadas e desorientadas, desorganizam o lugar e reorientam suas decisões e ações. As heterotopias dizem respeito a isso, esse emaranhado de situações desordenadas que acontecem cotidianamente.

Lugares outros, tempos outros, a heterotopia...

A respeito das heterotopias, Foucault (2017b) nos apresenta seis princípios que as caracterizam para compreendê-las e situá-las no acontecimento: A. as heterotopias ao mesmo tempo em que estão isoladas, elas se apresentam abertas às conexões. Elas são penetráveis a partir de seus sistemas e fluxos; B. são contrapontos as orientações instituídas, trazem na antidisciplina, novas formas de resignificar e viver o lugar; C. conseguem unir, imbricar e emaranhar diferentes espaços em um só lugar real, concepções, funções e sensações que em si, seriam incompatíveis. Quanto maior for a ruptura histórica e temporal do sujeito com o mundo contemporâneo/moderno, maiores serão suas funcionalidades e trarão mais impactos à vida cotidiana do sujeito ordinário; D. não se tornar uma norma e generalizar orientações, com isso não são apreendidas pelo sistema. Uma heterotopia terá funcionalidades diferentes em contextos semelhantes, nunca será a mesma; neste interstício, há ainda uma outra característica, constituem-se de lugares “absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam (2017b, p. 420); por fim, exercem a função de criação de um espaço de ilusão denunciante do espaço real.

Foucault (2006) reconhece que o estatuto de ciência necessita de certa regularidade, universalidade dos campos conceituais, no entanto, no caso das discussões acerca das heterotopias, essa regularidade e universalidade não é possível, uma vez que, não são sistemáticas e limitadas, bem ao contrário, as heterotopias são únicas e singulares, podem possuir contextos semelhantes, mas

nunca serão as mesmas. A falta de uma universalidade e regularidade nas heterotopias, poderia se tornar um obstáculo aos estudos da ciência, a exemplo, situações semelhantes no mesmo contexto, podem ter desdobramentos e gerar efeitos outros, espaços outros. Quando penso no Jerê é comum, não regular, possuímos situações semelhantes que desencadeiam acontecimentos e desdobramentos diferentes. As heterotopias não são referências, elas são exclusivas daquele momento, acontecimento, relação e ocasião. Neste sentido, o discurso científico assume outros contornos.

As heterotopias por não serem universais, elas não possuem regularidade. As questões históricas, temporais e culturais alimentam e as dão vida, reinventando as ordens, questionando os parâmetros, provocando rebeldias, passando a dar sentidos outros aos espaços da vida cotidiana. Nesse sentido, a heterotopia sempre funcionará e terá funcionalidades diferentes, “uma sociedade pode fazer funcionar de maneira muito diferente uma heterotopia que existe e não deixou de existir” (FOUCAULT, 2006, p. 417).

O Jerê tem muitos lugares e tempos outros. Uma escola que não cabe em seu lugar. No Jerê situações semelhantes desencadeiam acontecimentos diferentes. Ele ocupa espaços que nascem em diferentes contextos e âmbitos da prática pedagógica cotidiana, acontecimentos inesperados utilizados pelas práticas heterotópicas. A poesia quando toca é voraz ao passo que sua leveza produz efeitos singelos, assim é a vida na escola. Ela, ultrapassa o nosso fazer, justapõe escola e comunidade, imbrica práticas sociais e práticas escolares, ressignifica as rupturas temporais, busca na fissura histórica, desorganizar a ordem e interdita certos lugares. O Jerê se torna para alguns uma incógnita, um contraponto ao que é instituído.

Suas práticas nascem de acontecimentos inimagináveis, como aqueles que serão narrados nos capítulos Os olhos da disciplina e da ordem, por mais que se diga a narrativa, não deram conta de mensurar o que se viveu e produziu, os efeitos foram outros àquelas que as suas leituras orientavam. Nem tudo foi dito, talvez nunca seja. Seria uma rebeldia, uma antidisiplina as normas instituídas. Simplesmente vamos aproveitando os acontecimentos para fazer do Jerê, um encontro de acontecimentos heterotópicos que dão sentidos às diferentes sensações que surgem. Construído no seu cotidiano, os sentidos da escola (ALVES; GARCIA, 2008) as fazem instituições singulares em seus usos e plurais nas redes de significados. Nesse percurso as

heterotopias são aquilo que nos inquietam e produzem a desordem que se faz cintilar nos fragmentos das grandes ordens.

Assim é que a enciclopédia chinesa citada por Borges e a taxinomia que ela propõe conduzem a um pensamento sem espaço, a palavras e categorias sem tempo nem lugar mas que, em essência, repousam sobre um espaço solene, todo sobrecarregado de figuras complexas, de caminhos emaranhados, de locais estranhos, de secretas passagens e imprevistas comunicações; haveria assim na outra extremidade da terra que habitamos, uma cultura voltada inteiramente à ordenação da extensão, mas que não distribuiria a proliferação dos seres em nenhum dos espaços onde nos é possível nomear, falar, pensar (FOUCAULT, 2016, p. XV).

Como dito anteriormente, Foucault (2016) ao usar o exemplo da Enciclopédia Chinesa, nos mostra em “As Palavras e as Coisas” as diferentes ordens que podem compor o nosso saber. Ele nos faz estranhar e até denunciar determinadas organizações, aquilo que aparentemente entra em choque e traz fissuras históricas e temporais. O que para uns é ao mesmo tempo estranho e é marginalizado, para outros é o ponto de partida. O momento de rebeldia são efeitos produzidos nas irregularidades daquilo que seria excluído, distinguido e sequestrado. Esta justaposição de saberes que classifica culturalmente de maneira diferente e (re)inventa o outro, aproxima e exclui ao mesmo tempo produzindo acontecimentos inesperados para o surgimento de práticas heterotópicas.

O Jerê guarda espaços e tempos diferentes, situado numa encruzilhada de culturas, não se torna um espectador na justaposição de práticas cotidianas, produz singularidades que ficam suspensas, outras se sobrepõem, umas ficam sem sentido, ao mesmo tempo, que outras são vivas, cheias de aberturas e resistências. O pensar heterotópico projeta esses espaços, vê sentido em situações negligenciadas pelo sistema, institui corpos e dá leveza à vida. A escola passa ser vista e sentida como deslocamento, suas práticas não são estáticas, muitas vezes são vistas pela ordem institucional como resistências e perturbações às orientações estabelecidas. Viver o chão da escola a partir do que se apresenta cotidianamente é, sem dúvida, estar aberto às infinitas possibilidades, sentir os acontecimentos na tentativa de construir outros processos de subjetivação. Essa capacidade de mergulhar, Nilda Alves e Regina Garcia (2002) nos fala que é precisamos buscar:

[...] entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos), as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por

elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá (ALVES; GARCIA, 2002, p. 261).

Como ler com esse corpo, mergulhar nas situações, sentir os paladares, os cheiros, os toques, as sutilezas que estão na escola, o que fazemos delas ou a partir delas, fará a diferença numa educação que tenha como proposta, a transformação social. Compreendemos que as encruzilhadas não existem apenas nas ruas, estão nos emaranhados de teias que tecemos a cada dia, nessa relação que é a relação com o outro, ser histórico e temporal, as práticas escolares heterotópicas surgem numa antidiplina em resistência aos efeitos da vigilância. A capacidade de se “justapor” é o terceiro princípio da heterotopia apresentado. Diz Foucault (2006) que:

“[...] a heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios, incompatíveis” [...] trazendo para elucidar, os “Jardins” criados pelos Persas, sagrados que representavam os quatros cantos do mundo. Nesses jardins, os persas reservam o lugar do centro, numa espécie de espaço sagrado, a taça e o jato d’água, tornando-se ao mesmo tempo “[...] a menor parcela do mundo e é também a totalidade do mundo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 418).

A prática heterotópica consegue trazer esses elementos, reúne diferentes perspectivas, promove a integração de diferentes culturas, acolhe elementos desiguais e opostos, resiste a ordem, promove práticas de rebeldia, utiliza-se dos acontecimentos emergidos a partir do choque entre a historicidade e o tempo, para promover o contraponto às normas instituídas. Inicia-se os espaços outros, singulares e únicos. Embora localizáveis, não estão em lugar algum “estão ligadas mais frequentemente, a recorte do tempo, ou seja, elas dão para o que se poderia chamar, por pura simetria, de heterocronias; [...] uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 2006, p. 418). Essa cronologia se diferencia da convencional. Foucault apresenta dentro das heterotopias do tempo, duas classificações, a exemplo, museus e bibliotecas que acumulam tempo sem cessar, e as de passagens ou inteiramente crônicas, como as festas escolares, os eventos anuais, festas e feiras, pois “estão ligadas [...] ao tempo no que ele tem de mais fútil, demais passageiro, de mais precário, e isso sob a forma de festa. São heterotopias não mais eternizadas, mas absolutamente crônicas” (FOUCAULT, 2006, p. 419)

Ainda como heterotopias de passagens, trago como exemplo, as viagens de férias, a casa de veraneio, o Uruguai e a Argentina tão próximos, a Praia do Laranjal localizada em Pelotas/RS e o Cassino em Rio Grande/RS, são as heterotopias de passagem de muitos dos/as pelotenses e dos/as rio grandinos. No Jerê, as excursões

culturais que realizamos as cidades de Gramado/RS, São Lourenço/RS, Porto Alegre/RS, Canela/RS, entre outras, são para nós, acontecimentos que produziram heterotopias ao trazer outras sensações que quebraram a lógica da escola fechada e estática, mostrando aos/às estudantes outras possibilidades, encantos, sonhos e desejos de inventar a vida.

As viagens buscaram proporcionar aos/às estudantes do Jerê experiências ainda não vivenciadas, pois alguns só tiveram a oportunidade de conhecer outros lugares a partir das proposições da escola. Essas experiências vivenciadas foram únicas a cada sujeito e se moveram, estiveram em constante mudança e em processo de subjetivação através da riqueza cultural e espaço temporal, proporcionada nas heterotopias de passagens. Elas possuem "sempre um sistema de abertura e fechamento que, simultaneamente, as isola e as torna penetráveis. Só se pode entrar com uma certa permissão e depois que se cumpriu um certo número de gestos" (FOUCAULT, 2006, p. 420).

A relação do sujeito com o espaço, a forma como este orienta a "conduta" e normatiza "as formas de ser" produz inúmeras subjetividades. Somos direcionados pela heterotopia no tempo e em nossos posicionamentos, essa relação delimita o lugar heterotópico, as normas surgem e nos aprisionam. Dessa forma, a heterotopia institui regras para uso e funcionamento, produz efeitos e lugares outros que desviam da norma habitual. Uma função e um espaço de ilusão se reinventam, este princípio apresentado por Foucault (2006) diz que as heterotopias "têm, em relação ao espaço restante, uma função. [...] Ou elas têm o papel de criar um espaço de ilusão [...] Ou, pelo contrário, criando um outro espaço, [...] tão perfeito quanto o nosso desorganizado" (FOUCAULT, 2006, p. 420-421). Nesse sentido, parece ser um convite a viver sem a preocupação de formalizar as demandas, uma vez que formalizadas, poderiam trazer novas orientações que comprometem a liberdade cotidiana e a vontade de fazer das experiências a criação do que ainda não foi inventado à vida.

Definimos aqui que a realidade escolar não é algo fixo e imutável, ela constitui um campo de possibilidades e não pode restringir-se ou reduzir-se ao que as normas orientam e, tão pouco, esgotar-se nas próprias prescrições. É possível superar ao que já existe, ao que está dado e orientado para ser replicado, Foucault e Certeau, cada qual ao seu modo, nos auxiliam a refletir sobre essa condição, desafiando a

ultrapassar fronteiras, redimensionar os limites impostos e navegar entre mares de existências plurais.

A INVENÇÃO DOS ESPAÇOS TEMPOS INVESTIGATIVOS

DA E.M.E.F. JEREMIAS FRÓES A O JERÊ

“O caminho que nos diziam levar à terra prometida onde todos teriam direito à felicidade, se revelou o caminho da injustiça, da fome, da doença, da guerra e da morte” (ALVES; GARCIA, 2008, p.19).

Na ocasião em que apresentei-me à escola para assumir o cargo de Orientador Educacional, fui informado que o Jeremias Fróes atendia (e ainda atende) crianças e jovens, ofertando o Ensino Fundamental. Naquela ocasião, a direção relatou alguns dados sobre a escola que justificavam o fato de o prédio ser alugado e uma ‘bandeja’ de fatos históricos para que a mantenedora não realizasse (e ainda não realiza) intervenções físicas, reparos e consertos no velho prédio de meados do século XX na úmida cidade de Pelotas.

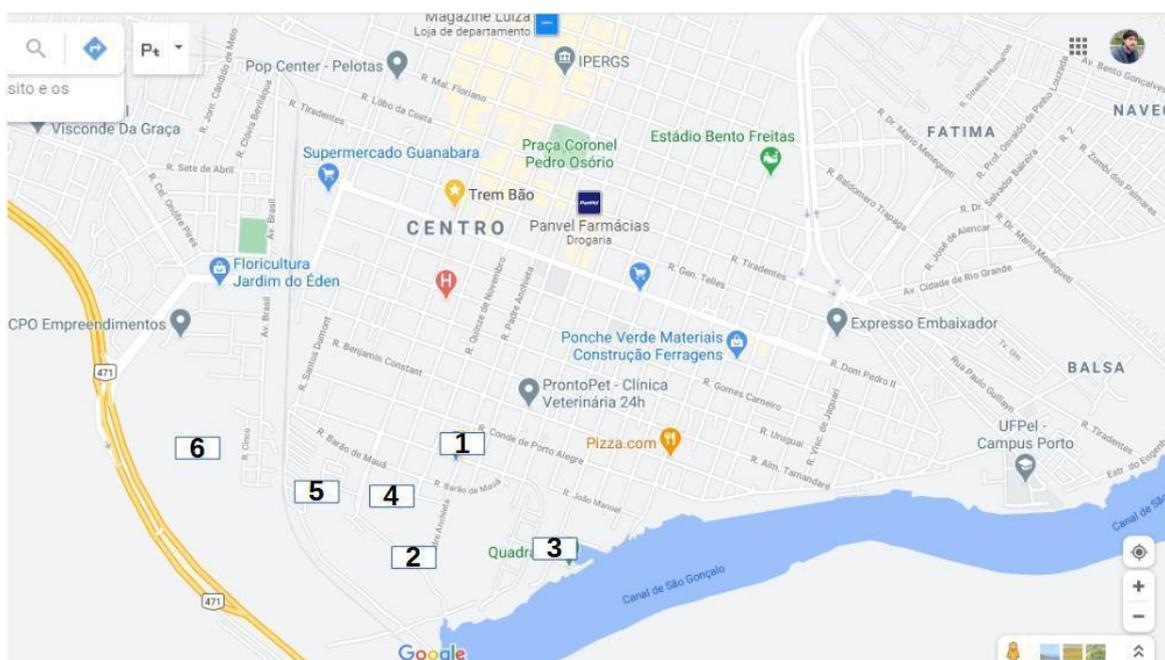
O prédio havia sido doado pelo casal Jeremias e Virgínia Fróes ao Lar Espírita Dona Conceição, que abrigava meninas sem domicílio e/ou vínculos familiares. O Lar, que também mantinha uma escola, não tendo condições de mantê-la, firmou convênio com a municipalidade e passou sua administração no ano de 1998. Neste sentido, o município de Pelotas assumiu a gestão administrativa e pedagógica da escola criada pela instituição espírita e também alugou o prédio onde antes e ainda hoje funciona a Escola de Ensino Fundamental Assistencial Jeremias Fróes. Com os recursos do aluguel do prédio, o Lar Espírita Dona Conceição mantém outras atividades em turno inverso para os/as estudantes da escola em prédio anexo, além de ofertar a Educação Infantil. Esse último sem a gestão administrativa e pedagógica do município. O orfanato deixou de existir faz mais de cinco décadas.

A escola, no dia 26 de agosto de 2020, completou 109 anos de existência. Atualmente, atende estudantes que vivem nas proximidades do prolongamento do Canal São Gonçalo, próximo às regiões popularmente conhecidas do Quadrado, Rua do Pântano, Loteamento Osório, Mauá e Ceval. Em sua maioria, são famílias que se encontram em situação de precariedade, sobrevivendo em casas de palafitas, sem estrutura e/ou saneamento básico. Financeiramente, muitas das famílias, em seus múltiplos arranjos, sobrevivem, por meio da venda de materiais recicláveis recolhidos

nas poucas caçambas abertas⁴ nos bairros de classe média do entorno da escola ou dos detritos deixados pelo comércio na Cidade. A atividade de reciclagem, sobretudo, após o esvaziamento dos Programas Sociais dos Governos Federal, Estadual e Municipal, é algo que envolve toda a família independente de idade, sexo ou posição na hierarquia familiar.

Como podemos observar nos mapas a seguir, as localidades quase não aparecem no mapeamento urbanístico da cidade, não existe graficamente a definição dos loteamentos e tampouco, as tantas ruas e vielas urbanizadas na ocupação desses lugares. Ainda constam como áreas sem ocupação urbana, consideradas como zona de banhado, devido à proximidade ao prolongamento do Canal São Gonçalo. As localidades estão à margem do canal que faz divisa com a cidade de Rio Grande, unida a Pelotas por uma ponte.

Figura 01: Panorama geral - localização dos loteamentos



(1 - EMEF Jeremias Fróes; 2 - Pântano; 3 - Quadrado; 4 - Osório; 5 - Barão de Mauá; 6 - Ceval)⁵

⁴ As caçambas de lixo, no geral, em bairros mais nobres da cidade são fechadas com cadeados e abertas apenas no dia e horário da coleta feita pela municipalidade, o que torna a coleta de material, em princípio, com maior valor agregado, mais difícil.

⁵ Mapa reduzido, panorâma geral. Extraído do google maps. Acesso em: <https://www.google.com.br/maps/@-31.7770029,-52.3470835,15.5z>

Figura 03: Gráfico sobre o número de matriculados/as por turma

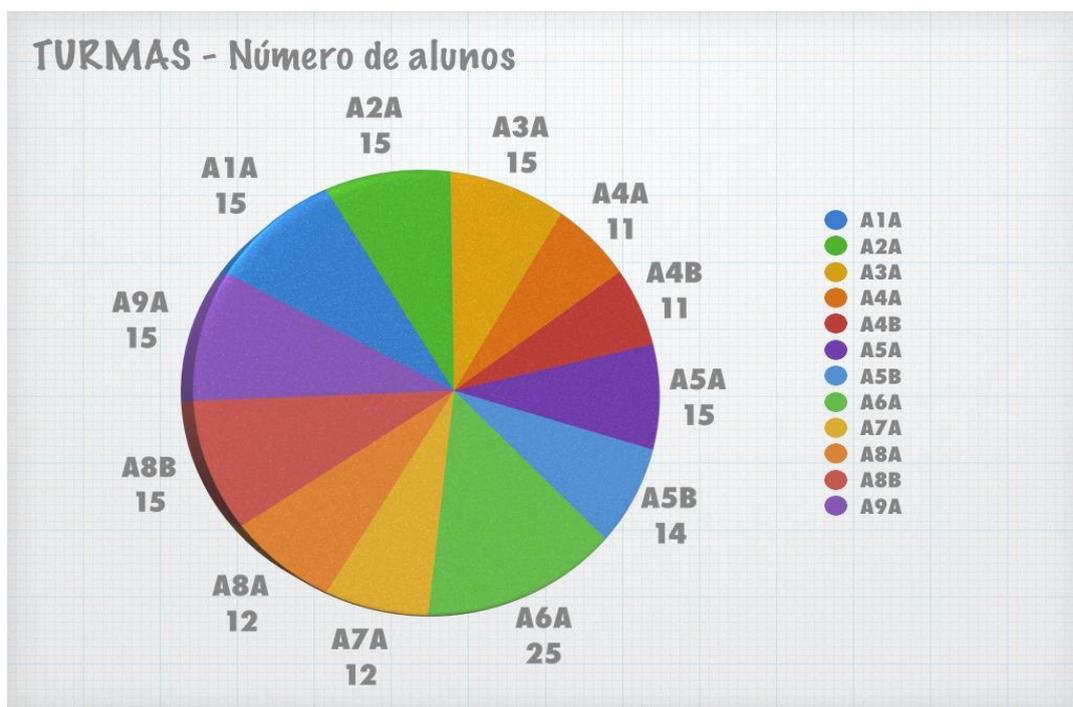


Figura 04: Gráfico sobre o percentual de matriculados/as por turma em relação ao universo total de estudantes matriculados/as na escola

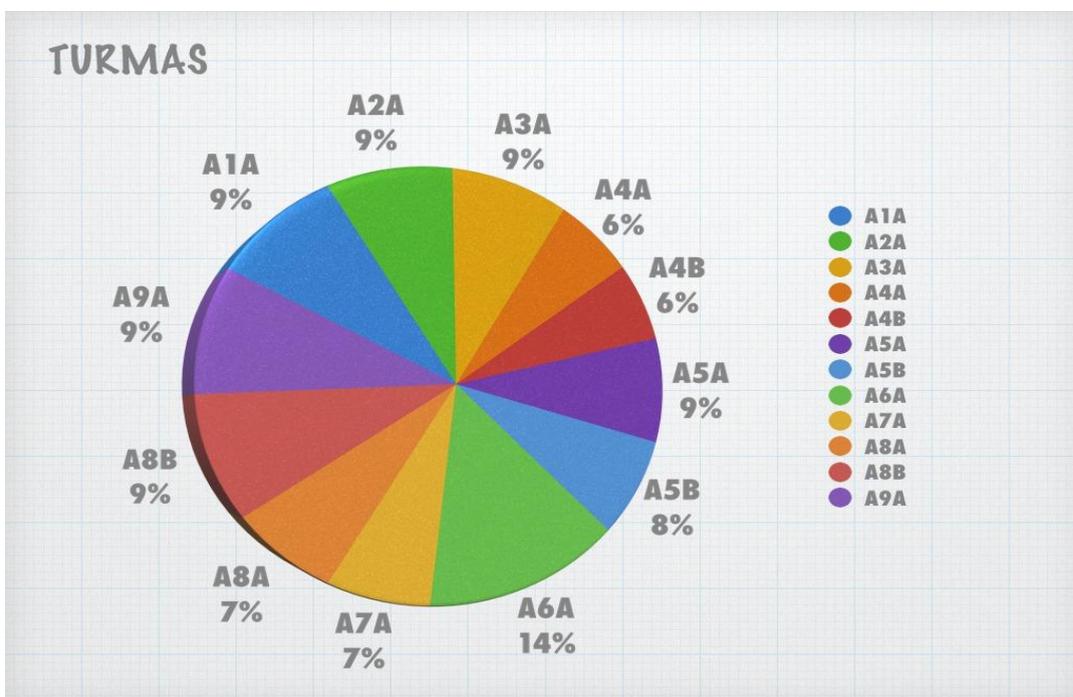


Figura 05: Gráfico sobre o percentual total de matriculados/as na escola em relação ao sexo

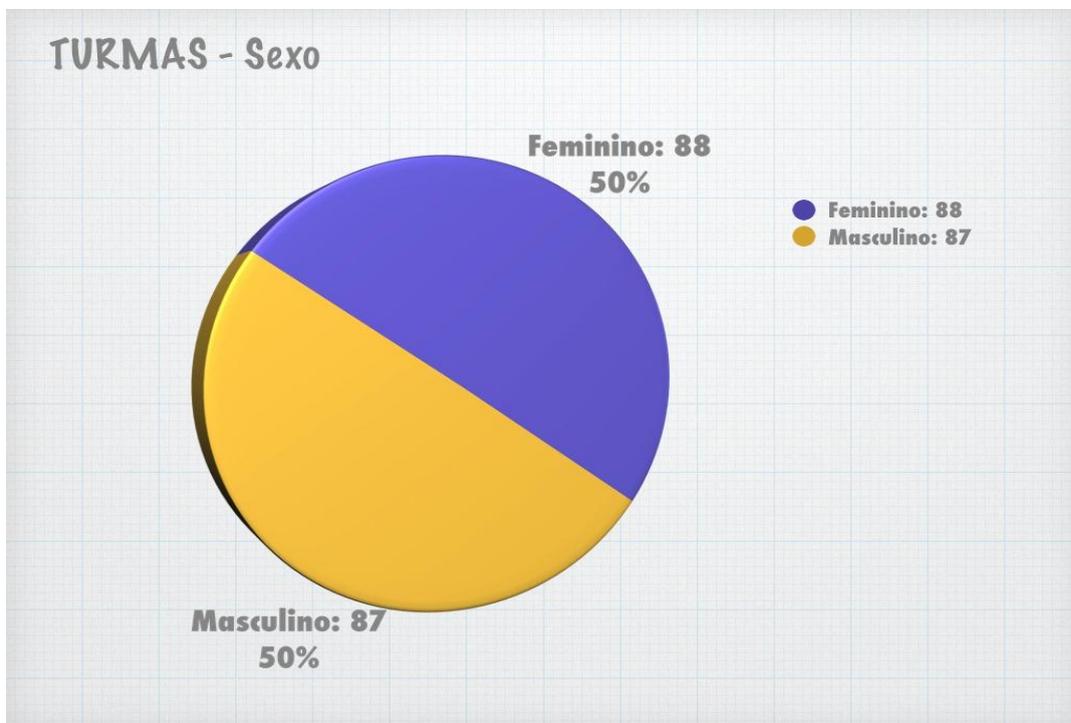
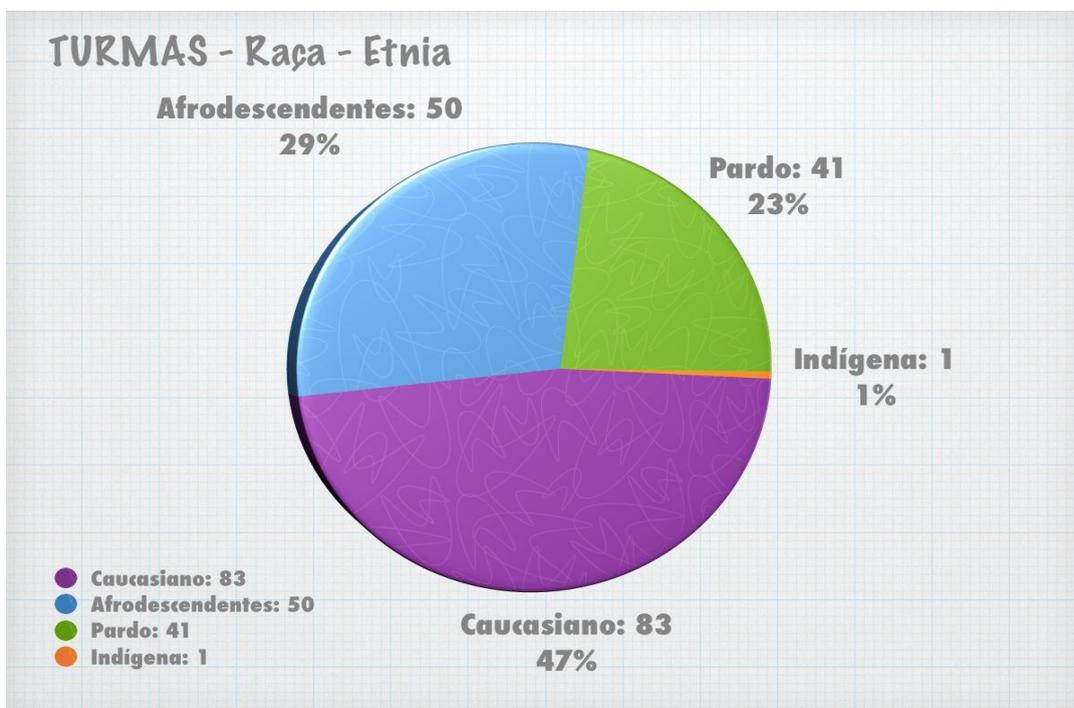


Figura 06: Gráfico sobre o percentual total de matriculados/as na escola em relação a autodeclaração de raça-etnia



Conforme os gráficos, podemos observar que a escola possui doze turmas, sete de anos iniciais e cinco de anos finais. No turno da manhã é oferecido a turma do

primeiro ano e as turmas dos anos finais (6^a ao 9^a ano), à tarde as turmas dos anos iniciais (2^o ao 5^o ano). Estão matriculadas 88 meninas e 87 meninos. No ato da matrícula o/a responsável faz a autodeclaração de raça-etnia, nesse sentido, atualmente possuímos 83 crianças caucasiano, 50 afrodescentes, 41 pardos e 1 indígena.

O Jerê, como é conhecido a escola pela comunidade e entoado pelas/os estudantes e docentes, apresenta muitas lembranças, situações vivenciadas que estão em outros espaços, que extrapolam qualquer limite que os marcos legais e o lugar físico impõem. A/Ao visitante é um espanto quando o/a estudante diz, por vezes, emocionado que se sente acolhido/a e que costuma ver a escola como parte de sua família. Os caminhos para esses sentimentos não obedecem necessariamente aos limites pedagógicos circunscritos ao ensino e aprendizagem de conteúdos formais prescritos nos currículos. Em seu entorno, o Jerê é a única tecnologia pública que busca otimizar ou minimizar os impactos da pobreza e que, sem dúvida, marca a trajetória das pessoas que vivem naquela região.

A situação vivida pelas famílias do Jerê que residem no entorno da escola, ainda que *latu sensu* não seja foco desta pesquisa, me leva a refletir sobre a vida em relação à sua precariedade e vê-la como algo que ultrapassa a oposição natural que é a sua morte. Para Butler (2018, p. 32), “a precariedade enfatiza nossa substitutibilidade e nosso anonimato radicais tanto a determinados modos socialmente facilitados de morrer e de morte quanto a outros modos socialmente condicionados de sobreviver e crescer”. A filósofa estadunidense aponta que “a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa” (ib.). Se uma vida não é passível de luto e de condições dignificantes é porque, antes, ainda enquanto parecia vida, não era vivível.

Quando me volto à escola e as redes precárias as quais estão inseridas sou levado a pensar que algumas vidas importam mais do que outras ou que umas são mais passíveis de luto que outras. Ainda que circunscrita ao contexto das guerras patrocinadas pelos Estados Unidos e suas estratégias para garantir apoio popular aos enormes gastos, destruições e mortes, Butler (2018) nos mostra como somos produzidos pelos discursos nos tornando tolerantes as muitas vidas, precárias como as nossas, não sejam passíveis de luto.

Com Butler (2018) penso que não existe vida sem as condições sociais que a sustentem e que “sem a condição de ser enlutada, não há vida, ou, melhor dizendo, há algo que está vivo, mas que é diferente de uma vida” (p. 33). Considerar as redes de precariedades da vida implicadas nas condições materiais objetivas das famílias não me parece apenas como um impulso interno à vida. Como descreve Butler (2018), a precariedade opera a distribuição desigual que aloca vidas em lugares e posições diferentes e antagônicas. Essa distribuição desigual da precariedade modula a aceitação ou tolerância na guerra cultural de sentidos em que estão envolvidas essas famílias que vivem dos resíduos em Pelotas. São suas questões sociais, políticas e econômicas que distribuem desigualmente a precariedade de suas vidas, as tornando mais ou menos visíveis e passíveis de luto por suas perdas. Aceitar ou afirmar que uma vida pode ser lesada, abandonada sistematicamente à morte ou vilipendiada em suas condições é “sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade” (p. 31), visto que, para ser considerada vida visíveis, algumas condições sociais de existência são necessárias.

Nesses caminhos vamos sentindo os espaços que vão constituindo-se cotidianamente, na trama de invisibilidades das existências alimentada na falta de condições sociais. A E.M.E.F Jeremias Fróes reinventa-se, quando a barganha acaba, aflora um sentimento único, o de pertencimento ao Jerê, como é carinhosamente chamado. No Jerê há espaços fabricados, que não estão inscritos, mas que vivem no imaginário, na prática cotidiana, espaço inexplorado, pouco conhecido.

A barganha acaba quando deixamos de negociar com a norma, a mantenedora já não orienta, as regras estão ali, mas não adentram nesse novo espaço criado, o silêncio de seus sujeitos é o consenso, são momentos e situações que se utilizam dos inúmeros acontecimentos. É o Jerê escutando e permitindo aos sujeitos escolares, criarem e explorarem novas possibilidades. Essa invenção é o contraponto, a resistência à regra que silencia as culturas e os tempos na tentativa frustrada de colocar todos da mesma forma.

As heterotopias abrem *espaçostempos* onde podemos problematizar práticas discursivas, desnormalizar o mundo, reconstruindo e reinventando discursos. Desnaturalizar conceitos, abrir possibilidades para o inusitado, tornar perspicaz

situações que rompem com as regras sociais que normalizam as relações e auxiliar na proposição de novos saberes, são emergenciais desses *espaçotempos* outros cotidianos. Nesse sentido, vamos compreendo em Foucault (2013, p. 20) que “não se vive em um espaço neutro ou branco”, as heterotopias “são a contestação de todos os outros espaços” (2013, p. 28) é preciso que a escola as crie. E elas criam com as astúcias dos sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014) *praticantespensantes* dos seus cotidianos (OLIVEIRA, 2012).

A criação de espaços que fomentem a criação de heterotopias, como já dito, são objetos narrativos desta tese, ela traz um Jerê que busca no interior de suas práticas de escolarização, refazer-se nesse governo, com práticas nas quais possa governar-se a si mesmo (BONDÍA LARROSA, 1994) nos modos viventes que constituem o cotidiano. É nele que se localiza a vida e com ela se vale a luta. Quando se fala na escola, narro suas poesias, de seus paladares, gestos e afagos, a escola por menor (GALLO, 2013) que na tentativa busca “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (GALLO, 2013, p. 04).

Estar fora das significações definitivas, faz das heterotopias lugares de passagem e espaços transgressores da norma. Nesse sentido, a intenção de discutir as práticas heterotópicas da escola é no intuito de promover os espaços que não estão nos documentos oficiais e estão fora do currículo prescrito. É a vida cotidiana escolar que apresenta a historicidade dos seus sujeitos em diferentes espaços tempos. Como sabemos,

A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente... em um critério complexo de discernimento: sobre o louco, o enfermo, o criminoso, o perverso, a criança escolarizada (BONDÍA LARROSA, 1994, p. 76).

A questão posta aqui, apresenta uma escola que busca romper com intervenções normalizadoras e amplia suas fronteiras. A heterotopia traria a sensação de satisfação, por isso teria um importante papel nas transformações sociais, elas não assumem formas constantes. Os/as estudantes transgridem as normas, criam suas próprias resistências, fabricam acontecimentos que impõe à escola novas maneiras de fazer e novas artes de ser e estar.

O que se percebe é que quando o/a estudante apresenta uma situação que aparentemente “foge” do controle ou da “função” da escola, neste momento, a provocação cria acontecimentos, a educação por menor (GALLO, 2013) aproveitaria desses momentos para criar heterotopias, que subvertem as verdades padronizantes e uniformizadoras, instigando a transformação pelos detalhes, aspectos menores, negligenciados pela educação maior. As individualidades do sujeito estariam presentes, sua história, cultura e seus tempos, não seriam ignorados e nem reprimidos, a escola busca nas brechas das orientações, sentidos que trazem outros sentidos, outras sensações a vida, potência para a criação de heterotopias.

A subversão é positiva, bela e potência para novas existências! Não há palavras que consigam definir ou projetar o pensamento e as emoções de quem lê e vive o Jerê, os efeitos únicos que as heterotopias provocam nos olhares, nos sorrisos, na emoção de cada lágrima vivida e contida. Precisamos olhar para dentro, e problematizar nossas ações,

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior [...]. Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo (GALLO, 2008, p, 91).

Os espaços heterotópicos criam fugas, fronteiras entre o lugar físico e o *espaçotempo*, deixa a imprevisibilidade emergida. O cuidado exige que tenhamos noção das funções a atuação dos mecanismos de controle, regimentados e instruídos nos processos de governamentalidade. Gallo (2013) chama atenção para a importância do papel político que exerce a docência. Nesse sentido, os/as professores/as são convidados/as a sentir o cotidiano escolar, Alves e Garcia (2008, p. 11) contribuem para pensarmos a escola como “[...] o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade, quer tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, pele para sentir, ou não...”.

Mediante as contribuições Alves e Garcia (2000), vamos problematizando a complexidade das redes que formam o cotidiano escolar. São nas redes que vamos encontrando as fissuras para uma heterotopia feliz. O que vamos cheirar, degustar e sentir? Quando escrevo sobre as heterotopias escolares, narro a vida cotidiana na sua singularidade e complexidade. Esse cotidiano escolar se faz fluido. Essa escola é diferente a cada dia, nunca é a mesma. Cada pessoa leva suas particularidades,

constrói experiências de vida, nos tornamos influência e somos influenciados, a rede amplia-se, não cabe mais naquele espaço projetado institucionalmente, surgem espaços outros, *espaçostempos* que vão ressignificar a escola.

Para criar heterotopias, precisamos refletir sobre as nossas percepções de vida, viver o Jerê com todas as suas questões sociais e econômicas suscita que “...se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio” (ALVES; GARCIA, 2008. p. 17). O comprometimento com as singularidades do outro, está acima, numa escola que potencializa a heterotopia, das normatizações, o sujeito é único, ao mesmo tempo que é plural, possui modos de ser e institui artes de fazer. Cotidianamente é necessário ser perspicaz para sentir os acontecimentos e promover as heterotopias.

Isso nos leva a *prácticateoriaprática* que para Alves e Garcia (2008, p. 18) são indissociáveis porque: “... religadas como sempre estiveram, no viver cotidiano. Não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades ou dos laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade”. Esse é um dos contrapontos quando se pensa a sensibilidade para viver as fissuras da modernidade a fim de adentrar nos lugares outros, por ora marginalizados, compreendendo o âmago necessário a um fazer heterotópico. Corroborando com as autoras,

[...] nossa luta é para que das ilhas de estabilidade possamos construir uma nova forma de vida neste planeta em que alguns vivem e outros apenas sobrevivem, pautada pelo profundo sentimento de compaixão, que supera o sentimento individual que se dirige apenas a um outro que se abre para o mais amplo sentimento de paixão pela humanidade. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 19)

Um Jerê heterotópico, ocupasse em trazer para suas práticas esse sentimento de luta, por um mundo amoroso em que as pessoas vivam e não simplesmente sobrevivam. O/a estudante é sem dúvidas para a escola, um ser único, precisa ser considerado na sua singularidade. Ele/a é irrepetível, tem seus/suas próprios/as modos de ser. A escola que consegue usar a ocasião para criar heterotopias, provoca movimentos, assim como as lavas de um vulcão, que modifica tudo que está ao seu redor quando em estado de erupção, ao passo que está adormecido, está ali preparando-se para transformar, só a espera da ocasião.

A narrativa, as memórias, produzem novos significados que vão apresentar situações silenciosas e silenciadas, que ao serem narradas reconstroem novos significados, produzem novos sentidos, novos horizontes. Quando falamos nessas narrativas que buscam denunciar uma escola que não cabe no espaço planejado para si, falamos na reinvenção da escola como produção de resistências, pensar no espaço-tempo como uma prática de resistência, como um conjunto de possibilidades, uma erupção à espera das ocasiões.

Metamorfose heterotópica: a arte e a maneira de sentir no/do/com o cotidiano

Aos poucos, intermediado pelas leituras em Certeau (2012, 2013, 2014), em diálogo com Carlos Ferraço, Maria Soares e Nilda Alves (2018) fui compreendendo, em um movimento contínuo e ainda inacabado, como se configuram os Estudos nos/dos/com os Cotidianos. Essa leitura *teóricometodológica* que permite ver e sentir um “não lugar” marcado pela fluidez do dia-a-dia, ouvir de diferentes artes e maneiras o que é esse ser/estar escola num lugar que é sentido e definido com múltiplas perspectivas, com diferentes gostos, texturas, cores, paladares... emoções.

Com a contribuição dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, é possível perceber as artes mais sutis, os caminhos sinuosos das maneiras de pensar, as emoções das existências, os cotidianos são sempre fluidos e rizomáticos. Esta perspectiva é uma fábrica sem a produção em série, uma esteira de experiências em que os olhares não são capazes de rever o visto. Cada sujeito, lugar, situação, acontecimento e ocasião são únicos nas artes de fazer e nas maneiras de ser/estar nos cotidianos das existências.

Pensar nos/dos/com os cotidianos é mergulhar em uma relação complexa e dinâmica que envolve e dá sentido às diferentes formas de ser e sentir, ouvir e ler a trama escolar. Nesse ínterim, enquanto pesquisador e profissional do contexto pesquisado, começo a perceber o que antes estava sob o pó da normatização, sutilezas e táticas vividas, antes adormecidas. Chamo de metamorfose da heterotopia escolar, as situações únicas e não controláveis pela teia das relações formais que buscam padronizar as ações e os sentidos escolares.

O cotidiano escolar permeado por especificidades normatizadoras, orientações como o ambiente escolar deve ser praticado, introduz relações entre os

“atores escolares”, procedimentos e atitudes que são únicas naquele “não lugar”, lugar rebelde e praticados, onde as orientações não os aprisionam, o que interessa são os “usos” que se faz dessas especificidades, o que fabricam esses sujeitos. Ao referir-me ao “não lugar”, busco em Certeau, sentir a relação entre a vida que nasce e ressignifica o espaço, as maneiras de fazer, falar, ouvir, sentir e cheirar que não estão nos registros oficiais da escola e que não são relevantes as pesquisas quantitativas, em virtude da sua não regularidade.

Cabe pontuarmos que o lugar implica uma certa estabilidade, neste caso a localização e o prédio do Jerê, são exemplos de lugar na perspectiva certeuniana, ou seja, representam a configuração espacial das coisas. O espaço assume-se como a prática dos pensantes desse lugar, os *praticantespensantes* o transformam a partir de suas vivências, apropriações e ocupações. Para elucidar, trago o exemplo da Catedral Episcopal Anglicana do Redentor situada na rua 15 de novembro no centro de Pelotas. Os modos como a população pelotense se apropria daquela arquitetura vão nos dizer que do lugar estabilizado e planejado da construção assumiu redes intensas de significados produzidos nas relações e criações dos *praticantespensantes* com o que via. O adjetivo do substantivo atribuída a arquitetura do prédio rompeu a oficialidade e referência a cristandade inglesa, ela é para a cidade de Pelotas, graças as trepadeiras que a comprem, a "Igreja Cabeluda", dessa maneira “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (2014, p. 202).

Aos poucos sendo tomado pela necessidade de perceber as artes de fazer, maneiras de ver e sentir o cotidiano escolar, nessa rede tecida a fios emaranhados que nos conduzem a múltiplos *espaçostempos*, uma trama rica em suspiros, com cores de primavera, calor de verão, folhagens de outono, chocolate quente de inverno, tecidas fio a fio entre a maneira de fazer e ser. Essas riquezas são as especificidades dos acontecimentos escolares, o que não é possível ser quantificável nos números das avaliações nacionais do IDEB⁷. Atualmente a escola possui média de 4,3 no IDEB, ficando abaixo da média nacional que é de 5,7. Não existem registros oficiais sobre os indicadores dos anos finais. Nesse sentido, vamos percebendo que

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Em 2019, foi realizado o último IDEB, declarando que a nota do Brasil nos anos iniciais é 5,7, anos finais nos 4,6 e 3,9 no ensino médio da rede de educação pública brasileira.

nas maneiras de ser que a ciência e a oficialidade não conseguem traduzir em “leis”, nas quais as “normas e os procedimentos” não teriam sentido, pois o sentir é vivido por sujeitos que reconstrói-se a partir da vida, da relação com e entre o “Outro” nos espaços de encontros.

É o fazer vivo que desperta sentidos, gostos, cheiros e trazem a anarquia das relações aprendentes da alteridade no/com/do desejo e perspicácia. Dessa forma, voltar é necessário para sentir a escola como um espaço de moradia. Para Certeau (2014, p. 84) “morar é narrar. Fomentar ou restaurar esta narratividade, é também uma tarefa de reabilitação”. A pesquisa no/do/com o cotidiano parte de outra lógica de pesquisa e inverte-se os papéis, a prática é onde reside o refletir e nela e com ela produz-se a teoria:

A prática para nós, é, portanto, o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática retornamos com a teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (GARCIA, 2003, p. 12)

Nesse sentido, enquanto “orientador educacional, professor e pesquisador” vou tornando-me nesse estudo, um pesquisador com os cotidianos de minhas práticas, um/a *praticantepensante* daquilo que vivendo sou capaz de reviver para refletir as redes educativas que criam tramas, movimentos, ações, desvios, cheiros, olhares, paladares [...]. Vidas que são carregadas de emoções e contrapontos, reabilitando as minhas maneiras de ser e fazer, um (des)encontro ao imposto pelas políticas públicas, pelas governanças, pelas culturas elitizadas, formas e normas que a todo momento tentam dizer o que somos, a que vivemos, o que precisamos e o que vamos ser. É aqui meu próprio processo de conhecer, minha maneira de ser, minhas artes de fazer, descortinar os “usos” das ações que orientam a escola e na proposição de práticas heterotópicas. Parto desta ideia, na tentativa de narrar os percursos entre o visível e o invisível que vão do íntimo ao anonimato, de mãos dadas com a ocasião e a circunstância na trama dos acontecimentos.

Pensar o cotidiano: conversas e narrativas

No contexto escolar, as narrativas são múltiplas e os *espaçostempos* nos auxiliam a sentir as potências das diferentes práticas não pensadas e nem sempre planejadas. Elas nascem na emoção e no sentimento, na invenção das “Artes de Fazer” e dão corpo textual à insubmissão e desvio.

Este envolvimento dialógico nos leva a falar em mergulho e não em observação, porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de saberes que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 8)

Ao falar das heterotopias escolares (FOUCAULT, 2006; 2013; 2016), proponho justamente o movimento de sentir os espaços que se justapõe aos institucionalizados. Espaços de passagem, de desobediência e de rompimento. Espaços outros que produzem efeitos de ruptura as ordens estabelecidas e senti-los sem a potência do discurso oficial. O *espaçotempo* do cotidiano escolar é marcado pelo trânsito e movimento que traduzem tensionamentos entre significados, invenções e usos que os *praticantespensantes* produzem contrapontos à regulação e ao controle.

A heterotopia precisa ser palatável, sentida, vista e cheirada nas suas mais singelas e singulares “entrelinhas”. Uma heterotopia entre os vãos da metodologia do cotidiano, sentida a partir das contribuições de Certeau (2014), vem ao encontro com Alves e Oliveira (2008), tem cor e cheiro, tem vida e diferentes sentidos. Dessa maneira, vamos percebendo o quanto os pequenos acontecimentos potencializam a transgressão e nos leva a ousar nas reinvenções cotidianas.

Nos estudos no/do/com o cotidiano, o “outro” será a quebra dos padrões, os estranhamentos e as inquietudes. É a outra passagem, uma ordem diferente que forja e potencializa outras “maneiras de fazer”. Vamos potencializando as maneiras de dizer e fazer o universo escolar, desnaturalizando o que já está arraigado nas práticas normatizadas. Aqui não me interessa dizer o que já é e a forma como esse é vivido no cotidiano. O que interessa é narrar o que é esse viver para além do que é perceptível a todos. Me interessa trazer ao texto o “espaço autônomo” que professores/as, estudantes e funcionários/as sentem e vivem o espaço praticado instituinte de práticas culturais desviantes imperceptível ao discurso institucional.

O “outro” a partir dos estudos *certeaunianos*, assume múltiplos sentidos e formas:

[...] ele pode ser compreendido na figura de Deus, mas também, assume diferentes configurações e faces. O outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos, saberes. O outro é aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes. O outro é aquele ou aquilo que não se possui nem se controla. O outro é o que nos escapa. É o imprevisível,

o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro. O outro é mistério e é surpresa. É a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para criar. O outro é também o morto, o que não está mais aí no mundo dos vivos e com o qual as sociedades presentes precisam lidar. É essa ausência cuja presença nos assombra e a qual precisamos dar um sentido (FERRAÇO, 2018, p. 15).

São nos espaços praticados que as heterotopias se constituem. Neles os *praticantespensantes* criam o contraponto ao discurso oficial que por vezes reprime e silenciam práticas cotidianas da escola. Nesse sentido, as políticas de governança para a escola em inúmeros momentos se constituem como os pontos iniciais de fazeres outros, lembrando o que Certeau (2014) irá nos ensinar sobre os comandos. Segundo o autor, eles não se constituem como meras ações descritivas do ordenamento. Não existe “pureza” no comando. Ele é sempre determinado por sistemas de interesses, contudo, os agentes da ordem, não são capazes de determinar a forma como suas determinações serão interpretadas pelas escolas. Neste caso, elas são capazes, munidas de astúcia, de driblar ou redimensionar imposições. Não é o fabricante que determina o uso, nem tampouco é ele que produz a forma com que suas regras serão interpretadas. Mas o(a) leitor(a), que como receptor da ordem, estabelece o significado daquilo que lhe foi dito como regra no espaço escolar. Como resistimos? É preciso arte, singularidades, toque, ousadias, rebeldia e cumplicidade nos espaços de encontros e confrontos cotidianos.

As maneiras de fazer, os usos que fabricamos com o que nos é imposto, dificilmente teriam espaço na governança que o Estado faz sobre a escola, elas são vistas como balbúrdias, práticas desviantes que estão à revelia da disciplina estabelecida. Neste sentido, a narrativa historiográfica que “[...] é uma narrativa que o poder então articula, segundo uma ordem estabelecida, as zonas marginais que escapam às normas explicativas de uma sociedade [...]” (CERTEAU, 2011, p. 214-215), nos auxilia a pensar a diferença e alteridade como sentidos nesse estudo.

O fenômeno heterotópico não está dado, será sentido pelo pesquisador a partir de suas significações, será a relação entre os sentidos de quem observa/sente/respira/vive a situação com aquele que também vive e sente e ao mesmo tempo, é narrado pelas narrativas do pesquisador, o “Outro”, o estudante. Nem sempre o pesquisador conseguirá narrar as dimensões de cada sentido significante. Pensar a heterotopia escolar pode apresentar outros sentidos, cheiros e

cores diferentes se narradas por outras pessoas. Mesmo assim, continuará sendo uma heterotopia, apenas dita de outra forma.

Ao me inscrever como pesquisador cotidianista, sinto as percepções sensoriais aguçadas, os diferentes estímulos orgânicos nas maneiras de fazer, dizer e sentir. Vou descobrindo a potência das transformações, dos desvios que dão sentido a práticas “insignificantes” para uns, mas que são os desvios, a antidisciplina, que geram “vidas” para outros, práticas que instauram a insubmissão, que refuta o determinismo. Dessa forma, a escuta é desprovida de interpretações, despida do olhar clínico das teorias, que sente a falta e a ausência, também atenta aos sujeitos que falam a partir de imagens, com seus corpos desviantes, com suas vozes vibrantes e trêmulas, com seus olhares acanhados e radiante, são princípios aos estudos na perspectiva certeuniana.

Sem a pretensão da completude, ele escapa! O “outro” escapa, possui valores, saberes próprios, tomado por hábitos e espaços que não tem um ponto fixo. Ele se refaz a cada minuto vivido, esse outro é o marginalizado, aquilo que é imprevisível, o que está fora do discurso oficial. Ele é o excluído. Quando falo de cheiro, cor, choro, alegria, emoções e paladares, falo do que não é possível normatizar no discurso oficial, entendo esse outro como único, singular ao acontecimento e a ocasião.

Com as narrativas vamos sentindo o silêncio que faz do cotidiano escolar uma explosão de significados e sentidos não inscritos em algum lugar, mas sentidos e vividos naquele híbrido que inventa e se reinventa com os usos de seus *praticantespensantes*. Isso ocorre não como os procedimentos de uma fábrica, pois ao contrário dela, não existe uniformização. O que existe é resistência e negociação carregadas de práticas únicas que se hibridizam na explosão de sentidos. A escola é o encontro de diferentes culturas, o *espaçotempo* de leituras das emoções, invenções, desvios e resistências. Nesse sentido,

[...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. [...] Não seria necessário reconhecer a legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? [...] Isto seria sobretudo restituir

importância 'científica' ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre 'narra' as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um 'saber-dizer' exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. (CERTEAU, 2014. p. 152-153)

Ao narrar as heterotopias, vou tornando-me um *praticantenarrador*. Para Certeau (2014, p. 156), farei “todas as idas e vindas desse relato, exercendo [...] uma arte de pensar”. Nesse sentido, dentro dos estudos do/no/com o cotidiano é trazer o que não serve, ou seja, aquilo que o sistema insiste em não ver.. Nesta arte de pensar, vou construindo novos conhecimentos e ao reescrever as heterotopias, serei tomado por sentimentos outros, diferentes daqueles vivenciados na prática.

Narrar é preciso. A escola que sentimos está além daquela instituída pelas políticas de Estado: fixa num determinado local, prédio planejado ou adaptado, currículo conteudista e disciplinar. Ela é a que se reinventa, independente das determinações que lhe são impostas. Ela ressignifica os espaços e sente as emoções a partir das contra-lógicas planejadas de suas práticas pedagógicas. Essa escola não negligencia as determinações estabelecidas no currículo “oficial”, como ensina Márcio Caetano (2016) ela assume a autoria na leitura e seus movimentos curriculares são mergulhados em cores e estão cheios de cheiros, sentidos múltiplos e emoções diversas que disputam as verdades no espaço do *encontroconfronto*. Nesse sentido, a narrativa emergida nessa escrita será bricolada com as práticas heterotópicas. Trarei outros sujeitos, aqueles que estiveram nos momentos vivenciados. Heterotopias fabricadas, por mais que não relatem ou escrevam, cada sujeito heterotópico estará presente em minhas narrativas.

Os acontecimentos selecionados trazem sentidos ao *pensantepraticante e pesquisadornarrador*, eles foram eleitos arbitrariamente por trazerem outras emoções/sentidos, maneiras de dizer, fazer e viver que ficaram no esquecimento do Jerê. Nessa relação de subjetividades, memórias e acontecimentos, vamos produzindo efeitos, artes de dizer que criam redes de ficção. Narrar é uma arte que não se limita à descrição. Ela produz efeitos e não objetos. Para Certeau (2014) é uma maneira de fazer:

narrativas, como formas de dizer de nossas experiências, constituem-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização e, sendo assim, são modos de dizer que atravessam tanto a dimensão do virtual como do atual, tanto do indivíduo como dos modos

coletivos de individuação e enunciação e, desse modo, potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento (FERRAÇO; CARVALHO. 2012, p. 07).

Dialogando com Carlos Ferraço e Janete Carvalho (2012), já embebidos em Certeau (2013; 2014) vou sentido a narrativa nas fissuras do meu fazer docente e adentrando com intensidade me coloco em movimento outros sentimentos. Ao me autorizar a falar o que vivi com tantos outros(as) práticas heterotópicas, nossas artes de fazer e maneiras de ser vão se delineando em versos e prosas. Com as contribuições dos caminhos investigativos nos/dos/com os cotidianos, me proponho a criar espaços de ficção. A narrativa busca, neste sentido, o desvio, as emoções singulares e únicas, as táticas e as astúcias dos *praticantespensantes* escolares. Com isso, não pretendo retratar uma realidade sempre imaginária já que “os detalhes não são nunca o que são: nem os objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois não se bastam, nem estáveis, pois cada lembrança os altera” (CERTEAU, 2014, p. 165).

O acontecimento e a ocasião nesse movimento narrativo são necessários para compreender os “usos” do espaço praticado e como se originam o que chamaremos de práticas heterotópicas. Quando estamos mergulhados num regime institucional que nos impõe olhares técnicos, que aprisiona nossas percepções e emoções, vamos aprendendo com Certeau, as sutilezas e as artes de perceber os desvios na pesquisa do/no/com cotidiano.

Trago um excerto na qual Certeau (2014) chama atenção para o fato de que deveríamos nos ocupar de conhecer o “que não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 2014, p. 95) que é capaz de estabelecer lei, mas jamais determinar a criatividade com que a lei será lida, relida e redimensionada pelos/as ordinários/as. Proponho sentir o paladar dos usos feitos a partir dos artefatos disponíveis ou impostos num (in)determinado lugar, visualizar sutilmente, sentindo o paladar que há entre a prática imposta e a produção prática secundária que instaura diferentes maneiras de ser e artes de fazer a prática heterotópica. Penso que seja preciso nesse movimento, jogar com os acontecimentos, sentir as ocasiões para que possamos perceber as estratégias dos poderes e as táticas das posições ordinárias. Entre elas e na articulação delas, abrem-se os *espaçostempos* do fazer heterotópico.

O tempo, a espera, o olhar, entregar-se ao que não está escrito, possibilitará sentir com Certeau (2014), às “astúcias” e “táticas” usadas pelos *praticantespensantes*, os usos que instauram *conhecimentossignificações*.

Neste estudo, a visibilidade da prática surge na narrativa, ela traz a heterotopia que ocorrida nas singularidades das ações pedagógicas não foram vistas porque não foram significadas e, por vezes, sentidas e escritas. A narrativa será a arte de estudar a forma como determinadas práticas instauraram outras formas de estar na escola e inventam novos modos de se fazer com o espaço. Trazer os acontecimentos do cotidiano é dar visibilidade aos usos dos/as *praticantespensantes*. É problematizar os procedimentos que tornam certas práticas visíveis porque antes estavam invisíveis nas ausências de discussão proporcionadas pelas determinações do ordenador.

[...] o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes é a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos. (GARCIA, 2003, p. 195).

Esse é o cotidiano que Garcia (2003) e Certeau (2014) nos apresentam, o cotidiano de lutas, onde as fugas não são covardias. Elas são o mais puro instinto de sobrevivência. É preciso falar do cotidiano, apresentar nossos inconformismos, dar corpus as nossas ações, gritar ao vento e com o vento propagar as emoções, as sensações vividas naquele espaço temporal e histórico que é a escola. A invenção é uma arte, a sutileza para jogar com os acontecimentos e esperar as ocasiões propícias a este novo saber, a esta nova prática, sentir essas relações entre saber e narrativa poética da heterotopia escolar.

Práticas forjadas pelo mar de sutilezas, astúcias e táticas que descrevem os acontecimentos, o sentir as ocasiões que narram os usos dos/as *praticantespensantes* na sua antidisciplina. É a arte poética das maneiras de dizer que assume esta tese. Os vãos ganham destaque, entre uma prática e outra, entre uma orientação e uma determinação, existem *espaçostempos*, “*não lugares*” que dão vazão as produções secundárias nos seus mais vários e distintos processos de utilização. Nesses processos, estou interessado nas criações dos/as *praticantespensantes*, buscando compreender os usos e sentidos de suas táticas e

astúcias na construção de acontecimentos heterotópicos. Neste sentido, as narrativas trarão significados que poderão dar vazão às interpretações das emoções e das práticas singulares. A criação de sentidos imprevisíveis na narrativa das práticas, dentro dessa perspectiva teórica, com a contribuição do campo dos Estudos do/no/com os Cotidianos, busca as diferenças produzidas pelos/as *praticantespensantes* nos usos dos desvios. Ao pensar nessas questões, vou assumindo nas rupturas o que pretendo apresentar.

PEDAGOGIAS CORPORIFICADAS- A DESNATURALIZAÇÃO DA VIDA E AS HETEROTOPIAS POSSÍVEIS

Apresento, neste capítulo⁸, as narrativas de experiências que divido com uma criança, matriculada em 2018, que aqui a chamarei de Ìbejì. Ao me centrar na minha interação com a criança, minha intenção foi estabelecer um triplo movimento narrativo que contemplasse: a) os caminhos interpretativos que produzo para atribuir sentidos ao vivido na escola, b) o movimento de solidariedade proporcionado pela identificação com a criança e c) a minha narrativa sobre Ìbejì⁹, a criança que a escola ordenou cortar o cabelo e que adorava goiabas. Com esse interesse, objetivo debater a escola e as pedagogias em seus movimentos de interdições e/ou as potencialidades para aquelas pessoas que, como Ìbejì e eu, performatizavam gêneros ininteligíveis dentro do sistema heteronormativo. Ao mesmo tempo, com as narrativas mobilizadas proponho a debater os acontecimentos dando conta dos processos criativos em que envolviam os sujeitos do Jerê

Ìbejì tinha seis anos quando foi matriculada na escola. Criança tímida e de pouca fala, com seus cabelos longos evitava fazer contato visual e nem se atrevia a falar com as pessoas adultas. Parecia entender que algo poderia acontecer caso estivesse sob seu olhar. Ela usava como tática estar sempre distante de nossa observação e de nossas ordens. Mesmo tendo 6 anos, ela já sabia que a escola poderia lhe dizer para cortar o cabelo, brincar com os demais meninos e se comportar como José ou Pedro, essa ordem lhe foi passada na escola anterior. Diante da iminente ordem, no lugar de muitos gritos, crianças correndo e joelhos ralados, Ìbejì permanecia sem voz, quase todo o tempo, seu corpo preferia se recolher nos cantos ou debaixo da goiabeira. E quando sua voz soltava de sua boca, quase sempre fechada, o ouvido que desejava saber de sua fala devia descer a sua altura. Ìbejì parecia querer o silêncio, mesmo quando falava. Passava invisível aquela criança!

Como ocorria rotineiramente na escola, eu entrevistava individualmente as pessoas responsáveis pelas crianças nos meses iniciais do primeiro ano de seu ingresso e, ao longo do percurso escolar, buscava acompanhar as famílias e o desenvolvimento cognitivo da criança. Como já dito, o Jerê, está localizado na

⁸ Este artigo é uma ampliação do artigo de mesmo nome publicado no 1ºs de 2020 na revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 28,n. 1,p. 66-80, jan./abr. 2020

⁹ Todos os nomes de personagens humanos desta tese são ficcionais.

periferia da área central da cidade de Pelotas e é majoritariamente formado por crianças de camadas populares que vivem em moradias de madeiras, semelhantes às palafitas, nas margens do canal São Gonçalo. No geral, elas são revestidas de latas de alumínio para evitar a entrada de fortes ventos, característicos do cordão litoral sul do estado e a friagem no inverno. Escondidas entre os armazéns, quase todos abandonados, da região do porto da cidade, as moradias produzem um visual colorido e, com o reflexo da iluminação fraca dos bairros pobres da cidade, acendem a região.

Quando conheci Ìbeji, já ciente dos desafios que a interação com a criança me impunha, procurei o Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e, a partir deste momento venho acompanhando as atividades do Grupo a fim de subsidiar em minhas ações na escola. Ao me voltar às notas que produzi ao longo desses encontros, a reflexão sobre a narrativa ganha sentido quando possibilita, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o meu processo de criação e a interpretação de fatos vividos ao longo da minha trajetória na escola. Sendo assim, ao trazer ao trabalho minhas narrativas, estou elegendo acontecimentos vividos e os considerando como sendo articulados com as experiências interativas nas dinâmicas coletivas da escola. Em outras palavras, ainda que a experiência seja conduzida em primeira pessoa, ela foi fruto de interações com e no ambiente em que interagi. Como dito por Michel Mafessoli (1987, p. 104): “O homem [e eu acrescento, a mulher] não é mais considerado isoladamente. E mesmo quando admitimos [...] não devemos esquecer que ele [e ela] resulta[m] de um corpo social e que, de retorno, volta a materializar-se nele[nela].”

Neste capítulo, as linhas de ruptura ganharam potência ao permitir outras possibilidades para os sujeitos em si. Foi mediada pelo pé de goiabeira que, no acontecimento inesperado, foi possível com Ìbeji criar as próprias heterotopias e atravessadas por elas, transformar uma relação apática e desinteressada de uma criança com a escola em outra coisa. A imaginação foi criada, a goiabeira abrigou a heterotopia ao pé, constituindo um movimento de resistência, rompendo barreiras impostas e promovendo o diálogo entre Ìbeji, Oyá, sua mãe, e sua bisavó, trazendo à escola diálogos que desconstróem discursos naturalizados. A riqueza de detalhes descritas nas narrativas dessas práticas heterotópicas dizem muito sobre o que fazemos e como fazemos, quais foram as emoções e sentimentos em relação às práticas cotidianas e como sentimos o silêncio para perceber as heterotopias escolares.

O silêncio dos atos se apresenta nos sujeitos que vêem e agem, não falam, simplesmente fazem o que lhes toca.

Ao nos centrarmos em uma das dimensões da vida, avalio que seja primordial destacar que encaro a vida não somente como ocorrências de fatos, mas, sobretudo, como acontecimentos circunstanciados. Adotar a trajetória de vida aliada à perspectiva cultural foi, acima de tudo, concebê-la no interior das redes de significados apropriadas pela linguagem como integrante da realidade. Enquanto atribuidora de sentido às atividades cotidianas, acredito que a narrativa possibilita às pessoas envolvidas no ato de narrar posições interpretativas privilegiadas que dão sentido à existência. Aos/às participantes de sua leitura, ela convida à apropriação e experimentação daquilo que é invisibilizado no cotidiano em decorrência de sua contingência. Ao pensarmos nas práticas pedagógicas protagonizadas no Jerê com Ibeji, mas facilmente traduzidas às várias outras pessoas em inúmeras outras escolas, a narrativa pode oportunizar a reflexividade e relatividade do sentido imediato atribuído à ação. Isto significa colocar em destaque nas questões diárias para refletir sobre elas, problematizando-as. Neste momento, um outro sentido, agora problematizado, é criado dando uma dimensão criativa à realidade e possibilitando a reelaboração contínua de saberes nômades.

Como o saber nômade, a narrativa da heterotopia não tem lugar próprio, ela é sentida no presente, revivida a cada releitura, ou seja, o passado não está dado e o futuro não está determinado. Entre essas relações, as práticas heterotópicas dão significados à vida, trazendo significados aos sentidos que, até então, não faziam sentido algum. Na comunidade escolar, os profissionais e estudantes em torno dos acontecimentos envolvendo Ibejí já possuíam em suas rotinas, um olhar, uma maneira de fazer, um sentimento e formas de compreender as dinâmicas da escola e suas relações com a rede de educação e de assistência. Cada um de nós, à sua maneira, vivenciávamos essas relações. Essas “maneiras” não eram iguais, se diferenciavam a partir dos contextos e segmentos que ocupavam e faziam da arquitetura uma escola. Como se pode perceber até aqui, no imaginário, na ficção de cada um/a, a escola assume vários sentidos e diferentes conotações, nunca foi igual. Para uns, ela era apenas um lugar que não gostariam de estar, como no caso de Ibejí, e estavam em virtude das normas legais de acesso e permanência de estudantes.

A viseira para este jovem pesquisador estava entre o não saber e esse “outro”, materializado em Ibejí. Diante das interdições que sofria na escola porque seu

corpo performatizava uma gênero inelegível, suas sutilezas e táticas foram fabricadas nos usos que a criança fazia do/no/com o espaço escolar. Quando repenso a escola, em vários aspectos, reflito que a burocratização da docência não nos deixava sentir e estar atento aos detalhes e miudezas que nasciam entre os concretos armados da dureza, o histórico da criança que nos chegou da outra escola e nosso temor com o inesperado que Ibejí trazia. Nosso olhar técnico ignorava as percepções das emoções, as maneiras de “fazer” e “sentir” da criança.

Ibejí trouxe à escola lições que extrapolavam as orientações, mostrava resistência e astúcia, se a escola não a acolhia, suas táticas criavam no quintal de casa, uma referência a sombra da goiabeira, nesse sentido, as heterotopias como esses outros espaços localizáveis, que funcionavam como contestação aos lugares instituídos, trazia com Ibejí contra posicionamentos, que contestavam as práticas realizadas pela escola. A goiabeira se constituía nesse entre lugar, do aqui e do lá, estando em muitos lugares ao mesmo tempo, das lembranças das interferências vividas na escola, a criação de outros modos de ser e fazer. A justaposição, nos apresentava a necessidade de pensar tempos e espaços, Ibejí introduzia outras narrativas, aquelas que criava e subjetivava para si, denunciando desdobramentos de suas vivências diárias, circunscritas entre a escola, a casa e o quintal.

Leituras da experiência: registros cotidianos da docência

Após todas as tentativas de socializar a criança, ao encontrar Oyá, a mãe de Ibejí, revelei a resistência que ela possuía em relação a estar dentro da escola. Para Ibejí, a adaptação foi muito mais do que conhecer e sentir-se pertencente a aquele lugar, um momento que era para ser de novas aprendizagens, de fazer novas amizades. Ao contrário, se constituía, na minha percepção, como um momento de resistência e de luta contra a escola. Na tentativa de entender a lógica que se operava na resistência de Ibejí, sua mãe foi chamada à escola. Fui percebendo que algo parecia dissociar do entendimento e experiências que eu possuía sobre criança e o que projetava Ibejí. Em suas brincadeiras, a criança parecia distante e deslocada do universo que se apresentava aos meninos e às meninas de sua idade. Quando deixada só e sem as ordens da escola, a criança fugia para o pé de goiaba que ficava distante dos olhares vigilantes das pessoas adultas e que estava ao lado oposto daquele que era reservado aos brinquedos e brincadeiras. A goiabeira tornou-se espaço outro, que possibilitava, segundo Oyá, Ibejí proliferar suas invenções, seus

modos de ser e estar. No acontecimento da imaginação, Ibejí criava o seu espaço heterotópico. Chama-se a mãe de Ìbejí, revela-se a estranheza escolar e, aos poucos, a mulher de pouca idade que a criava sua criança com auxílio da avó, foi me revelando que a resistência Ìbejí em relação a escola se iniciou ainda na Educação Infantil:

Oyá, mãe de Ìbejí, disse que quando a criança completou três anos de idade foi matriculada na turma do maternal B de uma Escola de Educação Infantil, localizada em Pelotas. Era a primeira vez que estava imersa em um ambiente escolar institucionalizado. Durante a fase de adaptação, a mãe observava a rotina da escola e acompanhava a criança em todas as atividades que iam para a casa. Ela foi percebendo a forma como Ìbejí estava sendo disciplinada e os olhares que lhe eram direcionados. Anotações da anamnese

As situações que desencadeavam essa atenção da coordenação e do serviço de assistência social, segundo o que percebi a partir da narrativa de Oyá, não estavam relacionadas a situações de indisciplina, conflito, *bullying* ou dificuldade de aprendizagem. A mãe relatou que havia observado que o modo como a criança falava, caminhava, brincava, se relacionava com colegas e professoras, despertou a atenção das/os profissionais da escola de origem. Nessa ocasião, fui informado que a escola, por meio de sua equipe, elaborou e executou um plano pedagógico de intervenção centrado na criança e em sua família.

O olhar perito que se sentia é aquele da instituição, do ponto de vista da técnica, da norma, da vigilância, que não enxergava e não percebia o quão o “outro” conseguia a partir do lugar instituído para os “não lugares” da escola que buscava doutrinar o seu corpo. Era nos limites e impossibilidades institucionais que não percebia as pequenas sutilezas, as táticas, os desvios e os usos que fabricavam os usuários da escola. Em Certeau (2014), às táticas assumem as técnicas de resistência e insurgências. São as nossas práticas cotidianas que não se capitalizam e que produzem o mundo vivido. É a nossa capacidade inventiva. A autonomia da interpretação da ordem surge com força, ela é a tática capaz de promover o novo e não deixar-nos seduzir. Ao nos insurgimos ao que nos é dito, criamos um “outro lugar” e o fazemos espaço de interação nos desviando do alinhamento das orientações. Assim nos conduzimos a partir do que queremos, o que julgamos necessário a aquele tempo, espaço e acontecimento. É preciso sensibilidade e astúcia para saber a melhor ocasião.

Desde os primeiros momentos em que tive contato com a história vivida por Ìbejí, a narrativa de alguma forma me afetava, ou seja, estava permeada de afetos

referentes à história contada e seus sujeitos. Desse modo, as narrativas trazidas pela mãe me apresentou a angústia, a solidariedade e o não-lugar que o devir de Ìbejì ocupavam no interior da pré-escola. Em uma trama de precariedades, sua mãe, por sua vez, não transferiu Ìbejì para outra escola porque dependia de um lugar que a acolhesse em turno integral já que ela estudava e cuidava de sua avó. Em Pelotas/RS, não há instituições públicas em turno integral para crianças em idade pré-escolar. Contudo, existem escolas assistenciais/filantrópicas - como era a escola anterior e atual de Ìbejì - que, em convênio com o município, absorvia a demanda. Nesse sentido, a escola em que a criança estava matriculada supria uma necessidade imediata da família.

O comportamento de Ìbejì, estava sob atenção por meio de “vigilâncias múltiplas e entrecruzadas” (FOUCAULT, 2018, p. 154) de toda a equipe de profissionais. Isso me lembra Foucault quando nos ensina que a vigilância se estabelece como uma rede relacional "de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados." (FOUCAULT, 2018, p. 158). Ao mesmo tempo, a escola foi exercendo uma força coercitiva sobre a família. Analisando essas relações de poder em Foucault (2015), compreendemos que a instituição escolar exerceu essa força por meio das relações entre a família e os profissionais da escola. O poder, nesse sentido, sempre será desigual/móvel e, para a escola, foi uma estratégia exercida na tentativa de incidir sobre as subjetividades da criança, dessa forma

Essa rede de vigilância criada sobre criança e família, foi despertando a atenção da mãe. Ìbejì não tinha um comportamento semelhante ao dos meninos em igual idade, destoava dos colegas. Não tinha seus trejeitos, modos de falar e caminhar e também não tinha interesse em brincadeiras e em nenhuma atividade pedagógica que fosse necessário realizar com seus colegas meninos, poucas as vezes que ela se sentia à vontade ao fazer alguma atividade com esses. Ao ir à escola, a responsável foi recomendada que mudasse as atitudes em relação à criança. Para a escola, Ìbejì só agia como uma garota em decorrência da negligência da mãe, ela não lhe mostrava as coisas e atitudes que eram exclusivas dos meninos, nunca concepção heteronormativa de sentir, pensar e viver a vida, da infância a vida adulta. Anotações da anamnese

Aqui, acredito, cabem algumas reflexões suscitadas pela leitura dos escritos de Silvana Goellner (2007), Michel Foucault (2015) e Carlos Lima (2016) sobre a produção - cultural, intencional e atravessada por relações de poder do/sobre o corpo contemporâneo. Dessa forma, esses autores e autoras, de formas distintas, irão problematizar como os discursos foram sendo produzidos sobre os corpos e como

também esses discursos produzem estes mesmos corpos em uma relação de retroalimentação constante.

Ao pensarmos o cenário escolar vivido por mim e protagonizado por Ibeji e sua família, penso, com a contribuição dos Estudos Culturais, a lógica pedagógica de naturalização dos corpos. Com a minha narrativa e a partir das contribuições dos Estudos Culturais, a questão desloca-se de uma lógica verdadeira e única e passa a existir em uma profusão de vozes que vão interpelando suas análises e questionamentos, era preciso transportar-se para fora de nós mesmo, e ao mesmo tempo, para fora do lugar escolar institucional, para deixar vir à tona outras formas de viver e fazer dentro desse lugar normatizado. A proposta de Goellner (2007), Foucault (2015), Lima (2016) versa que o corpo é provisório, conjuntural, histórico e desnatural. Também o são as falas produzidas com/por/sobre ele. Ao mesmo tempo, nos salienta que tais discursos são geradores de hierarquizações quando definem o que é positivo, belo, jovem e saudável. O que deve ser sentido e vivido na infância, na vida adulta e na velhice. Tais definições, conforme Foucault (2018), são atravessadas por relações de poder que buscam tornar estes corpos úteis, produtivos e docilizados. Estes atravessamentos, como podemos apreender nas narrativas que apresento, se dão por meio de métodos disciplinares: “um conjunto de saberes e poderes que investiram no corpo e nele se instauraram” (p. 35). Estes métodos encontram-se balizados nos discursos produzidos pela ciência, pela escola e (re) produzidos pela sociedade, na tentativa de uniformizar o comportamento humano, buscando definir, a partir da genitália, um único modo de ser e estar no mundo.

Nestes termos, é importante considerar, quando pensamos os corpos que transitam pelo espaço escolar, os modos como a heteronormatividade enquanto "sistema político e epistemológico de governabilidade dos corpos e subjetividades" (CAETANO *et al*, 2017, p. 88) incide sobre os diferentes currículos e experiências na/com a escola. Com as heterotopias, transitamos em espaços localizados dentro de outros espaços, o que nos possibilita pensar outras vivências que são diferentes daquelas já vividas e assumidas como possibilidades, na heterotopia vamos pensar esse lugar institucional como espaço de resistência, fazendo um contraponto a governança de nossos modos de ser. Assim, concordo que as relações sociais instituídas a partir das redes de significados em torno dos sexos anatômicos se exercem de maneira transversal ao conjunto da sociedade, fazendo com que homens

e mulheres sejam atravessados/as por elas. Tais interações são pautadas por hierarquizações e noções modernas/coloniais de complementariedade, por uma perspectiva que exige legibilidade social e (auto)verificação constantemente reiterada. Assim, tornam-se preceitos para a vida social. Conforme Lima (2016, p. 196),

[...] não é voluntariamente que assumimos um sexo e um gênero, mas, ao contrário, é a própria força da matriz de inteligibilidade sexual, a despeito de nossa vontade pessoal, que nos funda sujeitos por meio de uma designação de heterossexualidade compulsória. Em outras palavras, nosso corpo cobra sentido – inteligibilidade – na medida em que se ajusta às normas regulatórias da sexualidade; será por e na adequação aos ditames de tais normas que nossos corpos ganharão sentido e poderão ser lidos pela cultura.

Ocorre que, na narrativa apresentada sobre Ìbeji, sua performatividade de gênero era completamente ininteligível ao destoar da norma esperada para crianças com o seu sexo anatômico. Nesse cenário de tentativa de adequação às normas que sustentam o social colonial/moderno, tanto Ìbeji quanto sua família pareciam não colaborar na reiteração e encenação necessárias à expectativa de gênero exigido.

Ìbeji tinha muitas bonecas. Algumas muito antigas, repassadas à sua mãe na infância e que agora era objeto de brincadeiras e imaginações de Ìbeji. Em um encontro realizado aqui na escola, a mãe relatou que quando chegava em casa, colocava uma roupa que simulasse um vestido e brincava de “mamãe” das bonecas, transformava seu quarto em uma casa de bonecas, fazia comidinhas para elas, cuidava delas conforme os cuidados que recebia de sua mãe e bisavó. Anotações da anamnese

Dessa forma, a escola incitava a mãe a exercer sobre a criança e sobre si, mesmo em casa, uma vigilância discreta que “[...] funciona permanentemente e em grande parte em silêncio” (FOUCAULT, 2018, p. 158). Tal abordagem me remete à reflexão de que mesmo o que é considerado anormal, não está fora da norma. De fato, para esse sujeito será direcionado esforços de disciplinamento e vigilância para que se adeque à normalidade (CAETANO, *et al*, 2017). Nesse sentido, para que a norma se estabeleça como tal é necessário que todas dela participem e sejam vigias de si e de outrem. Porém, com todos os cuidados exigidos, os corpos teimam em transgredir e a transgressão, tão ameaçadora que exige correção imediata, muitas vezes está no detalhe, nas pequenas alterações possíveis realizadas pelos/nos corpos dos sujeitos desviantes capazes de desestabilizar o instituído.

Para a mãe, o comportamento de Ìbeji era tão natural. Era tão tranquilo que em nenhum momento havia desconfiado que algo pudesse estar errado. Oyá disse que Ìbeji nunca havia dito que era uma menina, ela se identificava como Ìbeji e pronto. Se não era menina muito menos dizia que era menino. Essa percepção de ser menino ou menina, havia sido instigada na outra escola, quando as professoras, a coordenação e a assistência social, a corrigiam para andar, agir e falar como um menino. Com todas as limitações na escola, Oyá disse que a casa se tornou o seu único refúgio, sobretudo seu quarto. Anotações da anamnese

A passagem narrativa acima nos aproxima dos escritos de Daniel Welzer-Lang (2001) sobre a produção das masculinidades e das relações sociais de sexo. Para o autor, a fim de que um pequeno homem seja reconhecido como pertencente a esse gênero, ele deve afastar-se ao máximo de quaisquer semelhanças e afinidades com o universo construído socialmente como próprio das mulheres. A construção da masculinidade ocorreria em lugares monossexuados que construiriam o masculino de forma paradoxal, antagônica e complementar ao feminino. O autor chamou o conjunto de tais locais de "casa dos homens", ou seja, um lugar onde a homosociabilidade poderia ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostrariam, corrigiriam e modelariam os que buscavam o acesso à virilidade (WELZER-LANG, 2001, p. 482). O autor vai sublinhar os modos como a configuração das masculinidades está pautada em iniciações e mimetismos. Sobretudo, para ser homem, é necessário não se associar aos marcadores de uma mulher. Assim, para Welzer-Lang, o feminino é construído enquanto pólo central de rejeição e inimigo que precisa ser combatido para que não se seja tratado como são as mulheres. Por conseguinte, a menor rasura nas fronteiras de gênero que se querem tão bem delimitadas leva à dúvida sobre a coerência entre sexo-gênero-orientação sexual.

A mãe, por recomendação da instituição escolar em que estava matriculada a criança no pré-escolar, sob ameaça de ser encaminhada ao conselho tutelar por negligência em relação à forma como a criança andava, agia e falava, acatou algumas recomendações, que culminaram no surgimento de atitudes agressivas na criança. A principal queixa de Ibeji era de que ela não podia ser quem ela queria ser. Começou a ficar irritada com a escola e com a mãe, que não sabia como agir diante da pressão da escola, onde Ibeji havia feito o pré-escolar. Anotações da anamnese

Deborah Britzman (1996) nos ajuda a pensar sobre essa cultura escolar, que coloca a heterossexualidade como algo "normal" e "natural" e que:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de "recrutar" jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80)

Essa intervenção que foi sendo construída no cotidiano escolar e familiar de Ibeji, de acordo com Britzman (1996), evidencia a concepção de que a

homossexualidade, travestilidade e a transexualidade são passíveis de serem tratadas, revertidas com ações de controle do comportamento humano. Nesse ínterim, a heterotopia nos auxilia a pensar em possibilidades de insurgência: Ìbejì à beira da sombra da goiabeira, encontrava outros caminhos possíveis, dizia não a forma como a escola tentava subjetivar seu corpo, na goiabeira era quem queria ser, sua mãe não interferia. Conforme a mãe ia nos relatando, fui percebendo que a escola continuava sua intervenção.

Chegou ao ponto de a escola intervir diretamente na casa de Ìbejì. Em visita da equipe multidisciplinar da instituição, foi recomendado que a mãe e a avó, alterassem a cor do quarto: de lilás para azul. A mãe percebeu o quanto a troca da cor do quarto alterou a relação que o menino tinha com seu cantinho. As cortinas também foram trocadas e alguns brinquedos substituídos. Com todas essas mudanças, a criança tinha seu andar e seu vocabulário corrigido pela escola. A mãe relatou que, no trajeto até a escola, algumas quadras antes de chegar, ela mesma já corrigia o próprio caminhar, sempre resmungando com tristeza de que não “poderia caminhar como gostava”. A mãe argumentava para a equipe técnica da instituição escolar, que não via o brincar como um estímulo para que a criança se tornasse homossexual. A escola defendia pra mãe que as crianças nascem meninas e meninos e que cabia ao pai e mãe a responsabilidade por aquilo que ela se tornaria no futuro. Quando Ìbejì dizia que não conseguia ser quem era, que caminhar de um jeito, falar e brincar de outro não representava o que queria ser, a mãe foi compreendendo que era muito mais complexo. Não era mudando a rotina, trocando os brinquedos, corrigindo o comportamento de Ìbejì que deixaria de ser ou se tornaria alguma coisa. Para a Oyá, Ìbejì era criança e estava sendo criança vivendo suas coisas e seu mundo. Anotações da anamnese

A escola parecia tomar para si, enquanto instituição, a tarefa de enquadrar Ìbejì e sua família em moldes adequados à heteronormatividade. Em contrapartida, fui percebendo que mãe de Ìbejì parecia compreender aquilo que Butler (2003) nos falava, a partir dos escritos de Beauvoir, sobre as dimensões entre o sexo e o gênero. A estadunidense, ao debater as contribuições da feminista francesa, irá dizer-nos que sexo e gênero sempre foram sinônimos e igualmente elaborados na cultura. Nessa mesma direção, ao retornarmos aos escritos de Daniel Welzer-Lang, encontramos pistas que aproximam a percepção sobre as relações hierárquicas construídas entre gêneros binários e o conceito de LGBTfobia¹⁰.

Para Welzer-Lang (2001), a homofobia (e nós dizemos LGBTfobia) é referida como um modelo político de gestão de corpos e desejos. Em outras palavras, seria “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas

¹⁰ Mesmo entendendo que ainda não encontramos um conceito que dê conta da complexidade que se estabelece em torno das redes de violências cotidianas vividas pela população de lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais dada a disputa interna nos movimentos sociais que denunciam que o conceito “homofobia” apenas visibiliza as vivências violentas de homens gay, opto por usar o termo LGBTfobia.

qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero" (WELZER-LANG, 2001, p. 465). Vou ao encontro desta conceituação quando considero as contínuas intervenções sobre a performatividade de Ìbejì. As leituras que fiz a partir das narrativas trazidas pela mãe, me permitiram compreender a sexualidade da criança, reconhecendo que tais práticas escolares foram discriminatórias e direcionadas à adequação ao sistema de coerência sexo-gênero-orientação sexual (reprojetada pela escola).

Seus colegas de classe, começavam a mexer com Ìbejì. Diziam que ela não gostava de coisas de menino, que só gostava das coisas das meninas e das brincadeiras delas, que era uma "bicha", despertando em Ìbejì animosidade. A criança [Ìbejì] começava a se tornar agressiva com seus colegas, ao ponto de impor-se fisicamente para alguns. A mãe contou que começou a perceber que algo estava errado. O ápice da intervenção, foi quando a equipe técnica da escola condicionou a matrícula de Ìbejì ao atendimento de todas as deliberações para correção do comportamento da criança, inclusive que cortasse os cabelos. Ìbejì tinha o cabelo pela cintura, nunca havia cortado e o comprimento era motivo de alegria, felicidade e orgulho para criança. Segundo Oyá, Ìbejì usava o cabelo em suas brincadeiras e teatralizações, ele interpretava várias coisas, até cavalo (risos). Anotações da anamnese

A noção hegemônica de androginia surgiu nos anos 1970 e pretendia desafiar a perspectiva dicotômica acerca dos sexos (MORAWSKI, 1990). Quando emergiu, o conceito sugeria a combinação de características femininas e masculinas sugerindo a eliminação do dualismo sexual. Na mesma década, o conceito de androginia é apropriado pelo campo da psicologia que iria se apropriar dele o pensando como a possibilidade de o sujeito ser ora compassivo e em outros momentos, assertivo. O ser masculino e feminino tomaria suas feições a depender das circunstâncias (BEM, 1981).

Nesta esteira, ainda implicava que o sujeito pudesse combinar as duas modalidades, entendidas como complementares em um único ato. Deste modo podia-se dizer que "um indivíduo andrógino dispunha, pois de um maior leque de comportamentos que lhe permitem ser autônomo, flexível e adaptado aos diversos contextos (BEM, 1981). Neste sentido, ela era definida como a capacidade de um sujeito mostrar características e comportamentos instrumentais ou tipicamente masculinos (como a independência, a assertividade, a liderança, etc.) e expressivos ou tipicamente femininos (como a sensibilidade ou a empatia), entendendo que os participantes que apresentavam esta capacidade para comportar-se "androgicamente" tendiam a ser psicologicamente mais saudáveis e desenvolviam um melhor (auto) conceito (EICHINGER, 2000; SHIFREN & BAUSERMAN, 1996). No entanto, segundo Conceição Nogueira (2001, p. 14) esta noção revelou-se paradoxal:

[...] inconveniente e desapropriada para as perspectivas feministas [...]. A questão principal residia no facto de o modelo da androginia continuar a reconhecer os conceitos convencionais de feminilidade e masculinidade, retendo o dualismo clássico e a afirmação de algumas diferenças de gênero “reais”, isto é, a existência de entidades reais e internas do ponto de vista psicológico [...]. Para além disso, as análises quantitativas realizadas indicavam que os valores de masculinidade eram os melhores preliminares do comportamento andrógino, surgindo deste modo uma valorização do modelo da masculinidade.

Parece, ademais, que os sujeitos andróginos têm uma maior probabilidade de selecionar o comportamento apropriado aos requerimentos de cada situação, o que se tem levado a considerar a androginia como um bom indicador do ajuste social da criança para a idade adulta (HIROKAWA; YAMADA & MIYATA, 2000). Por outra parte, se tem sugerido que o ajuste social está estreitamente relacionado com a possibilidade de dispor de um amplo repertório de comportamentos e a flexibilidade ou plasticidade que os sujeitos, sobretudo, na infância, permitem ao ajuste dos marcadores de gênero (CHISHOLM, 1983). Neste sentido, os benefícios que se tem atribuído ao jogo na infância estão mediados pela amplitude comportamental e pela possibilidade que oferecem as situações lúdicas de ensaiar comportamentos e estratégias que posteriormente se generalizaram em outras situações sociais mais heteronormativas.

Ao longo de seu desenvolvimento, através da diversidade de situações e comportamentos que se implica com seus iguais, a criança aprenderia nos jogos das relações de gênero, os comportamentos que ela significará como masculino ou feminino. Esta aprendizagem será essencial à vida adulta, à medida que, por meio dela, as crianças adquirem as ferramentas básicas para se relacionar com os e as demais de forma socialmente adequada aos valores androcêntricos e heteronormativos, tornando-se inteligíveis. Entretanto, esta moldura no corpo andrógino e infantil depende de vários fatores e, nas experiências de Ibeji, resultaram em violências que tinham como interesse central os seus ajustes aos modelos hegemônicos de masculinidade infantil nos seus espaços/tempos.

Com isso, compreendo que os corpos já nascem conspurcados pela cultura. Já se originam “cirurgiados” por tecnologias discursivas precisas que irão orientar e validar as formas adequadas e impróprias do gênero, conforme nos afirmou Berenice Bento (2006). Nesta lógica normalizada, não somos somente nós a determinarmos o gênero de nossos corpos, ele é configurado por meio dos diálogos com as tecnologias

educativas e performativas que nos regulam. Nas palavras de Grigorowitschs e Santos (2008, p. 77):

A socialização constitui-se de uma série de processos interativos e formadores das identidades, nos quais as crianças tomam parte como atores, sendo reconhecidas como seres humanos “incompletos” que precisam ser socializados somente por adultos. A categoria gênero é uma das formas de distinção presente nos processos de socialização e fundamental para a formação das identidades de meninas e meninos, ao definir formas de jogar e de socializar, modelando masculinidades e feminilidades variadas.

É interessante ler - com as experiências vividas por mim sobre os sujeitos dessa história - os mecanismos que irão converter leis sociais em leis incorporadas e como essas leis se constroem e se reproduzem nos significados de gênero e suas inter-relações com outras heterodesignações. Tais mecanismos estão inscritos nos corpos e essas estruturas criam disposições nos sujeitos. Estão marcados profundamente nas práticas sociais sem que pareça possível definir sua origem na história e naturalizados na cultura. Quando penso o corte do cabelo de Ìbejì, penso que a mutilação em seu corpo se opera na mesma lógica de intervir no corpo andrógino de modo a eliminar seus excessos e torná-lo inteligível.

O que pode uma pedagogia corporificada?

Quando Ìbejì ingressou, em 2018, ainda permanecia com vínculos com a pré-escola, participando de atividades no contraturno aos da aula do primeiro ano. Durante esse período, sua frequência não era regular. Aos poucos, fui constatando que suas faltas estavam atreladas a sua relação emocional com esse ambiente. Mesmo através de nossa equipe técnica, não conseguimos nos aproximar da criança. Durante o ano, com a participação da mãe, foram necessários muitos encontros para que até mesmo para a família fosse criado um ambiente de segurança e respeito às características de Ìbejì.

As maneiras de fazer e sentir podem ser um caminho para perceber o “não lugar”, entre o que Ebejì sentia e não expressava, entre o que a escola produzia e o que ela, a criança, e os demais sujeitos faziam dessa produção. Existia uma prática desviante que provocava a cor, textura, paladar e crenças, eu as buscava por meio dos acontecimentos. Não era captada somente pelo olhar, as emoções vivem no acontecimento. É quase que imperceptível, mas está ali, são as maneiras de fazer, de dizer, as artes de ser e se fazer no/do/com o cotidiano. As maneiras de fazer estão acontecendo, estamos impossibilitados de ver, não enxergamos como o “outro”

torna-se singular e faz desse espaço escolar um “não lugar” e/ou o espaço de *encontroconfrontos*. Esse exercício de tentar sentir essa antidisciplina e essa prática desviante com os não lugares bricolados nas pesquisas cotidianistas é um desafio.

Nossas atitudes não se centravam no futuro, como ocorria na Educação Infantil. Nossa lógica buscava criar no presente as condições para Ìbejì pudesse sentir prazer naquele espaço. Lima (2016) nos ensina que ainda que todas e todos sejamos tocadas/os pela norma, ela incide diferentemente sobre os corpos. Nesse sentido, masculinidades não hegemônicas racializadas e efeminadas parecem, como nos negrita o autor, “flertar” com a morte. A escola tem muito a ver com isso visto que é também por meio das diferentes instituições que a LGBTfobia e o heteronormatividade atualizam e articulam-se.

Aqui em nossa escola, presenciamos alguns episódios de agressividade entre Ìbejì com outros estudantes. Além de se debater contra classes e brigar com alguns colegas, não escutava as orientações da equipe, que tentavam, com diálogo, acalmá-la. Ìbejì só parava com a chegada de sua mãe e por isso ela era imediatamente chamada. Diante dessas situações, aos poucos, a mãe foi contando como ocorreu toda essa intervenção que a família passou. O relato foi acolhido e a escola passou a buscar compreender a relação de Ìbejì com aquele local. Percebemos o medo que possuía em relação a equipe docente e a direção. Em casa, a mãe foi orientada a parar imediatamente essa intervenção e recomendada a buscar um auxílio técnico psicológico para ajudar a família e a criança a entender toda essa situação. A mãe começou a deixar Ìbejì livre para ser e agir como sentia-se à vontade e não estava mais impondo a Ìbejì comportamentos considerados, até aquele momento, como “ideais” a um menino de sua idade. Por outro lado, o temperamento de Ìbejì continuava. Inúmeras foram as vezes em que a criança foi encaminhada à coordenação e orientação para conversar. Por mais que a escola buscasse junto à mãe desconstruir aquela resistência, Ìbejì ficava com medo e não conseguia sair desse círculo de preocupação. Algumas vezes, quando esboçava alguma reação verbal dizia que a escola não iria deixá-la ser quem era e que iriam cortar novamente seu cabelo. Essa situação está em todas as falas de Ìbejì que registramos aqui. Durante uma crise, sua mãe foi chamada à escola, para ajudar a conter e conversar com a criança. Eu não sabia o que fazer, ver aquela criança chorando me produzia uma angústia descontrolada. Eu sofria junto com ela, eu me peguei chorando inúmeras vezes, o que fizeram com essa criança? Anotações da anamnese

Toda a rede de complexidades que envolveu Ìbejì apresenta-se enquanto um convite para que a escola discutisse seus projetos e quais as concepções de gênero traziam seus currículos. Nesse sentido, buscamos junto à família e Ìbejì uma prática pedagógica que destoa-se das noções de gênero enraizadas na pré-escola frequentada anteriormente. Nesse sentido, para Guacira Louro (1997, p. 23), a importância de se discutir o conceito de gênero se afirma, porque

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas

sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

Na direção de práticas pedagógicas outras que abarcasse a diferença enquanto potência e que reconhecesse os desdobramentos da atuação violenta da norma sobre os corpos genericados, foi exatamente aquilo que atravessava o corpo de Ìbejì, que foi utilizado como ponte para alcançá-la e convidá-la ao encantamento pela escola.

Foi durante um desses encontros... a mãe relatou que havia construído uma casa da árvore na goiabeira do pátio, onde Ìbejì brincava e colhia as goiabas para comer. Ìbejì, ama goiabas! Observando, também havia percebido que, com frequência, passava o recreio sob a goiabeira que temos aqui na escola. Foi então que tive a ideia, me aproximei e ofereci ajuda para pegar algumas frutas que ficavam bem no alto, onde as mãos de Ìbejì não alcançavam. Quando desci, contei que a coordenação e orientação, assim como ela, amavam goiabas. Deu certo! Ìbejì começou a trazer goiabas para presentear a equipe. A cada fruta entregue, abria um sorriso e dava um abraço, diferentemente do que ocorreu no início do ano. Acho que Ìbejì começou a sentir que a escola é um espaço de acolhimento. Embora ainda resistente, melindrada com a instituição, começou a conversar. Anotações da anamnese

A atitude da escola de educação infantil e do Jerê parece-nos movimentar dois eixos interessantes. O primeiro nos aproxima dos debates apresentados por bell hooks (2013) a respeito do erotismo e o processo pedagógico. A autora percorre algumas memórias escolares suas e percebe que, ao pensar em seus e suas professoras, dificilmente consegue lembrar-se de seus corpos. Da mesma forma, nos conta sobre a primeira vez em que lecionara e sentiu vontade de ir ao banheiro durante a aula. Ao pensar nisso, refletiu que, durante sua graduação, essa nunca fora uma questão... como se, de fato, ao entrar em aula, deixasse a extensão de seu corpo e suas fisiologias, do lado de fora. Tal lógica, para a autora, também se apresenta para as/os discentes.

Com as narrativas da mãe de Ìbejì, foi percebendo a potência da goiabeira como um espaço heterotópico de insurgência e transformação, se Ìbejì criava, nós professores da escola, sua mãe e bisavó, saímos transformados. A sombra da goiabeira, suscitou acontecimentos, me possibilitou vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas, relações até então ausentes na escola, uma educação voltada para a vida, que priorizasse “conhecer a si mesmo e aprender sobre si mesmo. Uma escola além da subjetivação, onde cada pessoa seria capaz de pensar por si mesma e aprender a viver por si mesma” (GALLO, 2015, p. 95).

Na formação inicial, é como se as licenciaturas e pedagogias, não considerassem as especificidades dos corpos que comporão esses espaços junto à/ao docente. Como se na prática, as turmas fossem compostas apenas por cabeças... pelo intelecto das crianças... sem fome, sem cheiros, sem raças (o que, em uma sociedade racializada, cuja hegemonia é a branquitude, significa idealizar uma sala repleta de crianças brancas), sem vontades e sem as marcas que temos discutido aqui. O que bell hooks (2013) vai sinalizar com essas histórias é a relevância do erótico para a efetivação de uma pedagogia crítica. Nessa direção, ressalta que o erotismo não deve ser considerado apenas em sua dimensão sexual, mas sim enquanto força que impulsiona nossos modos de viver em um estado de existência real. Dessa forma, seria possível transformar a consciência de si proporcionando, não somente aos/às estudantes, mas também a professoras/es, modos de conhecer-se melhor e viver plenamente no/com o mundo. O corpo, a alegria, o prazer com a vida e o gosto por goiabas não pode ser deixado de fora.

O outro ponto que chama a atenção e acredito tenha sido fundamental para o sucesso das táticas para aproximar-se de Ìbejì foi a minha própria performatividade de gênero, é o fato de eu me reconhecer na escola como homossexual. Novamente, saliento que não é de meu interesse definir a sexualidade ou identidade de gênero de Ìbejì. Contudo, sublimo este aspecto como relevante porque sugere o estabelecimento de um pacto de solidariedade pautado exatamente na identificação, na diferença redimensionada por mim e Ìbejì, ou seja: o borramento das expectativas de coerência entre sexo-gênero-orientação sexual.

A desnaturalização da vida, uma heterotopia possível

A performatividade das crianças é transpassada por regras regulatórias que visam estabelecer sua função social e legitimar a heterossexualidade enquanto expressão ideal para seu exercício. Sendo assim, coaduno com parte do pensamento de Butler (2003) e também questionamos a noção de “naturalidade” contida no processo do “vir a ser” criança. Compreendo que a materialidade dos corpos é dada por estratégias discursivas que apresentam intencionalidades políticas curriculares expressivas na escola. Por outro lado, os discursos sociais institucionalizados pelos modos curriculares de produção dos sexos legislam sobre nossas vidas ao estabelecerem quais relações serão permitidas para serem efetivadas no contexto

escolar e mais amplamente na sociedade. Nesse processo, as identidades que se engendram fora da lógica da heteronormatividade androcêntrica acabam relegadas ao âmbito das “incompatibilidades sociais” não se tornando inteligíveis para a óptica dominante e oficial dentro da lógica escolar.

Ibejé proporcionou um repensar das práticas pedagógicas da escola e instituiu um outro espaço sobre o espaço instituído que regulava seus modos de atuar no mundo. Foi em torno da goiabeira que os acontecimentos heterotópicos produziram balancés de reações, ideias, intenções e invenções. A sombra da goiabeira, a narrativa ganhou criatividade, a criança criou e ousou, na astúcia de suas criações, mostrou à escola que é possível ser como deseja ser, produziu táticas que foram além do que até então era possível. A criança criou um espaço que não coube na escola, o cotidiano (CERTEAU, 2014) reinventou-se, desconstruiu práticas, brincando de ser quem era, permitiu a escola colocar em evidência as suas práticas e partir delas, sair transformada.

A partir da atitude da escola de Educação Infantil, foi possível considerar que as verdades discursivas sobre as práticas sexuais consideradas como legítimas nos apontaram alguns modos como essa representação é produzida a partir de pressupostos hierárquicos, utilitários, excludentes e discriminatórios. Desta forma, infero que a subjetividade é, assim como os conceitos e verdades, uma produção histórica, socialmente construída e, portanto, poderá ser desconstruída, emergindo em diferentes repertórios para se pensar a condição humana. Finalizando com as palavras de Foucault (2017a, p. 51), em que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. Arriscamo-nos a afirmar que, nesse contexto, a herança cultural presente nas relações de gênero reflete a força dos “regimes de verdade” na produção de identidades e subjetividades infantis. E é pela disseminação desses “valores culturais” que os infantis vão se constituindo, assumindo posições de sujeito nas relações sociais. Como apresentado aqui, pedagogias críticas também se apresentam nessa arena disputando e tensionando por outras possibilidades e arranjos. Dessa forma, questionando os “espaços” a serem ocupados pelo “eu” e pelo “outro” O silêncio entre o lugar e o não lugar torna-se aqui uma arte de fazer utilizado pelos corpos desviantes. Ele é capaz de alimentar anonimamente o cotidiano escolar

com sorrisos e paladares, texturas, cores e práticas que darão sentidos às artes, por vezes, heterotópicas. A escola é uma “arte de fazer” nos/dos/com os cotidianos. Ela nunca será a mesma, embora as projeções busque normalizá-las em discursos unívocos. Cada escola possui a sua maneira de ser que perde-se ou encontra-se nesse mar de silêncios. É necessário voltar à prática novamente pra sentir as “artes de fazer”, nosso olhar muitas vezes engessado, não consegue ver o que bate freneticamente à nossa porta, como os batimentos do coração de criança. Surgiu nesta pesquisa, um ponto de reflexão extremamente importante: a relação entre o silêncio e sutileza nas “artes de fazer”.

DO ACONTECIMENTO À OCASIÃO, O SOL COMO ESPAÇO PRATICADO

O mar das artes de ser

Ao usar a metáfora como recurso, recorro a ideia do mar desconhecido a fim de consagrar o universo de descobertas. A humanidade não conseguiu, mesmo com todo advento científico e tecnológico, descobrir o que ainda existe em suas mais profundas águas. Os segredos do mar são cobertos pela imensidão de águas que nos escapam, por vezes, o que guarda o seu ecossistema. Os/As cientistas a cada nova descoberta, percebem que ainda há muito o que explicar, parece que seus/suas habitantes são rizomaticamente misteriosos ao olhar humano. Os peritos precisam criar novas e infinitas formas tecnológicas para conseguir conhecer com um pouco mais de profundidade o que ainda existe de vida neste imenso azul.

As catástrofes ambientais e humanitárias provocadas pelos *tsunamis*, por exemplo, mostra à sociedade o quanto ainda somos frágeis, ainda não conhecemos as entranhas do nosso planeta e a forma como nos relacionamos com ele tem provocado inúmeras reações. Com a devastação do ambiente provocado pela humanidade, o planeta convulsiona furiosamente mostrando-nos que é preciso ter cuidado, empatia e sabedoria. A escola representa esse mar, as artes de ser são infinitas e o sujeito diante de cada procedimento torna-se único e singular. Como o Certeau (2014) nos ensina, nunca o perito conseguirá representar totalmente, a ficção nesse sentido, trará outras possibilidades de análise e aproximação com esse “outro” que escapa ao discurso prescritivo. Os sujeitos da escola são esses mares profundos e seus oceanos apresentam infinitas possibilidades de reações e segredos. Os *tsunamis* escolares, provocam, a meu ver, as práticas heterotópicas. Neles somos desafiados a pensar táticas que resistam ao espaço opressor com pequenas sutilezas, entre a arte de pensar e as maneiras de fazer. Nesse percurso, a heterotopia ganha corpo, respira num lugar incomum e estreia “outros espaços” de significados.

Nas emoções que me moveram desde o início dessas reflexões, sentir as práticas heterotópicas na escola ressignificou os (re)fazer pedagógicos. Foi preciso pensar quais táticas respiram nos procedimentos que foram colocados de lado, nas sutilezas que nasceram com ou a partir das *tsunamis* nas normatividades e nas

práticas desviantes existentes ou não no mar da escola. Sentir a heterotopia me parece ser respirar as artes de estar, as maneiras de fazer e dizer com a escola no seu cotidiano. É sentir as possibilidades de ultrapassar as linearidades cronológicas de acontecimentos históricos (CERTEAU, 2014). O cotidiano é o *espaçotempo* de todos os verbos e conjugações. É no seu lugar que a vida produz e ganha sentido, “[...] nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática, e alegria de uma tenacidade” (CERTEAU, 2014, p. 79).

Essas “Artes de Golpes”, como chama Certeau, são nas práticas escolares as criações anônimas que reelaboram as potências desviantes no senso do acontecimento. Nesse caminho, observando as brechas, os sujeitos da escola vão astuciosamente subvertendo e contrariando as lógicas das ordens. Desse modo, visto com Certeau (2014) elas não seriam capitalizadas pelo sistema oficial, pois são perecíveis. As táticas marcam maneiras diferentes de operações distintas e são fabricadas nos usos que o “outro” faz no contexto da ordem que lhe foi dada. Uma das grandes questões para Certeau (2014) é todavia, “como se criam” essas práticas, quais táticas e sutilezas que o ordinário abre mão, como esse emaranhado de “não lugares” é criado pelo “Outro”, o que é preciso respirar, sentir, tocar, olhar e viver quando se pesquisa o cotidiano?

O espaço anônimo é criação. A escola que vive seus espaços heterotópicos forja a cultura ordinária, aquela que está fora do cálculo e do ordenamento. Ela estabelece ações que burlam o que é convencionalmente, socialmente e formalmente aceitável à norma. Ao pensar na interlocução entre o mar e as artes de ser, vou compreendendo que a narrativa dá vazão à ficção que transforma a vida em obra de arte. O autor ao criticar no campo dos estudos científicos, nos convida a pensar a produção de determinadas "realidades" que invisibilizam as operações dos/as usuários e os desvios e indisciplinas que camuflam os sentidos que são dadas à vida na teia de relações de poder e de (in)subordinação.

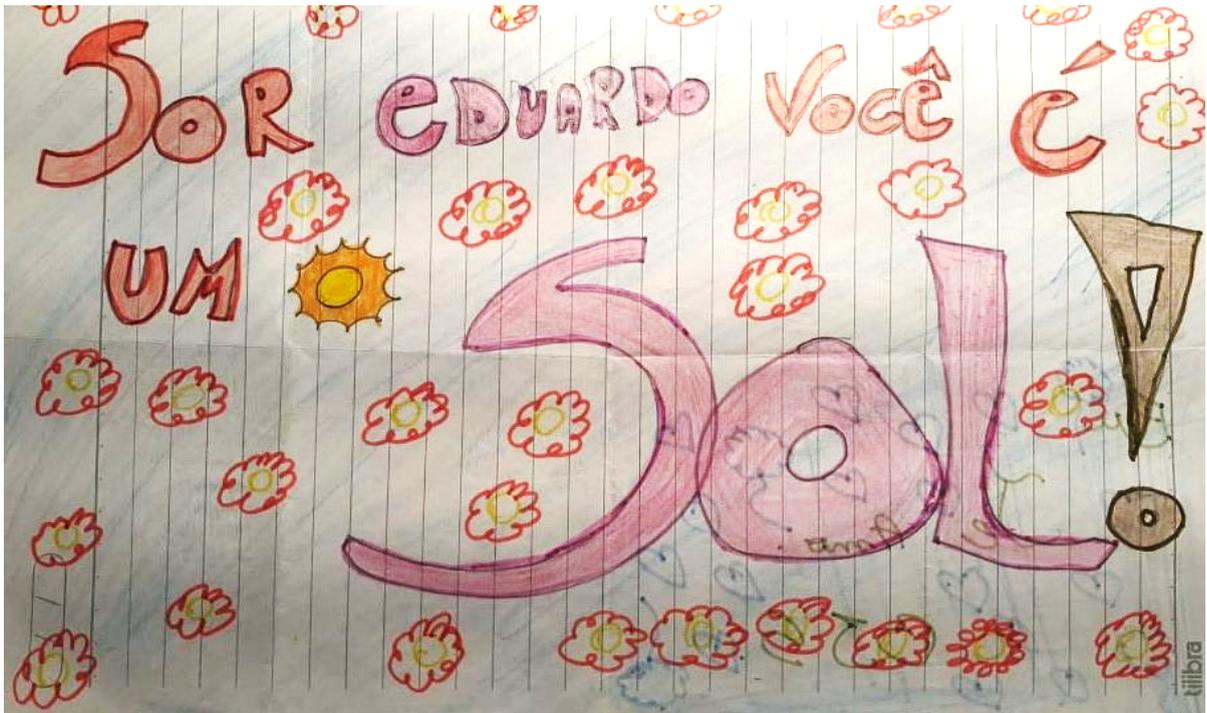
Vejo a escola como um mar de narrativas e fonte inesgotável de heterotopias. Nesse movimento, vou propondo olhares, pensares, sentidos e paladares a todos e todas que queiram aventurar-se nesse campo *teóricometodológico*. A pesquisa no/do/com o cotidiano sente a escola com os seus saberes, fazeres e sentidos, paladares, olhares, sons, toques e cheiros... Sinto a necessidade de acordar: a

heterotopia que me movimenta suscita esse levante. Nos acordes dos sons que tocam na escola, pensar as ações e os acontecimentos me auxilia a ler, habitar e narrar o cotidiano do “não lugar”. Aquele *espaçotempo* em que a escola é criadora e efeito de seus diversos, relativos, ordinários e singulares “outros”. Neste lugar, a normatividade não respira, mas provoca práticas de desvios e ações heterotópicas que são capazes de ilusionar as óticas da oficialidade. Certeau (2014) chama atenção justamente para os efeitos entre essas produções instituídas, afinal: o que fazemos ou que estamos fazendo quando não estamos em vigilância? O que fazemos depois? Que efeitos produzimos nessa circunscrição que não está num lugar fixo? Quais são as nossas práticas desviantes? Que dimensões elas teriam na vida do “outro” e do outro espaço produzido? O que dá sentido a essas vidas? Quais são os atos criadores? Como são estas artes e maneiras de ser, fazer e dizer? Existe um oceano de maneiras de fazer, artes de dizer e ser que não estão inscritos num ponto fixo. A instituição acorda determinadas ações, os efeitos a partir delas são muitas vezes outros, pois o “outro” e a relação dele com aquilo que é esperado pode surtir sentidos e inaugurar práticas anti-disciplinares. É a arte com a sensibilidade de respirar, ver e sentir o aroma de ser com o “outro”.

Para escrever este capítulo trago mais uma *experiênciaacontecimento* tecida no chão do Jerê, na qual pudesse ter passado, tal como nos provoca Bondía Larrosa (2002), momentos docentes que culminaram numa das tantas heterotopias vividas na escola. Exponho um momento de advertência e outro de afago que trazem à tona a relação com a estudante que apresenta ao orientador, o reconhecimento das suas práticas docentes.

Recorri às minhas práticas colocando-as em suspensão, quando a estudante Leonice trouxe seu afago, percebi a necessidade de atravessar o muro, burlar as orientações, escalar e na escalagem revisitar minhas percepções sobre a escola, afinal, a estudante havia redimensionado, a contragolpe, as minhas práticas. A metáfora do banquete parece proporcionar a ficção do deleite heterotópico. Nesse caminho apresento o sol, ele é para mim o brilho e o calor do toque humano. Em cada momento que revisito esta heterotopia, o percebo com os sentimentos múltiplos que me interpelam. A cada visita, o momento torna-se único e singular. O Sol reorganiza as dimensões das *outriedades* que me compõem.

Figura 07: ilustração feita por criança



O desenho acima é de uma estudante de 12 anos, à época. Ele me foi apresentado, creio, para expressar o carinho em junho de 2017. Ele veio naquele momento em que as minhas forças para continuar a batalha diária, num contexto educacional agonizante, estavam esvaindo-se na desesperança. O carinho foi capaz de restabelecer-me imediatamente. Quando vi a imagem, por instante, senti a energia de sempre para encarar a vida, a vitalidade importante para respirar fundo e continuar o percurso de resistências e lutas pela Educação Pública socialmente referenciada e comprometida com as demandas das camadas populares. As provocações de Lira Brasileiro (2000, p. 138) ressoavam em meus ouvidos, era como se ao meu lado ela dissesse:

De uma maneira geral, a resistência como categoria tem sido utilizada para a compreensão de fatos que se passam no trabalho e nos movimentos sociais. No entanto, como as análises relacionadas à resistência têm procurado associá-la às relações de produção da sociedade capitalista, vêm também apontando para a importância de compreendê-la na escola, já que aí também se refletem as relações da esfera social mais ampla.

Atualmente, permeado pelas leituras em Foucault (2013; 2018) e Certeau (2013; 2014), fui percebendo que não há necessidade de dizer tudo, a narração deve envolver a imaginação, criação íntima e anônima, levar a um *espaçotempo*, onde os acontecimentos e ocasiões possam ser outras. Assim, vejo o espaço em que atuo, a

Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, localizada na região da periferia portuária da Cidade de Pelotas no Estado do Rio Grande do Sul, para seus estudantes e ex-estudantes, professores e professoras, funcionários e funcionárias, pais e mães, primos e primas, tios e tias, madrastas e padrastos, amigos e amigas, avós e avôs, como espaço de encontros e desencontros de seus e suas *praticantespensantes*.

Pensando com Foucault (2009), compreendo que as “entradas são múltiplas”, no entanto, há muitas possibilidades e diferentes maneiras de falar sobre este acontecimento: o encontro do sol com a desesperança. Na descrição narrativa das práticas heterotópicas, a apresentação dos contextos da pesquisa aparece ferozmente entre os vãos de uma prática e outra, os acontecimentos e as ocasiões vão mostrar a escola heterotópica localizada no “não lugar”, aquele que acontece o incalculável, conforme pensamento de Certeau (2012, 2013, 2014).

Nesse sentido, ainda que trouxéssemos em riquezas de detalhes a escola, seus sujeitos e comunidade, haveria outras possibilidades para apresentá-los. Essa narrativa da prática heterotópica são, a partir dos estudos do cotidiano (CERTEAU, 2014), um remexer em minhas experiências. Elas trazem o que há de mais significativo e, pra mim, é a potência criativa do chão da escola. Para tanto, neste capítulo, tomamos como ponto de partida, o desenho da estudante. Ao ser arrebatado pela energia e o afago, pude perceber nitidamente que “não vivemos em um espaço neutro e branco, não vivemos, não morremos e não amamos no retângulo de uma folha de papel” (FOUCAULT, 2009, p. 23). A desesperança diante dos momentos intempestivos dá espaço a partir de um momento único, singelo e simples, a percepção de que “vivemos, morremos e amamos em um espaço esquadrado, recortado, multicolor, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus, cavidades, protuberâncias, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas” (FOUCAULT, 2009, p. 23-24).

Eis o ponto de encontro e desencontro, o espaço praticado (CERTEAU, 2013) na intersecção entre os vãos das emoções, Leonice como será chamada carinhosamente a estudante, trouxe vida e esperança, mostrou que o que antes era latente, acordou as emoções e os sentidos, trouxe afago. Foucault (2013) e Certeau (2014) nos fazem um convite para pensar em outros modos de produção, outras maneiras de ver e sentir a escola, nos orientam a resistir aos protocolos, nos ajudam

a ver entre os vãos que regulam e moldam. Nesse sentido, preciso voltar a 2017, desviar dos modelos e transbordar as heterotopias do contexto escolar, pois:

“Encontrar escola” talvez seja o nome dado àquilo que procuramos, cotidianamente, inventar dentro da própria escola: encontrar o sentido escolar dentro da instituição. E talvez isso venha, muitas vezes, pelo convite dos estudantes, quando como uma borboleta adentra a sala, ou um passarinho começa a cantar ao longe e nos convida a dançar. (MARTINS, 2017, p. 232)

Dá ocasião ao acontecimento, este capítulo ao apresentar o sol como fazer heterotópico institui o *espaçotempo* praticado, o pensa como ponto de reencontro e desencia ao fazer *professororientador*, que reencontra o sentido para a escola a partir da astúcia de Leonice. As emoções mobilizadas por ela me alocam no espaço não localizável, aquele “não lugar” permeado de recordações, memórias ditas e sentidas no campo da surdez e da cegueira, nas percepções latentes que ficam na pele e basta um gatilho para sermos arremessados a lugares até então adormecidos. O carinho, tornou-se um afago. O inesperado compartilha novos modos de fazer que criam tessituras e inauguram espaços criativos de existência, nos quais nos transformamos a partir de nossas experiências. A estudante criou um espaço criativo, trouxe a potência anônima de uma saída heterotópica, um afago singular.

O contexto da experiência: o afago e a esperança

Naquela tarde de junho de 2017, com ares de início de primavera, tempos atípicos em meio ao inverno rigoroso da semana anterior, o contexto de frio intenso trazia a escola estudantes que não tinham roupas suficientes para aquecerem-se, sobretudo um chuveiro quente para um banho quentinho e o sabonete para limpar a pele. Quem não gostava de brincar embaixo do chuveiro, criar personagens e fazer deles, a arte de criar histórias, de imaginar lugares e escrever nos vidros da janela, na porta e parede embaçada pelo vapor produzido pela água quente vinda do chuveiro elétrico ou a gás. As heterotopias são esses espaços outros, que podem produzir lugares e tempos fora da normalidade instituída (FOUCAULT, 2013), é o aconchego fora da vigilância, é o espaço praticado no desvio, é o acontecimento servindo-se da ocasião para dar sentido ao cotidiano vivido.

O beijo e o abraço de uns, a distância de outros, eram sinais de felicidade e vida, ali no Jerê os e as estudantes são, no geral, amorosos com suas professoras e funcionárias, entre as desavenças familiares e os ruídos emocionais entre os/as estudantes, os conflitos constantes, faziam-me parar para pensar naquele lugar, na comunidade tão sofrida, uma região chamada de Pântano, pouco conhecida, não

localizável no mapa, lugar indeterminado, espaço praticado, localizável as margens do prolongamento do Canal São Gonçalo.

Em meio aos conflitos, as relações entre os/as estudantes sempre tiveram na pauta da orientação educacional, muitas estratégias foram realizadas, inúmeras conversas e intervenções para sensibilizar os/as estudantes sobre a necessidade da resolução pacífica de conflitos. Os conflitos em sua maioria originam-se nos arredores de suas moradias e eram reflexos de suas desavenças familiares e de vizinhança. No Jerê quase todo mundo tem vínculo consanguíneo, ele é constituído de primos/as, irmãs/ãos, tios/as de quase ou mesma idade que os sobrinhos/as, além daqueles/as que pertence a vizinhança próxima. Como ponto de (des)encontro entre os/as conhecidos/as e familiares, era no Jerê que vários diálogos e tencionamentos eram desenrolados porque no entorno da residência não seria garantida a proteção contra a sentença do dono do pedaço.

A atuação docente no Jerê chama atenção para um ponto crucial nas intervenções realizadas, o de colocar-se em suspensão para enfim criar espaços livres, proporcionando ocasiões que nos suscitam em espaços criativos. A potência da suspensão oxigena nossas relações, auxilia na reflexão viva e interativa frente às inúmeras demandas, para Masschelein e Simons (2014, p. 33), “[a] suspensão [...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” nesse sentido “[a] escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear”.

Leonice, aos seus 12 anos de idade, nossa personagem central nessa história, não destoava do contexto narrado. Na escola ela possuía muitos/as amigos/as e parentes de diferentes graus, tem o hábito de resolver as coisas com “bate boca” e, algumas vezes, com agressão física em seus diferentes conflitos. Em uma tarde, após um desses conflitos verbais seguidos de agressão física por razões inexpressivas, fui movido pelo mesmo hábito da vizinhança, aumentei a minha voz a fim de expressar a minha intensa insatisfação.

Com uma voz imensamente mais enfática, chamei a atenção da estudante e de sua madrasta, que naquela altura já estava na escola, sobre as situações de violência. Leonice acuada e nervosa diante de uma reação inesperada, buscava no olhar da madrasta o aconchego, que em situações semelhantes, entre a orientação e

a resolução do conflito, eram encontradas no afago da equipe pedagógica. Naquele momento, o meu olhar não era amoroso. Não era mesmo! Trazia toda a vontade de verbalizar as mais terríveis verdades que me mobilizavam, mesmo que aquelas verdades pudessem, após serem ditas, se desmanchar com o forte vento que sempre tem por essas bandas do sul.

Aquele era o momento de parar, momento de suspender-me, a prática estava corroída, a suspensão era inevitável, era preciso uma potência criativa, pois:

[...] algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39).

O vínculo emocional construído diariamente estava estremecido, já não era o mesmo, o olhar expressava a revolta com as condições objetivas com que vivíamos no país após o golpe que destituiu a presidenta Dilma, acumulado com a precariedade de vida vivida pelos/as estudantes e a decepção que a atitude de Leonice me produziu. Minha voz trazia tudo à revelia de quem estava na minha frente, a estudante e sua madrasta. Não sei ao certo o que pensaram elas, mas era preciso voltar ao começo para não romper as pactuações feitas com o que já havia sido construído na escola, com as famílias, com as lideranças políticas da região e os “donos do pedaço”. Aqueles que faziam com que as divergências familiares desembocassem no portão da escola. Depois do impacto da conversa, ainda mais séria que as anteriores na escola, eu não sabia o resultado. Naquele dia, eu havia jogado a toalha e recolhido a esperança que me movia.

No movimento de voltar ao começo que remeti no parágrafo anterior, acredito na potencialidade de criar *espaçostempos* que podem nos auxiliar a sentir as diferentes práticas, aquelas não pensadas e nem sempre planejadas e que nascem na emoção, no sentimento, na invenção das “artes de fazer” insubmissas.

Este envolvimento dialógico nos leva a falar em mergulho e não em observação, porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de saberes que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Com as autoras sou suscitado a mergulhar de cabeça para compreender a ocasião e alimentar o acontecimento. Assim recomponho a busca pelas heterotopias que me orientaram na pesquisa. A minha prática era parte dela. Era preciso fazer funcionar a narrativa até então defendida, a docência se constitui como espaço, por si, de pesquisa. Leonice havia agredido seu amigo. Embora a fala da responsável fosse repreensiva, ao encontro com as orientações da escola, a mesma situação já havia ocorrido em momentos anteriores. Precisávamos de comprometimento, era necessário falar mais alto e mais enfático, as situações de violência escolar chegavam a níveis alarmantes. A escola a todo instante desenvolvia ações para instituir práticas mais dialógicas em que o respeito à diversidade de opinião, crença, gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares fossem reconhecidas e valorizadas nas relações afetivas entre profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Ao conversar com Ferraço, Soares e Alves (2018), nos estudos nos/dos/com os cotidianos conseguimos ver e sentir um “não lugar” onde o sol, o abraço e a frase proferida de diferentes artes e maneiras assumem sentidos outros com as emoções que somente podem ser assumidas quando existe vida. Com a contribuição dos estudos nos/dos/com os cotidianos foi possível perceber as artes mais sutis desta heterotopia, os caminhos sinuosos, carregado de fissuras experienciais e das maneiras de pensar pedagogicamente com os estudantes e famílias.

Com os estudos do/no/com o cotidiano fui compreendendo a trama de relações emocionais e afetivas vividas pela estudante. O seu pai raramente ia à escola e se o fosse não conseguiria reconhecê-lo de pronto. A mãe, cansada de sua realidade, foi buscar outros caminhos e a estudante desde o nascimento foi assumida pela Pamela, a madrasta. O modo como Pâmela parecia tratar Leonice me levava a crer que ela não fazia distinção entre a estudante e seus irmãos, filhos consanguíneos de Pamela com seu pai. O contexto social da família indicava precariedades sociais, não era raro Leonice chegar à escola com pouca roupa em dias de frio intenso ou com vontade de comer algo. Sem exagero, em alguns dias quando esperava a entrada das crianças no portão, ao abraçá-la ouvia o seu estômago roncando de fome. Nessa hora era necessário usar de subterfúgios e dizê-la: tem algo pra você lá na cozinha, pede à Dona Zica. Diga para ela que o Eduardo deixou na geladeira. Essas frases eram a senha para a Dona Zica preparar algo rápido antes de servir a merenda. Era um pacto entre nós com a Dona Zica, suas mãos operam milagres

naquela cozinha de pouco espaço e muita vontade de alimentar aquelas crianças com comidas que exalam cheiros tão magníficos que nunca sobra comida. Essa situação me lembra Alves (2008, p. 18-19) quando diz que:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

Com a autora me parece que para apreender as ficções da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se constitui, somos mobilizados/as a estar atentos/as a tudo que ela (me/nos) passa. A situação de Leonice, a exemplo de outros(as) estudantes, agrava-se com o desenvolvimento corporal com a entrada da puberdade. A dor de dente, por exemplo, era persistente. O incisivo central estava tomado pela cárie e a família não conseguia seguir as orientações da escola após inúmeros agendamentos na Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro para a realização do restauro. Por razões diversas, a família não conseguia ou não entendia a importância, frente ao desafio de manter-se viva, de levar a estudante no horário e dia programado à UBS. Para a família de Leonice era necessário colocar-se à prova, debater as orientações da escola e criar percursos que a auxiliasse a minimizar os impactos da ausência do Estado em suas vidas. É nesse sentido que muitas vezes chamamos a família de Leonice à escola a fim de conversar sobre as crianças, é necessário um movimento questionador, reflexivo acima de tudo, pensar a condição de cada um. Como Butler (2015) nos chama atenção, pode ser um grande desafio quando o Estado é ausente, impenetrável e inquestionável, incapaz de tocar as vidas, tornando-as precárias por sua omissão.

Além das orientações em relação à tentativa de acesso aos serviços da rede de apoio, nossos diálogos também versavam sobre os vínculos da estudante com sua família. Não é raro escutar que eles precisam lutar sozinhos, sem qualquer apoio do Poder Público. Uma luta tecida a mãos da precarização da vida (BUTLER, 2015). Por razões que fogem à nossa compreensão, elas não conseguiam se expressar para seu pai e mãe. Nós fazíamos o meio de campo entre as crianças, sobretudo Leonice, com o pai e Pâmela. A estudante era uma menina doce e amável com suas professoras, mas em algumas situações agressiva e impulsiva com os/as colegas. Por vezes, não fazia suas atividades escolares e estava em distorção idade/série. Queixava-se das

vezes em que ficava de castigo porque não entendia algumas atitudes dos adultos de sua família.

Sua dor maior estava representada na ausência da mãe biológica, o contato esporádico com ela e seus irmãos (filhos de sua mãe com o seu padrasto). Leonice queria morar com sua mãe e seus filhos (assim referia-se aos irmãos), mas o contexto não permitia e aqui estava Leonice com seu pai, madrasta e irmãos. Sua mãe não possui condições afetivas e sociais para acolhê-la, Leonice em alguns momentos relata que compreende sua mãe, vê com tristeza as dificuldades enfrentadas por aquela a quem agradece a vida, não obstante, gostaria muito, mesmo com a precarização da vida de sua mãe e meios-irmãos, estar com eles.

A família de Leonice faz parte dos novos arranjos familiares, que trazem às famílias configurações múltiplas, já não é mais possível ver-se a partir de um padrão judaico/cristão de família, desde sempre a “família” foi plural e diversificada, negligenciada pelo poder do estado e da igreja, ambos cristãos. Fátima Simões e Francisco Hashimoto (2012) vão chamar atenção que:

Com o aumento dos casos de divórcio, o casamento perde a sua força simbólica e já não é mais algo indissolúvel. Surge o conceito de família recomposta: no lugar da família sacramentada e divina surge a família pautada nos laços afetivos da relação entre homem e mulher. Dentro dessa nova configuração, os filhos poderiam vir a conviver sob o mesmo teto com seus meio-irmãos, ora vivendo com um único pai ou mãe, ora filhos dos dois cônjuges convivendo na mesma casa. Esses filhos “bastardos” mais tarde seriam considerados “normais” e integrados à nova ordem de uma família recomposta. (SIMÕES & HASHIMOTO, 2012, p. 3)

Leonice vive com seus meios-irmãos frutos do relacionamento de seu pai, a relação entre eles é amorosa e amiga, ela tem um cuidado especial com seus irmãos, mas embora a relação seja boa, a presença da mãe lhe faz muita falta. Os arranjos familiares ganham visibilidade a partir de movimentos históricos distintos, a depender “do momento histórico, dos acontecimentos políticos e dos interesses por eles despertados, há uma determinada composição histórica, social e econômica que, de certa forma, determina ou impõe um certo modelo de família” (SIMÕES & HASHIMOTO, 2012, p. 6). Os autores vão chamar a atenção para o fato de que “[...] não é possível tratar de apenas um modelo de família, mas, sim, de famílias [...] há um fenômeno que é comum no que respeita à formação familiar de nossa época: a importância da criança no âmbito da formação familiar”, nesse ínterim “apesar das mudanças, ao que parece, a família independentemente da forma como é constituída

é ainda o principal elo de transmissão de valores e do sistema social” (SIMÕES & HASHIMOTO, 2012, p. 6).

Nessas configurações familiares, Leonice e sua família constituem-se, lutam diariamente para minimizar os impactos dos processos de precarização da vida (BUTLER, 2015). Contudo, assim como as ondas do mar, preciso voltar à superfície, voltar a junho de 2017, toda alegre e sorridente, Leonice aspirava cuidados emocionais, precisava de mais do que havíamos dado, eram necessários outros movimentos. Recorri aos registros da escola, os movimentos realizados pela escola escapavam a outras possibilidades, esbarrávamos novamente na oferta de serviços da rede de apoio. Lembro-me com emoção da fala de Pamela: “a gente sobrevive professor!”. Sobrevivem, estavam sobrevivendo a uma situação social dura, num contexto de inúmeras frustrações, grandes desafios, onde o desânimo e a incerteza faziam resistência à vida. Essa precarização da vida “aborda a questão de uma ética não violenta, baseada no entendimento do quão facilmente a vida pode ser anulada” (BUTLER, 2019, p. 16)

Sobreviver tornou-se um objetivo, uma meta distante, pois o sonho da superação e a esperança da realidade modificada estavam em luto. O sonho, a astúcia e a esperança estavam anuladas pela omissão do estado (BUTLER, 2019) e mostravam que a situação de Leonice e Pamela não destoavam dos/as demais estudantes, não era raro ver situações semelhantes, até mesmo contextos mais precarizados. O sentimento de fracasso e impotência aos poucos foi tomando conta de minhas emoções. Eu estava entrando em colapso, quando me dei conta do olhar da estudante ao *ouvirsentir* a minha voz firme diante do novo conflito em que se envolvia, fez desfalecer a esperança que sempre esteve latente em minhas atitudes. Naquele momento eu era a mesma voz que tornava sua vida precária. Os *espaçostempos* de luta e resistência pareciam não fazer sentido diante do repertório de estratégias encaminhadas em minhas ações pedagógicas junto com a escola.

No Jerê, a resistência diária às precarizações da vida, tornam a escola um espaço de aconchego e acalento para muitas das pessoas que nela atuam. São produções e práticas anônimas, muitas vezes desconhecidas entre nós, mas que o tornam um *espaçopraticado* fabricado de cuidados e que nos inspiram sonhos. Existem nesse contexto educacional, movimentos que nos escapam, são fabricadas ações que buscam minimizar os efeitos da precarização social, a título do que acontece: doações de roupas, alimentos e remédios estão entre as mais corriqueiras

ações anônimas promovidas. Por vez e outra, alguém comenta algo que recebeu ou fez para minimizar a situação de algum/a estudante.

Em Butler (2019) vamos compreendendo como a precarização da vida vai impactando cotidianamente nossas ações, percepções e sentidos. O silenciamento e aprisionamento estatal das chagas que assolam as comunidades escolares mais vulneráveis, com pinturas de fachadas que negligenciam e escondem o que no cerne da carne se vive na escola, tornam ocultas e instituem divindades de sucesso e superação, quando o cotidiano vivido expõe outra relação. É preciso chamar a atenção, que negligenciar um fato, precariza e desumaniza, é preciso colocar as cartas na mesa e junto a elas, buscar nos diálogos alternativas à vida. Para existir nesse mundo marcado pelas desigualdades, as condições materiais, subjetivas e políticas precisam garantir nossas presenças na esfera pública. Nesse caminho, novamente Judith Butler (2018) me ajuda a entender o cenário quando diz:

[...] a questão do reconhecimento é importante porque dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Mas e se o campo altamente regulado da aparência não admite todo mundo, demarcando zonas onde se espera que muitos não apareçam ou sejam legalmente proibidos de fazê-lo? [...] Na realidade, a demanda compulsória por aparecer de um modo em vez de outro funciona como uma precondição para aparecer por si só. E isso significa que incorporar a norma ou as normas por meio das quais uma pessoa ganha reconhecimento em detrimento de outras, estreitando o campo do reconhecível. [...] O próprio fato de que posso perguntar quais humanos são reconhecidos como humanos e quais não são significa que existe um campo distinto do humano que permanece irreconhecível, de acordo com as normas dominantes, mas que é obviamente reconhecível dentro do campo epistêmico aberto pelas formas contra-hegemônicas de conhecimentos (BUTLER, 2018, p. 42-43)

Ao pensar a revolução enquanto uma *prácticapensante* invisível e constante, microbriana e proliferante, sem autoria, mas com muitas caras que se inventam, a precariedade exposta no Jerê oferece um tempo sombrio com cacos do que existiam. Mas, os cacos pulsam e neles encontram-se vida. Na luta diária, vamos resistindo. A rebeldia e a balbúrdia andam juntas, de mãos dadas, dilatando os vãos como o trem a passar, o barulho emitido pelo maquinista é o ensaio para a potência anônima da resistência. Nesse contexto de criações anônimas, o afago em uma demonstração de carinho, na qual “Sor Eduardo, você é um sol!” trouxe de volta a vitalidade e a esperança. Ele inspirou sonhos e restabeleceu energias. Voltei a abrir os olhos e a instituir o sorriso (LARROSA, 2002), era a arte do encontro, a delicadeza de uma menina de 12 anos, após uma semana da conversa mais dura, alcançou minhas emoções, movimento necessário às práticas heterotópicas.

A heterotopia ressignificando a vida escolar

A vida na escola é uma caixa de surpresas, a cada dia letivo são novas emoções e novas aprendizagens que arrebatam infinitas curiosidades. A ingenuidade, por vezes, anda de mãos dadas com a astúcia para nos livrar das arapucas criadas pela situação de violência a que está inserida a escola e as famílias. Entre as táticas (CERTEAU, 2014) escolares instituídas e as estratégias governamentais determinadas (FOUCAULT, 2018) oxigenam-se as práticas pedagógicas. Toda escola tem um pouco disso, reações inesperadas de adultos e crianças, que trazem sabores, desencadeiam emoções, no atrito do trem com o trilho que passa o vagão, tecemos as fissuras no ser, sujeito plural, anônimo e criativo. Eis um orientador educacional decepcionado com seu próprio fazer, diante do conflito com Leonice e sua madrasta e as condições objetivas vividas pelo país após os esvaziamentos das políticas de assistências, era preciso ressignificar o ato de escutar, aquele de olhar-se e ver por dentro, “aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002 ,p. 24). Desprovido de interpretações, despido do olhar clínico das teorias e das recomendações, assim senti os próprios desvios que a voz trêmula e acanhada murmurava sentimentos apreensivos.

A escuta precisa sentir o quanto o cotidiano escolar contribui para pensarmos a escola como “[...] o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade [e] quer [que] tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, pele para sentir, ou não...” (ALVES e GARCIA, 2000, p. 11), os sentidos são inerentes ao fazer docente, eles aguçam nossas abordagens, devem trazer amorosidade e escuta atenta às demandas estudantis. Essa escuta naquele momento esvaiu-se no tom de voz que só dizia e não escutava.

A abordagem utilizada com Leonice, diante do estudante machucado devido a suas agressões, não foi a reação ideal. As emoções diante do constrangimento precisavam da imensidão da calmaria do mar sereno, da surdez e da cegueira aos sentimentos latentes, pois entre um suspiro e outro, a ação não deveria agredir os já agredidos, assim penso após pensar o pensado sobre a minha prática no momento do vivido. Após o incidente, situação aparentemente contornada, o *professororientador* esvaiu-se em dor. Aquela dor da emoção, da lágrima contida, do sorriso escamoteado, do sentimento de pesar pelas palavras proferidas, o afago

sempre encontrado e agora ausente. Minha voz alta não trazia o alento necessário e urgente a cada sujeito escolar do Jerê. Eu me fazia humano, mas em minha humanidade precarizava a vida precarizada. A “vulnerabilidade insuportável” (BUTLER, 2019) estava latente, a exemplo a autora apresenta a seguinte consideração:

podemos até experimentar a repugnância, o luto, a ansiedade e o medo, e ter todas essas disposições emocionais ocasionando uma reflexão sobre como outros sofreram alguma violência arbitrária na mão dos Estados Unidos, mas também nos esforçando para produzir outra cultura pública e outra política nas quais sofrer violência e perdas inesperadas e responder com uma agressão não seja algo aceito como uma norma da vida política (BUTLER, 2019, p. 12).

A família já tão suscetível a violência não deveria na escola, até então considerado um refúgio, sofrer uma abordagem que, diante do papel da escola, torna-se uma ação repreensiva do Estado sobre a família, já tão repreendida cotidianamente. Volta e meia, relatos de que estavam naquela condição por “culpa própria” tornava-se corriqueiro, o que Butler (2019) vai nos chamar a atenção, a esta possibilidade inescapável de ser vitimado, já que para a autora a precariedade encontra-se distribuída desigualmente ao redor do mundo e quiçá no Jerê não é diferente. Diante do quadro, a sensação era de trabalho encerrado. O período havia se esgotado e o contexto esvaído de suas funções profissionais. Aquele ambiente parecia me dizer que precisava de outro *professororientador*. O sentimento de desligamento foi iminente e não era possível estar mais lá.

Quatro dias depois da abordagem com Leonice e de pedir o remanejamento para outra escola, a mão que acolhia não era a minha. A abordagem impensada em minha prática, com intempestivas colocações, foram determinantes para o pedido. Na relação com Leonice, vamos sentindo as dimensões das “Maneiras de Ser” (CERTEAU, 2014) e “Artes de fazer” (CERTEAU, 2013), a escola como espaço de possibilidades, para uma antidisciplina que promove um (des)encontro com a norma, com o consensual, com a atitude esperada, inaugura espaços praticados com a potência criativa das heterotopias, de trazer afago e aconchego, saudar os sonhos e projetar novos sentidos.

Era necessário mergulhar, refletir sobre os sentidos gerados a partir do que faço, das ações que produzo, na relação com o outro que me constitui. Adentrar nas fronteiras e buscar resiliência, resistências ao fazer, despir-me para sentir o acontecimento. As fronteiras estão corrompidas, assim devem permanecer, Leonice

não tinha temor, nem pudores, quando queria ir ao meu encontro, falava o que sentia sem receios e medos, era preciso um novo momento. Nesse movimento em que potências anônimas são criadas, vou tornando-me um *praticantepensante* e apresento a ideia de Ferrazo (2003) para falar-lhes que

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos sobre, de fato, acontecem os estudos com os cotidianos [...]. Então, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras eu faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros outros. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. (FERRAZO, 20003, p. 160-161).

Quando apresento o acontecimento vivido e praticado, trago nesse interstício o potencial do sujeito para compreensão do cotidiano como um sistema de operações singulares, que apresenta uma riqueza única de elementos para compreender como a escola pode ser um ponto de resistência, o desvio necessário ao acontecimento da vida. Foi nesse sentido, tomando ditos de Certeau (2013 e 2014) e aproximando-os de Foucault (2016) que as heterotopias ganharam sentidos nas práticas e acontecimentos inesperados que promoveram “artes do fazer” liberdades e criatividades em rede de saberes.

O sol que aquecia Leonice em dias frios, era aconchego quando a roupa não dava conta da friaca sempre intensa neste lado dos Pampa Gaúcho, às margens do Canal São Gonçalo, o sol aquecia a vida, as brincadeiras, os relacionamentos. O sol abria clareiras no frio, em dias frios, lugares úmidos, ele esquentava a vida, tornava-se para Leonice uma heterotopia sempre bem vinda, o sol que a aquecia, aqueceu minha vida, trouxe a escola, o calor, o afago que Leonice queria. A estudante fabricou saberes, projetou o orientador para fora daquele lugar frio e úmido, a sala da escola que quase nada de sol entrava, as marcas de umidade nas paredes e no chão que transpira frio, aqueciam-se, estava lá num espaço dentro de outro espaço.

Nessa tessitura de redes de saberes, Alves e Garcia nos provocam a pensar sobre potência criativa da prática humana,

Nesse sentido, creio que a primeira coisa a ser retomada é dizer, em alto e bom som, que todo ser humano que pratica alguma ação pensa sobre ela, ou seja, trazendo para a questão que queremos discutir: a idéia de “professora-pesquisadora” não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada [...] na qual víamos que a professora pensava e tinha posições (ALVES; GARCIA, 2000, p. 107).

Ao retomar a reflexão viva sobre a prática, pesquisa com o cotidiano vai chamar a atenção que

É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (ALVES, 2008, p. 33).

Aqui apresentamos um pouco desses *aprenderensinar*, práticas vividas no cotidiano vivo em desafios, nele vamos constituindo formas de ser, estar e viver no chão da escola, é nesse íterim, que Alves (2008) fala da importância de constituir-nos enquanto narradores praticantes, todos nós ao praticar pensamos sobre a prática (ALVES & GARCIA, 2000), essas potências criativas são inerentes ao fazer docente.

Ao praticar vamos criando táticas, redes de saberes que são utilizadas para acolher as demandas de Leonice e sua família, são procedimentos que estão às margens das orientações oficiais, associam-se heterotopicamente a micromovimentos de resistência diários, que dão vazão ao acontecimento heterotópico praticado. As heterotópicas banhavam-se nas ocasiões, elas dependeram exclusivamente do tempo e da oportunidade, da sutileza e da astúcia, utilizaram momentos oportunos do cotidiano para combinar elementos heterogêneos e aproveitar a ocasião para fazer agir as táticas dos/as praticantes e assegurar independência, em face às circunstâncias oficiais instituídas.

A tática, tal como a compreendo aqui: trata-se – dizia Corax – de “fortificar ao máximo a posição do mais fraco”. Em sua densidade paradoxal, esta palavra destaca a relação de forças que está no princípio de uma criatividade intelectual tão tenaz como sutil, incansável, mobilizada à espera de qualquer ocasião, espalhada nos terrenos da ordem dominante, estranha às regras próprias da racionalidade e que esta impõe com base no direito adquirido de um próprio. [...] As táticas são procedimentos que valem, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2013, p. 96-97).

Em diálogo com Certeau (2013; 2014) e Foucault (2013), as facetas da relação entre o orientador educacional e a estudante, apresentaram uma relação heterotópica que uniram táticas para a bricolagem dos processos cotidianos organizacionais referendados oficialmente, com práticas de confronto ao orientado e instituído, ao sentido e praticado. Como resultado de operações, o espaço praticado é "no lugar, ser outro e passar ao outro. [...] Essa relação de uma pessoa consigo mesmo comanda as alterações internas do lugar (os jogos entre suas camadas) os desdobramentos caminheiros das histórias empilhadas num lugar" (CERTEAU, 2013, p.176-177), as apropriações, os usos e as ocupações do espaço praticado no Jerê, trouxeram percepções de uma tessitura bricolada em momentos que não seriam praticados em outros lugares.

A potência criadora da heterotopia não se constitui pela regularidade. Ela não se serve a modelos a serem orientados e seguidos. A relação heterotópica é única, mas a potência criadora e o sentimento imbricado são diversos. A empatia e a amizade foram cúmplices. O desenho, a frase escrita, o abraço dado e o sorriso alegre e espontâneo de Leonice lembraram-me o quanto ainda é possível fazer. Embebecido pelas leituras sobre as heterotopias (FOUCAULT, 2013), vou sentindo-as como o brilho que ofusca a norma, o "Sol" diante do dia nublado nos mostra novos horizontes e que de tão longínquos às vezes passam despercebidos. Com ele criamos espaços contestados, invertidos, que fora do instituído, sentem as ações do *espaço praticado*, percebido nas sutilezas dos acontecimentos e das ocasiões.

O afago da estudante foi um golpe nas percepções mais pessimistas do *professor orientador*, essas "artes de golpes", como chama Certeau, são, nesta prática heterotópica, uma criação anônima que criou outra atmosfera, trouxe memórias de potências desviantes "a arte" de "dar um golpe" é o senso da ocasião." (CERTEAU, 2014, p. 101), foi uma potência criativa, que subverteu a minha decisão, de dar tchau e ir embora. Busquei despir-me para sentir a oportunidade da ocasião (LARROSA, 2002) que abundou de alegria meus sentimentos, transformou aquele contexto, aquele cotidiano nunca mais será o mesmo.

A atitude de Leonice foi pra mim uma prática heterotópica. Se instituiu como acontecimento único, vivenciado e experienciado na arte de fazer afagos diferentes das demandas determinadas pela ordem burocrática. O cotidiano se apresentou em práticas outras que ressignificaram o fazer docente e que restaurou sonhos trazendo

percepções, emoções, sentidos heterotópicos. Nos cotidianos escolares marcados por fissuras, as tessituras de práticas são inscritas em espaços que constituem realidades que respiram sutilezas, rebeldia as imposições, que se ocupa do “Outro”, na relação dos “usos” que ele faz a partir do que é pensado, planejado e instituído. Leonice fez usos, foi rebelde a muitas orientações, mostrou a escola que é preciso revoltar-se para dizer, ainda aqui estou, precisamos parar sempre, olhar os detalhes e pensar em outras práticas. Os acontecimentos surgem para que nós possamos olhar a ocasião e a *prátipensada* sempre voltar. Obrigado, Leonice!

As ocasiões, as táticas e as rebeldias

As interlocuções que nossas narrativas heterotópicas fazem são infinitas. Ao visitá-las, sentimentos são trazidos à tona e nessa proeza vou revivendo um cotidiano vivido anteriormente. Desperta lugares e sensações que até então não estavam lá, a cada volta, a cada escuta nova, o Sol traz lembranças e projeta futuros e saídas outras e alternativas ainda não pensadas para fazer-me lançar pensamentos de rebeldia e elaborar táticas desviantes.

A vida é uma eterna reconfiguração, nesse movimento os acontecimentos vão surgindo e trazem novas formas de estar. Leonice em sua utopia deseja estar com a mãe, a realidade lhe apresenta o que no momento é possível e, assim a menina vai crescendo emocionalmente distante do desejo. A ocasião, por vezes, é um prato cheio. Leonice utiliza a ocasião com emoção, nos poucos momentos em que está com sua mãe e deixa claro que esse é seu mais sincero desejo. Nesses movimentos inauguramos sentimentos, espaços outros, não imaginamos e nem temos a pretensão de captar emoções, desejo e sonhos. O alcance a cada um está na própria perspicaz, nos sentidos aguçados, na entrega e nas artes de ser.

Ainda assim não seria possível, a heterotopia utiliza-se das ocasiões. Mas quais seriam essas ocasiões? Não há como prever. As familiaridades aqui não existem. Elas não são modelos. Não existem regularidades a serem seguidas. A potência da heterotopia está na sua criação autônoma. Aproveitar-se dos acontecimentos é uma tática dos astutos. As ações, a revelia, trazem sentidos ao que é vivido no cotidiano, um espaço praticado e sentido de múltiplas formas.

A escola com sua potência criativa, utiliza-se das situações com veemência para ressignificar seus espaços. Ela cria movimentos, por vezes, imperceptíveis às

normas e cada um à sua maneira introduz artes de fazer e maneiras de ser ao seu cotidiano. A pluralidade dos acontecimentos e dos sentimentos imbricados é o que dá vazão à vida. A situação vivida com Leonice tem disso, muitas foram as ações realizadas ao longo desses sete anos, ações anônimas que no anonimato deram vida e esperança ao professor e a estudante. A narrativas com Leonice, tornaram-se um ponto de encontro, foi possível sentir a heterotopia como a produção de novos acontecimentos, subvertendo a herança da constante vigilância, pois

Se nós sonhamos, depois de tudo, que o barco é um pedaço flutuante do espaço, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado sobre si e que é lançado ao mesmo tempo ao infinito do mar, o navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem embarcação, os sonhos secam, a espionagem substitui a aventura, e a polícia os corsários. (FOUCAULT, 2003, p. 411)

Dessa forma, precisamos estar atentos aos acontecimentos que nos escapam, eles se inscrevem em nosso cotidiano, maneiras de (re)significar no jeito de agir, ser e estar, instituindo a escola outras formas de produção de encontros da vida, fabricação infinitas de modos de ser. Por mais heterotopias cotidianas que possam deixar o engessamento de nossas práticas de lado e permitir que a maresia entre sem permissão. A escola nos ensina que sua vida está no acalento e na criação da existência. Nas formas em que se apresenta ninguém reage e a sente da mesma maneira, o sol como fluido vital para a manutenção da vida terrestre, apresentou com Leonice a criação de novas existências, trouxe à tona o calor que se converteu em heterotopia. O existir é singular mesmo nos terrorismos que se constituem nas barbáries do capitalismo. A rebeldia, o desvio e a antidisciplina são arbitrariedades à norma e à disciplina, nesse *espaçostempos* residem também sua potência criativa. Elas instauram fissuras, constituem tessituras nas redes de saberes que fazem do cotidiano a criação da escola.

O BALANCÊ DA SOPA DE LEGUMES - (RES)SIGNIFICAÇÕES DE UMA REFEIÇÃO COMO PRESENTE

Voltar, experienciar e sentir

Na invenção da vida, as subjetividades vão ganhando “vãos” nessa órbita formada pelos usos das práticas que fabricam os cotidianos. É notório que falar de cotidiano é falar das pluralidades e das práticas tecidas pelos sujeitos com o espaço praticado aguça os sentidos, vou percebendo as potências criadoras da escola em seus *espaçostempos*, de realização heterotópicas. As produções de existência dão sentidos às nossas ações na busca de espaços, legitimidades, contrapontos e sentidos outros que não estão circunscritos no currículo oficial das instituições. Nesse movimento, precisamos estar abertos à experiência para a melhor ocasião (BONDÍA LARROSA, 2002) dos acontecimentos.

Do ponto de vista da experiência, [...] o importante é a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. [...] O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 25).

Estou convencido que para viver a heterotopia escolar, precisamos nos permitir experienciar algo que não seja o conhecido, transgredir a disciplina e sentir as oportunidades da ocasião, como diz Bondía Larrosa (2002). Transformar as atitudes, provocar reações diversas, buscar revelar-se diante dos padrões e expor ao risco da punição. Assim estaremos sentindo o que até aqui refletimos. Ao buscar sentir o que há de amorosidade nas práticas pedagógicas, às situações heterotópicas trazem outros sentidos que ressignificam o lugar chamado escola de um “não lugar”, pois não está inscrito institucionalmente. Pensar seu sentido, refletir sobre e tentar sentir esse oceano de relações, de fazeres e saberes, que se reconfiguram a cada dia e nas invenções da vida escolar cotidiana é o âmago da metodologia dura.

É preciso usar os sentidos para compreender o que Certeau (2014) propõe. Não me parece a simples descrição de fatos, situações, acontecimentos e ocasiões, tampouco, me parece ser os limites narrativos de insucessos e fracassos. Antes de tudo, o que já está previsto, inscrito em algum lugar, orientado e normatizado pelas instituições, já está circunscrito, aqui nos interessa os usos da rebeldia e insurgência. As experiências em suas sutilezas (BONDÍA LARROSA, 2002). É sentir os usos que

faço enquanto orientador educacional em relação ao que orienta o meu trabalho, os usos que fabrico entre os vãos do silêncio instituinte que (re)inventam o meu cotidiano da orientação educacional.

Nesse sentido, tomo "como objeto não a espuma dos dias, o desconcerto e a confusão do discurso político, as lamentações de uns, as censuras dos outros", o sentir que busco "daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras" (CERTEAU, 2014, p. 11), são nos vãos e nas brechas entre o dizer e o fazer que encontram-se o que ainda não sei e que preciso aprender com outros da escola.

É no voltar sempre que a reflexão vai sendo produzida. Ao perceber os acontecimentos, as práticas heterotópicas vão sendo significadas e a análise dessas maneiras de fazer e artes de ser nos ensinam "voltar a esta 'coisa'" que aconteceu e compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos" a partir das práticas. No pensamento de Certeau, a questão 'Como se criar?', toma o lugar daquela que fora a "imperiosa urgência: 'criar o quê e como?'" (CERTEAU, 2014, p. 12). Essa potência anônima que desvia o olhar da vigilância das instituições, nos conduz a outros patamares, instaura efeitos diante das situações de decisões a contragosto das normatizações que restringem nosso campo profissional.

Quando me volto a buscar o sentir da heterotopia escolar, transporto-me para aquilo que é necessário para a "proliferação disseminada" de criações anônimas e "perecíveis" que irrompem com vivacidade e não se capitalizam" (CERTEAU, 2014, p.13). Nesse momento, "trata-se de esboçar uma teoria das práticas cotidianas" a fim de "extrair do seu ruído as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de 'resistências' ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção 'sociocultural' [...] a rede de uma antidisciplina" (CERTEAU, 2014, pág. 16).

Nessas maneiras de fazer, os/as *praticantespensantes* vão fazendo usos que não estão sob a vigilância do sistema e que escapam às análises por não estarem previstos em algum lugar. Esses usos e essas redes de antidisciplinas, na minha acepção, auxiliam na fabricação das heterotopias, a essa "'fabricação' que se quer detectar é uma produção poética escondida e disseminada nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da produção.

As compreensões que venho descrevendo tem auxiliado-me a sentir a minha prática profissional sem óculos, o cotidiano impregnado por suas rotinas e normatizações, coloca nos sentidos uma venda que busca instaurar silêncios. Que, ao contrário do pensam, produz sons. Não é o medo de expor o que se faz e não é o receio da punição por ir em desencontro ao que é estabelecido, o que existe é a falta de perspicácia dos sentidos ao que se faz. É um olhar que nos escapa, uma sensibilidade que está ali, mas não está aguçada.

Nas discussões que proponho volto ao cotidiano que atuo, vivo e respiro, esse ato criador de emoções incapazes de tornar as práticas heterotópicas uma referência a outros cotidianos. Quando penso na escola, sinto o quanto ainda não senti, estive e estou oprimido e reprimido nos fazeres da rotina instituída e normatizada, pensada por outros. Neste capítulo apresento, a partir das reflexões suscitadas com a sopa que foi apresentada à professora que alfabetizou quem já estava sentenciada ao não aprender, a contestação ao consensual e o emergir dos acontecimentos que se fez heterotópico. Nas passagens de tempo, o balancê da sopa me levou para minha infância. No diálogo entre minhas vivências escolares e o acontecimento protagonizado pela *professoraalfabetizadora* e a estudante, o cotidiano apresenta o *espaçotempo* da heterotopia.

As infâncias, vivências e acontecimentos

As práticas orientam nossas vivências a partir das experiências tecidas, os acontecimentos são para nós, potência para que as heterotopias se apresentem como uma alternativa, um revés as normas que condicionam nossos corpos e subjetivando nossas maneiras de ser e estar. Quando falamos sobre as heterotopias na escola, trazemos a diluição do lugar escolar em espaços de (re) significações, deslocando as orientações cristalizadas que submete aos praticantes outras formas de compreender a vida, apresenta a potência de perpassar todos os conceitos que se formulem sobre a escola, contestando a ideia de um sentido único. Há um transbordamento impossível de conter.

Quem que estudou em escola pequena em cidade que não identificávamos no mapa do Brasil, nunca se escondeu debaixo de uma mesa ou de um banco quando ouvia a professora ou sinal de término do recreio? Mesmo que os pés ficassem para

fora ou o corpo não coubesse naquele lugar, acreditávamos piamente que ninguém nos via. A professora dizia: guria, onde tu estás? guri, eu vou contar até três. Lá quieto/a, transpirando de tão nervoso/a, estava o/a piá.

Da imaginação à referência, vamos observando e admirando as pessoas. Podemos ser quem desejamos e o que desejamos, ao menos temos essa sensação. Animais, objetos, eletrodomésticos, todo tipo de coisa disponível, toma forma e vida, deste a conversa a interação, um osso é capaz de tornar-se um boi, o rolinho do papel higiênico um carrinho e por aí vai. O teatro e a poesia são uma potência na imaginação da criança.

Projetamos e nos desligamos das situações que nos cerceiam, temos nosso próprio universo, dos besouros que aparecem no quintal, o carreiro das formigas cortadeiras que podam numa sinfonia as hortaliças da mamãe. Essas memórias povoam minha imaginação quando me volto a pensar nas e com as crianças. Experiências, aquelas que lá e cá, passamos e desejamos ter. Tudo isso e mais um pouco, vai nos auxiliar a entender o mundo e com ele vamos aprendendo a viver e construindo significados à vida. Essa que opera acolá de seus aspectos orgânicos e materialidades biológicas, mas que ganha e é atribuída sentido com a experiência de narrar sobre ela (CAETANO, 2016).

Nas existências da vida, seus movimentos parecem sempre nos levar à infância e suas brincadeiras. A gangorra das praças das cidades, por vezes, nos apresenta a leveza do escorregadio. Uma queda suave no declive ocorre quando as crianças no movimento de subir e descer se cuidam mutuamente. Nesse movimento constante e repetitivo, a imaginação anda solta e livre, a confiança vai se descendo. E a criança, sapeca, salta da gangorra. A outra, desatenta que estava, quica com bunda no chão. É o alerta que é acionado, agora em diante a imaginação pode voar. Mas o pé precisa ficar com os pés prontos para pisar no chão. Estranhamente essa palavra ocupa uma posição de destaque na minha vida, tenho o insistente hábito de dizê-la em situações que quero reforçar minha narrativa com base de que ela originou-se “no chão da experiência”. Aquele *espaçotempo* em que as aprendizagens são produzidas, a exemplo da criança na gangorra.

Na arte do fazer, passear pelos acontecimentos rompendo a influência de Chronos que destruí o tempo consumindo a vida ao depositá-la na ordem cronológica, sequencial, métrica e associada ao movimento linear do fim é a ação imaginativa que desejo mobilizar neste capítulo em que a partir do relato das experiências vividas

pelas ... trago as minhas e neste exercício de tecelagem narrativa, a escrita das experiências vão assumindo cores e sabores, como são as comidas.

Na minha época de criança, entre o inverno de 1989 e o verão de 1992, eu não sentia as cores da vida, a mudança de humor dos adultos e as mazelas sociais me tocavam pelas ausências daquilo que via e queria, mas não podia. Em março de 1992, ingressei na primeira série. A escola e os colegas eram desconhecidos, era um universo de informações a ser descoberto e fui descobrindo que meu corpo destoava e que minhas vestimentas eram estranhas porque eles eram motivos de chacotas em algumas situações. Como a criança na gangorra, a experiência foi tecendo aprendizagens e subjetividades.

Na escola conheci as cores, afetos e cuidados. Fiz poucas amizades, é verdade. As gurias eram mais acolhedoras, os meninos só excluía. Parece que no reino competitivo dos machos, já viam que aquele corpo magro e desajustado não era páreo à disputa evolutiva da espécie. O esgotamento da vida daria conta de eliminá-lo. Essas relações na escola me mostrava que a gente não precisava fazer algo errado, bastava existir para sentir que não eras bem vindo. Essas relações entre o cuidado e a falta dele, não faziam muito sentido na época, mas eram motivos para angústias até então não sentidas. Minha irmã, dois anos mais velha, já na quinta série, era para mim uma heroína, buscava sempre me proteger.

Mas, sem dúvida, a escola foi um universo que permitiu-me conhecer pessoas porque ficava sempre recluso em casa, não podia brincar na rua, tinha poucos amigos. Minha mãe sempre era muito zelosa e cuidava muito da minha saúde, até meus 14 anos inspirava muitos cuidados. Então, apesar das hostilidades masculinas, as cores estavam lá na escola. Foi lá que descobri uma infinidade de práticas fabricadas nas relações que estabelecia com as outras pessoas. Foi lá, em meio ao chão da experiência, que surgiram muitos “Eduardos”: do amoroso ao rebelde. Eles se tornavam ousados, enfrentavam e contornavam as idas e vindas das gangorras da vida. Elas não se importavam naquele mundo que vivia na cidade de Jaguarão e na escola.

Percebo que minha mãe compreendia as relações de poder que precarizavam a nossa vida, mas deixava passar como o trem passa, freneticamente nossas vidas ia passando, não sabia nomear o que era, mas sentia a distância que existia entre nós e os ricos. Enquanto crianças, as nossas preocupações eram em potencializar o que não tinha certa relevância aos adultos. As almofadas do sofá que serviam de encosto,

por exemplo, tornavam-se um refúgio para nós. Minha irmã e eu, montávamos pequenos cubos, entrávamos pra dentro e lá era um lugar intangível. Incapaz de ser descoberto ou invadido. Fabricávamos uma verdadeira fortaleza. E olhe, a sala da nossa casa tinha em torno de um metro e meio de largura e três metros de comprimento, para conseguir entrar no banheiro ou passar para a cozinha, essa circulação tornava-se quase impossível com aquela brincadeira.

A resistência, em relação às orientações de que aquele lugar não era um espaço para as crianças, sempre foi forte, aliada a imaginação, muitas táticas surgiam ao longo das brincadeiras, para burlar as recomendações e até mesmo, as orientações da minha mãe, que com ações e palavras nos diziam que ali não era o lugar de brincar. A brincadeira até mudava de lugar, mas era aperfeiçoada e outra era elaborada para aquele espaço antes ocupado. Assim seguimos, e assim vamos aprendendo para que na fase adulta, possamos aprender a lidar com as idas e vindas, as vezes não desejadas, mas necessárias, pelos menos é o que nos dizem.

Muitas crianças têm disso! Veem no que há de mais simples e até insignificante, possibilidades para serem felizes, mesmo que por alguns instantes. Essa capacidade de estar num lugar, sem deixar que isso o afete, é algo que não deveríamos, em muitos casos, deixar lá na nossa infância. A poesia, o conto e suas narrativas, tem disso. A realidade e sensatez, leveza e sublimidade, ato de um amor incondicional. Nessa época adorava dar presentinhos pra professora, ela sempre agradecia com um sorriso largo, abraço cheiroso e afago gostoso. Muitos presentinhos eu dei à professora da minha primeira série, Dona Madalena. Ela os recebia com muito carinho, dada as minhas condições, os presentinhos que sempre quis dar a ela, ficou na lembrança, na memória de um sonho não realizado. A caixa que guardava essas memórias foi remexida em junho de 2019, quando um acontecimento me surpreendeu, a professora do segundo ano foi presenteada com uma sopa de legumes ainda quentinha, guardada em recipiente de sorvete de 2 litros.

Diferente de tudo que já tínhamos vividos na escola, enquanto estudantes, professores, funcionários e responsáveis, uma refeição como presente era algo novo. Diferente de todos os mimos já recebidos, remeteu-me à minha primeira série. A professora do segundo ano ao receber a sopa de legumes como forma de presente e agradecimento, nos apresentou o que Certeau (2014) vai nos chamar de “artes de fazer”. Foi o acontecimento ocorrido no *espaçotempo* do inesperado que escapou ao jogo na trama das relações entre a professora, sua turma e a estudante.

Já no quarto ano, frequentando as turmas de apoio em turno inverso, a estudante não estava alfabetizada, foi quando a escola e a professora Cris tiveram a ideia de convidá-la a frequentar em turno inverso, a turma do segundo ano. Com as atividades concomitantes a de sua turma, mais as aulas de apoio e as práticas de alfabetização da turma do segundo ano, a estudante foi alfabetizada.

O desencaixe e o deslocamento, as potências heterotópicas do acontecimento inesperado são contrapontos aos lugares dados e as situações previsíveis, elas operam aberturas às transformações dos *praticantespensantes*. A refeição como presente, inaugurou um espaço criado emergido de uma ruptura sempre fugaz com o tempo e o lugar. Ela nos possibilitou compreender a produção de outros olhares e espaços intocáveis, efeitos únicos sentidos por cada um/a naquele acontecimento.

O imaginário e as emoções infantis estavam à flor da pele, quando não havia nenhum presente possível, surge o inesperado, algo que lhe era muito cativo, a estudante sem nenhuma dúvida, nos deu uma lição de gratidão. Não importava o objetivo, a coisa a ser dada, o presente adquirido ou feito, importava ser algo que lhe fosse significativo, diante do carinho de seus colegas a professora, a estudante estava lá pensando em algo.

A sopa havia sido feita pela mãe com o auxílio da estudante com os legumes e verduras colhidos na horta no quintal da casa simples da família de muitas pessoas. Possivelmente havia sido feito no fogo de chão com a panela grande, uma espécie de caldeira onde a fervura exala cheiros quando inicia o cozimento dos legumes. Era em panelas como essas que, por vezes, minha mãe cozinhava. Aquela sopa, que expressava gratidão, era o que alimentava corpos desejosos de comida, como eu era quando criança.

A menina ajudava na lida da horta, plantava e cuidava dos legumes, parecia ser o espaço doméstico favorito. Talvez, uma tarefa prazerosa que lhe dava sabor a vida. O certo era, lhe fazia muito bem a horta, ajudava a produzir os alimentos para que sua mãe pudesse fazer a sua refeição, a sopa de legumes. Entre o prazer e a vontade de presentear a professora, existia um sentimento, *espaçotempo* não inscrito em lugar algum. Ele produziu existências que impulsionaram a menina a servir e presentear sua professora.

A menina distanciou-se do que era consensual, transgrediu a norma, produziu possibilidade em sua atuação, assumiu uma forma diferente, contestou com sua produção, o sonho, a necessidade, a vontade de ter o que não possuía e não tendo,

criou sua própria tática, inventou caminhos alternativos que a conduziram a experiência que desejava, diante da ocasião que lhe era possível, potencializou o nosso acontecimento heterotópico. Esse deleite extrapola horizontes, apresenta a esse *professorpesquisador*, nuances de um tempo vivido. Ao desenrolar a poesia, o conto e suas narrativas, vamos sentindo os cheiros que não possuem definição, é o jogo dos sentidos, das emoções e percepções, cada um sente e simplesmente sente para si.

Tem horas que a vida nos prega umas peças, às vezes boas, outras engraçadas, algumas melancólicas e outras que não desejaríamos. Mas elas estão lá. Assim fui sendo absorvido nessa narrativa. A poesia na vida, nos apresenta paladares, texturas, cheiros, gostos de lugares, pessoas e situações jamais vividas. A poética dos acontecimentos inesperados da escola tem disso, nos projeta a lugares até então desconhecidos, a outros adormecidos.

Não poderia descrever ou falar, nem mesmo borrar a escrita dessa tessitura, entendida como heterotópica, sem antes falar e expor um pouquinho de mim, vivências adormecidas, colocadas de lado. Mas vivas porque sentiram com todos os sentidos a sopa de legumes dada à Cris. Ela foi um encontro com minhas vivências, uma infância que tem muitas infâncias acostadas, é um remexer nas vidas que possuem semelhanças, gostos de amor, texturas de toques e afagos de gentileza. Cris é a *professoraalfabetizadora*, há quase cinco anos tem trabalhado com as turmas do primeiro e segundo ano, com 40h na escola, lecionando nos turnos da manhã e da tarde.

O presente dado a Cris, lembrou-me da sopa servida na casa da minha avó, tinha de tudo, os temperos e legumes eram colhidos na horta de sua casa, davam sabor de textura, deixavam o alimento multicolorido, parecia-me algo vivo de tão saboroso e encantador. Tínhamos, inclusive, um galinheiro e dele era corrente retirar a carne que complementava a sopa. Nada se perdia, até os ossos enriqueciam o sabor. Após a separação de meus pais, já não fazia mais parte do cotidiano, já não morávamos mais nas peças aos fundos da casa de meus avós, a horta ficou lá, em nossa casa não tínhamos como fazer, no máximo uns pés de couve e uns temperinhos verdes.

Nasci em Jaguarão no ano de 1986, ano em que terminou a ditadura civil-militar oficialmente no Brasil com as eleições indiretas de Tancredo Neves e José

Sarney. Mesmo tão longe da centralidade política do país, em Jaguarão sentíamos o impacto da crise econômica do Brasil. Talvez, por isso, em meados de 1990, minha mãe e pai se separaram. A manutenção de uma família em um país em que os preços mudavam com a mesma velocidade com que a desigualdade econômica aumentava não parecia ser fácil. Como muitas mulheres pobres desse imenso país, minha mãe sozinha, com a separação, virou a progenitora do lar. Éramos nós três: eu com quatro anos, minha irmã com seis e minha mãe com os seus apenas 28 anos de idade. Meu pai? Ah, meu pai! Ele seguiu os caminhos realizados por muitos homens que separados de suas primeiras mulheres, buscavam outras e com elas adquiriam outros e mais filhos, abandonando ou negligenciando os anteriores. Nesse sentido, com Giddens (2005, p. 158) precisamos discutir que:

[...] a maioria das pessoas não deseja ser pai ou mãe solteiros, mas há uma minoria crescente que faz esta escolha – criar um ou mais filhos sem o auxílio de um cônjuge ou companheiro. Mães solteiras por escolha é uma boa descrição para alguns tipos de mães solteiras, normalmente as que possuem recursos suficientes para manter de forma satisfatória um lar monoparental. Para a grande maioria das mães solteiras ou não casadas, porém, a realidade é diferente: há uma grande correlação entre a taxa de nascimentos ocorridos fora do casamento e os indicadores de pobreza e privação social.

Percebo em Giddens, o que vivi e vivo nas memórias trazidas pela minha mãe, basta a família se reunir para que possamos refletir sobre as desigualdades tão perenes na maternidade. Minha mãe sempre relembra as dificuldades para criar eu e minha irmã.. Para o autor há aquelas mulheres que desejam a maternidade solteira, pois possuem condições financeiras e estrutura para o sustento da família, contudo, a maternidade solteira de minha mãe foi uma consequência , o abandono de meu pai produziu e ainda produz desigualdades, sua ausência precarizou a nossa vida. Na separação sentimos a morte de nosso pai, embora não fosse tão presente, ainda que casado com nossa mãe, a separação foi um divisor de águas, Giddens (2005, p. 161) destaca essa sensação, nos dizendo que “na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, países que possuem as maiores taxas de divórcio, essa situação tem provocado grande debate. Alguns proclamaram a morte do pai”.

Após a separação do corpo físico, dona Haidê, como é chamada por amigos e amigas, procurou tanto que encontrou um emprego de empregada doméstica na casa de uma comerciante local. Nessas andanças atrás de emprego, passou em frente ao paço municipal, não exitou, foi até o prefeito e teimou que queria um pedaço de terra para viver com seus filhos. Diante do administrador do município insistia, ambos não

se conheciam, ela era natural de Arroio Grande/RS. Vivendo em Jaguarão há cerca de 4 anos, penso que ela mal sabia o que era uma prefeitura e o papel do prefeito na cidade. Dona Haidê, viveu até seus 24 anos na zona Mauá, área rural do município de Arroio Grande/RS, limítrofe aos municípios de Jaguarão/RS e Herval/RS. Pouco ia à cidade, quando ia era jogo rápido, levava meses e até anos para retornar a zona urbana. Conheceu meu pai numa festa realizada no interior, primeira vez que ia depois de muita insistência ao seu pai. Foi já na primeira festa que conheceu, namorou e se casou com o meu pai. Entre o namoro e o casamento, o tempo voou, algo próximo de um ano. Aquele homem chamado de cabeludo, meu pai tinha os cabelos pela cintura, era o Eduardo, o sujeito vinha da cidade. Jaguarão! Era o sonho. Ele ia aos finais de semana visitá-la e assim ia conquistando a confiança de todos. Após o casamento, mudaram-se para Jaguarão, cidade onde meu pai nasceu e trabalhava como servidor público da Prefeitura, era motorista. Em cidades pequenas ou muito pequenas, em que o emprego (formal), é artigo de luxo, trabalhar na prefeitura é integrar a uma certa casta.

De uma força incrível, insistentemente, em idas diárias ao paço municipal, conseguiu uma peça na vila do Mutirão II, localizada na entrada da cidade em Jaguarão/RS. Foi nesse período que o apelido de minha mãe nasceu, o prefeito começou a chamá-la de “Baixinha, vai à luta!”. Como minha mãe tem baixa estatura, passou a ser chamada no Mutirão II de “Baixinha”. Mas de fato o apelido dado pelo prefeito tem fundamento.

Em suas constantes idas ao prefeito, minha mãe não buscava apenas um terreno. Ter um lugar para ficar com seus filhos era a liberdade que ela necessitava as agressões físicas e traições, por vezes, públicas que sofria. As histórias que circulavam pela cidade não compadeciam ao prefeito, ao contrário. Minha mãe narra que ele insistia em dizê-la que era normal que os casais brigassem. Quando meu pai estivesse nervoso era para ela retornar para a casa da minha avó, pois meu pai iria “aceitá-la” de novo.

As traições marcaram a dignidade da Baixinha, mas foram as agressões físicas sofrida que quase a dizimaram. Nada disso não era motivo para a separação. Mas Dona Haidê estava resolvida e lá foi ela com seus filhos nos braços adentrando o Paço Municipal. Sem que alguém fosse capaz de impedi-la, ela ocupou o gabinete do

prefeito sem ser anunciada e enfaticamente o disse que pra “casa” não voltava mais. Ela iria abrigar-se debaixo da Ponte Mauá (ponte internacional que une o Brasil ao seu país vizinho, o Uruguai). Uma cidade de pouco mais de 25 mil habitantes e sem moradores de rua, ter uma jovem mulher com duas crianças morando na rua, poderia trazer um impacto negativo para a imagem do gestor municipal, que decidiu diante da situação, conceder uma peça que estava em construção na vila do Mutirão II.

Passaram-se alguns meses, em meados de setembro de 1991, mudamos para a nova residência, nessa altura meu pai já constituía outra família, não se aproximava de nós e tão pouco buscava, de alguma forma, nos auxiliar. Desde 1968, a lei 5.478 assegura a pensão alimentícia, contudo, minha mãe, uma mulher sem escolaridade, não conhecia seus direitos constitucionais, à época, não foi solicitado por falta de orientação. Para mitigar a situação, dependíamos das refeições da Creche Assistencial Sementinha, das sobras que mamãe trazia do emprego. Inicialmente não tínhamos luz e nem gás, só água. O café preto na mamadeira era o mais próximo do sabor de leite que nos tocava, ele era campo de disputa entre eu e minha irmã. Não tínhamos duas mamadeiras e por ser menor, às vezes a minha mãe cedia e eu tomava aquele leite preto. A casa era de alvenaria, sem rebocos, forro e piso.

O afeto, o cuidado e o carinho sempre estiveram presentes na minha família. Minha irmã e a minha mãe sempre foram o meu porto seguro e na creche as “tias” eram uma referência de afeto, sempre muito cuidadosas e produziam em mim a ideia de extensão da minha casa. Nos ajudavam sempre que podiam. O papel transformador da creche nas nossas vidas era algo benevolente, sem entender muito na época, mas minha irmã e mãe compreendiam, comentam até hoje. Lembro que, quando não tinha repetição, a tia Clara nos chamava na cozinha para que pudéssemos comer um pouquinho mais.

Assim continuávamos sobrevivendo, na época mamãe ganhando meio salário, pagava a prestação da casa (um valor “simbólico”, que tinha impacto orçamentário em nossas vidas). Não podíamos contar com auxílios de programas municipais, estaduais ou federais, eles eram quase inexistentes à época dos Planos Econômicos Cruzado e Cruzado Novo. Estávamos longe da família que residia no município limítrofe a Jaguarão, na localidade de Arroio Grande/RS, cidade natal de mamãe e onde viviam nossos familiares. Ficávamos meses sem nenhum tipo de contato, naquela época não

tínhamos telefone e as passagens de ônibus, não cabiam no nosso orçamento. Nossa família não sabia o que passávamos, enquanto minha mãe lutava diariamente para que nós pudéssemos ter um pouco de dignidade.

Histórias, estórias, poesias, ‘contrapoesias’ e contos ... assim a vida na periferia da periferia de tantas outras periferias que não sei dizer em qual esfera me localizava no mundo. As vidas iam se constituindo, cada uma à sua maneira, no Mutirão II de Jaquarã/RS, no extremo sudeste do Rio Grande do Sul. A única coisa que nos ligava ao Brasil e suas centralidades era a TV, que não tínhamos, e a ausência de Estado em nossas vidas precárias. Mas fomos vivendo um dia após o outro, nesse viver fomos conhecendo a produção de nossas inexistências, sem nenhuma dimensão do que isso significaria. A poesia da vida vinha da alegria do afago, da caridade e dos olhares atentos que buscavam auxiliar e fazer diferenças em nossas dificuldades, como aquelas feitas pela tia Clara na creche. Eram essas ações inesperadas inscritas no *espaçotempo* dos acontecimentos heterotópicos, vindas do nada, que produziam em nós a ideia de que não estávamos sós.

A chave para superação ou minimizar os impactos daquela situação de precarização, era por via da e com a educação escolar, assim já entendia Dona Haidê. Suas experiências nas casas dos doutores e madames de Jaquarã/RS já lhe faziam intuir que não existiria outra via de alternativa honesta para o seu filho e filha. Ela nos dizia que o maior legado que poderia nos proporcionar era a escola. Nascida e criada na zona rural de Arroio Grande, não teve acesso a escola e na vida como empregada doméstica, percebia que as oportunidades de uma vida sem os apertos que vivíamos estava condicionada ao grau de escolarização. Mesmo sem saber, já estava Dona Haidê formada pela lógica burguesa de educação. Era preciso estudar para ser alguém na vida! Na vida, a existência só seria possível se viesse acompanhada de bens e o caminho, segundo o que acreditava, era o estudo. Sem ele, nós seríamos como ela. Não seríamos alguém na vida. Certa vez o patrão de minha mãe disse: "Haide, teu filho precisa começar a trabalhar, a te ajudar". Eu tinha na ocasião 15 anos, cursava magistério e juntava latinha para vender, única maneira de custear o material que a mãe não conseguia me ajudar. E ela, sem rodeios, respondeu: "ele já me ajuda estudando para ser alguém na vida".

Na arte de fazer e nos golpes da vida, minha mãe buscou aos seus modos pegar as rédeas, não arregou, o “Junior vai estudar e ir para a faculdade, nem que pra isso eu deixe de comer”. Por vezes é preciso fazer de um limão mais de uma limonada. Eis o Júnior, conhecido como professor Eduardo, trabalhando efetivamente no município de Pelotas/RS e, atualmente, doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Ela apenas soube fazer uso das táticas que tiveram “por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU 2014, p. 47).

Os sonhos e as expectativas futuras projetadas às crianças que Dona Haidê cuidava, concomitante aos afazeres da casa, eram outros. Eles estavam bem distantes daqueles que eram projetados ao filho e filha da empregada doméstica. Fico embargado de emoção ao lembrar dessas situações vividas, das experiências sentidas no chão daquela periferia (da existência).

Na escola em que atuo, as situações vividas pelos/as estudantes e responsáveis não se diferenciam, em vários aspectos das que vivi. Elas encontram-se nos modos precarizados em que lutam para manter a vida. Muitas semelhanças que fazem um balancê de emoções, trazendo outras significações pra vida, a sede de viver, rompendo ou ao menos tentando, com o paradigma da sobrevivência.

Certeau (2014) nos auxilia a visualizar um “imenso campo de uma arte de fazer diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam, todos eles, a constituição de um lugar próprio” (2014, p. 81). O autor vai nos chamar a atenção que a ordem das coisas está justamente naquilo que chamamos de táticas populares dos *praticantespensantes*. É preciso na resistência e na insurgência produzir uma “economia do dom”, a “estética de golpes” e uma “ética da tenacidade” (CERTEAU, 2014).

Das generosidades, das produções artísticas, das muitas e outras maneiras de contrapor e negar a ordem estabelecida, vamos construindo caminhos sinuosos que (não) estão em disputa, mas que significariam outras percepções do jogo de ser fazer existir, onde a organização social se constitui como máquina produtiva da inexistência. Vale lembrar que a inexistência é uma posição tantas vezes reiterada que Dona Haidê foi levada a acreditar que para ser alguém na vida e, portanto, existir

o único caminho seria a escola. O existir é se fazer valer na lógica produtiva da inexistência.

A prática do desvio e da dissimulação, necessária à descoberta de outras formas de ser e viver na maquinaria da inexistência, se configura como o primeiro exercício que devemos aprender. Quando os sonhos e as expectativas são interpelados pela posição superior ao subalterno, eles doem e às vezes aniquilam vontades e projetos. A arte de fazer o contraponto, de recolocar-se à espreita é a arte do golpe. Dar a volta por cima, na contramão do que nos é ensinado é a desconstrução dos limites internalizados.

Essas sutilezas vamos aprendendo em mais tenra idade por meio daquelas negociações ou nas pequenas revoltas insurgentes que no cotidiano produzem surpresas e aprendizagens aos/às praticantespensantes. Somos o que vivemos e como nos projetamos nesse viver que se faz no acontecer da arte praticante do pensante. Nesse remexer, vamos percebendo que as astúcias do cotidiano trazem à tona situações antes não vividas, talvez não imaginadas, outras nunca sentidas, que hoje produzem sentido a nossas vidas. Os estudos objetivavam superar a fome que precariza a vida, isso que importava e era atrás disso que deveríamos correr. Dona Haidê ao ser interpelada que o lugar de seu filho era o trabalho e não a escola, tensiona as relações de poder que levam à precarização da vida, somos colocados em lugares onde talvez não quiséssemos estar, mas insistem que é nosso, lugares que buscam ofuscar nossas táticas e astúcias fabricadas por nós praticantespensantes para mitigar os efeitos que nos subalternizar.

Ao dialogar sobre as sopas, aquela que foi dada à *professoraalfabetizadora* Cris pela estudante e a que fazia minha avó busco trazer ao texto narrativas de vidas que foram subalternizadas e suas táticas para vencer a fome e reinventaram-se. As experiências de precarização vividas nas periferias da existência se encontraram em solo pelotense, ditando o mando de campo que no deslize da estratégia, foram contornados por táticas criadas por seus praticantespensantes. A invenção do cotidiano não foi no confronto, ela contornou e fabricou outros meios à sobrevivência. Os atravessamentos cotidianistas de lá e cá interagiram nas (im)possibilidades e (im)previsibilidades.

As vontades e os sonhos são muitas vezes cerceadas pelo olhar atento da vigilância, que nos institui o que é propício aquele lugar coordenando nossos corpos ao “bem” comum pré-determinado. Neste lugar não existe respeito às diferenças e as individualidades dos *praticantespensantes*, a sopa contornou a situação e a refeição inimaginada, tornou-se um mimo.

[...] Foucault nos convida – ou melhor, nos impõe – a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida. O posicionamento do “fora” da escola (a escola outra) na escola mesma. E, em meu ponto de vista, esta perspectiva é bem mais real do que a produção de uma utopia pedagógica. Em outras palavras, para além de uma utopia pedagógica, heterotopias pedagógicas; para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma. (GALLO, 2015, p. 442)

As heterotopias são as invenções desse cotidiano que se justapõe ao lugar imperativo a outros espaços de encontros. Elas são capazes de criar outras escolas dentro da mesma escola, proporcionando atravessamentos ao cotidiano que nos permitem tensionar o que está posto, produzindo diferenças na diferença. Na vida escolar daquelas crianças e da professora Cris, a refeição não estava posta, produziu um *contraespaço*, a sopa tornou a inquietação numa prática que promoveu reflexões. As artes do golpe e as artes de fazer e viver estão para nos mostrar que podemos driblar e criar para se fazer existir em um mundo que produz e naturaliza inexistências dos/as pobres. A potência da criação do/a *praticantepensante* está nas esbravejas cotidianas de rasgar a existência e viver a vida.

Eis a questão central! Somos sobreviventes, a ocasião é a amiga dos acontecimentos heterotópicos. Nós que sobrevivemos driblando as estratégias, criando contraespaços a partir das ocasiões vividas, somos perspicazes e temos a sensibilidade ao que nos é dito e proporcionado, nos auxilia a fazer a balbúrdia, andar à espreita, ir pelas beiradas, assim vamos burlando as normas que buscam nos alinhar ao que já estaria comprometida a nós.

A emoção do passado circunda e, por vezes, invade minhas emoções e percepções sobre a vida no cotidiano. Os acontecimentos heterotópicos oxigenam e nos limítrofes entre a vida e a margem, vamos construindo significados ainda não apreendidos. As formas de viver e as artes de ser nos remete ao latente presente, nesse *espaçotempo* vamos percebendo que as fronteiras inexistem aos sentimentos e as percepções da vida.

Como uma estória, a poesia, um conto e uma história de vida são conjunções de intercruzamentos imaginativos e neles os cotidianos são emaranhados. Foi nessa encruzilhada que a “Sopa de Legumes” da *professoraalfabetizadora* Cris, diferente daquela de minha infância em sabores, foi semelhante em emoções, percepções e histórias insurgentes de manutenção da vida. Não lembro de ter levado a tia Clara, um afago. Talvez, tenha sido um descuido nosso. Algo desprezioso, mas que poderia levar à tia da creche as emoções que vivemos hoje. O agradecimento e acolhida, que produziram na Cris o cuidado sempre terno e a certeza de que estava produzindo afeto, aquele necessário à aprendizagem.

Remexes - sentidos e emoções das existências na vida

As emoções falam de maneira diferente, cada um sabe o que sente e como as dimensões desse sentir lhes impactam e direcionam suas ações, percepções, olhares, sonhos, cuidados de si. Nem tudo é tão tangível, nem tudo é dito e lido. Algumas coisas simplesmente estão ali, são sentidas pelo *praticantepensante* e as palavras não são suficientes para expressar. Faltam sentidos no mundo e é preciso fazer petições para dar conta dessas heterotopias que balançam o pretensamente conhecido e nos faz voltar casas no jogo de tabuleiro. Sem esboçar, dizer e apontar, as emoções estão em nossas entranhas e transpiram pelos nossos poros, dizem pelo olhar, se impõem com os gestos e os seres indomáveis de dimensões múltiplas se levantam na insurgência buscando oxigênio para garantir suas vidas.

Nas artes de se fazer com a escola, sempre é preciso mais. Estar atenta às sutilezas e ter sensibilidade ao acontecimento, talvez tenha sido esse movimento que mobilizou a família de sua aluna a presenteá-la com o possível, a sopa. A comida não somente sustenta a materialidade do corpo biológico e mantém a vivência da organicidade, ela também dá sabor e sentidos a tudo isso.

A caneta, a flor ou bombom são afagos que fazem parte do cotidiano da escola. É algo consensual. Logo logo vem a cartinha quando passam a acreditar que estão alfabetizados, elas são as primeiras manifestações de carinho das/os estudantes às professoras. As cartas dizem do afeto e atribuem *alfabetizadorasprofessoras* a certeza do caminho. Quem com crianças trabalham e com elas não temem o toque sabem do abraço terno cheio de suor. As crianças ao

retornar dos 15 minutos corridos do recreio, dizem ter sentido saudade e lá vem elas, com abraços e beijos, algumas com florzinhas colhidas no quintal da escola.

As rotinas diante da fabricação de existências não encontra ancoragem para práticas vigilantes, uma escola que propõe práticas que dessacraliza corpos e comportamentos, vê nas pequenas sutilezas, as táticas que inauguram outros espaços, modos de operar *contraespaços*, *espaçotempos* criados e praticados pelos/as seus/suas *praticantespensantes*. Tensionar o lugar posto, aprisionado pelas normas oficiais, propõe um contraponto. Produzir a diferença e alimentar a produção de existências se justapõe a promoção da invenção de artes de ser e fazer.

Na invenção do cotidiano escolar, Gallo (2015) vai nos chamar a atenção que:

[...] uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular. Poderíamos ver essa tarefa do repensar e refazer a escola como utopia; mas também podemos vê-la e praticá-la como heterotopia (GALLO, 2015, p. 445).

Nesse sentido, corroborando com Gallo (2015) e Foucault (2013), vamos compreendendo que ao abrir as entranhas da escola e do lugar institucionalizado, vamos costurando e produzindo práticas de uma escola que se vê, se sente e se deleita das ocasiões produzidas em seus acontecimentos heterotópicos. No currículo, a sacralização do lugar e do tempo, vão sendo desestabilizados, a invenção de espaços outros são propiciados e o encontro de existências tecidas nos cotidianos vividos pelos *praticantespensantes* são criados instituindo com o currículo outros currículos.

Na dessacralização do lugar monocultural, o espaço do encontro de culturas tensiona as interações, cria e inventa possibilidades de contrapor-se às redes de vigilância das políticas curriculares que insistem em prescrever quando movimentos curriculares produzimos nos cotidianos das escolas. Nessas mobilizações estranhas, por vezes, a heterotopia se instala e se encontra na criação de *praticantespensantes* que a seus modos e maneiras vão tecendo outras escolas.

O cotidiano da escola é o *espaçotempo* em que as teorias são postas à prova e lá vão se desconstruindo porque as orientações não conseguem apreender os usos que fazemos. Nossas práticas estão para além do que está dito, escrito e orientado.

Somos autores/as de nossas leituras. Os/as estudantes criam a todo instante e nos impõem a invenção diária de uma escola que se faz a partir das existências de seus praticantes.

Ao ecoar memórias da infância do *professorpesquisador*, que como orientador educacional, envolveu-se com emoção e afago no acontecimento relatado, uma sinfonia foi mistura a rostos, percepções, sensibilidades, sentidos e me levaram a vários caminhos, cada um com os seus acontecimentos, ressignificados e *espaçospraticados*.

O potencial dos *espaçoscriativos* inaugurados pela estudante que presenteou a *alfabetizadoraprofessora* instituiu rupturas e nele residiu na escola o acontecimento heterotópico. A ação da estudante, inaugurou outras formas de acolhidas a gratidão, ao carinho e ao reconhecimento. Uma sopa de legumes, algo que ama e que compartilha com tamanha sutileza, trouxe a docente oxigênio para seguir, trilhando os trilhos da docência em Pelotas tão castigada com sequestros de direitos.

A professora possui quase 15 anos de docência no magistério, expõe que já recebeu muitos presentes, desde “patos, frangos, coelhos e até tatus”, além de “verduras, frutas, mel, pães e bolachas feitos em casa”. Grande parte, em suas andanças profissionais em escolas localizadas na zona rural. “Lá fora”, expressão usada para dizer que alguém trabalha ou reside na zona rural, o reconhecimento é outro, diz a professora. No geral, os/as estudantes têm uma condição de vida melhor porque conseguem produzir seus alimentos melhor e a comunidade é mais unida.

Cris relata que desde quando começou a lecionar na cidade, as demonstrações de carinho mudaram, no início costuma receber “cartinhas, balas e bombons, alguns produzidos pelas mães”. Parecia ser uma mensagem subliminar nos comunicando que a família ou mais especificamente a mãe estava aprovando o nosso trabalho. “Essas experiências sempre me deixam embargada de emoção”, nos disse Cris no dia que recebeu a sopa. O contexto mudou ou ela mudou de contexto, se na zona rural a família parecia estar mais presente, agora em virtude do emprego ou das longas horas dedicadas ao trabalho (assalariado e doméstico), as famílias e, sobretudo, as mães pouco participam dos cotidianos escolares das crianças. Os presentinhos das crianças são, quase sempre, frutos de suas artes.

O campinho de futebol da pracinha próxima e a gangorra da praça da caixa d'água são refúgios antes e depois da escola. São os espaços praticados que foram sendo atribuídos sentidos para os/as estudantes, a imaginação é tanta que volta e meia temos que ir lá buscar os que ouvem o sinal para entrar. É compreensível. Como vivi nos tempos do governo Sarney¹¹, as políticas sociais estão sendo esvaziadas e se a pracinha não existisse para fugir da obrigação, o trabalho seria iminente. Lá, independente da idade, as crianças estão separando os materiais ou preparando as carroças para buscar nas caçambas espalhadas pela cidade os resíduos de materiais para a reciclagem.

Embora o tempo na pracinha seja curto, já dá pra pensar que existem outras formas de viver aquela vida, de construir sonhos e projetar presentes e fazer amigos. O cavalo de estimação é o trabalhador da carroça. Encarregado de trazer o sustento, ele não pode fraquejar e precisa aguentar o peso. Crianças, de até seis anos, manobram direitinho, conseguem estacionar e desviar dos carros, em contêiner localizados no centro da cidade, às vezes encontram algum alimento, o café do dia, o almoço ou a janta que garante a vida do corpo orgânico, mas sequestra a vida presente na poesia da existência leve.

A menina que levou a refeição vive um contexto semelhante ao da maioria das crianças da escola, não obstante, o seu pai é reciclador e neste ofício, busca manter a dignidade da família. Cris, a professora como é carinhosamente conhecida pelos estudantes e pela comunidade, nos fala com emoção que “nunca tinha recebido uma refeição de presente. Sim, foi uma refeição. Ela ganhou uma sopa de legumes num pote de sorvete de 2 litros, preenchido pela metade, ainda “quentinho em suas mãos”. A felicidade da estudante de 14 anos de idade era ímpar e única com o sorriso de Cris, era heterotópica.

Ao chegar na escola, a estudante estava acanhada. Se via que o agrado que trazia era diferente de tudo que já tinha observado, a professora até então não tinha ganhado nada semelhante, com o sorriso estampado e o suor visto a olhos nus, a

¹¹ Vice-presidente que assumiu após a morte do Presidente Tancredo Neves (21/04/1985), eleito pelo colégio eleitoral no início do processo de redemocratização do país. No início do governo, foi instituído o plano cruzado II em 1986, plano bresser em 1987, plano verão em 1989. Sarney concluiu o mandato presidencial em 1989, deixando seu sucessor Fernando Collor de Melo, inflação alta e forte instabilidade econômica, falta de produtos básicos em supermercados, acentuado ainda mais a desigualdade social/econômica no país.

emoção e o nervosismo tomava conta da estudante. A timidez era sua amiga, ela acabou nos revelando abraçada pela Cris que já planejava há tempos a possibilidade de dar algo à professora, os seus colegas o faziam com certa frequência e ela queria também demarcar seu espaço.

Observava atentamente a professora e seus colegas, à espreita do melhor horário, a única certeza era a de que tinha que ser no início, pois a sopa quentinha estava e assim ela desejava que a professora recebesse. Uns levavam cartinhas, outros balas e bombons, lá estava ela com o pote de sorvete em mãos, embrulhado para não ser visto, a surpresa iminente tornaria o auge de sua euforia. Ao observar, viu aos poucos a turma se organizando para o início das atividades, a reação de seus colegas também lhe preocupava, o que poderiam pensar?

Coragem e insurgência, lá estava a estudante de pé à beira da mesa da professora, diante da turma, segurando um pote de sorvete, um pouco trêmula, com o olhar feliz e muito nervosa, entregando a professora o mimo, jamais recebido em outro lugar. A professora recebeu e ao olhar o que havia ganhado, talvez conhecendo a realidade da estudante, expressou no abraço e na lágrima que não pode ser presa a emoção que sentia. A estudante continuava eufórica, foi o primeiro agrado que conseguirá dar a sua professora e no diálogo sugeriu que a professora dividisse com seus filhos: “Isso mesmo! Como você adivinhou qual é o prato preferido deles e meu?”, disse Cris. A sopa de legumes exalava um cheiro que lembrava a sopa de legumes da casa da vovó. Lembranças boas de um momento familiar que veio à tona ao sentir, contar e reviver esse acontecimento heterotópico, único e singular em nossas práticas docentes. Não sei ao certo o que sentiu a estudante com a reação de Cris, mas ao julgar pelas minhas memórias de escola certamente o sorriso largo, o abraço cheiroso e o afago gostoso foram a certeza do afeto retribuído.

Na hora do recreio, enquanto as/os estudantes saíam para o pátio, a professora Cris deslocava-se para a sala dos professores. A recepção do acontecimento heterotópico, vivido e embargado de sentimentos, entre Cris e sua aluna, não teve para algumas de suas colegas de trabalho, a mesma percepção. A emoção sentida com lágrimas deu lugar ao riso de canto de boca e ao deboche à "arcada" em relação ao gesto da estudante e a forma como a professora segurava e acolhia aquela sopa.

Algumas professoras não entenderam o gesto da estudante, sentiram repulsa pelo pote de sorvete. A situação precarizada da família a levava a alimentar-se de doações de pessoas próximas e de profissionais da escola, a horta era o que garantia os temperos e legumes. A estudante fazia questão de auxiliar a mãe em casa na manutenção da horta e no preparo de alimentos. A sopa de legumes era a refeição mais recorrente em sua casa. Na direção da escola, a professora dizia-se “engasgada pela emoção”, deixando a todos emocionados, uma situação jamais presenciada na escola. Com o pai desempregado, a mãe que possui deficiência intelectual, assim como a estudante, que ainda não era alfabetizada, buscavam na escola o refúgio para aliviar as tensões da vida. A pequena horta, auxiliava a mitigar os impactos da falta de emprego e do acesso aos programas sociais governamentais que naquela altura, não possuíam em virtude de alguma inconsistência dos dados no cadastro ou pelos cortes orçamentários realizados nos últimos anos.

As palavras, o toque, as lágrimas e a emoção ecovam aquela altura. A atmosfera e a energia eram algo sublimes e indescritíveis. Elas voavam sem direção, emocionavam a cada instante que a professora e sua equipe lembravam o “profe eu te trouxe uma sopa, a mais gostosa de todo mundo e eu ajudei a fazer. Eu te amo”. Na ocasião, a professora disse para a estudante na presença da turma, onde o acontecimento ocorreu, que guardaria para o jantar, pois recém havia almoçado. Aquela altura, a professora precisou ir à sala da direção, para absorver o ocorrido, precisava recompor-se, as emoções eram visíveis, a cada lágrima, a certeza do mais belo e afago presente. A estudante ressaltou que nunca conseguia dar algo a professora, então pensou em dar o que ela mais gosta, a sopa de legumes era algo que gostava muito, nas palavras da estudante “se eu gosto a professora vai gostar”.

O fato era que estava despercebido que com aquelas colegas não tinha espaço para os acontecimentos inesperados. Era nítido que a emoção não ocupava nem mesmo o limítrofe entre o que vivíamos e o que ainda era possível viver na balbúrdia, rebeldia e contramão de tudo que sentíamos e desejamos no espaço criativo da escola. Mas o acontecimento novamente se fez presente, a professora afetiva deu lugar ao esbravejo que corrompeu o barulhento corredor escolar e instaurou um silêncio que parecia eterno. Certamente Cris impôs sua mensagem à ironia e ensinou a importância da *professoraalfabetizadora*.

É preciso audácia, para sentir as sutilezas e as táticas (FOUCAULT, 2017a) daquelas pessoas que estão mais simples e fracas, a emoção sentida pela maioria das professoras e professores que emocionaram-se com o acontecimento após o relato da professora Cris, continuará sendo um balancê em nossas vidas profissionais. Ainda é preciso revisitar as memórias e as astúcias, há vida e existem protagonismos criativos que estão em todo o lugar inaugurando não-lugares que fogem a regra, precisamos nos permitir a sentir e fazer diferente.

Os acontecimentos de uma escola que vive o banquete servido pela ocasião, é capaz de recolocar-se em outro espaço. Um “não-lugar” que não está apreendido pelo sistema, mas que é latente e vivo, configurando-se em espaços criativos e insurgentes a múltiplas formas de sentir as artes de ser e fazer. As artes do golpe estão aí, olhe ao lado, a frente, abaixo, acima e sinta as inúmeras possibilidades de ser o contraponto, o ponto de resistência, a contramão ao sistema.

Os *praticantespensantes* buscam nas rupturas, a produção de outros espaços, atribuindo-lhe novos usos, práticas que vão “jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 2014, p. 94), provocando experiências que (re)significarão a escola e seu cotidiano, produzindo acontecimentos heterotópicos de espaço de inquietação, de contestação e de produção de si com outros e com a escola.

A refeição virou um mimo, houve uma contestação do espaço, daquilo que nós objetivamos como ideal de agradecimento. Algo que o cotidiano nos colocava como consensual, agora estava (re)significado e foi atravessado pelo acontecimento heterotópico. As invenções e transgressões estão postas, acontecem no cotidiano da escola e operam movimentos e práticas que possibilitam a potência inerente dos usos que fazemos na criação de outros espaços e *contraespaços*.

A maioria dos estudantes do Jerê vivem de auxílios de programas sociais, intercalados com trabalhos de reciclagem. Assim vivia a família da estudante, a reciclagem era o único meio para conquistar o pão. A estudante chegou ao final do ano letivo alfabetizada. Sua leitura do mundo letrado instituído pela sociedade escriturística, como nos descreve Certeau (2014), era também as lentes que operavam a decodificação das palavras e seus sentidos para a mãe da aluna. Sua emoção ao perceber que agora teria alguém para ler o nome do ônibus, levou-a à escola para reiterar o agradecimento à professora. A mãe incansavelmente repetia

“não consigo pagar o que a senhora fez, a minha filha consegue ler pra mim. A senhora está para sempre em minhas orações”.

Com a invenção da escola criou-se espaços para que modos e usos de seus/suas *praticantespensantes*, pudessem produzir a inquietude e a diferença, fazendo emergir acontecimentos heterotópicos que, a primeira vista, podem para quem lê não os sentir, mas que aos/as *praticantespensantes* mergulhados/as no contexto onde a produção da experiência aconteceu, fazem deles a contestação com *outrosolhares* e usos. É o/a praticante produzindo e contestando a naturalização do espaço que lhes impõe a vida.

O CACHORRO PERDIGUEIRO - OS COTIDIANOS E SUAS MANEIRAS DE SER E ESTAR

Os praticantes, as leituras e a invenção

Os contextos coexistem, coabitam e seus e suas *praticantespensantes* são os/as cotidianistas que o movimentam nas redes de significados que produzem em suas interações. O Pântano, os Loteamentos Ceval, Osório e Mauá, há ainda, quem nos diga, tem o entorno do Quadrado, todas as localidades situadas no entorno do Centro da Cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul. São pequenas vilas com ruelas esquecidas que quase não são lembradas e que não existem no mapa geográfico oficial do Centro da Cidade, a pouquíssimos metros da Câmara Municipal de Vereadores/as e do Porto¹².

Com as leituras e os fazeres trago com Certeau e Foucault, as práticas de uma comunidade que produz existências, fábrica maneiras de ser e estar e institui ao lugar, espaços outros que redimensionam a vida. Apresento a acolhida de uma avó que perdeu sua filha, a menina que não conhecia um vaso sanitário, a criança que não havia experimentado a escola e, ainda, o cachorro perdigueiro. Essas narrativas têm em comum, a precariedade, mas também trazem a produção de insurgências que potencializou o espaço como invenção da vida, apresenta as maneiras de ser e estar neste mundo extravasado em bricolagens.

Somos praticantes de um cotidiano marcado pelas desigualdades objetivas que sob suas dinâmicas se instalam. A roda já foi inventada e seu movimento vai triturando vidas e deixando corpos que quase ou nada valem na lógica que fundou a região, a econômica. A alternativa é acreditar na criação. A invenção contínua nos modos e usos que fazemos em relação ao que nos é disponibilizado. Na arte de nos mantermos existentes, vamos estreitando relações, criando condições para outros eventos e similitudes de quem cotidianamente constrói significados. A criação no cotidiano extrapola o olhar panóptico e no íntimo de cada um/a nascem artefatos, culturas e ousadias para construir espaços, potencializar práticas e instigar vidas.

¹² O Porto de Pelotas é uma construção flúvio-lacustre às margens da Lagoa dos Patos. A exploração comercial do Porto foi concedida pela União ao Estado do Rio Grande do Sul em 1928, mas suas atividades datam do século XIX. *No período das charqueadas, Pelotas era o principal centro econômico da província do Rio Grande do Sul.* Ao redor do porto de água doce, pouco profundo, construiu-se fábricas, depósitos e com a decadência das atividades econômicas viraram ruínas, a região vem transformando-se, aos poucos, com projetos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

A invenção faz parte da vida e, nesse sentido, reitero Caetano (2016, p. 206) quando afirma que:

Ainda que o mundo exista sem a nossa presença, nossa presença no mundo nos exige muita criatividade para inventá-lo. Para que o mundo tenha sentido devemos criar/significar o que já contém, devemos aprender a questioná-lo e a inventar o que ainda não existe em nossas petições no mundo. Neste sentido, viver criativamente é também uma condição para criar/ampliar a democracia e se criar com a democracia.

Assim, na construção do saber, o cotidiano é marcado por práticas que redimensionam a linguagem e suas simbologias. Apesar das roupagens que cada morador/a dá aos contextos, elas se fundem em usos que escapam às lógicas de abnegação da dignidade. Com Certeau (2013) e Foucault (2018) vamos percebendo as situações corriqueiras que, à primeira vista, além de sutis, emergem rizomaticamente como acontecimentos criativos nos *espaçotempos* dos *praticantepensantes*.

A compreensão do cotidiano como artes e maneiras de fazer, envolve o que nos é possibilitado dia após dia. No cotidiano, a sobreposição de lugares faz emergir espaços, e nessa posição onde as relações de poder acontecem. Nesse *espaçotempo* a vida é dimensionada e tensionada, são as percepções dos/as *praticantepensantes* que emergem sobre suas práticas. As sutilezas das táticas e astúcias dos/as *praticantepensantes* (re)significam a vida e impulsionam em seus próprios movimentos ao produzirem (re)leituras da ordem. Nesse caminho, ainda que a leitura tenha partido de um forte ponto, ele não é capaz de determinar a forma como suas leis serão consumidas pelos leitores e leitoras. A arte de redimensionar as leis impostas ou de driblar a imposição da autoridade sobre seu comportamento faz do/a *praticantepensante* o/a autor/a de seu cotidiano em suas mínimas liberdades.

O/A fabricante que determina a forma como seu produto deve ser usado, o/a opressor/a que estabelece a forma com sua ordem deve ser consumida e/ou o/a moralista que determina os comportamentos não são autores da interpretação. Na tática o “eu” que interpreta fica em segundo plano, a previsão de ações passa ser definida pelas ações que, especuladas ou não, são produzidas pelo outro: aquele que tem o poder de dizer. Mas, não de sentenciar a leitura da lei e da ordem.

Silenciosamente é o que, por ora, nos dizem. São audaciosos ao dizerem que eles não fazem nem mesmo murmúrios, o falar baixo passa longe desse movimento,

o acontecimento tem garganta profunda, timbre de voz alto e firme, com o choro contido, esses espaços surgem. Estamos em movimento, os acontecimentos surgem não para contrapor ou enfrentar o sistema, ele tem muitos intuitos, um deles é a sobrevivência em meio às precariedades. Quando vimos, surgiram centenas de novas palafitas, demandas de vagas à escola que permanece fisicamente intocável, a mesma a 108 anos. É preciso um cotidiano operado pela criatividade, nas fugas da vida, criando nossas próprias palafitas sobre as águas dos arroios.

Uma de nossas palafitas, seria a ampliação da escola, que diante da situação, parece algo inevitável, para nós os *praticantespensantes* do Jerê. Vou sentido, a invisibilidade que adentra a escola centenária, que esbraveja e luta pelos/as seus e suas, na busca pelo acesso e com propostas pedagógicas que busquem a permanência de todas as pessoas, uma realidade incontornável ao cotidiano, que cria e recria-se. Semelhanças com um lugar, de espaços e lugares intocáveis, não pelos que resistem, coabitam e vivem neles, intocável pelo Estado, pelas políticas públicas, pela dignidade humana.

Nas paredes do Jerê é possível ver as marcas do tempo, sinais deixados pelos antepassados das/os próprias/os estudantes, o nome gravado na parede diz sobre quem já esteve lá e o que significava à época da demarcação, situação um tanto inusitada, quando a neta/filha encontra o nome dos seus. Nos banheiros as marcas são mais latentes, gravadas com certa profundidade nas paredes com reboco frágil e nas portas internas ocas, elas denunciam as circunstâncias vividas produzindo significados que removem todos nós. As inquietações mencionadas na madeira acolhe e destitui, se em sala não dizem, no banheiro anunciam afetos, declaram o amor e a amizade ao mesmo tempo que denunciam atitudes que os incomodam.

Eu te amo!, Te odeio [...]!, Tua mãe é [...]!, Vamos nos encontrar depois?, Sabes ela? Falou de ti ... , hoje foi um dia triste ..., só queria que ela fosse minha amiga ..., eu quero ficar contigo ..., vou falar para meu pai ..., tô cansada dessa vida ..., hoje é o último dia ..., odeio aquela professora ..., 1973 o melhor ano..., ontem não tínhamos o que comer ... dentre tantas e tantas anotações nas paredes e portas da escola, a comunicação, por meio de códigos, não anunciam autorias e nem denunciam seus desafetos, dizem nas entrelinhas. Produzem desabafos! A tensão

está ali, latente e viva, volte e meia, aparece alguém incomodado que ao sentir-se tensionado, deduz quem são as/os produtores dessas fissuras expostas.

O Jerê como extensão de casa, tem em suas entranhas as questões familiares e sociais tensionadas nas relações que as/os estudantes produzem. São famílias que se distanciam e outras se aproximam, a depender dos vínculos que suas/seus filhas/os estabelecem no ambiente escolar. Nessas produções, a casa assume-se como uma extensão da escola, os papéis não são fixos e são bagunçados pela dinâmica própria da vida. O cotidiano sem amarras produz usos que com seus efeitos (re) significam as relações interpessoais.

Se vivem na Mauá, Osório, Ceval, Pântano e Quadrado, também vivem no Jerê. Não existem coincidências, a ausência não é só uma leitura simplista das políticas de Estado, possuímos marcadores étnicorraciais, sociais e econômicos. Interessante e imponente leitura, a potência desses não lugares, vive a negligência da ausência à invisibilidade, seus/suas moradores/as operam rotas, as linhas de fuga redimensionam o lugar, eis os espaços criados. Gostaríamos de sentir o aconchego e vibrar com as possíveis requalificações de nossos espaços, mas o crivo é forte e a sempre iminente ameaça de remoção de algumas famílias de suas palafitas, traz a aflição.

Para a política de expansão das principais ruas da cidade, algumas dessas famílias não deveriam ocupar aquele lugar. Elas impedem, com suas precariedades, o prolongamento das principais ruas até a beira do canal, a exemplo da rua General Osório. Se tomado como verdade o que lhes é dito, são simplesmente retiradas. Se invadem, são expulsas e se permanecem, continuam a não existir. Viver sobre as habitações precárias é ocupar um lugar que não está circunscrito em políticas alguma de existência digna. A aproximação mais estreita com o Estado se faz sentir nas ações de remoção das famílias dos loteamentos auto-organizados. O fornecimento de água e energia elétrica são ligações obscuras que disputam com o esgoto a céu aberto, um mundo sem muitas oportunidades. Se as políticas de Estado não veem, o instinto de sobrevivência resiste, novos rumos modificam processos e resistências são criadas, espaços são inaugurados para passar, brincar e socializar.

Lugar vivido, rota da criação, a união criativa reordena os espaços, as pessoas criam! O olhar é provocativo, existe potência nos sonhos, nos planos, na

forma como encaram a vida. Essas leituras dizem muito, nos apresentam possibilidades de ver e sentir aqueles que passam despercebidos em nossos cotidianos, das pessoas e espaços que inexistem em nós.

O cotidiano impulsiona os *praticantespensantes* para uma luta que está além do que lhes é permitido. Várias maneiras criativas conduzem a estadias, por vezes, temporárias. De horas em horas, algumas ações suavizam a localidade, trazem sentidos de existências, reconhecimentos e sentimentos de pertença ao espaço praticado.. A ruela que não existia é construída para dar acesso a casa que recém foi habitada, o espaço em que se acumula o material para reciclagem torna-se um campo de futebol, basta umas latinhas para criar o gol e crianças dispostas a uma partida. A vontade de viver aliada a ousadia, cria e potencializa as heterotopias, (re) inventam os cotidianos, criam novos modos de operar e potencializar as ações produzidas no recente espaço criado. Ser e estar são dois verbos que buscam dizer sobre nós e sobre eles, a ousadia e a vontade, nos apresentam perspectivas de vida, mundos que coabitam, mas que possuem leituras diferentes, cada um com suas percepções, vão criando e resignificando a vida, os lugares e os espaços que coabitam entre si.

Nesse movimento de resignificação dos espaços, a escola constitui-se a partir das ações de seus *praticantespensantes* e suas bricolagens elaboraram as operações que, por vezes, são as únicas de caráter social na região. É corriqueiro na matrícula ou no preenchimento da ficha de anamnese, a criança, o/a adolescente ou responsável enfatizar que mora, por exemplo, na Mauá e não na Osório, na Ceval e não no Pântano. Essa dança territorial, são efeitos da precariedade do local que ganham ainda mais força nos artifícios usados pelo tráfico de drogas.

Muitos já transitaram em ambos os locais, um pouco moram aqui outro pouco lá, nessa dança vão afirmando que é este e não aquele o seu lugar. A identificação com o lugar de moradia é, por vezes, fator para que alguns apontem para o outro que onde moram é melhor, mesmo já tendo estado naquele lugar e podendo ainda retornar a ele. Esse remexer, quando não ocasionada pela política de remoção da prefeitura, acontece com a pressão da “boca” em virtude do desejo de ganhar com o valor do aluguel e, ainda, por situações de conflitos familiares. Essas são algumas das situações mais predominantes que vão bricolando a vida cotidiana.

Na arte de possuir um teto, nem todos possuem direito ao local. O lugar é negociado, alguns têm a posse, outros consensualizam o uso da terra sem “papéis oficiais” de moradia. As negociações correm de boca em boca, resistem às pressões internas e vão se legitimando nas maneiras de manter-se vivos. Outras famílias até possuem os documentos oficiais concedidos pelo poder público, mas nem todos tiveram a mesma “sorte”. São as táticas operando no cotidiano nas leituras realizadas pelos *praticantespensantes* das possibilidades que são construídas.

Leituras de um espaço, tecida a muitas mãos, lida com muitos olhares, sentida com muitas emoções e maneiras de agir se constitui de inúmeras formas. Nessas multiplicidades de usos da escola, há quem a busque para amenizar suas dores e fomes por meio das conexões que ela produz com as políticas de assistência. Em localidades que está ausente a rede protetiva do município, a escola funciona como único meio em que o poder público se faz sentir. A segregação vivida pelas famílias se contrapõe, em vários aspectos, ao reconhecimento de direitos e se instaura em velocidade alarmante em tempos da pandemia de COVID-19. As reações das famílias tem sido buscar na escola um lugar de proteção porque são confiantes em seus profissionais e em suas artes de oferecer-lhes uma experiência de educação e humanização. A lenta e tensa história de afirmação da escola pública parte do tenso reconhecimento de seus e suas profissionais e estudantes. Estamos, no Jerê, diante de segregações sociais e como *professorpesquisador* me vejo obrigado a interrogar se as políticas públicas pelo direito cidadão à educação. Esse quadro me leva a pensar nas provocações feito por Arroyo (2015) cerca dos múltiplos papéis que a escola foi assumindo a partir das configurações de segregação dos/as pobres em nosso país. Segundo o autor:

A ênfase na inferioridade moral dos outros levou, em nossa história, a se encomendar à escola pública e a seus profissionais a função social de moralizar a infância e adolescência populares. As escolas das primeiras letras, como hoje de letramento, não passaram de inculcação dos primeiros ensinamentos morais, de criar hábitos de convívio, de trabalho, de disciplina, de ordem. O ensino primário em conhecimentos era farto em bons conselhos moralizantes das crianças pobres, dos negros que lentamente ocupavam os bancos das escolas. Para as elites, a função encomendada da escola pública não era e não é esclarecer, ilustrar as mentes dos filhos(as) do povo, mas moralizá-los. A nova segregação social e racial repõe essa função social moralizante da escola pública. A velha frase moralizante: abramos uma escola e fecharemos uma cadeia sintetizava essa visão do povo delinquente, imoral por origem, classe, raça. Imoralidade que o destinava à cadeia, mas que uma escola desde que o moralizasse poderia reverter esse destino. A defesa das elites políticas, de imprensa e de 80% da população de que o

lugar desses jovens, adolescentes, crianças é na cadeia, e não na escola, é uma proclamação da visão de que a escola e seus profissionais não deram conta nem de moralizá-los. A escola pública e suas políticas teriam fracassado na função social que as elites lhe encomendaram: não instruir os filhos do povo, mas moralizá-los. Inculca-lhes valores de ordem, de trabalho, de respeito à propriedade alheia (ARROYO, 2015, p. 25).

Nos relatos e experiências compartilhadas nos inúmeros diálogos realizados na sala da orientação educacional, nas visitas domiciliares, nos desabafos diários de quem procura a escola em momentos de aflição, do conselho ao acalento, as localidades vão se refazendo. A escuta nesse vai e vem, une a escola aos anseios da comunidade, não precisa ser aluno ou responsável por algum, o acesso à escola e princípio pedagógico de nosso trabalho.

Nos *espaçostempos* da escuta, o lugar dá espaço ao silêncio, as minúcias dos acontecimentos relatados, mostra a potência criativa dos sujeitos que criam suas próprias culturas de resistência pois “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, p. 09, 2012), redimensionam e reorientam o cotidiano. Para sentir as leituras se torna necessário se despir das normas do sistema e se encontrar com a escola “por menor” (GALLO, 2008). É nessa posição que ela vai se tecendo, promovendo uma educação que possibilita a criação de novas experiências e existências. Nesse sentido, a escola compreenderia que “[...] a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão” (CERTEAU, p. 9, 2014).

Não basta ter escuta ativa, registrar o que foi dito, realizar as leituras e os auxílios, intervir quando “se julga” necessário, a potência do cotidiano na localidade não requer e nem almeja uma escola que use das “estratégias” e modelos de práticas subservientes:

[...] a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a construção de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, interser, intermezzzo” (GALLO, 2008, p. 68)

Nessa perspectiva, educação produz multiplicidade, diferenças e cotidianos. Ela é o espaço criativo (CERTEAU, 2013) sendo operado pelos *praticantespensantes*. Pensar numa educação que resista as intenções de controle e busca ações que

aumentem a criatividade, a reflexão, a criticidade e autonomia dos *praticantes* pensantes quer que a educação menor seja um:

[...] ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p. 64).

Como ato, a resistência virou, para mim, uma militância. Busco permanentemente dialogar com os acontecimentos cotidianos em busca dessas heterotopias que nos auxiliem a produção do contra-espço da normatização e da homogeneidade da monocultura. Vou sentido os contextos, as leituras apresentadas, as percepções ditas e choradas, com as emoções contidas, porque delas surgem os sentimentos que nos fazem sentir e viver a potência do espaço criado pela escola, de sua maneira singular.

O faro, as maneiras de ser e estar ...

Somos deixados para trás, esse sentimento une os e as profissionais da escola, estudantes e responsáveis quando nas queixas, os adultos nos dizem que a escola mudou a maneira como ensina. No tempo deles, muitas atividades que realizamos não existiam, é o que relatam. Contudo, ressaltam também que a estrutura física da escola é a mesma. É a sensação de abandono, não só na vida, no bairro, na vila e suas vielas, ela se estende à escola. O ciclo parece insistir, nós estamos na escola, resistindo e lutando, mas como os/as responsáveis, muito ficam sem concluir o Ensino Fundamental. Muitos/as alunos/as, nesses nove anos em que atuo como Orientador Educacional, abandonaram a escola. Com Gallo (2008) sinto que é preciso “fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (GALLO, 2008, p. 68).

Nesses anos de atuação profissional, muitos ofícios foram enviados, inúmeras reuniões aconteceram com as equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SMED, alguns encontros com o ex-prefeito Eduardo Leite e a atual prefeita Paula Mascarenhas, na tentativa de encontrar alternativas que mitigassem essa sensação de abandono institucional, com a construção de estratégias concretas que viabilizassem a urbanização das regiões em que a escola atua e a qualificação do próprio espaço físico da escola.

A construção de um novo prédio para a escola entrou como pauta, ainda no primeiro mandato da prefeita Paula Mascarenhas (2015-2019) e se manteve na proposta à sua candidatura à reeleição. Neste novo mandato (2020-2024) continuaremos insistindo pela qualificação da escola, o prédio alugado não dá conta das demandas escolares. Ainda que o recurso do aluguel seja o principal suporte financeiro da associação espírita para que ofereça as atividades no contraturno para os/as estudantes e educação infantil no prédio anexo ao Jerê, precisamos de um espaço que seja pensado e planejado para fins educacionais. Todos esses movimentos, inclusive realizados por equipes anteriores à minha chegada na escola, ecoam nas conversas que mantemos com a secretaria, no entanto, atitudes concretas não são percebidas/sentidas.

Por vezes, mesmo com prédio se deteriorando e as precariedades das localidades aumentando, existe uma sensação comum: a de que estamos parados no tempo de nossas reivindicações. Se estamos congelados há décadas, as ausências e os planos adiados possuem nomes, cores e condições sócio-econômicas que degradam a existência. Esse gélido tempo de ausências de políticas públicas, só não é, mas tem como consequência, o frio gélido que adentra sem fronteiras nas fissuras das muitas casas de palafitas, nas “bolantas” de pau a pique revestidas de caixinha de leite, e acreditem, ainda existem moradias revestidas de latinha de óleo de cozinha. A beira do prolongamento do Canal São Gonçalo, o inverno é rigoroso. O fogo de chão que antes servia para cozinhar com a ausência do gás de cozinha, aquece as famílias em dias de intenso frio e as submetem ao perigo de incêndio.

As casas revestidas com latinha de óleo de cozinha resistem ao tempo, abrigam muitas gerações familiares, quase sempre numerosas, as famílias não possuem acesso a programas de planejamento familiar¹³, o que nos coloca diante de constituições familiares, que podem variar entre três a nove irmãos. Há quem diga, profissionais mais antigos da escola e os próprios avós de estudantes, que as famílias já foram maiores. Os “Duarte” esvaziam o saguão da escola na hora da saída, os “Jota” também. Assim alguns são chamados, na hora da saída depois de um dia cheio

¹³ Conforme a lei federal 9.263/96, o planejamento familiar é direito de toda/o cidadã/ão, se caracteriza por um conjunto de procedimentos e ações que prevêm a regulação da fecundidade seja para a limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal. Com o programa, a família é orientada ao uso de métodos contraceptivos e ao planejamento social/econômico no caso de ter novos filhos. Um dos principais objetivos é auxiliar as famílias na organização da constituição familiar, de acordo com suas possibilidades sociais e econômicas.

de atividades pedagógicas, conversas e brincadeiras, a “trela” continua no saguão, quase não escutamos os/as monitores chamarem, as vezes é preciso timbre alto para entoar a voz e pedir para que conversem mais baixo.

Mas entre os “Duarte” e os “Jota”, exemplos de famílias numerosas, crianças de outras famílias quando requisitadas no portão da escola pelas/os responsáveis, esvaziam as dependências da escola. A *conversalhada*, o papo com risos e gargalhadas, de pessoas que já convivem massivamente na localidade continuam na calçada, estende-se noite adentro da vida viva das ruelas das localidades em torno do Jerêq. Parece um rito, muitas descobertas são realizadas nas anamneses, coincidências quase não existem, são primos/as e irmãos/as, descobrimos que são tios/as e sobrinhos/às, sequer às vezes sabem, os/as adultos/as em silêncio continuam, guardam para si, não é o momento para dizer. Não dizem! E nos silêncios devemos permanecer.

Se os conflitos familiares nas ruelas são mediados pela escola na tentativa da resolução pacífica dos conflitos, dentro da escola não é diferente. O reflexo dessas constituições familiares gera muitos relacionamentos conflituosos, de agressões verbais a violências físicas que chegam às vias de fato, às vezes na frente da escola. Aos poucos, muitos/as estudantes vão descobrindo que são tios aos dez anos, do menino e da menina que aos seis anos está iniciando sua vida escolar na escola, o fulano é meu irmão, sou sobrinho do ciclano.

O lugar ocupado que dá vazão aos loteamentos que abriga e acolhe, com seus/suas *praticantes* pensantes, resistem aos conflitos e as disputas que teimam em destituir o espaço criado, podem até tentar, mas os praticantes sempre (re)organizam a vida e o local de moradia, criam algumas dinâmicas, balancê que produz, por exemplo, a constante mudança de lugar, o espaço ocupado às vezes é a quadra de baixo ou acima, a casa fica a três casas da antiga moradia. Essa dança é real, instinto de sobrevivência, considerada uma dança da vida, manter-se vivo não é só um ideal, mas necessário para as gerações que seguem.

A leitura desses contextos e cotidianos, tem múltiplas e infinitas artes de ser e fazer: o local, a vila e o bairro planejado por uma política de Estado constituído pelo lugar em que o corpo assume uma feição abre-se ao espaço ocupado pela vida mediado pelas necessidades dos sujeitos ordinários que possuem realidades e

contextos que coabitam (CERTEAU, 2013), não é diferente no Pântano, Ceval, Osório, Mauá e Quadrado, há muito para conhecer. O toque de recolher definida pela política dos donos e a hora para entrada e saída nos loteamentos não são só determinações da gerência, eles constitui-se numa maneira de manter o lugar (seguro) as suas ordens buscando criar as ausências de corpos insurgentes e urgentes de políticas públicas de sobrevivência em meio ao caos da morte.

Quando a violência é iminente e os corpos se valem somente de suas forças, a briga recorrente e a vida machucada, a escola é convocada, quando pode, a intervir. Nesse momento, mediado por seus limites, como os são os dessa narrativa, orientam e conduz com “segurança” o controle das emoções. Para alguns/mas ordinários/as o medo já não existe, impera o respeito e a cartilha de quem tem mais poder e ajusta-se quem tiver bom senso, para alguns o silêncio é um instinto de sobrevivência, ele paira no ar. Paira!

Como observamos, não são apenas formas de ver e viver a vida, de organizar a moradia e o bairro, de criar regras e normas de convivências próprias, como se fosse um mundo paralelo, é muito mais, diz muito mais. Diz muito sobre a ausência de políticas de Estado, sobre a precarização: falta de moradia digna, água, luz e saneamento e a fome, à criação de meios para sobrevivência. A escola precisa promover pedagogicamente, ações que alimentem a criticidade em relação às reivindicações sociopolíticas, deveria “semear desejos de sub-versões, seria uma fonte geradora de diferenças, cada um buscando ser ele mesmo, contra as obediências em massa. [...] Repetir o mesmo não é a única saída, para eles e para nós” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 15).

Nesse sentido, a vida tem que ser compreendida como viva, o cotidiano busca no âmago das práticas mais simples e sutis, captar o que não é visto e apreendido pelo sistema, a escola deve instigar a criticidade, dessa forma:

[...] uma vida concreta não pode ser apreendida como destroçada ou perdida se antes não for apreendida como viva. Se algumas vidas sequer se qualificam como vidas, desde o princípio, não são concebíveis como vidas dentro de certos marcos epistemológicos, tais vidas nunca serão consideradas vividas nem perdidas no sentido pleno de ambas as palavras (BUTLER, 2010, p.13)

A precarização da vida é uma condição histórica, produzida a partir e com as operações do poder, não está nos sujeitos praticantes, mas nos atravessamentos que

ditam e orientam a vida comum. A produção da precariedade diz muito sobre os projetos de Estado, concepções de vida, sobre a forma como alimentamos e reproduzimos o cotidiano, lugar e espaço. Os sujeitos ordinários sentem em primeiro lugar a condição de vida que lhes é imposta, falam com seus corpos, dos murmúrios ao timbre de voz alto, criam espaços, lugares não localizáveis, um contraponto a precarização de suas dignidades.

Dos silêncios para as ausências, as vozes querem falar e falam, com a memória, na oralidade das histórias passada de geração em geração e com os registros na escola denunciam à rede de apoio, a precarização dos sonhos, da dignidade humana, situações e circunstâncias recebidas como queixas por aqueles sujeitos que deveriam proteger. Se vivemos precariamente, ainda assim vivemos, se a escola está aquém do desejado e necessário, ela ainda assim existe. Butler (2010) vai nos chamar a atenção, que quando analisamos a precarização da vida, podemos incorrer em dois caminhos, o da proteção ao destroçamento da vida viva, aquela vivida no cotidiano das práticas sociais até então negligenciadas.

As queixas, como são vistas, são necessidades genuínas de localidades que só desejam qualidade de vida, refeições dignas, casas sem buracos, banheiro para suas necessidades fisiológicas, ducha com água quente, iluminação pública nas vielas, rede de esgoto, postinho de saúde, dentre tantas outras, já adiadas e que constituem o entendimento de moradia digna, segundo o IPEA (MATIJASCIC, 2017). Ao devolver as queixas, o poder público “lava as suas mãos”, negligencia a vida sob a ideia de que se estão é porque querem e se querem insistir naquela situação de precariedade habitacional, que sigam sem auxílio do Estado. Como se os *praticantespensantes* dessa periferia tivessem outros caminhos ou outras alternativas.

Nas reuniões da rede de apoio às localidades do entorno do Jerê, a escola, o CRAS e o CREAS levam aos gestores municipais, as questões que assolam as vilas. Nessas idas, pouco conseguimos avançar. O diálogo esbarra na ausência de políticas e recursos, segundo o Poder Público. Vontade dizem ter, ficam sensíveis e até emocionados, mas não avançam. Existem elementos para construir saídas, mas é aquilo: o que ainda não é visível, não é tangível.

Como o Galo, o canto que ecoa ao acordar, tem esperança na luta cotidiana por dias melhores. Com o canto das pessoas que atuam na reciclagem, das

domésticas, faxineiras, cuidadoras, serventes, pedreiros e pintores [...], bordam no tecido da vida, as artes de fazer, as maneiras de ser e viver. Essas pessoas criam, (re)significam e tecem de mãos em mãos, as ruelas e os desvios, os becos da resistência, as travessas das existências da Mauá, Pântano, Osório, Ceval e Quadrado. A precarização, como no discurso oficial parece ser, não foram criadas pela e com a ocupação nas vilas. Suas formas de viver tem, em seu princípio, a ausência do Estado despreocupado com aquelas vidas. Elas parecem valer menos, essa é a mensagem emitida. Vale considerar que:

[...] a precariedade só faz sentido quando somos capazes de identificar a dependência e a necessidade corporal; a fome e a necessidade de abrigo; a vulnerabilidade às agressões e à destruição; as formas de confiança social que nos permitem viver e prosperar; e as paixões ligadas à nossa persistência como questões claramente políticas. [...] a nossa precariedade depende em grande medida da organização das relações econômicas e sociais, da presença ou ausência de infraestruturas e de instituições sociais e políticas de apoio (BUTLER, 2018, p.80).

Precisamos dialogar com as vielas, redimensionar os loteamentos, denunciar a vida nua, sem a roupagem da fome, moradia digna, água, luz e saneamento, do direito à saúde e educação, as queixas serão sempre cenas, uma dramatização hipotética aos olhos de quem vê, mas que revelam retratos e rostos de uma localidade adoecida, da vida vivida no cotidiano da periferia.

O fazer, as artes, os cotidianos ...

Diante do cotidiano precário, o contexto impõe novas configurações para a vida. A falta de banheiro em casa, um equipamento de primeira necessidade, denuncia o empobrecimento da periferia. Como lemos até aqui, as leituras tecidas a muitas mãos e percepções, o contexto das localidades do Pântano, Ceval, Osório, Mauá e Quadrado possuem muitas ausências que levam, inevitavelmente, à degradação da vida.

Fico por horas pensando numa expressão que caiba o que sinto ao expressar, situações existenciais no Jerê em virtude da falta de condições mínimas de moradia vividas na localidade. Já deixou de ser estranho, não fico mais pasmo, já fui, mas sou mais pego de surpresa, já fiquei constrangido e percebi que esse sentimento, deixava-os igualmente. A indignação, revolta, vontade de sair gritando e denunciando, são emoções que não adormecem, estão cada vez mais latentes, jamais acostumei-me.

Em janeiro de 2012, ao chegar na escola, muitos eram os relatos de situações vividas nos registros da Orientação Educacional e o que lia tinha consonância ao que estava verbalizado nas falas das pessoas que ainda ecoam. Afinal, é na vida cotidiana que “[...] se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos.” (LEFEBVRE, 1991, p. 30). Naquele mesmo ano, uma família constituída pela mãe e sete filhas foi atravessada pelo falecimento da genitora. As meninas passaram a ficar com a avó materna e a tia, entretanto, as condições de moradia eram impossíveis para receber, de uma só vez, mais sete pessoas. Foi nesse momento que senti a força da solidariedade que atravessa as famílias que vivem nessas localidades. Com o apoio de instituições filantrópicas e assistenciais que atuam na região, a comunidade se reuniu para construir uma casa de paletes com um banheiro de alvenaria aos fundos do terreno. A tia morava ao lado da casa da avó e assumiu junto às responsabilidades de alimentação e educação.

Nessa nova casa, as meninas que tinham entre cinco e treze anos se auto-cuidavam acompanhadas pela avó e a tia. Uma rede de solidariedade criou-se em torno das crianças, os moradores, a escola e as instituições de caridade organizaram auxílios que foram desde a doação de alimentos e vestuário ao material de construção. Essa rede de solidariedade mantém-se até os dias de hoje. A família, que já era grande, ficou ainda maior. A tia que já tinha seis filhos e contava sempre com o auxílio de sua mãe para cuidar dos netos e netas a fim de que pudesse trabalhar como funcionária doméstica, teve o acréscimo de mais sete meninas. A avó agora tinha treze menores sob seus cuidados com uma renda média de dois salários mínimos. Não obstante, no final de 2013, uma jovem vizinha, também dessa família numerosa, perdeu a sua mãe. Na época, a adolescente tinha dezessete anos e não conseguia vislumbrar o seu sustento porque tinha dois filhos (uma menina de 3 anos e um menino recém nascido), frutos de relacionamentos abusivos, e não tinha com quem deixar, a creche comunitária, anexo ao Jerê, já não tinha vaga. A mesma avó das trezes crianças, sem pensar duas vezes, bateu na porta da jovem e a convidou para morar com ela. A falta de alimentos e a moradia precária, não foram uma barreira para acolher a jovem e seus dois filhos. A tia e a avó tinham agora quinze crianças e uma jovem de dezessete anos sob os seus cuidados.

Essa história, como tantas outras, atravessam o Jerê e constituem o cotidiano de nossas práticas pedagógicas interpeladas, também, com todas as preocupações de ensino aprendizagem determinadas pelas expectativas criadas com a escola. A situação das crianças nos apresenta as ações de solidariedade existentes na região, mesmo quando essas ampliam a precariedade das condições de vida. Nessas existências, o cotidiano é o aqui e o agora. Não existe espaço para o futuro, as dores e as lembranças do passado já são suficientes para impulsionar a solidariedade e a proteção, conhecida, à vida. O cotidiano nessas produções de existências é marcado pelas artes de fazer, as maneiras de ser e a insurgência de quem vê na vida e com ela busca dignidade.

Os *fazeressaberes* mobilizados foi possível considerar como aquelas práticas comunitárias e pedagógicas contribuíram para a revalorização da solidariedade, cooperação e o reconhecimento de processos coletivos com tessituras de conhecimentos. Esses valores e ideias fundaram outros modos de relacionamento que eram distantes da hierarquia e abandono. Esses outros modos seriam passíveis de desestabilizar os valores e as ideias dominantes individualistas, vinculados ao ideário do capitalismo, constituindo outros espaços entendidos como heterotópicos. Ressalto que o compromisso da ação político-pedagógica em prol da do reconhecimento da existência vivida por essa família não significou a idealização ingênua do assistencialismo, mas a mobilização crítica e a solidariedade com essas vidas que não poderiam ser deixadas ao abandono.

Os movimentos realizados pela avó e a tia, na acolhida, teceram para nós as astúcias que impulsionam no presente, a união e a solidariedade que remontam a vida praticada, as insurgências para a sobrevivência. Esse cotidiano nos provoca a recolocar a escola no movimento de superar “[...] o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade!” (LEFEBVRE, 1991, p. 204). Os conhecimentos construídos e mobilizados potencializaram diferentes reflexões. A importância pedagógica dessas reflexões estão nas discussões em torno dos *fazeressaberes* da escola e mais amplamente da comunidade. Os desafios apresentados fazem parte da convicção que temos de que, ao contrário do que supõem as autoridades autoritárias educacionais, acadêmicas e/ou políticas, a escola não se constitui na repetição de afazeres planejados de fora para dentro.

O que defendo, quando vivo esses acontecimentos, é a de que o Jerê se forja por meio do enredamento de *fazeressesaberes* de diferentes *espaçostempos*, constituído por múltiplos sujeitos que nele buscam seus usos para a vida. O Jerê se atravessa de movimento horizontalizados de relações entre aqueles e aquelas que, histórico-socialmente, desfrutaram da conquista de direito de serem reconhecidos/as como produtores de saber e aqueles e aquelas que, por meio de suas "'táticas desviacionistas' e astúcias, produziram saberes cotidianamente, através dos usos que deram às regras e aos produtos que o poder instituído lhes impunha, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos na sua produção" (OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Na leitura apresentada até aqui, o tráfico, as moradias precarizadas, a falta de recursos mínimos, a ausência de políticas públicas, os conflitos, as palafitas no "matinho" produzem o perplexo e o assombrado desse cenário que constituem o fundo de nossas práticas. O matinho, como aprendi com as crianças, era a área de banhado que tornou-se, ao longo do tempo, para muitas famílias, o banheiro a céu aberto. Naturalizado pela rotina, o matinho era "denunciado" e mostrava os limites daquilo que conhecia sobre a escola. O chão da escola representou o sacode ao jovem orientador educacional. Era preciso saber mais, respirar fundo e voltar às leituras daqueles relatos descritos nos prontuários em forma de desabafo e de pedido de ajuda. Foi por essa via que compreendemos na escola os constantes encontros com fezes no chão. Volta e meia, quase sempre no início do ano letivo, a profissional da educação que está responsabilizada pela limpeza, encontra detritos fecais no chão. No início, sem entender as dinâmicas que envolviam os e as estudantes, achávamos que eram brincadeiras toscas e uma atitude de mal gosto de alguns. Mas, o fato é que a escola recebe, por vezes, estudantes que não conhecem a função das louças que se encontram no banheiro. É por meio da escola que muitas crianças passam a compreender o que é um vaso sanitário.

A espreita, a funcionária fica cuidando quem entra e quem sai do banheiro, volta e meia, interage com as crianças. A leveza do olhar e o cuidado são os marcadores da abordagem que criamos, descobrir quem fazia aquilo, implicava em saber o que acontecia para que alguém defecasse no chão da escola. Não nos interessava abordar a criança ou sua família, num primeiro momento a necessidade é saber quem está por trás daquela situação. Se após um grupo usar o banheiro e no chão for encontrado com fezes/urina, a falta de estranheza do/a estudante ao ver o

destrito no chão, sugere a hipótese de naturalização daquela situação e a necessidade de alguma ação pedagógica sobre o conteúdo.

O choque e a estranheza são sentimentos comuns aos/às profissionais da escola. Algo acontece fora do alcance de nossas leituras iniciais da formação docente. As fezes no pátio da escola, a família em condições indignas de moradia, entre tantas outras situações, são momentos intrigantes que alarmam e chamam o grupo para o auto-cuidado e a necessidade de estudo e sensibilidade para conjugar nossas expectativas docentes, quase sempre ligadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos, aos currículos que se constituem nos cotidianos da escola.

A escola se constitui como texto a ser estudado. A produção cotidiana de *saberesfazer*s docentes faz a sobrevida dos grupos sociais precarizados que nela se encontram, evidenciando processos dos quais *praticantespensantes* driblam e usam de modo "desautorizado" as normas impostas pelos poderes instituídos. Como Oliveira (2015), identifico os professores e as professoras que atuam na escola, como sendo parte desses grupos precarizados, à medida que somos reiteradamente criticados e desvalorizados pela academia, quando nos ensinam prescritivamente o que fazer, quanto pelas chamadas "autoridades educacionais", que nos desautorizam e invisibilizam nossas práticas pedagógicas.

Criando "maneiras de fazer" caminhando, lendo, produzindo e lutando, vamos com o Jerê tecendo as redes de ações, que não são e não poderiam ser repetições ordenadas de currículos ou formações explicadas no abstrato. Os professores e professoras do Jerê tecem redes de práticas pedagógicas inseridas na pluralidade, daí a importância do mergulho cotidiano na vida para interrogar e compreender os saberes, desafios e perspectivas da docência para além dos receituários. Os usos e saberes de *praticantespensantes* da educação, modificam regras e relações entre o instituído e a vida instituinte.

A precarização da vida nos loteamentos, nos apresenta situações vividas pelas pessoas, talvez inimagináveis em outros contextos escolares. A ausência de incentivos por parte do poder público, a falta de cuidado com a periferia, coloca as pessoas em situações de degradação da dignidade humana. Algo que é recorrente nas falas dos muitos responsáveis pelas crianças na escola é a fala de que "se a gente não faz pela gente, ninguém faz".

Em maio de 2018, recebemos a matrícula de três meninos e duas meninas, todos/as irmãos/ãs localizados pelo serviço de assistência social e pelo conselho tutelar, às margens do canal. Um menino de seis anos, sua irmã de oito e seu irmão de nove anos, nunca haviam estado numa escola, já sua irmã de treze e seu irmão de quatorze, haviam estudado até o ano de 2012. Eles não eram estudantes do Jerê, viviam em outra localidade. Quando os estudantes foram acolhidos na escola, os menores foram matriculados na turma do primeiro ano, a irmã (13 anos) e o irmão (14 anos), ambos no sexto. A escola forneceu material escolar para todos, como já é corriqueiro, sempre arrecadamos ou compramos materiais, com recursos doados, para passar aos/às estudantes que necessitam.

O menino de seis anos e sua irmã de oito anos ficaram encantados com o material, o menor chegou a se emocionar com as possibilidades de pinturas com as cores do lápis. Mas ele mal sabia pegar no lápis, não havia cursado o pré escolar. Maravilhado com os materiais recebidos, o estudante demonstrava surpresa diante dos cartazes expostos na sua sala de aula, era o desconhecimento sobre o universo escolar. Nesse dia, a equipe diretiva e a professora ficaram emocionados. As lágrimas surgiram quando o menino perguntou para que servia aquilo, referindo-se ao lápis. Nem sequer o nome sabia, ainda muito tímido, com um sorriso nos agradeceu. Os irmãos eram tímidos, interagiam pouco ou quase nada com os demais estudantes, estavam acanhados. Na escola, sua mãe relatou um trauma, havia perdido uma filha em 2012, um bebê de seis meses. Sem muitos detalhes e querendo encerrar o assunto, ela nos revelou que quando a criança faleceu fecharam-se para a vida. Ninguém sabia o paradeiro da família, mudaram-se do local de origem para a beira do canal. O pai era o único que saía e arrecadava alimentos, assim sobreviveram até 2018.

A mãe com diagnóstico de depressão, quase não tinha forças para falar, seu timbre era baixo e as dificuldades vividas nos últimos anos deixaram marcas intocáveis. Sentia dor na alma, assim dizia em meio a lágrimas. A perda da criança de seis meses “a tirou do eixo” e com medo de perder mais um filho, enclausurou-se com eles. Ficamos estarecidos diante dos relatos da mãe, naquela ocasião nada mais cabia, a escuta era importante, a família precisava de cuidado e carinho. Naquele maio de 2018, conhecemos os irmãos e sua família, redescobrimos os sentidos da escola diante dos cotidianos que produziam inexistências.

Não obstante, no natal de 2018, conseguimos através do Projeto Rei dos Magos¹⁴ a doação de bicicletas para os irmãos, foi segundo narraram, a primeira vez que escreviam ao “papai noel”.. Na escola realizamos, anualmente, a festa de natal e buscamos atender os presentes solicitados nas cartas. Sem medo de pedir, a situação precarizada das crianças nos auxilia na mobilização de uma rede de colaboradores externos que adotam e, no geral, doam o que os/as estudantes solicitam. Projeto rei dos magos, conforme batizou uma professora. Na sua maioria, as cartinhas pedem cestas básicas. Os brinquedos sempre acompanham as doações.

Se uma família inteira foi capaz de sumir do mapa por alguns anos e é encontrada acidentalmente pela rede¹⁵, um aluno do Jerê que some não fica afastado sem que a escola esbraveje a rede e a quem possa auxiliar. E foi assim que o apelido de cachorro perdigueiro chegou à equipe diretiva.

Era início do ano de 2015, um estudante recém matriculado no primeiro ano chamava muito a atenção, tinha nove anos, estatura alta se comparado aos seus colegas de seis anos. Era muito magro, usava poucas roupas, chegou sem material escolar, falava pouco e quando falava, apresentava dificuldade na fala, não conseguia expressar palavras com alguns encontros consonantais. Fazia quase dois meses de aula, a responsável não comparecia na escola e ele não tinha uma frequência regular. O que sabíamos eram somente as informações repassadas pelo conselho tutelar. Ele era filho único, vivia com sua mãe nos fundos de outra residência no Pântano¹⁶, era um lugar cedido por alguém que não tinham vínculos consanguíneos. A criança não era registrada e foi localizada acidentalmente numa visita a outra família que tinha dois filhos infrequentes na escola. A rede de apoio regularizou a situação do estudante, auxiliou a mãe no registro civil, encaminhou para avaliação médica e vacinação e o conselho tutelar solicitou a matrícula na nossa turma do primeiro ano.

No final de abril, o estudante já não ia mais à escola. A rede foi a residência e não localizou o estudante, entre maio e junho. O conselho tutelar e a promotoria

¹⁴ Projeto realizado anualmente na escola em parceria com seus professores, coordenado pela professora do Atendimento Educacional Especializado, que ao realizar um levante nas redes sociais tem conseguido atender todas as cartas.

¹⁵ A rede de apoio é composta por uma gestão integrada, capaz de responder com eficácia a solução de problemas. Em Pelotas/RS é formada pela UBS, escola, CRAS, CREAS, CAPS, CT e Secretaria de Assistência Social, Segurança Pública e Saúde.

¹⁶ A irregularidade fundiária e as condições precárias das residências, acabam por auxiliar que as famílias não produzam vínculos de moradia nas localidades.

buscaram localizar a mãe do estudante, contudo não conseguiram informações. O paradeiro era um mistério para a rede, os órgãos responsáveis não conseguiam avançar, na comunidade só se sabia que ele e sua responsável haviam saído a noite e não haviam mais retornado. Acompanhado da coordenadora, fui na comunidade e conversamos exaustivamente com todos que se dispuseram a auxiliar, durante alguns dias as informações eram as mesmas, ninguém sabia do paradeiro.

Uma senhora soube do nosso movimento e procurou a escola para dizer que anterior a noite do sumiço da família, havia falado com a mãe do menino. A responsável havia comentado que tinha parentes no Vasco Pires- uma vila localizada no Bairro Areal que iria mudar-se para lá. Informamos instantaneamente a rede de apoio, o conselho tutelar e a promotoria. Passaram dois meses e o estudante não havia sido localizado, o caso foi arquivado pela rede. Estávamos no início de setembro e nada do estudante e sua mãe. Imploramos a SMED a liberação de um carro, estávamos decididos a localizar o estudante. Após algumas semanas, o carro foi liberado, tínhamos no máximo dois dias para conseguir encontrar o estudante. Fomos, a equipe diretiva, para a Vasco Pires, andamos exaustivamente por um dia inteiro, ninguém os reconheceu pelo nome e, tampouco os identificavam pelas características físicas. A Vasco Pires tem muitas ruas e vielas. É um lugar bastante povoado e assim como os loteamentos do entorno do Jerê, não possui planejado urbanisticamente, foi sendo ocupado ao longo do tempo. Uma idosa que já havia visto, no dia anterior, a nossa movimentação na vila, compadecida das nossas perguntas, resolveu falar “volta na rua seis e pede permissão para o cara do bambu, se ele permitir a gente ajuda vocês”. A mobilização da escola parece sensibilizar aqueles e aquelas que sabem de sua importância nos enfrentamentos apresentados nas dinâmicas da vida.

Assim foi que fomos falar o “Cara do Bambu”. Ele era o chefe do local e nós não sabíamos que as pessoas jamais nos ajudariam sem o consentimento dele. Ele já nos esperava, a primeira interpelação dele foi o fato de nós não termos pedido permissão para transitar na Vasco Pires. o “Cara do Bambu” aparentava estar nervoso, incomodado conosco. Explicamos que éramos da escola Jeremias Fróes, estávamos atrás de um aluno que poderia estar morando naquela região. O Cara do Bambu pensava que éramos do conselho tutelar e, por isso, estava nervoso e nos disse que ali era ele quem mandava e que os moradores não tinham permissão para

falar com o conselho tutelar, promotoria e/ou polícia. Mas, para nossa surpresa, disse que iria nos ajudar.

Ele sabia exatamente a localização do estudante e sua responsável, nos escoltou até o local. Chegamos e vimos o menino que escondeu-se, recusou-se falar conosco, a mãe dizia que o menino pensou que éramos do conselho tutelar, pois o carro era branco. Fui até o estudante, estava dentro de uma casa de palafita no meio de um banhado, a mãe caminhava e a água dava pelo tornozelo e, assim foi que entrei banhado adentro. Conversei por algumas horas com a mãe e o menino, aquela altura ele já interagia comigo e o "Cara do Bambu" já havia nos dado a benção.

Já eram quase 14h, estávamos sem almoço e o motorista impaciente, o horário dele era até ao meio dia. Eu, particularmente, senti felicidade, algo de “dever” cumprido. O êxtase por conseguir localizar o menino. Acordei com a mãe que retornaria à tarde com roupas, alimentos e material escolar. Acordamos na conversa que ele estudaria numa escola próxima a onde estavam residindo. Voltamos por volta de umas 16h, pegamos o menino e a mãe e o levamos à escola. Realizada a matrícula, conversamos com a escola sobre a situação do estudante, fomos ao CRAS da região, movimentamos a rede para que ele e sua mãe pudessem ter algum acompanhamento.

Passado algumas semanas, precisei ligar para a SMED a fim de tratar outros assuntos, a atendente ao anunciar a ligação, falou que era o “Cachorro Perdigueiro” que estava ao telefone “querendo falar com o senhor”. Percebi na ligação que eles estavam alegres, pois havia sons de pessoas rindo, indicavam que mais de uma pessoa ria daquela situação que até então eu não compreendia. Conversei sobre o que precisava e ao comentar na escola sobre o ocorrido na ligação, a coordenadora me explicou o sentido do termo “cachorro perdigueiro”. O animal que é aquele que fareja até achar o que busca. Penso que o episódio envolvendo a família na localidade do Vasco Pires ampliou o alcance do apelido dado nas comunidades do Jerê e chegou na SMED.

Essas narrativas nos auxiliam a compreender as singularidades que são empregadas no processo constante de bricolagem escolar do Jerê e, mostram uma face da vida tecida pelos/as estudantes e suas famílias que confrontam e desviam os processos pré-estabelecidos à escola. A relevância desse contexto, torna a docência

na educação básica tecida de saberes que envolvem as dimensões da vida na base de cada forma de ensinar o conteúdo trabalhado, tornando o processo uma experiência particular. Enredando na ideia dos *fazeressaberes* das escolas, penso que eles somente podem ser entendidos em conjunto com as circunstâncias que os torna legível e possível. É nesse sentido que sou levado à necessidade de pesquisar as histórias de vida nas interações vividas no Jerê. A formação e as realidades específicas, as experiências e os saberes, entre outros elementos da vida cotidiana, são essenciais ao processo de formação e do fazer docente.

A escola vai além do processo de ensino e aprendizagem, preocupa-se paralelamente com a sobrevivência de seus/suas estudantes, busca na reinvenção de suas práticas, contornar a ausência do Estado. De certa forma, os *praticantespensantes* buscam seus meios para manter-se de pé, por mais que a divergência bata a porta, que a violência entre lar a dentro, o espírito solidário nutre a esperança e o cuidado. A dança das regiões ensina aos moradores a manutenção da vida nos loteamentos, nela os contextos coabitam, as pessoas se encontram. É o ponto de junção, de união.

Esse vai e vem, vamos farejando como um cachorro perdigueiro o balancê da vida cotidiana, que ao se refazer, movimenta-se e constrói a potência com o outro e novas artes de fazer. Como vimos até aqui, as existências, o lugar e o espaço coabitam, são impulsionados pelos/as *praticantespensantes* que em seus *encontroconfrontos* mobilizam práticas não inscritas pela hegemonia do discurso oficial e nas fissuras da vigilância e/ou precariedades produzem suas artes para se manter existentes no mundo e com o mundo. Essa situação novamente me lembra Certeau (2013) quando nos diz que “[...] Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos.” (CERTEAU, 2014, p. 93).

Apresentamos até aqui movimentos de lugares que se refazem dia a dia, de uma escola que se reinventa a partir do que lhe é imposto, apresentado e vivido. A potência da escola não está apenas no que é dito pelo sistema oficial, organizado e instituído pelas normas que organizam seu lugar e seu espaço, ela está também no modo como isso tudo é operado em seu contexto, nos modos como seus/suas

profissionais responsáveis e estudantes agem e fazem a partir do que lhes normatizado.

Descobri no cotidiano das práticas construídas na escola que sou um cachorro perdigueiro que farejando vai adentrando em questões que as orientações sobre a escola não ditam e sequer preveem. Não vejo possível trabalhar pedagogicamente sem dialogar com as questões sociais e as precariedades da vida que tanto me tocam. Com os acontecimentos apresentados que nesses contextos marcados pelas violências, os *praticantespensantes* nos ensinam a solidariedade, o respeito e a empatia. A manutenção da vida supera, no coletivo, as diferenças de primeira ordem e criam táticas para minimizar os efeitos da ausência do Estado. Arroyo (2015) nos coloca que precisamos assumirmos que "o humano é viável" e é essa perspectiva que me/nos faz farejar ações que possibilitam rediscutir a atuação da escola em seus contextos educacionais para além dos conteúdos prescritos.

As narrativas denunciam processos de segregação que colocam nas vítimas a culpa pelos seus fracassos, novamente Arroyo (2015) nos convida para a crise ética e moralizante delegada à escola em contextos que estão frágeis a imposição dos valores das elites às classes populares. Com a moral popular a saída ao pedagógico é "lembrar os valores presentes na longa tradição popular e nela descobrir indícios de que ainda há valores reservados, que dão forma à identidade e culturas populares, que alargam o significado de seu direito a formação humana" (2015, p.36) e nos ensinam como deve se constituir, no seu dia-a-dia as escolas que se preocupam com as crianças e adolescentes em situação de precariedade.

Ao farejar e questionar os olhares estereotipados, vamos aos poucos percebendo as sutilezas e os conflitos tensionados com a escola nas relações vividas nas localidades. Nos loteamentos, esses modos operam a vida e com Foucault (2018) e Certeau (2013) percebo movimentos paralelos ao modo como os *praticantespensantes* vão se constituindo e operando no cotidiano de ausências costurando na colcha de retalhos da "vida viva" (BUTLER, 2010).

Nas escolas, as estratégias da oficialidade buscam homogeneizar as abordagens, com Silvio Gallo (2008) vemos que a educação menor se impõe no contraponto e provoca nos *praticantespensantes* a criticidade em relação a vida e a forma como se organiza as relações em meio as precariedades. Em suas artes os/as

praticantespensantes operam modos de coexistência coletiva para superação das estratégias que lhes impõem a degradação da dignidade. O espaço praticado movimentava práticas que questionam a legitimidade de determinados discursos. Para Foucault (2016a, p. 41),

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Essa apropriação de saberes (FOUCAULT, 2016a) me provoca a pensar nos ditos e escritos da escola que há 108 anos é para a região um espaço de encontros. Os saberes que vão se constituindo ao longo do tempo, operados pelos moradores dos loteamentos Barão de Mauá, Ceval, Osório, Quadrado e Pântano mudam a paisagem e a forma como percebem a educação no cotidiano de suas vidas. A percepção de que ler e escrever basta, vai aos poucos sendo inundada pela vontade de vencer os obstáculos à vida, rompendo o ciclo e construindo outras perspectivas.

Ainda que os dados sejam intuídos, as andanças e notícias que chegam à escola é que os/as estudantes estão prosseguindo com os seus estudos e terminando o Ensino Médio. Já nos chegaram informes de que alguns/algumas estão nos cursos da UFPel. É possível ver uma mudança, a graduação já não é tão distante, ainda que ausente nas percepções da maioria, ela já se configura como experiência possível com as referências que se instauram nas localidades¹⁷. Percebo que:

[...] essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. (CERTEAU, 2014, p. 97, grifo do autor).

No trem da vida, nos tsunamis, no mar aberto e/ou nas profundezas do oceano, por mais remoto e lentas que algumas andanças sejam, elas sempre terão impactos na vida de *praticantespensantes*. Mergulhamos em práticas, eles/as criam

¹⁷ A lei federal 12.711/2012 que institui as políticas de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, sem dúvida, impactou o imaginário dos jovens. O quadro tornou-se ainda mais promissor quando a UFPel definiu que o número de vagas oriundas do PAVE (modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação, constituindo-se em um processo seriado composto por três etapas, gradual e sistemático, que acontece ao longo do Ensino Médio) para escolas públicas e privadas é proporcional ao número de candidatos/as advindos/as dessas **instituições**.

modos e me preocupa aqui os usos que fazem do que lhes é imposto, “sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU 2014, p. 47) para driblar as precariedades e tornam a vida viva.

A ocasião é uma fabricante de heterotopia (FOUCAULT, 2013 e 2018), os acontecimentos reclamam existência no mundo e proliferam outros espaços que denunciam e redimensionam os usos dos/as *praticantespensantes*. Esses espaços são oposição ao que é legitimado pela tradição, eles se instituem no desencaixe de opções e possuem usos dessacralizados do mundo. Esse é ponto de convergência da heterotopia, acontecimento único, espaço criado e usos próprios. A escola quando não naturaliza e confronta a ideia de que as normas podem direcionar e orientar as vivências de seu cotidiano, o que se apresenta nem sempre encontra tutela, escapa a orientações e são modos e usos que não estão inscritos. Eles estão vivos naquele momento, naquele contexto e naquela ocasião de produção da existência, sobretudo no contexto pandêmico da COVID-19.

A pandemia, as vidas deixadas à morte e a necessidade de esperar

A pandemia de COVID-19, ainda que não tenha assumido um lugar de destaque nesta tese, acentuou ainda mais a precarização dos modos de vida nos loteamentos que compõem o entorno da Escola Jeremias Fróes. Em visitas realizadas durante os anos de 2020 e 21, percebemos o aumento significativo de novas moradias e o mato que ainda existia em algumas áreas, transformaram se em áreas abertas ocupadas com novas palafitas, sem água e luz. Encontramos pessoas à beira do fogo de chão, acendido no meio das novas vielas abertas cozinhando.

Desde março de 2020 as escolas públicas de Pelotas/RS não tiveram atividades presenciais com os/as estudantes. À primeira vista, parecia que era algo momentâneo, não tínhamos sequer dimensão da gravidade e, tampouco, havia consenso na comunidade científica sobre o tema. Paramos as atividades com perspectiva de voltar em alguns meses, o que até o momento de finalização dessa escrita (maio de 2021) não foi possível.

O contato com os/as estudantes neste percurso tem sido restrito e unido aos poucos recursos tecnológicos que temos. De lá pra cá, houveram vários ciclos nos

processos de ensino e aprendizagem, muitas ferramentas digitais foram testadas, sem sucesso. Foram necessários alguns passos para trás e voltar à entrega de materiais impressos uma vez no mês, quando as famílias vão à escola para buscar suas cestas básicas formadas a partir dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e de doações advindas, sobretudo, da associação espírita.

Nas estratégias digitais, o uso do facebook foi nossa primeira tentativa de organização das atividades de ensino e aprendizagem. Tomamos, em equipe, a decisão de organizarmos grupos fechados na rede social e, por meio deles, as professoras enviaram as atividades escolares aos/as estudantes para responderem. O fato é que a interação foi pequena, pra não dizer ínfima. Tínhamos por grupo cerca de duas a quatro interações, alguns mais outros nem isso. A orientação era para trabalharmos muitas atividades sócio emocionais preconizadas na Base Nacional Comum Curricular, a fim de que o vínculo com o/a estudante não se perdesse no meio do percurso pandêmico.

Pensávamos que o caminho mais profícuo seria a rede social, embora quase todos os/as estudantes tivessem acesso ao Facebook, ele não era regular e dependia de muitas questões, dentre elas, o telefone do responsável e o acesso a internet. Nem sempre disponíveis, as atividades enviadas no Facebook não eram acessadas e o telefone não dava conta, seja pelo acesso a internet e/ou ao número significativo de estudantes dependentes de um único aparelho. Uma família de quatro, cinco, oito, nove estudantes para dividir o telefone, tornava o facebook uma ferramenta obsoleta diante da realidade vivenciada. Os responsáveis utilizam o aparelho para o trabalho, muitas famílias da escola possuem apenas um único aparelho de celular em casa. No geral, as famílias se reúnem à noite, depois de um longo dia de trabalho e a internet móvel já não dava mais conta dos muitos acessos necessários para realização das atividades.

Como foi dito, em sua maioria, as famílias das crianças e adolescentes do Jerê (sobre)vivem da reciclagem dos materiais que recolhem nos container localizados no centro da cidade de Pelotas e, neste contexto, muitos/as estudantes auxiliam nessas tarefas por terem a estatura menor. O tamanho da pessoa que vasculha o container, quase sempre as crianças, auxilia na localização de materiais mais valiosos, a

exemplo de metais. A falta de acesso ao facebook não estava atrelado apenas às questões de falta de tecnologia e acesso a internet, estava atrelado a volta dos/as nossos/as estudantes a rua. Muitas famílias não utilizavam a mão de obra das crianças pequenas nas coletas, eram os/as alunos/as mais velhos que participavam das atividades com os seus responsáveis, alguns inclusive faziam a coleta dos materiais sozinhos. O que se vê hoje são as crianças de seis, sete, oito anos dentro dessas “latas” de lixo.

O lugar de coleta expandiu-se, não se limita ao centro da cidade. Já localizamos (membros da equipe diretiva e professoras) estudantes em lugares distantes até então desconhecidos para os pequenos, a exemplo dos bairros Areal, Fragata, Simões Lopes e Três Vendas. Nos passeios pedagógicos que já havíamos realizados com a escola, as crianças mal sabiam os nomes das localidades, suas vidas se resumiam entre o Centro de Pelotas e o prolongamento do canal São Gonçalo. O número de famílias que precisou entrar para a reciclagem a fim de mitigar a vida aumentou consideravelmente e, conseqüentemente, houve necessidade de expansão da área de abrangência.

Com o quadro, os sentimentos se misturam. É constrangedor ligar para as famílias cobrando a realização das atividades das crianças e saber de suas impotências frente ao aumento da precariedade de vida. Decidimos, enquanto equipe pedagógica, irmos às casas daqueles/as estudantes que estavam sem interação com a escola e quando nos viam, o sorriso de alegria era radiante, parecia um alento a nossa visita. A família, quase sempre as mães e avós, pediam e pediam, sequer perguntavam pelas atividades escolares, queriam saber se tínhamos alimentos, a palavra “rancho” e “cesta” ecoavam instantaneamente.

Aquelas famílias que não atuavam com reciclagens, com a pandemia se viram desempregadas. Temos algumas responsáveis que trabalhavam como terceirizadas em atividades de limpeza, contratadas pela Prefeitura Municipal, Governo do Estado ou pela UFPel e, agora, estão desempregadas, com as atividades reduzidas, uma parcela significativa foi demitida. Esse vínculo que algumas tinham, era a única fonte de renda, havia sido até então uma forma de manter-se dignamente ativos no mercado de trabalho. As empregadas domésticas, as diaristas, os pintores, os serventes e pedreiros perderam seus trabalhos, a pandemia acentuou ainda mais o

que antes já se tinha, a falta de alimentos, saneamento e moradia digna. A depender das atividades que desempenhavam, às vezes só com o contrato de trabalho não era possível para o sustento, a reciclagem tornava-se uma alternativa noturna de acréscimo orçamentário.

A vida é mais urgente e foi preciso recolocar a escola na vida desses sujeitos após as restrições sanitárias. Com isso, fomos ao longo de 2020 e 21, buscando alternativas junto a rede de Assistência Social e SMED e conseguimos ampliar as cestas básicas entregues às famílias. Algumas dessas cestas foram arrecadas pelos próprios profissionais da escola e distribuídas por eles. Foram centenas de cestas.

Com o acentuamento da crise social e econômica nas comunidades, o facebook não era mais uma alternativa e buscamos junto a SMED uma solução. Realizamos uma campanha de arrecadação de aparelhos de celular e conseguimos quase cinquenta aparelhos, cerca de um terço desses não funcionaram.

Esses aparelhos foram doados aos estudantes e suas famílias, a SMED fez um convênio com a telefonia Móvel Claro que disponibilizou acesso a internet até dezembro de 2020, apenas aos aparelhos que foram doados. Do facebook, fomos para o google forms com formulários online, criamos grupos das turmas no whatsapp, aquelas famílias que não possuíam nenhum aparelho telefônico, ganharam os aparelhos doados. A equipe que atua no Jerê inclusive conseguiram aparelhos usados para completar a cota necessária. Queríamos atingir 100% dos/as estudantes nos grupos.

Com todos os estudantes cadastrados nos grupos, as/os professoras/es interagiram e passaram a incentivar, pelo grupo e em conversas individuais, os/as estudantes a participarem das atividades propostas. Mas, sentí(a)mos que algo nos escapa(va). A participação dos/as estudantes não era o esperado, tínhamos e temos agora mais participações que na época do facebook, mas ainda assim a média era de 60% dos/as estudantes das turmas e o percentual diminuiu consideravelmente nas séries finais. Nas infinitas reuniões pedagógicas do Jerê, conversávamos sobre a precariedade da vida de nossos/as estudantes e, por vezes, o sentimento de fracasso nos arrebatava.

A doação dos equipamentos foi um estímulo importante porque os/as estudantes que até então estavam sem nenhum tipo de vínculo com a escola, conseguiram minimamente manter certo contato. Contudo a situação vivida não mudou. Ao contrário, acentuou ainda mais com a intensificação da crise na pandemia e os cortes e diminuição do auxílio emergencial criado pelo Governo Federal¹⁸. O telefone doado não dava conta, ainda era um aparelho para muitas crianças/adolescentes usarem, a internet onde residem têm baixa frequência, às vezes nem pega o sinal da operadora, a sobrevivência estava em primeiro lugar, algo necessário e urgente a manutenção da vida.

A cada semana que passava, mais e mais as nossas crianças estavam nas ruas, reciclando ou pedindo no sinal, vejo um menino pequeno manejando uma carroça enquanto um adulto estava a beira de um tonel de lixo. Passo por eles sem ser percebido, era um aluno do primeiro ano, com apenas seis anos de idade estava trabalhando. Sua família era uma das que mais tinha condições na escola, sua mãe funcionária terceirizada de uma repartição pública, havia ficado desempregada, seu padrasto que era motorista também. Com dois adultos e duas crianças, a busca por trabalho e alimento na rua era, naquele momento, um caminho dentro de suas possibilidades.

Esse não era um caso isolado, a falta ou limites orçamentários das políticas públicas de assistência levou ao trabalho reciclado pessoas que até então conseguiam manter seus filhos e filhas na escola sem o auxílio das crianças e adolescentes para conseguir o sustento do dia. Vale ressaltar que o sustento é diário, as atividades desempenhadas na reciclagem, pelo valor pago no kg dos materiais, não dá para fazer estoque de alimentos, o que é vendido no dia é consumido com alimentos no outro.

Com esse quadro, embora a escola costume fazer ligações quase que diárias às famílias após a doação dos aparelhos celulares e acesso a internet, além de visitas

¹⁸ O auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República é um benefício para garantir uma renda mínima aos/às brasileiros/as em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19. Em 2020, foram no máximo nove **parcelas**, sendo as cinco primeiras de R\$ 600,00 e as quatro últimas de R\$ 300. As mães provedoras de famílias monoparentais (mãe solteira) tiveram o direito a duas cotas. Assim, as cinco primeiras **parcelas** foram de R\$ 1.200, enquanto as quatro últimas foram de R\$ 600. Em 2021, está previsto o pagamento de quatro parcelas mensais no valor de R\$ 250,00. Pessoas que moram sozinhas possuem o direito a quatro parcelas mensais no valor de R\$ 150,00. As mães provedoras de família têm direito a quatro parcelas mensais no valor de R\$ 375,00.

esporádicas às suas casas, o fato é que nos esbarramos em questões sociais. Entre a escola e o alimento, “matar” a fome está em primeiríssimo plano. A estratégia para manter o vínculo do/a estudante com a escola, esvazia-se com a fome e necessidade de sobrevivência. A pressão exercida para que a escola se reinvente frente ao cenário pandêmico, destoa das realidades locais e das novas situações acentuadas com a COVID-19.

Reconhecendo os limites dos recursos digitais, a escola organizou nossas táticas e começou a planejar as atividades impressas que são quinzenalmente entregues e recolhidas aos/às estudantes quando da entrega da cesta básica. Foi através do material impresso que tivemos maior alcance com os/as estudantes e pudemos ampliar o vínculo da família com a escola. Isso não significa que conseguimos atingir todos/as os/as estudantes com as buscas ativas nos endereços disponibilizados à escola, listas criadas com o auxílio do app whatsapp e redes de apoio, nesse trajeto algumas crianças e adolescentes ficaram entregues a luta, por vezes, solitárias de manutenção da vida.

No que tange a nós professoras e professores, mesmos com os apelos para o resguardo social, a fim garantirmos a integridade de nossas famílias e o fim da cadeia de transmissão, correntemente se deparamos com problemas emocionais e pressões psicológicas provenientes das demandas da pandemia, dos possíveis cortes em nossos salários e o número de casos de contaminação. A sensação de impotência e de não saber manipular as ferramentas digitais, de vermos nossos/as estudantes não terem acesso ou não dando o retorno às atividades que estão sendo propostas, nos produzem profunda angústia e ansiedade. Mesmo que estejamos produzindo extenuantemente, a sensação reiterada nos discursos que nos chegam é que estamos no fluxo da lógica da inexistência. Somos ignorantes, obsoletos, inferiores e, conseqüentemente, improdutivos ao desafio que se apresenta com a pandemia. Esse quadro nos lembra Boaventura Sousa Santos (2002) quando disse que a inexistência é o efeito da ideia de improdutivo, que quando associada à natureza, é entendido como esterilidade e, quando aplicada à dimensão do trabalho, é lido como preguiça e/ou desqualificação profissional. A situação aprofunda os abismos, os processos de desumanização e de impotência e me lembra o que Márcio Caetano, Paulo Silva Junior e Tarciso Teixeira (2020, p. 134):

O quadro parece refletir as lógicas empreendidas pela globalização neoliberal [...]. Nesse período de isolamento social, ou estamos a serviço da educação para a emancipação ou estamos cada vez mais promovendo abismos e distanciamentos, ou o pior, desestimulando tanto nossos/as professores/as, quanto nossos/as alunos/as, fazendo com que desistam da escola. A primeira reflexão que nos vem em mente, mesmo reconhecendo os impactos da pandemia, é que não podemos pensar em ensino remoto desconsiderando as extremas desigualdades e realidades [...]. Os resultados de infectados e mortos refletem as desigualdades sociais desse país, pois são os mais pobres que se avolumam nos transportes públicos para trabalharem nos setores de serviço encarados como essenciais e ao voltarem para suas residências levam consigo, muitas vezes, a COVID-19 que se espalha nas periferias, favelas e/ou bolsões de pobreza. O rei ficou nu ao apresentar a desumanidade brutal produzida pela sua garra incansável de produzir riqueza e deixar passar fome aqueles e aquelas que o servem, e ainda os/as responsabilizando pela incapacidade de realizar o isolamento e/ou distanciamento social preconizado pelos organismos sanitaristas.

A necessidade de distanciamento social preconizado pelas políticas sanitárias revelou as inúmeras alternativas tecnológicas inventadas e aprimoradas para que a sociedade pudesse criar outros modos e sentidos de existência e de práticas educativas. Porém, nos enfrentamentos diários vividos por grande parcela da população desprovida de poder de consumo, os aprimoramentos e invenções tecnológicas assumiram configurações de roleta russa para a garantia da vida. Com isso, não se trata de produzir críticas ou celebrações em torno das políticas educativas centradas no ensino remoto, mas de considerar criticamente que estão inseridas em situações de desigualdades em que estão envolvidos/as os/as estudantes da cidade de Pelotas.

A emergência sanitária mobilizada pela COVID-19 para as populações mais pobres se junta a tantas outras emergências que não vêm sendo evidenciadas, mas que são igualmente letais, como: ausência de comida, moradia com dignidade, acesso às práticas educativas socialmente referenciadas, ações de enfrentamento à violência doméstica e ao abuso infantil. A Constituição Brasileira define que a educação se constitui em um direito de todos e um dever do Estado (Art. 205, 206, 208 e 211). Seus princípios de universalização, de igualdade de condições ao acesso e permanência e da obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade expressam conquistas históricas dos movimentos sociais populares. O debate sobre os caminhos da educação pública é parte das alternativas que devemos assumir, sobretudo, neste momento.

De fato, o que estamos presenciando são os paradoxos desse momento no qual, nós professoras e professores estamos denunciando as dificuldades e as

desigualdades de nossos/as estudantes para vencerem os obstáculos educacionais impostos pela pandemia em um sistema socioeconômico predatório.

Ao tratar da precariedade, me coloco a reiterar, junto com outras pessoas que acreditam na escola pública e na sua importância às camadas sociais em situação de precariedade, que “determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2019, p.40). Esse quadro explicita que algumas populações estão mais protegidas socialmente, enquanto outras estão sujeitas a condições de vida precárias, ficando vulneráveis à violência (estatal ou não), e sofrendo com a falta de recursos básicos. Nesse sentido, como aponta Butler (2019), ser reconhecido socialmente está diretamente ligado às possibilidades de que essas famílias tenham de aparecer de algum modo e, por isso, essa tese foi elaborada com o Jerê e sua gente.

A fome não respeita idade, não poupou ninguém, a pandemia acentuou ainda mais a precarização da vida. Os/as estudantes e suas famílias precisaram se reinventar, buscaram no que já haviam superado, táticas para sobreviver a COVID-19. A escola nessa situação toda, embora todas as tentativas de aproximação e acolhida, encaminhamentos realizados a rede de apoio para suporte a vida, com tentativas de mitigar a fome, tornou-se um lugar de passagem, a rua agora tornou-se o lugar de esperança momentânea, para vencer o desemprego e a fome. As residências sem banheiro indicam que outros os tempos já experimentados e difíceis como já relatados, mas reiteram que precisamos continuar para conjugar o verbo esperar.

A GOIABEIRA, A SOPA DE LEGUMES, O SOL E O FARO (IN)CONCLUSÕES DE HETEROTOPIAS ESCOLARES?

“No quintal a gente gostava de brincar com as palavras
mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era um despropósito.
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três
Logo o inseto é maior (aqui entrava a lógica?)
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
Ele disse que sofisma é risco n’água. Entendemos tudo.
Depois Cipriano falou:
Mais alto que eu só Deus e os passarinhos.
A dúvida era saber se Deus também avoava
Ou se ele está em toda a parte como a mãe ensinava.
Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no quintal, nosso amigo.
Ele obedecia à desordem.
Nisso apareceu meu avô.
Ele estava diferente e até jovial.
Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.
A gente ficou admirado daquela troca.
Mas não chegamos a ver as andorinhas.
Outro dia, a gente destampamos a cabeça de Cipriano.
Lá dentro só tinha árvore, árvore, árvore.
Nenhuma idéia sequer
Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.
Isso era.”
(BARROS, 2003, p. 10)

Com a epígrafe acima vou ficando em suspenso, com as palavras despropositadas e sem, em alguns momentos, a imposição da lógica institucional insistente. Como Cipriano, obedeço a desordem para aprender e (re)significar o meu fazer docente. A escrita deu espaço às palavras descomparadas, vazão às insurgências das práticas cotidianas que me possibilitaram ao longo desta tese, visitar e revisitar outros modos e maneiras de sentir os cotidianos da escola.

Com Certeau vivi a arte de sentir o cotidiano, que atravessou e orientou a pesquisa com suas maneiras de se sentir as artes de ser e estar. Nesse percurso foi possível perceber o quanto ainda os contextos escolares necessitam do diálogo com

as pesquisas, especialmente aquelas que se propõe estudar as escolas e seus sujeitos a partir do que é produzido na experiência viva e vivida que vai além do instituído pelos mecanismos oficiais. O cotidiano é algo desproposital, a rigidez cartesiana em muitas pesquisas não dão vazão aos usos e a forma como o inesperado vai constituindo nossos fazeres. A ortodoxia inviabiliza muitas vezes o que há de mais importante, as práticas tecidas nas singularidades da vida.

A escrita dos acontecimentos heterotópicos e suas nuances nos *espaçostempos* cotidianos redimensionaram a maneira como as experiências eram vistas. Elas, por vezes, parecia dolorida. Esse movimento despertou outros olhares e maneiras de tecer e sentir o cotidiano, me possibilitou ser atravessado pelas insurgências que desacomodaram, impulsionaram e deslocaram a vida e como ela se apresenta na escola.

Com as contribuições de Certeau e Foucault foi possível conhecer melhor o meu próprio cotidiano e as práticas da escola, sem as amarras do currículo oficial. É possível perceber que há muito mais, as orientações institucionais não dão conta da criação, dos usos e das maneiras como nós criamos nossas práticas. É nessa (re)invenção que vou me percebendo com o cotidiano do Jerê e construindo a potência de desvios que produzem sentidos outros a existência.

As situações vividas e não inscritas, ampliam a maneira como a escola constitui seus fazeres. As artes do dia a dia trouxeram a possibilidade de reflexão dos acontecimentos que tensionaram ao longo do percurso formativo. As narrativas apresentadas condizem a uma reflexão sobre os modos como os/as *praticantepensantes* operaram, no cotidiano, a (des)ordem sempre presente, e criando espaços outros.

A goiabeira, a sopa de legumes, o sol e o faro possuem *espaçostempos* que fabricaram possibilidades de inversão das maneiras como o cotidiano escolar foi operado, potencializaram a invenção de outros modos, fabricaram existências e reorientaram a escola. A ordem das coisas e dos fatos não seguiram uma linearidade no tempo e no espaço, operaram com as especificidades dos contextos vivido, não anunciado. O banquete dessas operações, está na imprevisibilidade dos acontecimentos, o alimento está nas astúcias dos/as *praticantepensantes* que ao utilizar o que lhes é próximo e possível, fabricam outra escola, que se justapõe a escola oficial.

Nos *contraespaços* vamos percebendo a importância de uma educação menor para a criação de experiências que possibilitem aos/as *praticantespensantes* maneiras outras de resistência ao que lhes é factível na lógica do sistema. A compreensão de heterotopia, espaço, cotidiano, lugar e invenção se entrelaçaram ao longo desse percurso formativo. Vários caminhos abriram possibilidades de problematização e desconstrução da maneira como a escola era e é sentida por esse *orientadorprofessorpesquisador*.

As narrativas apresentaram possibilidades da escola fazer resistência aos currículos normalizadores, potencializando a educação menor dentro de uma educação maior, como nos aponta Silvio Gallo. Precisamos sempre nos arriscar por outros caminhos, diferentes daqueles instituídos, na reflexão da heterotopia encontro possibilidades de contrapor e resistir as estruturas curriculares que orientam e disciplinam nossas percepções e regulam nossos corpos.

Ao ler e reler os caminhos dessa escrita, fui percebendo que utilizo muito o faro de um perdigueiro, as produções no cotidiano da escola, as invenções mais sutis dos/as *praticantespensantes*, contribuem nesse processo de busca de uma educação criativa cheias de fazeres que se façam heterotópicas. A escola que opera por meio das resistências e insurgências possibilita aos seus/as *praticantespensantes* a percepção das astúcias e acontecimentos inesperados. Ela inaugura outros *espaçostempos*, desarticulando a normatização curricular da vida. As heterotopias, nessa relação, possibilitam novos espaços, outras possibilidades e caminhos alternativos que não estão circunscritos ao prescritivo.

Pautada nas diferenças, as heterotopias apresentadas nessa tese, instigam a necessidade de nos despirmos ao estudarmos a escola. Considerando as vivências do ordinário multifacetado, cambiante e fragmentando, o cotidiano não é algo fixo e imutável, o Jerê também não. Muitas são as escolas espalhadas por esse país e mundo afora que lutam diariamente suas práticas e fabricam existências.

A ousadia em (re)inventar-se trouxe ao Jerê conexões antes não estabelecidas, os/as *praticantespensantes* vêem a escola como um marcador importante de suas lutas sociais. Hoje percebo uma força de luta e resistência que potencializam *contraespaços* permeados por heterotopias. O diálogo e a conexão com os/as estudantes e suas famílias, têm na criação cotidiana, a heterotopia como porta a ser ampliada e estudada. Desse modo, foi possível problematizar a forma

como a vida vem sendo conduzida nas intervenções da e na escola e na ausência de políticas públicas de Estado nos loteamentos do entorno do Jerê. Problematizar as questões sociais, culturais e econômicas foi tornando-se historicamente uma agenda para a escola. A vida conduzida e fabricada nos loteamentos impacta cotidianamente no currículo, reorientando a escola na proposição de construção criativa e coletiva de suas práticas.

Precisamos dar vazão às práticas que fogem ao controle instituído. Não se trata em torná-las referência ou replicá-las, mas problematizar os caminhos, sinuosos e a contragosto daqueles que tentam nos cercear. Quando narro as heterotopias, busco apresentar elementos que possam impulsionar formas de resistências, lutas e enfrentamentos às questões que deslegitimam a escola e seus/suas *praticantespensantes*.

As práticas de heterotopias narradas trazem muitas das vivências dos/as estudantes fabricadas no bairro, as experiências que produzem na vida cotidiana são um alento para construção de outra escola. Assim, essa pesquisa busca contribuir para um olhar com a escola e seus/suas *praticantespensantes*, que atenta às questões sociais, consiga dialogar e problematizar as suas realidades, propondo saídas e enfrentamentos às múltiplas formas de violências que assolam a educação pública e a periferia brasileira.

A pandemia trouxe a este pesquisador um turbilhão de sentimentos que reorientaram a forma como leio, estudo e escrevo. Afastado do convívio diário na escola desde o dia 18 de março de 2020, um Eduardo, até então desconhecido, emergiu. As oscilações emocionais, o uso de fármacos para o controle da ansiedade e a depressão levaram, em alguns momentos, à suspensão da pesquisa. Foi algo necessário para respirar. O Jerê também ficou suspenso, as suas atividades remotas diante da precariedade social vivida pelos estudantes avançaram pouco. O que antes já era uma realidade de alguns, tornou-se a realidade de muitos, a miséria rompeu barreiras e adentrou a casa da maioria. Carente de alimentos e emprego, alguns estudantes se afastaram do Jerê na tentativa de outros vãos que possibilitassem ao menos manter a vida. Isso me faz lembrar da heterotopia como criação de sonhos e potencializadora da esperança. Com suas reflexões, muitas vezes encontro o aconchego a dor, respiro que além de oxigenar a vida, apresenta sentidos aos significados que antes estavam adormecidos. Esta tese defende a escola como

potencializadora e produtora de outros sentidos capazes de produzir efeitos únicos que (re)significam o lugar, o espaço e a vida.

Na pandemia, o cotidiano da escola pode ser esse acalento diante da multiplicidade de existências que criaram-se na constante precarização da vida. Desejo que o sol que aquece e fortalece a vida, a sopa que alimenta e conforta, a goiabeira que protege e aguça a criatividade, o perdigueiro que fareja e desbrava caminhos possam tensionar a vida e impulsionar maneiras outras ser e estar nesse oceano de possibilidades que é a escola pública.

REFERÊNCIAS:

ASPIS, Renata Lima; GALLO, SILVIA. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ALVES, N; GARCIA, R. L. **A Invenção da Escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, N.; GARCIA R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: GARCIA, R. L.; ALVES, N. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, N.; GARCIA R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. ALVES, N.; OLIVEIRA, I. de. **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15- 38.

ALVES, N.; BRANDÃO, R. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: 2014. V. 1, p. 175-196.

BARROS, M. de. Brincadeiras. In: _____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BEM, S. **Sex-role Inventory**: professional manual. Palo Alto: CA Consulting Psychologist, 1981.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2002. p. 20-28.

BONDÍA LARROSA, J. Tecnologias do Eu. In T. T. d. Silva (Ed.), **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

BRASILEIRO, L. M. V. De ser professor e ser militante. In. VASCONCELOS, G. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 137-149.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, 21(1), pp. 71-96, 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Marcos de guerra: llas vidas lloradas**. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CAETANO, M.; RODRIGUES, A.; LIMA, C. H. L.; Roseiro, S. Pajubeyrizes fechativas: modos bichas de trânsito na escola. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 23(46), pp. 87-105, 2017.

CAETANO, M. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba, Appris, 2016.

CAETANO, M. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, p. 228. 2011.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M.; TEIXEIRA, T. M. de S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 116 - 138 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036>

CERTEAU, M. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 2. Morar e Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014

CHISHOLM, J. **Navajo infancy: an ethological study of child development**. Nueva York: Aldine, 1983

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder**. Tradução de Hélio Rebello Cardoso Junior. In: LAPOUJADE, David (org.). A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2010. p.265-273

EICHINGER, J. Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social orientation. **International Journal of Disability**, 47(412), 2000.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R. L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 Ago. de 2012

FERRAÇO, C.; SOARES, M. da C.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FISCHER, R. M. B. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. In: VORRABER, M. C. (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos III). p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 2ª ed. São Paulo: Edição Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 26ª ed.. São Paulo: Loyola, 2016a

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2017a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro; Vozes, 2018.

GABILONDO, Á.; MEGÍAS, F. F. "Introducción". In: FOUCAULT, M. **Discurso y verdade en la antigua Grécia**. Barcelona: Paidós, 2004.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. BH: Autêntica, 2008.

GALLO, S. **Educação menor**: produção de heterotopias no espaço escolar. In G. Transversal (Org.), Educação menor: conceitos e experimentações. Curitiba: Prismas/Appris, 2013. p. 75-88.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Org). **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, R. L. (org.). A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.) **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In. Louro, G. *et al* (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 28-40

GRIGOROWITSCHS, T.; SANTOS, L. Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação. **Revista Educação, Grandes Temas**. São Paulo: Segmentos, pp. 35-39, 2008.

HIROKAWA, K.; DOHI, I.; YAMADA, F.; MIYATA, Y. The effects of sex, self gender type, and partner's gender type on interpersonal adjustment during a first encounter: androgynous and stereotypically couples. **Japanese Psychological Research**, (42)2, pp. 102-111, 2000.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter Omar; Vigiar e Punir: 40 anos de uma experiência de filosofia. In. CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Repensar a Educação**: 40 anos de Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2002. p. 20-28.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEFEBVRE, H. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, C. H. L. **Linguagens pajubeyras: re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade**. 2016. 265f. Tese (Doutoramento em Estudos Culturais), UFBA, Bahia.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: **condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

MAFESSOLI, M. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2ª ed. BH: Autêntica Editora, 2014.

MARTINS, F. F. R. **Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 213-233. INSS: 1984-5987

MORAWSKI, J. Toward the unimagined: feminism and epistemology in psychology. In Hare-Mustin, R.; Marecek, J. (Eds.), *Making Difference. Psychology and the construction of gender*. New Haven, CT: Yale University Press, 1990.

NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social**. 13(1), pp. 107-128, 2001.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v., p. 47-70.

_____. Docência na Educação Básica: **saberes, desafios e perspectivas**. *Contrapontos*. V. 9, n. 3. pp. 18 - 31 - Itajaí, set/dez 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212> , acessado em 02. out. 2020.

PEREZ, C. L. V.. **A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos**. *Rev. Dep. Psicol.,UFF* [online]. 2007, vol.19, n.1, pp.127-143. ISSN 0104-8023.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose Ambulante. Krig-ha bandolo*. Brasil, Philips, 1973

SHIFREN, K., BAUSERMAN, R. (1996). The relationship between instrumental and expressive traits, health behaviors, and perceived physical health. **Sex roles**, 34(11-12), pp. 841- 864, 1996.

SIMÕES, F. I. W. & HASHIMOTO, F. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012.

SOUSA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In. Costa, M. (Org). **Caminhos Investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. pp. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. BH: Autêntica Editora, 2011.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. **Cinema Transcendental**. Brasil, Verve, 1979

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, 9(2), 2001. pp. 460-482